



OPERACIÓN "ESFUERZO"

Todos los MCS se han hecho eco durante el pasado curso de la Operación "Triunfo". Algunos afirman que ha sido el acontecimiento televisivo del año. Y no hay nada que objetar. Puede ser...Pero al menos el hecho sí que nos suscita algunos interrogantes. ¿A qué se puede deber un éxito tan rotundo? Nuevamente, se pone en evidencia el poder de los medios. Y nosotros, ¿podemos hacer algo para entusiasmar a nuestros jóvenes de un modo semejante con todo lo que llevamos entre manos? Sea cual sea la respuesta, tenemos iniciada otra operación, la de todos los cursos, que nosotros vamos a apellidar: Operación "Esfuerzo". ¡Rueden!

ÍNDICE

1. Retiro3-10
2. Formación.....11-14
3. Comunicación.....15-24
4. El anaquel.....25-34
 - El queso.....25-27
 - Técnicas28-30
 - Reseñas31-34
5. Revista de prensa.35-55

Maqueta y coordina: José Luis Guzón.
Redacción: Segundo Cousido.

RETIRO

LA VOCACION, EXPERIENCIA DE UNA LLAMADA

La Iglesia ha sido convocada a “volver a las fuentes” en todo aquello que la identifica. Por ello, también en pastoral vocacional es preciso “volver a las fuentes” y mirar a Jesús, el “Hombre de las llamadas”. En este retiro vamos a reflexionar sobre la LLAMADA VOCACIONAL que Jesús hace a sus discípulos y la que Él mismo nos sigue haciendo cada día a nosotros. Es un día para encontrarnos con Aquel que nos llamó, para agradecerle el detalle que tuvo de poner sus ojos en nuestras pobres personas, para pedirle que nos ayude a seguir siendo fieles a nuestra vocación, para rezar por las vocaciones.

Comenzamos haciendo juntos esta oración:

También a mí me has llamado, Jesús. Ayúdame a seguir formando parte de este grupo de entusiastas, de personas sobrecogidas por el magnetismo de tu persona, de tu mirada, de tu amor. Gracias por haberme regalado la vocación, por haberme llamado.

LA VOCACIÓN, EXPERIENCIA DE UNA LLAMADA

Toda vocación se origina en el corazón de una experiencia profunda con Jesús resucitado. Apostar por Jesucristo es encontrarse con Él y seguirle. Eso fue lo que hicieron los primeros discípulos y es lo que también nosotros hacemos cada día. Vamos a recordar siete gestos que retratan la forma peculiar de llamar de Jesús.

1. Jesús “pasa” encontrándose con la gente

De clara resonancia vetero- testamentaria, el “paso” de Yahvéh, su “condescendencia” hacia el pueblo, su “movilidad hacia abajo” actúa como inspiración. Los Evangelios lo recogen aplicándolo a Jesús en las escenas de la vocación: “caminando por la ribera del mar de Galilea” (Mt 4, 18; Mc 1, 16); “caminando adelante...” (Mt 4, 21; Mc 1,19); “cuando se iba de allí, al pasar...” (Mt 9,9; Mc 2,14; Lc 5,27).

Jesús se acerca y se hace presente en el lugar de la vida, de los afectos y del trabajo de los hombres. Él va por los caminos del mundo buscando a los hombres donde están. Necesitamos hoy recuperar el dato de la cercanía de Jesús. Él sigue acercándose y poniéndose a caminar con nosotros. Nunca ha dejado de hacerlo. El tema es si realmente tomamos conciencia de ello. La seguridad de que pasa a nuestro lado tendría que hacernos recuperar el gozo original de la vocación.

El tomar conciencia de que Jesús “pasa” todos los días a nuestro lado ha de ser nuestra experiencia vocacional fundante. En el momento en que perdamos de vista que él “pasa” junto a nosotros, habremos perdido el norte de nuestra vocación.

Jesús sigue pasando junto a nosotros y hay momentos muy concretos donde su paso es más palpable. En unos instantes, trata de preguntarte: ¿Cómo celebras la Eucaristía? ¿Notas que Jesús sigue pasando TODOS LOS DÍAS junto a ti en el pan y el vino que consagras? ¿Cómo vives la meditación? ¿Cómo llevas la gracia de unidad? ¿Reconoces el paso de Jesús en la

comunidad, en los hermanos? ¿Qué profundidad das a tu encuentro personal con Jesús? ¿Es el encuentro diario con Jesús el motor de todo lo que haces? ¿En qué momentos o circunstancias te cuesta más trabajo descubrir “su paso” junto a ti?

2. La “mirada” de Jesús se cristaliza en la cercanía a los jóvenes

A los evangelistas les gusta observar las miradas de Jesús. Jesús es el hombre que levanta los ojos y mira (Mc 1,16-17.19-20; 2,14; 10, 17-31). Sus pupilas penetrantes comunican y desvelan. La mirada de Jesús es clave en la génesis de la vocación apostólica. Fijar la mirada es una forma, tan intensa como respetuosa, de llamar: “vio a dos hermanos” (Mt 4,18); “vio a otros dos hermanos” (Mt 4,21); “vio a un hombre” (Mt 9,9); “Jesús, fijando su mirada en él, le dijo: ‘Tú eres Simón, el hijo de Juan; tú te llamarás Cefas’”. Sabemos que “vio a Zaqueo subido a la higuera”, que “vio a Pedro después de la tercera negación” y que “vio a su madre y al discípulo amado al pie de la cruz”. Miró fijamente al joven rico con cariño. Mira a la pecadora adúltera con ojos de misericordia. Su mirada se refleja en la mirada del padre del hijo pródigo que sale a otear el horizonte con la esperanza de ver regresar a su hijo. Es la mirada de la anciana que busca la moneda perdida, la mirada del pastor que quiere encontrar la oveja extraviada. Jesús no cesa de mirar con ternura infinita. Su ardiente mirada arroja luz sobre la persona e ilumina el sentido de su existencia.

Nosotros hemos de imitar la mirada de Jesús. Sus ojos son nuestros ojos. Hemos de mirar a los jóvenes con los ojos del corazón amando lo que ellos aman. Hemos de estar dispuestos a dar el primer paso. **Mirar con los ojos de Jesús quiere decir que hemos de dar una atención preferencial a las personas, a los jóvenes**, más que al cumplimiento de programas preparados, a la transmisión de contenidos intelectuales, a la preocupación de la administración, o al mantenimiento de las estructuras. “Mirar” a los jóvenes quiere decir acercarnos a ellos, conocerlos, hacernos sus amigos, estimularlos a asumir un proyecto de vida, ESTAR CON ELLOS, mirarlos con gran confianza.

Lee y ora con este artículo:

“La práctica del sistema preventivo requiere una actitud de fondo: la simpatía y la voluntad de entrar en contacto con los jóvenes. ‘Aquí con vosotros me siento bien; mi vida es estar con vosotros’. Estamos en medio de los jóvenes como hermanos, con una presencia activa y amistosa, que favorece todas sus iniciativas para crecer en el bien y los estimula a liberarse de toda esclavitud, a fin de que el mal no domine su fragilidad. Esta presencia nos abre al conocimiento vital del mundo juvenil y a la solidaridad con todos los aspectos auténticos de su dinamismo” (39)

“El salesiano está siempre dispuesto a dar el primer paso y a acoger con bondad, respeto y paciencia” (art 15).

3. Jesús “llama por nombre” haciendo propuestas explícitas

La llamada es el momento central en el relato vocacional. Es la clave de bóveda que justifica el encuentro. Acercándose, Jesús emite esa palabra de esperanza y de confianza que es la

llamada a seguirle. Es llamada imperativa. No es una consulta, ni un sondeo. Ni siquiera, en última instancia una pregunta a la persona sobre su futuro. Ningún rabino de su tiempo se atrevió a emplear el imperativo “sígueme” que oímos de labios de Jesús (Mc 1,17; 2,14; 8,34, etc). “Les dice: venid conmigo y os haré pescadores de hombres” (Mt 4,19); “Jesús les llamó” (Mt 4,21); “Jesús le dice: Sígueme” (Mt 9,9).

Juntamente con la mirada, el nombre tiene su singular importancia para expresar la identidad y el destino de una persona. Llamar por el nombre es una forma de tomar posesión del llamado. Ponerle nombre a alguien es conocerlo y señalarle vocación y misión. Tiene esa dimensión creadora. Precisamente por esta razón aparecen los nombres de los apóstoles en las escenas de vocación y elección: Simón, llamado Pedro, y Andrés; Santiago y Juan; Mateo; Felipe y Bartolomé, Santiago y Tadeo, Simón y Judas Iscariote el traidor”.

Reflexiona estas frases:

* “ Te he llamado por tu nombre: tú me perteneces” (Is 43,1)

* “El Señor me llamó desde el seno materno” (Is 49,1)

* “A cada uno de nosotros, Dios nos llama a formar parte de la Sociedad Salesiana” (22)

* “ Dios nos llama por nuestro nombre a vivir el proyecto de nuestro fundador, como apóstoles de los jóvenes” (art. 96)

* “Como respuesta a la predilección del Señor Jesús, que nos ha llamado por nuestro propio nombre... nos entregamos a los pequeños y a los pobres” (art. 196)

La llamada explícita que Jesús hace, nos invita a ser propositivos en este terreno. Los discípulos se sintieron fascinados por Jesús, pero para comprender que podían ponerse en su seguimiento, debieron escuchar sus nombres y la invitación explícita: “sígueme”. Es posible que en ocasiones se de en nosotros un exceso de discreción o timidez para hablar de nuestra vida religiosa, para compartir nuestros gozos, la razón profunda de nuestra vocación. ¿Por qué no nos atrevemos a invitar a los jóvenes a seguir nuestros pasos? ¿Cuánto tiempo hace que no proponemos a un joven que sea valiente y se entregue a Dios en la vocación salesiana? Escribía Don Viganó: “El testimonio silencioso y la invitación implícita no bastan para despertar vocaciones. Por desgracia, ha habido, y quizá persiste todavía en algunos, la duda o la negligencia de hacer abiertamente, de forma oportuna, la invitación personal. Esto resulta, de hecho, un pernicioso ‘silencio vocacional’; cabría hablar de cobardía o de inconsciencia acerca del propio ministerio, pues un joven cristiano tiene objetivamente derecho a conocer las propuestas vocacionales de la Iglesia”

4. La “profesión” de ser expertos en la evangelización

La profesión explicita el estilo de vida y la forma de ganarse el sustento. Es también una manera de completar la identidad del llamado.

La imperiosa llamada de Jesús implica romper con la actual situación laboral: “Eran pescadores” (Mt 4,18); “Estaban en la barca,... arreglando sus redes” (Mt 4,21); “Sentado en el despacho de los impuestos” (Mt 9,9). Desde ahora en adelante su “profesión” será el seguimiento. Seguirán siendo pescadores..., pero de hombres. Ser “pescadores de hombres” es también nuestra misión y nuestra profesión.

Nosotros hemos renunciado a otras profesiones para abrazar una única PROFESIÓN: ser seguidores del resucitado. Esto quiere decir que nuestra profesión da **el primado a la**

evangelización, a dar a conocer a Cristo a los jóvenes, orientarlos hacia el encuentro con Él y hacia una adhesión, cada vez más convencida, al sentido de la vida que Él revela. Las constituciones son muy claras al respecto: “somos evangelizadores de los jóvenes” (art. 6).

Puede suceder que, preocupados por una multitud de actividades, por las estructuras, y atareados en la organización, corramos el peligro de perder de vista el horizonte de nuestra acción, y aparecer como activistas pastorales, gestores de obras o estructuras, bienhechores, pero poco como testigos explícitos de Cristo.

Urge hoy que en nuestras presencias se dé primado a la evangelización, mediante una manifestación explícita de las motivaciones evangélicas de nuestra acción.

Reflexiona y reza con este artículo:

“Como Don Bosco, estamos llamados, todos y en todas las ocasiones, a ser educadores en la fe. Nuestra ciencia más eminente es, por tanto, conocer a Jesucristo, y nuestra alegría más íntima, revelar a todos las riquezas insondables de su misterio. Caminamos con los jóvenes para llevarlos a la persona del Señor resucitado, de modo que, descubriendo en Él y en su Evangelio el sentido supremo de su existencia, crezcan como hombres nuevos” (art. 34).

5. Jesús exige “renuncias” para ser más auténticos y significativos

Aunque forman parte del seguimiento, las renunciaciones no son lo más importante ni el objetivo final. Sí son elemento constituyente. Inauguran un proceso de liberación que posibilitan la aventura. Esas renunciaciones tocan dos hondos polos afectivos: la familia, y la profesión: “Ellos, al instante, dejando las redes...” (Mt 4,20); “Y ellos, al instante, dejando la barca y a su padre...” (Mt 4,22); “Se levantó (del mostrador de los impuestos)” (Mt 9,9)... Más adelante, en esa dinámica creciente, se añadirá la renunciación a uno mismo y el tomar la cruz (Mc 8,34b; Mt, 16,24).

Jesús no permitirá la instalación. Seguirle no será nunca un hecho puntual del pasado, sino acontecimiento permanente. Al momento de la primera ruptura con el mundo de procedencia, ha de sumarse la cercanía continua y móvil del Señor que “no tiene donde reclinar la cabeza (Lc 9,58) y su actividad evangelizadora.

Está claro que el seguimiento de Jesús no admite ni medias tintas ni componendas. Pide renunciaciones radicales: renunciación a los bienes, renunciación a la propia instalación, renunciación a la familia; y renunciación a toda forma de dominio.

Piensa en unos momentos de oración: ¿A qué tienes que seguir renunciando para vivir de manera más auténtica tu vocación salesiana? ¿Qué tendrías que “vender” para seguir con más radicalidad a Jesucristo?

6. Jesús, en “camino” con la comunidad

Es el resultado, nunca consumado, de la llamada, la respuesta a la vocación: “Le siguieron” (Mt 4,20; 4,22); “Y le siguió” (Mt 9,9). El seguimiento implica levantarse y ponerse en camino, asumir el camino y el destino de Jesús formando con él una comunidad. Hay un

camino (Mc 1,2; 8,27; 9,3; 20,32.52) marcado por una persona principal con un grupo de hombres. La relación de cercanía se convierte en relación de amistad y semejanza, en discipulado, en comunidad de seguidores convencidos.

Jesús camina ahora con una comunidad de discípulos bien precisa. Toda la comunidad va a vivir junto a Jesús el anuncio del Reino. Ellos serán protagonistas importantes. Jesús los enviará “a predicar el reino de Dios y sanar enfermos... y ellos recorrerán las aldeas anunciando la Buena Nueva” (Lc 9, 1-6; Mt 10, 5-1; Mc 6,6-13).

También nuestras comunidades son las primeras responsables de la animación vocacional de los jóvenes con los que trabajan. La orientación vocacional es dimensión cualificante de la acción educativo-pastoral de toda la comunidad y de todo salesiano. Los jóvenes deben experimentar la comunidad salesiana, no sólo como grupo de trabajo para un servicio en su favor, sino sobre todo como comunidad fraterna de fe, con deseo de comunicar su experiencia singular, capaces de contagiar su vocación: ésta es la primera y la más eficaz propuesta vocacional. Cada comunidad representa a Don Bosco en el contexto donde vive y actúa, y tiene como fin propagar su carisma y misión.

Cuando pensamos en el origen de nuestra Congregación encontramos una comunidad, no sólo visible, sino incluso singular y atípica, así como una lámpara en la noche: Valdocco, casa de comunidad original, y espacio pastoral conocido, extenso, abierto. En aquella comunidad se elaboraba una nueva cultura, no en sentido académico, sino en la dirección de nuevas relaciones entre jóvenes y educadores, entre seculares y sacerdotes, entre artesanos y estudiantes; una relación que repercutía en el contexto del barrio y de la ciudad.

Haz oración sobre estos textos:

“El clima de familia, de acogida y de fe creado por el testimonio d una comunidad que se entrega con alegría, es el ambiente más eficaz para descubrir y orientar vocaciones” (art. 37).

“Don Bosco quería que en sus ambientes cada uno se sintiera como en su propia casa. La casa salesiana se convierte en familia cuando el afecto es correspondido y todos, hermanos y jóvenes, se sienten acogidos y responsables del bien común. En un clima de confianza y de perdón diario, se siente la necesidad y la alegría de compartirlo todo... Un testimonio así, suscita en los jóvenes el deseo de conocer y seguir la vocación salesiana (art. 16).

Muy interesante a este respecto es la magnífica circular de Felipe Acosta, sobre la comunidad, “Ésta es mi familia, vosotros sois mis hermanos”. Entresaco textualmente algunas citas tuyas que nos pueden ser útiles para la reflexión:

* “La comunidad es eficaz en la medida que favorece la profundización en el compromiso vocacional y en la construcción del Reino”

*La comunidad es el lugar donde cada uno o, para ser más realista, la mayoría trata de salir de las tinieblas del egocentrismo a la luz del amor verdadero".

* ”Ante la exigencia de mejorar la calidad de la vida fraterna, enseguida se piensa en la necesidad de una comunicación más extensa y más intensa. Para llegar a ser verdaderamente hermanos es necesario conocerse. Para conocerse es muy importante comunicarse cada vez de forma más amplia y profunda”

* "...nuestra comunidad no es sólo comunidad de vida, una comunidad de trabajo y de misión, sino que es, ante todo, una comunidad de fe"

* "Tenemos que trabajar para vivir la 'caridad pastoral', es decir, tener una mentalidad que nos lleve a ver, ordinariamente, el mundo como historia de salvación. Esto es precisamente lo que esperan de nosotros los jóvenes y la gente. Esto es lo que puede despertar en muchos jóvenes la inquietud vocacional"

* ¿Admitimos que los hermanos pueden ayudarnos a crecer con la corrección fraterna? ¿Tratamos de descubrir lo que en nosotros hay de anticomunitario? ¿Nos arrepentimos sinceramente de nuestros fallos? ¿Somos generosos en el perdón? ¿Hasta qué punto no cedemos a nuestros cansancios y decepciones? ¿Qué esfuerzos hacemos por llegarnos al hermano y acompañar su soledad?

Otro elemento que no debemos olvidar es que a lo largo de este camino, Jesús acompaña a sus discípulos. **El acompañamiento espiritual** de los jóvenes es necesario. No hay vocación que madura, sin un director espiritual que la acompañe (cfr art. 38). Nosotros "caminamos con los jóvenes para llevarlos a la persona del Señor resucitado" (art 34). ¿Lo hacemos? Un punto débil en nuestra inspección puede ser este: nuestra capacidad de mostrar, entusiasmar, mostrar los pasos y las condiciones, invitar para que se asuman metas más exigentes, sanando lo que no es conforme con Dios y ayudando a asumir todo lo que contribuye a hacerle sitio en la vida; revisar periódicamente el camino hecho. Tenemos necesidad de acompañantes espirituales que sean, no sólo comprensivos, sino capaces de proponer, expertos en la vida espiritual. Está demostrado que, alrededor de algunos directores espirituales, de algunos cenáculos o casas de retiros, de algunas experiencias de fe, nos dice el Rector Mayor, están saliendo candidatos para la vida sacerdotal, consagrada, laical.

7. Jesús pide que "oremos" al Dueño de la mies para que mande obreros

Es la lección de Jesús y su reacción ante las turbas que le seguían y ante el exiguo grupo de los apóstoles que debían colaborar con Él en la misión. Antes de enviarlos, les pide que recen al Padre para que multiplique los obreros: "Dijo a sus discípulos: La mies es abundante y los trabajadores son pocos; rogad, pues, al Señor de la mies que mande trabajadores a su mies. Y llamando a los doce apóstoles, les dio autoridad para expulsar espíritus inmundos y curar toda enfermedad y dolencia" (Mt 9,36-10.1).

El mensaje de Jesús es muy aplicable a nuestras comunidades. **La comunidad que no reza por las vocaciones, implicando a otras personas y especialmente a los jóvenes, no puede vivir plenamente el mandato apostólico de Cristo.**

Cuando rezamos al Señor de la mies, es importante que lo hagamos movidos más por su Reino y por el deseo de que se cumpla su voluntad, que por la necesidad o la angustia de tener sucesores para nuestras obras actuales, que ocupen nuestro puesto en los muchos proyectos apostólicos que estamos animando.

Busca un momento para rezar personalmente por las vocaciones. Pide al Dueño de la mies que envíe obreros a su mies.

CONCLUSIONES

Mirando la figura del Jesús que llama, podemos sacar las siguientes conclusiones para aplicarlas a nuestras personas y a nuestra inspectoría:

1. Profundicemos nuestra vida de oración y unión con Jesús. Él sigue **pasando** junto a nosotros. ¡Que veamos y reconozcamos sus pasos!
2. **Miremos** a los jóvenes con los ojos de Jesús. Antes que ninguna ocupación están ellos. ¡Hemos hecho opción explícita por ellos!
3. Si Jesús **llama explícitamente** a sus discípulos, nosotros no podemos ser menos: ¡Hagamos propuestas explícitas, sin miedo ni pudor!
4. Jesús nos recuerda que nuestra **profesión** es la de evangelizar. Demos prioridad, por tanto, a este elemento que ha de ser el estructurador de nuestras obras y de nuestras personas.
5. Jesús **pide renunciaciones** a sus discípulos. ¡Que vivamos nuestra vocación con radicalidad, renunciando a todo aquello que nos aparte del seguimiento de Jesús!
6. Jesús recorre los caminos con una **comunidad**. ¡El trabajo vocacional es comunitario! En este camino, el acompañamiento personal es importantísimo. ¡Seamos acompañantes de los jóvenes en el camino de su vida!
7. Jesús **nos manda rezar** por las vocaciones, ¡sigamos rezando!

Siendo resalistas podemos decir que el problema vocacional es un problema que quema, pero hemos de vivir con una actitud de fe serena y con mucha esperanza. A Abrahán, cuando estaba triste porque no veía realizarse el don de la descendencia, Dios le dirige la invitación de salir de su pequeña cabaña para ponerse bajo la gran tienda del Señor, el cielo; y, con aquel horizonte más amplio, interpretar y creer en la historia que Dios, fiel a sus promesas, le está preparando. Esta actitud de esperanza debe también guiarnos en la lectura de los signos de los tiempos: la carencia de vocaciones se puede tomar como una invitación a una purificación de las intenciones, a reconocer la necesidad de centrarse en lo esencial de la vida consagrada.

En nuestra magnífica y maravillosa inspectoría, tenemos un campo privilegiado en nuestros destinatarios: los jóvenes. Desarrollamos una actividad adecuada para el argumento vocacional: la educación. Poseemos ambientes que pueden ofrecer estímulos interesantes: las comunidades educativas. Proponemos interesantes ofertas de compromiso y de trabajo apostólico... En resumen: tenemos un campo fértil para el cultivo de las vocaciones. ¡Ánimo, confiemos en Dios!

PARA EL DIÁLOGO

1. Comenta lo que más te ha llamado la atención del texto.
2. ¿Piensas que la “pastoral vocacional” que Jesús nos propone es válida para los tiempos en que vivimos?

3. ¿Qué punto crees que tendríamos que potenciar más como inspección? ¿Y personalmente?
4. Señalar algunos compromisos operativos para nuestras comunidades.

Esos tíos vagos de la enseñanza¹

FERNANDO ARAMBURU²

No mucho tiempo antes de convertirse en canciller federal, siendo todavía presidente de la Baja Sajonia, Gerhard Schröder realizó una visita oficial a un centro escolar de Hannover. Hombre que suele desenvolverse bastante bien cuando baja a rozarse con el pueblo, Schröder acudió a la cita alentado por el propósito de agradecer. No hay por qué echárselo en cara. ¿Acaso les queda otra opción a quienes necesitan los votos de la gente para prosperar en el oficio?

En Alemania, como se sabe, la potestad de legislar en materia de enseñanza corresponde a los estados federados. Quiere esto decir que quien aquella mañana traspasó la verja del colegio no era un funcionario cualquiera. Schröder era entonces el responsable máximo de que el sistema educativo en que estaban integrados los bajosajones menores de edad alcanzase sus nobles metas de la forma más humana y eficaz posible.

Al término del discurso de rigor, ornado de bellas intenciones, y estrechadas las manos del personal docente, Schröder, campechano y superficial, se metió entre la chavalería. En esto, mal aconsejado por el buen humor, cometió uno de los mayores deslices que cabe imputarle desde que desempeña un cargo público. Pues es el caso que unos alumnos se acercaron a él, magnetófono en ristre, con el fin de entrevistarle para la revista del colegio. Se conoce que a Schröder le tentó la idea de ganarse la simpatía de los chavales por la vía fácil y soltó aquello de «Lehrer sind faule Säcke», lo que traducido a nuestra lengua daría algo así como que «los maestros son unos tíos vagos».

El episodio revela sin tapujos el grado de decadencia moral a que ha llegado de un tiempo a esta parte una de las naciones que hasta el otro día, por así decir, fue ejemplo para el mundo de comunidad ordenada, laboriosa y seria. El exceso de bienestar de las últimas décadas ha tenido como consecuencia una pérdida general de valores. La palabra justa acaso sea relajación, esto es, el tácito consentimiento en la supresión de normas y límites. Que la máxima autoridad política de la zona, hoy jefe de Gobierno, se permita desacreditar en un colegio, delante de los alumnos, con un lenguaje propio de taberna o de sitios aún peores, a

¹ *La crónica de León*, martes 11 de junio de 2002.

² Fernando Aramburu es escritor, autor de obras como *Los ojos vacíos* y *Fuegos con limón*.

todos los pedagogos tomados en racimo, parece una escena de esperpento. Y aun puede que, más que parecerlo, lo sea realmente.

No hubo posibilidad de negar el dislate, pues estaba grabado y bien grabado en una cinta magnetofónica. Como los chavales no atinaron a cerrar el pico, se produjo en los días posteriores cierto revuelo en la prensa. Schröder se apresuró a reducir el incidente a un chiste de consumo popular y la cosa no pasó a mayores. La población, lejos de escandalizarse, se sintió confirmada en su sospecha de que los maestros, en Alemania, conforman un gremio de privilegiados que tienen demasiadas vacaciones, trabajan lo menos posible y, cuando surge un problema, miran para otro lado mientras esperan impacientes a que el timbre señale el fin de la jornada y si te he visto no me acuerdo.

Poco preocupa a quienes lo ignoran todo sobre la vida diaria en las escuelas el que un maestro haya de realizar una parte considerable de su tarea (revisión de cuadernos, corrección de exámenes, preparación de las clases, cursos formativos, reuniones de todo tipo, encuentros con los padres, excursiones, etcétera) fuera de las horas lectivas. El hecho de que se compare la labor de un obrero fabril con la de un pedagogo, para echar por tierra, claro está, la de este último, demuestra que a más de uno le merece la misma estimación una máquina que un ser humano de corta edad. Es sencillo educar a un niño a martillazos; el único problema es que se rompe.

Si la vida de los profesionales de la enseñanza fuera tan descansada como presume una parte del vulgo, difícilmente podría explicarse el que algunos colegios públicos de Hessen y de Baja Sajonia ofrezcan puestos vacantes de profesores de matemáticas y de lengua por medio de anuncios en los periódicos, ni más ni menos que si buscaran a la desesperada un fontanero. ¿Dónde se ha visto que haya que suplicarle a nadie para que acepte un chollo?

El fenómeno no se circunscribe al ámbito escolar, incluso en sectores punteros de la economía, como la informática, Alemania carece hoy día de cerebros suficientes, hasta el punto de verse obligada a importarlos en cantidades apreciables de Asia y de países de Europa del Este sobre todo. Los portavoces empresariales no se cansan de reclamar una formación más completa de los jóvenes en edad de incorporarse al mercado laboral. Y no es tan sólo que éstos desconozcan el hábito de la puntualidad, que sean incapaces de concentrarse durante más de 60 minutos seguidos en una actividad o les falte dominio de lenguas extranjeras. Es que ni siquiera se defienden por escrito en el idioma materno, y eso que hace un par de años se llevó a cabo, con aprobación parlamentaria, una reforma encaminada a simplificar las reglas ortográficas de la lengua alemana.

Pase lo que pase, la culpa es de los maestros. La culpa es siempre de los maestros. Los maestros cumplen hoy día en Alemania la importante función social de tener la culpa pedagógica de todo. ¿No mató a finales de abril un alumno a trece profesores en un instituto de Erfurt? Bueno, pues hubo un periodista al que, sin dignarse conocer todos los detalles de lo ocurrido, le faltó tiempo para escribir en la primera plana del *Hannoversche Allgemeine*

Zeitung una sarta de sandeces contra las víctimas afirmando que si el chico de 19 años (a quien en ningún pasaje de su escrito incrimina) hubiera recibido asistencia didáctica a tiempo, los muertos del día anterior seguirían aún con vida. Se acogía a un silogismo impecable: a) un chaval hace una burrada contra sus educadores, b) si lo hubieran educado como es debido no habría hecho la burrada; c) luego sobre los educadores pesa la responsabilidad última de la burrada. ¡Pensar que Hegel y Leibniz hollaron las mismas piedras!

Una conmoción de otro tipo, pero conmoción al fin y al cabo, causaron en las capas cultas de la sociedad alemana los resultados de] reciente estudio PISA. En todas las disciplinas incluidas en dicho torneo intelectual (¿o fue otra cosa?), Alemania ocupó un puesto de la parte baja de la clasificación, por detrás incluso de equipos —perdón, países— dotados de una infraestructura educativa no tan desarrollada y de un potencial económico menor. Para colmo de humillaciones, desde el organismo competente de la Unión Europea le llegó al Gobierno alemán poco después un ruego urgente para que introdujera sin tardanza reformas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza.

De puertas adentro, los primeros gallos arremetieron como de costumbre contra los encargados de llevar a la práctica los planes de enseñanza. Una vez más, una batería de dedos acusadores señaló hacia los maestros. No faltaron voces quejumbrosas que implicaron a las guarderías en el reparto de culpas tan pronto como se aportó un nuevo dato a la polémica. Y es que, en la actualidad, un porcentaje alto de niños de seis años ingresa en las escuelas lastrado por un déficit considerable en el conocimiento oral de la lengua común.

La situación se complica en la Primaria debido a la numerosa población extranjera que ni siquiera habla el idioma o lo habla de manera apenas balbuciente; población que a menudo, en las grandes ciudades, sobrepasa a la autóctona dentro de las aulas donde un maestro o una maestra, solos, desvalidos, con la reputación por los suelos y ante una piña, a veces, de hasta 30 críos, se ve en el brete de tener que cumplir en el plazo previsto un determinado programa de aprendizaje.

Hay que reconocer, con eso y todo, que hubo en medio de la discusión acalorada que el estudio PISA suscitó en Alemania quienes se tomaron la molestia de reflexionar con calma y entendieron que, más allá de una mácula vergonzosa para el prestigio de la nación, los malos resultados obtenidos apuntaban a problemas gravísimos de índole social y familiar. Problemas que la institución escolar, por mucho que se esfuerce, no puede resolver ni con ayuda de los más bellos proyectos pedagógicos ni con el dinero oficial que se le escatima de continuo y que bien podría servir para, entre otras cosas no menos provechosas, incrementar el número actualmente insuficiente de profesores.

Hoy en día los colegios, en Alemania y puede que en las tres cuartas partes de los países capitalistas occidentales, son tanto como recintos adonde los alumnos van a formar su personalidad y a cultivarse con vistas a la vida adulta en sociedades democráticas, talleres de reparación de almas rotas como consecuencia del desmoronamiento general de la estructura

familiar, de la dejadez educativa de los progenitores y de influjo pernicioso de factores ajenos al aprendizaje, especialmente la televisión y el acceso sin restricciones a tanta inmundicia humana expuesta en Internet. Para cientos de niños que llegan por la mañana al colegio sin desayunar ni haber dormido las horas suficientes, el colegio representa el último refugio donde se pueden dar el gusto de conducirse de acuerdo con unas normas, de obedecer a alguien y merecer atención. Hasta el matarife de Erfurt, según revelaciones de un testigo, llamó a la puerta de la secretaría antes de meterse a disparar.

Del maestro se espera que se esfuerce por crear en el aula una atmósfera propicia de trabajo. Se espera de él que imponga cuando menos disciplina. De paso se le veda el uso de arbitrios represivos. Debe hablar, hablar mucho, hacer gestos conciliadores, convencer al infractor acerca de las ventajas sociales e individuales del buen comportamiento, si es posible arrancarle la promesa de que en el futuro se reportará. Una bofetada le podría suponer a un docente alemán la pérdida inmediata del empleo; un grito, la amonestación de la autoridad escolar, cuando no la visita al día siguiente de un padre remangado. Así pues, para intervenir con criterio de justicia en cualquier conflicto que surja durante las clases, en los pasillos o en el patio escolar (como en el caso nada infrecuente de que un chaval de 14 ó 15 años se saque un sueldo intimidando a sus condiscípulos con una navaja), el maestro no dispone por regla general sino de recursos persuasivos, a menos que la cosa se ponga tan fea que haya de recurrir a alguna instancia superior, con el consiguiente engorro burocrático, demora en la solución del problema, desprestigio del centro escolar y riesgo de sufrir insultos, agresiones y hasta puede que un par de balazos.

La pedagogía antiautoritaria que hoy padecemos, ideal en un mundo edénico con escolares provistos de alas de ángeles y padres entregados de lleno a su educación, sigue empeñada en negarle un hueco teórico al castigo. A partir de cierta edad, los alumnos son plenamente conscientes de la indefensión del maestro en situaciones de conflicto. Perciben, a veces con sonriente complacencia, su nerviosidad, su estrés, su miedo, y prefieren en consecuencia buscarse los modelos de conducta en otra parte. ¿Qué naturaleza humana se deja fascinar y regir por el débil? Añádase a esto que la escolarización tiene carácter obligatorio (lo que contradice en su raíz a todo sistema pedagógico basado exclusivamente en la motivación) y acaso se empezarán a comprender las causas que conducen, en los claustros de profesores, al elevado índice de bajas por enfermedad y por trastornos psicológicos tras las cuales los suspicaces no ven sino una estratagema de los tíos vagos para hacer novillos.

El lenguaje de la Iglesia sobre los jóvenes³

Ignacio CERVERA, SJ⁴

Ciertamente, la Iglesia oficial ha hablado y sigue hablando de los jóvenes y a los jóvenes. El presente artículo tiene como objetivo presentar el resultado de una lectura personal de *Textos* escritos en la última década por la Iglesia oficial acerca de los jóvenes (en lo sucesivo, *Textos*).

En dicha lectura no he seguido ningún método especializado de análisis textual. Me he limitado, primero, a seleccionar un conjunto de *Textos* (proyectos pastorales, discursos, catequesis, propuestas) que hablan sobre los jóvenes dentro del contexto español. A continuación he realizado una lectura analítica para descubrir en ellos distintas constantes que en su conjunto ofrecen un retrato de los jóvenes. Pero, como en todo retrato, lo importante no es sólo el sujeto retratado, sino el sujeto que retrata; por eso he querido reflejar en este artículo ambos sujetos.

Al afrontar los *Textos* eclesiales que hablan de los jóvenes, lo primero que llama la atención es un léxico muy específico, formado por palabras que se repiten insistentemente. Serían como los trazos y los colores de una obra pictórica. Algunas de esas palabras expresan más la interioridad personal de los jóvenes, como «experiencia», «vivencia», «proceso», «sentido de la vida» o «integración fe-vida». Otro grupo de palabras hablan más de la exterioridad de los jóvenes como colectivo: «protagonismo», «grupo», «comunidad»... Otro grupo de palabras, tales como «comunidad», «diálogo» o «misión», unen ambas dimensiones.

Limitándome a los *Textos*, me he hecho las siguientes preguntas: ¿qué imagen tiene la Iglesia de los jóvenes?; ¿qué espera la Iglesia de los jóvenes?; ¿qué presupuestos teológicos inspiran a la Iglesia en los *Textos*? ¿qué imagen proyecta la Iglesia de sí misma?

1. ¿Qué imagen de los jóvenes tiene la Iglesia?

³ En *Sal Terrae* 90/5 (nº 1056). Mayo 2002

⁴ Profesor del Hecho Religioso en la Universidad Pontificia Comillas. Director de la Cátedra Pedro Arrupe. Madrid.

La mayoría de *los Textos*, especialmente los proyectos pastorales, suelen comenzar con un análisis de la situación actual de la juventud. En ese análisis, *los Textos* tienden a ver el campo de los jóvenes de una manera dual:

- El primer criterio de dualización es el *social*: jóvenes socialmente integrados y jóvenes marginados y desarraigados. Es decir, se proyecta sobre el mundo de los jóvenes el fenómeno de la exclusión social. Este fenómeno se va a hacer presente en los proyectos de pastoral juvenil cuando se anime a los jóvenes cristianos a no ser ajenos al mundo de los excluidos, siendo así fiel a la opción preferencial de la Iglesia por los pobres.
- El siguiente criterio es el del *tono de la fe religiosa*, cuando se distingue entre jóvenes cristianos y jóvenes que han abandonado toda referencia a motivaciones o prácticas religiosas. Aquí bien puede incluirse a quienes se declaran agnósticos e indiferentes, cuyas cifras parecen ir en ascenso.
- El tercer criterio es el *eclesiológico*, en virtud del cual se distingue entre jóvenes con una cierta cercanía a la fe y/o a la Iglesia, por un lado, y jóvenes alejados, reacios y contrarios a ella, por otro.

Los contextos de los jóvenes

Cuando los *Textos* analizan a los jóvenes, existe una sincera y acertada intención de no alejarlos de los contextos en que se hallan insertos. Se reconoce, además, que esos contextos son múltiples y variados, y que hay que abordarlos como tales. Los *Textos* tienden a describir esos contextos con tintes más bien negativos:

- a) *La economía y el trabajo*: el mundo de lo económico parece regir el ambiente. Los jóvenes asisten como testigos a los avances de las nuevas tecnologías y van tomando conciencia de la necesidad de pronunciarse por una mayor especialización. Además, la situación del mercado laboral crea en los jóvenes una actitud de provisionalidad, de inseguridad, de precariedad y de competitividad entre ellos.
- b) *El sistema educativo*: el fracaso escolar y la especialización de los estudios van en detrimento de una formación más humanista que suscite sujetos capaces de vivir y comprometerse como personas. Estamos ante un sistema educativo defectuoso para generar en los jóvenes un talante crítico con sus contextos.
- c) *La familia*: los cambios que se están produciendo en la familia y la inestabilidad de muchos matrimonios dificultan la madurez psicoafectiva de los jóvenes.
- d) *El asociacionismo*: el escaso interés asociativo de la sociedad española repercute a la baja en la tendencia de los jóvenes a integrarse en una asociación, eludiendo los compromisos que ésta comporta.
- e) El fenómeno de la *globalización* aporta a los jóvenes una visión más plural de la realidad, pero también más relativista, especialmente en el ámbito religioso.

- f) El fenómeno de la *secularización* de la sociedad tiene su repercusión visible en la tendencia de los jóvenes al inmanentismo.
- g) La sociedad ofrece *camino de felicidad* en los que se valora más poseer que compartir, dominar que servir, destruir que crear vida.

Por consiguiente, aparece en los *Textos* eclesiales un mundo dual de la juventud, donde unos parecen estar «dentro» (de la fe, de la Iglesia) y otros «fuera» (los «alejados»). El contexto socio-económico en el que está inserto este mundo de la juventud tiene una serie de notas negativas que los proyectos de pastoral juvenil recogen.

Los jóvenes en esos contextos

Los jóvenes que se hallan en esos contextos son portadores de valores y contravalores. Empezando por estos últimos, hay en los jóvenes:

— Una *tendencia a no plantearse el sentido de la vida*: esto parece producirse porque los jóvenes de hoy no ven planteamientos claros y vitales para sumarse a ellos, con la consiguiente frustración y desorientación.

— Una *tendencia al consumismo y al hedonismo* como formas de vivir la propia existencia, que conduce a un fuerte inmanentismo.

— Un *talante individualista*, expresado en una exacerbada autonomía sin más referencia que el propio individuo.

— Una *pérdida del sentido del compromiso*, que dificulta el sentido de pertenencia a asociaciones y/o instituciones.

— La *vivencia de una conciencia fragmentada*, para la que distintos contextos implican distintas escalas de valores.

En la literatura eclesial aparecen ampliamente reconocidos en los jóvenes los siguientes valores:

— El deseo de una sociedad mejor, que supere las deficiencias de la suya.

— El deseo de la implantación de valores tales como la solidaridad, la amistad, el pluralismo, el respeto, la tolerancia, la paz, la justicia...

— Una gran sensibilidad ante las injusticias y las violaciones de los derechos humanos.

- Una gran aversión a la hipocresía y a los convencionalismos superficiales.
- Un talante alegre y festivo ante la vida.
- La concesión de una gran importancia al testimonio coherente, más que a las palabras y a las creencias.
- El deseo de felicidad en sus vidas.

La religiosidad de los jóvenes

Al analizar la religiosidad de los jóvenes, los *Textos* manifiestan la preocupación de que ésta no ocupe en general un lugar preeminente entre sus valores. Los temas religiosos provocan en los jóvenes un cierto escepticismo, al no encontrarlos «útiles».

Muchos de los jóvenes que se consideran católicos no se consideran ligados a la Iglesia, algo que refleja el escaso poder de convocatoria que tienen las ofertas pastorales dirigidas a ellos. En algún proyecto se dice textualmente que un alto porcentaje no se consideran «ligados a las normas eclesíásticas»⁵, y en otro se dice que «en el momento en que la sociedad da respuesta a las necesidades socio-culturales, deportivas y asociativas de los jóvenes, parece que nuestra tarea se resiente»⁶.

Las celebraciones dominicales y los sacramentos son percibidos como norma y actividad social, y la Iglesia aparece como lejana⁷.

A los jóvenes integrados en la comunidad eclesial se les describe como personas:

- Con un gran interés por vivir el misterio cristiano y por asumir compromisos y protagonismo dentro de la comunidad cristiana.
- Que se sienten en minoría entre sus contemporáneos.
- Con una gran ilusión por seguir a Jesús y su estilo de vida, aunque «con la dificultad de sentirse dentro de la Iglesia».
- Con una cierta falta de capacidad para evangelizar los contextos en que se desenvuelve su vida ordinaria.

⁵ CEAS, *Proyecto Marco de Pastoral de Juventud*, Edice, Madrid 1992, p. 23.

⁶ Delegación Diocesana de Infancia y Juventud de la Diócesis de Asturias, *Pastoral Juvenil Evangelizadora (Hacia un proyecto juvenil diocesano)*, 1997, p. 8.

⁷ CEAS, *Op. cit.*, p. 24.

-Con «tendencia a convertirse en comunidades juveniles de carácter espiritualista y aislados de la vida social», quizá como consecuencia de lo anterior

Pienso que este ángulo es bastante fiel al perfil que los estudios sociológicos ofrecen de los jóvenes, aunque tiende a resaltar más lo negativo de los contextos.

2. ¿Qué espera de los jóvenes la Iglesia?

Los *Textos* manifiestan asimismo el perfil que se espera de los jóvenes cristianos. De ellos se dice en repetidas ocasiones que son *personas que buscan*, que tienen *experiencias*, que *se encuentran*, que *dialogan*, y que *se comprometen* en la tarea evangélica de la transformación de sus contextos.

a) Los jóvenes cristianos son *personas*

El joven cristiano no está llamado a ser el individuo únicamente preocupado por sí mismo, independiente, celoso de sus derechos, obsesionado por el cuidado del cuerpo y por la vida cómoda. Cuando se habla de los jóvenes, se perfila en ellos a unos sujetos que se construyen en una triple relación: la relación con su mundo y su ambiente, donde realizan su creatividad; la relación con los otros jóvenes con quienes comparten experiencias, valores e inquietudes; y la relación con Dios, desde donde construyen su interioridad y su exterioridad. A contracorriente del individualismo, los jóvenes son sujetos generosos, capaces de dar gratuitamente y preocupados por los más desfavorecidos.

b) Los jóvenes cristianos *buscan*

Los jóvenes cristianos buscan el sentido de sus vidas y una verdad que responda a sus aspiraciones más profundas y colme así sus esfuerzos por encontrarla. Desde aquí los jóvenes manifiestan también un anhelo de paz que desean ver colmado. Así se entiende que busquen su participación en actividades que conforman la cultura de la solidaridad, como la participación en voluntariados y en actividades que conforman su conciencia ecologista y pacifista.

c) Los jóvenes cristianos tienen *experiencias*

Con la palabra experiencia, que viene muy ligada a vivencia, se quiere expresar lo que impulsa y motiva la vida de los jóvenes. De esta manera, sólo se descubre el sentido de la vida si se abre a la experiencia de la vida, y sólo se conoce la fe cristiana viviendo la experiencia del encuentro con Cristo. Con la experiencia, los jóvenes hacen suya su propia vocación, y desde ella pueden responder. Sin la experiencia cristiana, la evangelización que

se pide a los jóvenes quedaría en un mero adoctrinamiento, algo de lo que se huye desde los *Textos* eclesiales.

d) Los jóvenes cristianos *se encuentran*

La experiencia mencionada anteriormente lleva a un encuentro auténtico, donde cada joven es único. La palabra encuentro se utiliza como expresión de la necesidad de los jóvenes de nuevas relaciones con otros jóvenes, de manifestar su libertad, de divertirse y de comunicarse ideales, valores y proyectos. Se constata que, por un lado, existen problemas de estabilidad en el compromiso y en la pertenencia a grupos o comunidades eclesiales y, por otro lado, los grandes encuentros sí tienen poder de convocatoria.

e) Los jóvenes cristianos *dialogan*

Pero el encuentro no es posible si no se da una comunicación de experiencias, para lo cual se hace necesario el diálogo, al interior de los ambientes eclesiales, sino también en los contextos extraeclesiales en que se desenvuelven los jóvenes. Así, se espera de ellos que entren en diálogo crítico con las diversas manifestaciones de la cultura, para llegar a ser artífices de la misma.

f) Los jóvenes cristianos *se comprometen*

El compromiso representa la respuesta activa de los jóvenes a su vocación de cristianos. El compromiso, además, supone la exigencia por parte de los jóvenes de confrontarse personalmente en sus ambientes, evitando así la actitud de indiferencia y buscando la transformación de dichos ambientes. Pero un compromiso guiado por el entusiasmo o por la euforia de los encuentros masivos está llamado, a la larga, a sucumbir.

Dentro de este compromiso, se habla también de un protagonismo extraeclesial por parte de los jóvenes (jóvenes en misión), mientras que ese protagonismo se entiende en un sentido de «corresponsabilidad» ad intra de la Iglesia.

El compromiso es además expresión de la integración fe-vida, que se presenta como objetivo último de la pastoral juvenil. La frecuencia con que aparece la llamada a esta integración obedece a la percepción, que considero certera, de un divorcio entre lo confesado en el ámbito confesional o eclesial y la falta de una presencia activa y explícita de los jóvenes cristianos en el mundo estudiantil.

Pienso que este perfil antropológico refleja lo que muchos deseáramos de los jóvenes, aunque en este retrato echo de menos más dosis de diálogo crítico intraeclesial.

3. ¿Qué presupuestos teológicos inspiran los *Textos* de la Iglesia?

La perspectiva teológica viene claramente definida y bien fundamentada por tres componentes: la vocación, la encarnación y la comunión.

a) Vocación

Cada joven está destinado a descubrir en la comunidad cristiana su vocación como persona, creada a imagen de Dios, salvada en Jesucristo, destinada a la vida de comunión con Dios. Esta vocación se concreta en alguna de sus orientaciones: laicado (matrimonio), sacerdocio o vida consagrada. Todas ellas están llamadas a ser, una expresión del seguimiento de Cristo.

Para ello, los jóvenes necesitan estar en constante búsqueda, a sabiendas de que la tendencia acrítica que generan los ambientes en que se mueven dificulta el discernimiento de sus propias vidas frente a su futuro. El propio discernimiento vocacional es visto como camino de concreción de su participación en la tarea del Reino. La vocación otorga así cohesión interna a los jóvenes como personas de fe.

b) Encarnación

La dignidad del ser humano no sólo se fundamenta teológicamente afirmando que el ser humano es imagen de Dios. La misma encarnación del Hijo de Dios exalta aún más el valor de todo ser humano e inserta la salvación en la historia misma.

Si en la encarnación «el Hijo de Dios se ha unido en cierto modo a cada hombre», los jóvenes están llamados a insertar su fe en Jesucristo en los ambientes en que se mueven, evitándose así dos extremos: un espiritualismo desencarnado de este mundo y un inmanentismo que elimine toda referencia a Dios. No hay encarnación donde no hay compromiso, donde no hay una síntesis fe-vida y donde no se busque una transformación o evangelización del ambiente.

c) Comunión

La vocación cristiana no se realiza aisladamente, sino en comunión, y ésta es primeramente comunión con Dios por medio de Jesucristo en el Espíritu Santo. Esta comunión tiene lugar en la Palabra de Dios y en los sacramentos, y edifica los vínculos que unen a todos los miembros de la comunidad eclesial entre sí.

Esta comunidad eclesial no es una yuxtaposición de individuos, sino un lugar en el que tiene lugar la comunicación interpersonal de los jóvenes. La comunidad impide que los jóvenes no

se pierdan en el anonimato de la totalidad y, al mismo tiempo, hace que cada joven no devenga en individuo encerrado en sí mismo, sino en persona abierta a los demás.

4. ¿Qué imagen de sí proyecta la Iglesia?

En los *Textos* consultados, la Iglesia es vista primero como *misterio de salvación*, y se apela a los jóvenes a una mirada sobre la misma que trascienda la imagen que transmiten «la sociología, la experiencia o la historia». No se oculta —aunque tampoco se abunda en ello— la imagen pobre⁸ que ofrece la Iglesia en la sociedad y el consiguiente escaso atractivo que la misma ejerce sobre los jóvenes.

En segundo lugar, la Iglesia es presentada como *espacio de comunión*. Los *Textos* eclesiales sobre los jóvenes se hacen eco de una eclesiología de comunión que arranca del Concilio Vaticano II. Se trata de una comunión de los miembros de la Iglesia con Dios y entre sí, a la vez que entre la Iglesia local y la Iglesia universal.

En tercer lugar, la Iglesia es presentada como lugar de *encuentro con el Señor*, así como lugar de su *seguimiento*. El encuentro con Cristo tiene lugar preferentemente en la participación en los sacramentos, y en especial en la Eucaristía. El seguimiento de Cristo en la Iglesia entraña la asunción de un comportamiento y un estilo propios de Jesús, entendidos por la comunidad cristiana a través de sus pastores. Por consiguiente, se ve la adhesión al magisterio como elemento indispensable de la adhesión al Señor y a la comunidad cristiana.

La Iglesia se erige así en *instancia donadora de sentido* para los jóvenes. Al concebir a éstos como personas que buscan el sentido de sus vidas, los *Textos* oficiales presentan a la Iglesia como espacio donde aquéllos pueden encontrar la respuesta a los interrogantes más profundos sobre su existencia.

En quinto lugar, la Iglesia se presenta en estos *Textos* como *lugar del compromiso* activo que deben asumir los jóvenes cristianos. Este compromiso tiene su protección extraeclesial en la misión: la Iglesia invita a los jóvenes a evangelizar sus ambientes a través de un diálogo en el que presenten valientemente su experiencia de encuentro con Cristo, y propone como modelos evangélicos los siguientes:

a) *El Buen Samaritano*, como encuentro solidario y compasivo de los jóvenes creyentes con los jóvenes más necesitados.

b) *La Samaritana*, como encuentro en diálogo entre jóvenes cristianos y jóvenes no cristianos en busca del sentido de la vida.

⁸ El más claro en este sentido es CEAS, op. cit., pp. 34-35.

c) *El Camino de Emaús*, como encuentro entre los jóvenes creyentes y jóvenes creyentes decepcionados y alejados de la Iglesia; un encuentro que se produce en medio de las dificultades de su vida de fe y que conduce a un reconocimiento de Jesús resucitado que les devuelve a la comunidad eclesial.

5. Conclusión

El lenguaje utilizado en los *Textos* acerca de los jóvenes es un lenguaje de marcado carácter *personalista*. Con el término «personalista» no pretendo apelar a su acepción peyorativa, en virtud de la cual *personalismo* sería el vicio o la *tendencia de quien todo lo refiere a sí mismo* (enciclopedia Espasa). Más bien, quiero significar aquella tendencia a considerar a la persona como un individuo que no está encerrado en sí mismo, ni cuya peculiaridad queda diluida anónimamente en un grupo humano. La persona sería entonces el sujeto con un mundo de relaciones abierto al mundo, a los otros sujetos y a Dios. Como tal lenguaje personalista, el lenguaje de la Iglesia oficial sobre los jóvenes gira, pues, en torno a los siguientes ejes:

- el joven es alguien que busca el sentido de su vida;
- el joven cristiano es alguien que descubre su experiencia de Dios, de la que emana su decisión de seguir a Cristo;
- el joven construye su identidad desde su vocación; su libertad no es un mero optar entre lo que se presenta cada día, sino un optar por aquello que mejor realice su vocación;
- el joven se presenta como tarea, que va madurando sus valores, los cuales han de ser jerarquizados en función de esa experiencia de Dios;
- el joven es alguien que se realiza en su apertura constante a la comunidad, donde se comprende a sí mismo en la relación interpersonal (diálogo) y descubre en su seno su vocación. La comunidad sería el componente donde se articula su experiencia de Dios y su compromiso con la Iglesia (comunidad de comunidades). La Iglesia acompaña al joven en su itinerario personal;
- el joven es alguien llamado a ser responsable y libre. Su responsabilidad se realiza mostrando su disponibilidad para las tareas de la Iglesia, en concreto para las tareas de evangelización del mundo juvenil;
- el joven es alguien comprometido, y se realizará como persona en la medida en que ejerza su compromiso cotidiano y coherente en su mundo, en el ambiente de los jóvenes.

La Iglesia ofrece a estos jóvenes un espacio de comunión, dador de sentido, donde se realiza la vocación cristiana en el compromiso diario. Y en esta línea, la Iglesia se ofrece como punto

de partida desde donde los jóvenes cristianos son enviados a evangelizar sus ambientes cotidianos.

Comparto plenamente esta visión personalista que la Iglesia oficial refleja muy bien y sinceramente en su lenguaje.

6. Inquietudes

Para quienes deseamos de verdad que los jóvenes sean el presente y el futuro de la Iglesia, surgen algunas inquietudes.

En primer lugar, señalo algunas necesidades. Deberíamos profundizar en el significado de la autonomía personal, que los jóvenes valoran como imprescindible en sus vidas, y ver su encaje con las normas y costumbres eclesiales. Asimismo, deberíamos profundizar en la estructura simbólica de los jóvenes para su encaje con la estructura simbólica de los sacramentos.

En segundo lugar, es cierto que la Iglesia como *misterio de salvación* trasciende la imagen que de ella dan los análisis sociológicos; sin embargo, deberíamos afrontar dicha imagen y aprovechar la relación con los jóvenes para el sano ejercicio de una autocrítica que permita apuntar no sólo a las carencias de la sociedad en que viven los jóvenes, sino también a las carencias de la propia Iglesia, para que podamos atenderlas y superarlas.

En tercer lugar, que creamos que la Iglesia sea lugar de comunión no debería llevarnos a incurrir en un cierto *irenismo* que obvie cualquier conflicto intraeclesial, propio de un espacio en el que concurren posturas distintas. Amar la diferencia en visiones y opiniones pasa por tener una palabra respetuosa pero crítica sobre eso diferente, lo cual conduce a veces a conflictos, que los jóvenes tienen que asumir con madurez. Pedro y Pablo los tuvieron. En algunos lugares de los *Textos* parece que se quiere evitar esta palabra crítica: se aceptan las *diferencias* entre los jóvenes en lo referente a sus maneras de ver las cosas, pero no se acepta tanto el juicio sobre lo diferente. Pienso que deberíamos trabajar por una pedagogía para el diálogo crítico y responsable entre los jóvenes, si no queremos caer en una comunión de mínimos, que los *Textos* clara y acertadamente quieren evitar.

En cuarto lugar, las distintas delegaciones diocesanas de juventud invitan a los jóvenes a realizar su tarea evangelizadora en el mundo extraeclesial a través del diálogo. Invitación tan acertada como extremadamente necesaria. Sin embargo, cargar las tintas sobre lo negativo de esos ambientes puede conducir a que los jóvenes cristianos se erijan en instancias morales y no en la sal que realce lo que esos ambientes tienen de positivo. Además, se puede incurrir en un cierto maniqueísmo donde lo de «dentro» sea lo bueno, y lo de «fuera» lo malo;

maniqueísmo que puede llevar a los jóvenes cristianos a adoptar posturas arrogantes —que nada tienen que ver con el evangelio— en sus juicios críticos sobre el mundo en el que se mueven. Una dosis de humildad en la crítica a la sociedad es necesaria.

Además, actuar como sal en esos ambientes puede tener tres efectos positivos: primero, se puede eliminar una cierta imagen de «reconquista» o de «restauración de la Cristiandad» que algunos autores han advertido; segundo, se es coherente con el presupuesto real de que los jóvenes cristianos comparten con jóvenes increyentes —o «alejados»— modos de ver la realidad; por último, las actitudes proféticas de los jóvenes creyentes no serían despreciadas como «moralina», sino que serían al menos escuchadas.

En quinto lugar, en los *Textos* se toca de soslayo la relación intraeclesial entre los jóvenes y los adultos, que es también fuente de incomprensiones y prejuicios. Debemos afrontar este problema, porque no sólo lo es de la Iglesia, sino también de la propia sociedad actual.

Coincido con la visión personalista con que la Iglesia aborda el mundo de los jóvenes. He querido dejar claro que de los *Textos* se deduce un gran interés y esfuerzo de la Iglesia por acercarse a los jóvenes, lo cual ha sido reconocido en prestigiosos estudios sociológicos. Sin embargo, pienso que debemos abordar las anteriores necesidades e inquietudes si queremos evitar lo que ha dado en llamarse «divorcio asimétrico» de la Iglesia con los jóvenes (Elzo/González-Anleo), donde aquélla tiende sus manos, pero éstos las ignoran. Un divorcio que produce desaliento a tantas personas (párrocos, laicos, animadores, jóvenes) como dedican su valioso tiempo a la evangelización del mundo de la juventud.

¿Quién se ha llevado mi queso?

Parte 8: Disfrutar de la aventura⁹

Somos testigos de un Mañana que se nos manifiesta hoy

Haw miró hacia la derecha y hacia la izquierda, sintió cierto temblor. Lentamente se fue adentrando hacia su lado derecho, hacia lo desconocido. Le resultaba más laborioso que hace años —para la próxima vez no esperaría tanto tiempo entre debilidad—.

Los primeros días encontraba algo de Queso, pero eran minucias comparado con su anterior Depósito. Se sentía confuso entre los pasadizos, nada le resultaba familiar, todo era realmente desafiante. Las preguntas no dejaban de venirle a la mente: se debatía entre la ilusión, la esperanza y la realidad. Le consolaba pensar que hacía algo más que en el Depósito y que Fisgón y Escurridizo habían encontrado Queso.

Una de las cosas que estuvo valorando fue el sabor del Queso Viejo junto al que había estado tanto tiempo: al principio era un auténtico manjar, pero luego su sabor iba siendo rancio. Se daba cuenta de que no había estado vigilante ante esta situación, que incluso había comido Queso mohoso. Su propósito: estar alerta. “Olfatea el Queso con frecuencia para saber cuando empieza a enmohecerse”, escribió.

Haw comienza a adentrarse en el laberinto, aunque no las tenga todas consigo. Hay dos constantes que se van entremezclando en todo su recorrido: el miedo y la esperanza más firme. Dos caras de una misma realidad, la suya, la que está viviendo. También en nuestra vida, que quiere fundamentarse en el Misterio, pero no sabemos dónde agarrarnos algunas veces. Es difícil mantener una esperanza abierta plenamente.

La esperanza engloba nuestra vida. «La esperanza no es un tema más de la vida humana y cristiana. No es un sector de la vida. Es un clima, un tono y un talante de toda la vida humana, cristiana y consagrada. Pero es difícil de aferrar ... porque se adentra en la entraña misma de la vida humana. Vivir es tener que esperar»¹⁰. Nuestra forma de vivir cristiana necesita esperanza. La esperanza se palpa en nuestra vida, manera de vivir esperanzada que transmitimos y que es criterio de renovación porque la renovación es conforme a nuestra misión, se da al servicio de la humanidad en movimiento¹¹.

⁹ Cf. Spencer Johnson (2001). *¿Quién se ha llevado mi Queso?* Barcelona: Empresa activa. 54-57.

¹⁰ Bonifacio Fernández. “Esperanza”. En A. Aparicio Rodríguez y Joan M^a Canals Casas (ed.) (1992). *Diccionario teológico de la vida consagrada*. Madrid: Publicaciones claretianas. 563.

¹¹ Cf. J. M. R. Tillard. “Renovación”. En A. Aparicio Rodríguez y Joan M^a Canals Casas (ed.) (1992). *Op. cit.* 1.576-1.578.

Pero, volvamos al estudio de la actitud del liliputiense intrépido. Haw por fin ha tomado una determinación, y ésta coincide con su opción de vida: busca aquello que es necesario para vivir —es como el agua de la samaritana (cf. Jn 4, 5-29)—. Toda opción de vida se concreta en algo, en este caso en el Queso y en las actitudes que este nos suscita, pero mientras estamos en búsqueda necesitamos pequeños empujones de ánimo que nos impulsen a seguir, quizá sea eso lo que significan los trocitos de queso que Haw se va encontrando. Pueden parecer insignificantes, pero son fundamentales en todo camino optimista hacia lo fundamental.

Lo extraordinario de esos pedazos de queso que alientan nuestra esperanza en los momentos de búsqueda nos hacen valorar lo que hemos y estamos viviendo. Sólo desde una mentalidad de búsqueda Haw llega a lo profundo de su situación vital de su forma de vida. Lo anterior, ahora ya experiencia, tiene vicios que nos han confundido y que nos han sostenido en lo inauténtico. Ahora es tiempo de depurarse y de comprometerse ante las nuevas formas que se nos presenten, quizá por eso no desfallece en su búsqueda. Se ha transformado por dentro, aunque de vez en cuando le venga a la mente su rancio estilo de vida, aparentemente seguro porque no comprometía; pero existencialmente vacía, contagiada del moho de la realidad que no veía en su profundidad.

Hay otro aspecto de la esperanza que tiene que ver más explícitamente con el Misterio que envuelve nuestra vida y que podemos ver reflejado en este fragmento de la historia que nos sirve de guía¹². Por la profesión de los consejos evangélicos, es decir por nuestra opción renovada en cada momento —cuando Haw sale de nuevo al laberinto no hace otra cosa sino volver a su auténtica y radical decisión inicial por lo realmente importante—, estamos llamados a ser signo de los “bienes de allá arriba”¹³ —dicho en términos paulinos—. Nuestra esperanza no es una farsa porque está bien fundamentada en lo que Cristo nos ha prometido. Esa promesa, la vida religiosa está llamada a hacerla suya y actualizarla en cada momento. La vida religiosa tiene que ser un canto armonioso a los bienes del Reino¹⁴ vividos y anticipados ya en medio de la sociedad en la que estamos y a la que pertenecemos (cf. Jn 18, 36).

Los trocitos de Queso que vamos encontrando nos preanuncian lo que está por llegar, nuestra actitud ante lo que vamos encontrando como símbolo de la grandeza de lo que nos espera tiene que provocar en nosotros una actitud de ardiente vigilia, de manera que estemos en todo momento preparados para actuar ante el encuentro con el Queso y que no nos vuelva a pasar como antes.

La experiencia de búsqueda y esperanza confiada de Haw se parece a una vida vivida en clave de adviento¹⁵, porque conmemoramos la encarnación y la próxima y definitiva venida de Cristo a nuestra realidad, dos venidas igual de reales que orientan nuestro vivir y actuar —llega un momento en el que se superan los momentos de dudas y de hipótesis y se convierten en dato para la historia y para la fe—. Desde un momento fuerte de fe puede que veamos con toda claridad nuestro pasado y puede que nos demos cuenta que de una manifestación de fe, con el paso rutinario del tiempo y

¹² Cf. François Xavier Nguyen Van Thuan (⁶2000). *Testigos de esperanza*. Madrid: Ciudad Nueva. 101-109.

¹³ Cf. *Lumen gentium* (LG) 44.

¹⁴ Cf. ib.

¹⁵ Cf. Severino María Alonso (¹¹1998). *La vida consagrada. Síntesis teológica*. Madrid: Publicaciones Claretianas. 517-523.

la debilidad de nuestra confianza, nos hayamos contentado con resquicios rancios de una promesa totalizante de parte de Cristo.

De todo esto somos gozosos testigos por nuestra experiencia y los continuos y pequeños detalles que nos hablan de Dios. Esta es la existencia “transfigurada” de la que nos habla *Vita Consecrata*¹⁶.

El futuro glorioso y real que anunciamos en el que Cristo lo será todo y nosotros plenamente de Cristo lo estamos construyendo hoy¹⁷, nuestras respuestas pueden ser rancias o por el contrario creativas, el espíritu que nos mueve hacia el reino auténtico nos pide osadía en el laberinto, y poco a poco nos indica y anima en el camino de la búsqueda de lo auténtico que es para nosotros, ciertamente, lo real porque así lo creemos y vivimos.

¹⁶ VC 110.

¹⁷ Cf. *Gaudium et spes* (GS) 1 y VC 73.

Metro de Madrid S.A. ha realizado este curso para sus conductores. Es interesante cómo empresas de diverso signo organizan sus planes de formación. Este en concreto va dirigido a cómo han de dar avisos en público. Lleva por título Técnicas de emisión de mensajes.

PLAN DEL CURSO

Módulo 1 CALIDAD Y SERVICIO AL CLIENTE

Módulo 2 MENSAJES CLAROS Y EXPRESIVOS

Módulo 3 COMUNICACIÓN NO VERBAL

Módulo 1

CALIDAD Y SERVICIO AL CLIENTE

*Si la única herramienta que usted tiene es un martillo,
todo empezará a parecerle un clavo.*

ABRAHAM MASLOW

1. INTRODUCCIÓN

La recepción y la comunicación con los clientes y con el propio personal de la empresa, constituyen factores básicos para potenciar una imagen ideal y generar un óptimo clima de interacción.

A fin de que podamos ganar el más favorable entendimiento de este fenómeno, es menester que tengamos siempre en cuenta que, para todas las relaciones con el exterior, *la empresa se hace presente en nosotros* como comunicantes y que, por ende, actuamos en su nombre y representación.

La imagen ideal a que aludimos se demuestra a través de nuestros actos traducidos en conductas, formas y maneras corteses, y en nuestro arreglo personal. El cliente ha evolucionado desde el mismo momento en que *"tenía siempre razón"*, pasando por llegar a "Rey" y terminando en "Emperador".

Sus nuevos nombres ganados al final de los últimos 50 años, van anunciando un proceso que determina una verdadera revolución. Hoy, el cliente es el amo definitivo. Esto significa que los puestos de trabajo, el desarrollo de los negocios, en una palabra, el éxito empresarial en todas sus manifestaciones dependen de la *fidelización de la clientela*.

Para conseguirlo, la fórmula mágica de último momento ha venido a llamarse "**CALIDAD TOTAL**". Lo que es lo mismo que decir **eficacia** y **eficiencia** plenas en todos los rincones de

la actividad, en un marco de excelencia en el trato, ganada a partir de dos grandes recursos de interrelación: *amabilidad y cortesía*.

Por otra parte, ante un mercado donde los productos se van haciendo cada vez más similares, la atención personalizada y el servicio al cliente son el factor diferenciador que se "recuerda". Para mejorar en su estrategia competitiva, toda empresa debe analizar y evaluar sus relaciones con dos grupos cruciales: sus clientes internos (empleados, proveedores) y sus clientes externos (quienes adquieren sus bienes o servicios). El servicio es una nueva norma que sirve para medir el desempeño de una organización. No se trata de una ventaja competitiva. Se trata de **la ventaja competitiva**.

Las empresas invierten cientos de millones para atraer nuevos clientes, mientras dejan escapar por la puerta trasera a su clientela tradicional, la cual nunca regresará; lo que ahuyenta a la clientela es la falta de atención.

Algunos hechos significativos nos darán una idea del **alto coste** que representa para una empresa un **cliente insatisfecho**. Estos son:

- a) El 96% de los clientes insatisfechos *nunca se queja del trato descortés o nido*, pero:
- b) El 90% de los *clientes no satisfechos* con el servicio recibido *no vuelven a comprar*: peor aún,
- c) Cada uno de estos clientes descontentos *relatará su experiencia negativa por lo menos a nueve personas*;
- d) Un 13% de los exclientes descontentos *contará su historia a más de veinte personas*.

Entrenarnos a fin de lograr un fluir espontáneo de técnicas y recursos, constituye el mejor empeño. Pongámoslo en práctica cultivando las excelencias del trato más exquisito.

2. LA CALIDAD DEL SERVICIO

Está claro que los *clientes son cada vez más exigentes*; conseguir satisfacer sus expectativas más o menos fluctuantes puede considerarse a veces como una hazaña deportiva. La calidad del servicio al cliente tiene una gran importancia por varias razones:

- ❖ La *competencia* entre empresas es *más viva y abarca* la dimensión del servicio;
- ❖ La satisfacción de los clientes tiene una *incidencia* considerable en *los resultados económicos* de la empresa y en la solidez de ésta;
- ❖ La venta de prestaciones de servicio representa una parte creciente de las actividades económicas: estamos en la *era de los servicios*.

Un servicio se compra y se vende, pero es impalpable y, tras su consumación, todo lo que queda de él es el recuerdo; no hemos adquirido un bien tangible. El servicio es la puesta a disposición por un tiempo limitado de una competencia humana y/o de medios materiales.

Es fácil distinguir el servicio básico y el servicio asociado a ese servicio básico. Es importante advertir que la percepción del asociado puede modificar la percepción del servicio básico.

Los componentes de la calidad del servicio son:

SERVICIO BÁSICO:

- Satisfacción por la presentación.
- Satisfacción por el suministro.

SERVICIO ASOCIADO:

- Satisfacción por el acceso.
- Satisfacción por la relación.
- Satisfacción por la información.
- Satisfacción por los consejos.
- Satisfacción por el seguimiento.
- Satisfacción por el entorno.

El cliente percibe el servicio globalmente y un detalle puede tener para él una importancia determinante.

Escriba DOS o TRES PROBLEMAS que supone caracterizan **su forma de emitir o expresar los mensajes a los viajeros** y que desearía superar.

Escriba DOS PROBLEMAS que entiende **surgen en la organización** y que se generan por fallos que conciernen, fundamentalmente, al tema de la **COMUNICACIÓN CON LOS VIAJEROS Y/O PUESTO DE MANDO**.

J. Gimeno Sacristán

Narrativas de progreso y aspiraciones de la educación. Desafíos en el contexto de una cultura global. A propósito de educar y convivir en la cultura global.

Morata, Madrid – 2001.

Como en otras ocasiones, no me resisto a presentar el libro del Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, José Gimeno Sacristán.

El autor plantea las bases teóricas y éticas para dar salida a diversos problemas controvertidos que tienen que ver con la orientación política y práctica de la educación, la cultura que es valiosa considerar en ella, la construcción de la ciudadanía, el sujeto y la justicia en el currículo dentro del marco de sociedades plurales. Todo ello está muy minuciosamente explicitado sobre la base de los siguientes principios: el mantenimiento de una mínima universalidad posible y necesaria para la convivencia en sociedad y en condiciones de igualdad, el hecho de que la cultura y la sociedad son realidades diversas y plurales, condiciones a mantener y promocionar y por último admitir que un proyecto educativo realizado en esas condiciones lo ofrecemos a sujetos que son únicos y que queremos que progresen en su independencia personal y subjetividad. Todo ello en una cultura afectada por el proceso de globalización que anula la diversidad .

El autor señala que la caída de las utopías ilustradas trajo consigo también la caída de la pasión por la educación como motor e instrumento de realización del hombre y de la sociedad.. Gimeno Sacristán plantea el análisis de la educación desde la perspectiva de las narrativas, esto es, a través de lo que interpretamos, damos sentido y formulamos de modo que merece la pena ser perseguido.

Este encuadre desde el que imaginamos, pensamos y deseamos, lo que queremos, lo llama “teleología de la educación” y afirma que constituye la esencia de la educación. Es algo así como los irrenunciables utópicos en educación.

Dicha dimensión finalística aunque se nos muestra variada y dispersa, se puede concentrar en algunas corrientes: la educación como ilustración, la educación como instrumento para asentar un modo de vida en sociedad, la educación como forma de insertar a los sujetos en el mundo que les rodea y la educación como cultivo para el desarrollo, el bienestar y la felicidad de los sujetos. Como dice Gimeno Sacristán, cada una de estas pulsiones del progreso en educación tiene distinto grado de arraigo en las personas, en las instituciones y en los diferentes sectores sociales.

Cada una de estas perspectivas o miradas entiende de manera singular el progreso y la educación. El autor pretende que la educación recupere la creación de las raíces antropológicas que constituyen la naturaleza humana y gracias a las cuales se sostiene y se recrea en beneficio de las funciones tradicionalmente más destacadas (las pragmáticas, académicas y funcionalistas).

Para ello, dedica una primera parte de su trabajo a rescatar el valor de los vínculos sociales que constituyen la urdimbre de los procesos de individuación y subjetivación; por otro lado, la profundización en los vínculos sociales le llevará a ver las implicaciones educativas del modelo de ciudadanía desde la contraposición entre liberales y comunitaristas. Debate que pretende mantener latente la vigencia de la idea de ciudadano libre y autónomo.

La segunda parte de su trabajo está dedicada a la cultura. Si los vínculos sociales son la arquitectura que nos sostiene en el entramado social, la cultura nos aporta la sustancia, el contenido que nos alimenta. Además, a través de la cultura nos expresamos, damos sentido al mundo y nos comprendemos a nosotros mismos.

El autor se plantea que si la educación, que es proyecto reflexivamente dirigido, no la pensamos como un instrumento para construir esos pilares de la humanización, la apartamos de dos de sus funciones antropológicas fundamentales.

Finalmente, Gimeno Sacristán se pregunta en relación con estos tres pilares: ¿qué conflictos y tendencias caracterizan a nuestro tiempo?.

Un libro profundo, de grandes horizontes, global y analítico. Rico en perspectivas. Recomiendo su lectura pausada y reflexiva. Nos dará alas. Como dice C. Magris "... la utopía da sentido a la vida, porque exige, contra toda verosimilitud, que la vida tenga sentido" (José Pérez Gándara).

Franco Arduzzo

Aprender a creer. Las razones de la fe cristiana

Sal Terrae, Santander – 2002.

Franco Arduzzo es Doctor en Teología y Licenciado en Ciencias bíblicas. Trabaja como profesor de Teología Fundamental y de Teología dogmática en la Facultad de Teología de Italia Septentrional. La edición italiana del libro es de 1992 y la española del año 2000.

El libro argumenta sobre una de las dimensiones del acto de fe: su racionalidad. Se trata de aprender a creer en un tiempo en el que la fe ya no es para muchos algo obvio, sino una decisión libre, a veces dolorida, a menudo contrastada, y siempre por renovar. Señala Arduzzo que sólo si el acto de fe es intelectualmente honesto y moralmente responsable, podrá hablarse de una fe adulta y hasta respetuosa con quienes dudan o no creen.

Aunque se trata de un libro de teología fundamental, se enfrenta con el tema de la fe desde la filosofía de la religión y hace algunos aterrizajes muy interesantes en la teología práctica.

La fe como confianza y como conocimiento

Resulta gratificante poder repasar la postura protestante (la fe como confianza) y la católica (la fe como “obsequium rationi consentaneum”). Igualmente, es muy interesante el discurso en torno a la estructura del acto de fe y a la importancia dada en el contexto cultural actual a la dimensión racional en dicha estructura.

Los distintos modelos de “esencia del cristianismo”

Este capítulo recuerda el libro de Kung “Historia y esencia del cristianismo”. Capítulo redactado magistralmente aunque con aportaciones no originales. Presenta el modelo gnóstico, el ético-liberador y el modelo de experiencia religiosa o también llamado modelo místico.

La razonabilidad de la fe: la fe cristiana y sus razones

Ardusso dedica a este tópico dos capítulos que forman la parte central del libro. En ellos se encuentra la parte más novedosa e interesante del libro. Presenta con mucha claridad los diversos abordajes (modelos) para establecer la correlación entre experiencia humana y fe cristiana. Especial interés tiene la exposición del modelo antropológico -que utilizamos actualmente en la praxis cristiana con jóvenes- así como las sugerentes críticas a la que le somete.

Resulta muy oportuna la llamada de atención que hace sobre el peligro de la vuelta a los modelos de tipo “kerigmático” poco gustosos de la utilización de las mediaciones humanas y educativas. Se trata de un modelo que tiene de fondo a K. Barth.

Cuando habla de la relación entre la experiencia de sentido y la oferta de la fe según el modelo antropológico recurre a la experiencia teórica y práctica de nuestra revista italiana *Note di Pastorale Giovanile*.

Destacable, de igual manera, es el discurso de Bernhard Welte (filósofo de la religión), que utiliza Arduzzo para una fundamentación de la posibilidad humana de creer. Dicho discurso había sido utilizado ya hace tiempo por H.Kung en su obra “Ser Cristiano” cuando tematizaba sobre la confianza básica en la realidad original. Tema, por otra parte, muy fronterizo con el discurso psicológico de Erikson.

La racionalidad de la fe desde una teología fundamental praxica

Aunque personalmente había leído reflexiones de Metz y Moltmann, es ahora, con la lectura de este libro, cuando descubro la necesidad imperiosa de una acción comprometida más mediada por una praxis que por una interpretación existencial del mensaje cristiano. Precisamente, el libro de Arduzzo, dedica las últimas páginas a la racionalidad de la fe según el modelo de la teología política de Metz y según el modelo estético de U. Balthasar.

Dos párrafos para la reflexión

“... ciertamente no hay por qué pensar que todos los creyentes son almas inquietas, presas de la angustia y de inauditos tormentos existenciales. La vida humana puede ser sensata, feliz en algunos momentos, incluso sin Dios y sin fe religiosa” (Pág. 99).

“... en algunos ambientes humanistas y liberadores, incluso de procedencia cristiana, se llega hoy a rechazar que el proyecto de Dios sobre el mundo sea la divinización gratuita del hombre. Consistiría más bien en la humanización del mundo, y Jesús sería precisamente el humanizador de la humanidad. Sin poner en duda el enorme potencial humanizador de Cristo, hay que decir con claridad que el rechazo de la divinización del hombre es la mayor herejía entre los cristianos” (Pág. 76) (José Pérez Gándara).

EL CONCEPTO NEOLIBERAL DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: SU APLICACIÓN EN ESPAÑA (1996-1999)^{18[1]}

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

D.L. MU 783-2001 ISSN 1577-7995

El discurso sobre la calidad y la insistencia en ella constituyen un tema recurrente en la casi totalidad de las reformas educativas emprendidas en las décadas de los años 80 y 90 (como antes lo fueron los discursos sobre la participación y la idea de comunidad educativa, la democratización de la enseñanza y la educación compensatoria), junto a los discursos sobre la descentralización, la autonomía de los centros docentes o la evaluación. No somos en esto una excepción. Si la calidad de la enseñanza fue uno de los objetivos básicos de la reforma socialista de 1990 o de su revisión, en 1994, con las famosas 77 medidas para su mejora (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), “La calidad como eje de las políticas educativas” sería el título del discurso con el que la ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, abrió las I Jornadas sobre “Enseñanza pública y gestión de calidad” organizadas por dicho ministerio en abril de 1997 (Calleja, 1997). Asimismo, “la mejora de la calidad de la enseñanza” sería, tras “la potenciación de la libertad de enseñanza”, entendida como “Libertad de Elección de colegio o instituto para todos los padres”, “el segundo gran propósito de la actuación del PP en materia educativa”, según palabras de la misma ministra en el discurso de presentación pública de la política educativa del partido popular, pronunciado en el Club Siglo XXI el 26 de mayo de dicho año (Aguirre, 1997a: 10-11).

El carácter polisémico y ambiguo del término calidad y sus connotaciones positivas -¿quién no está a favor de la calidad de la enseñanza?- explican su uso generalizado con propósitos y fines diversos, cuando no opuestos. Uno de estos usos es el que se efectúa desde las políticas educativas neoliberales. El análisis -en este caso crítico- de las políticas de calidad de la enseñanza y del mismo concepto de calidad en la nueva derecha neoliberal exige, como primer paso, algunas referencias al neoliberalismo como filosofía o modo de organización social. A continuación -siempre utilizando textos de quienes defienden tales posiciones, es decir, sus propias palabras- expondré el diagnóstico que los neoliberales hacen de las cuestiones o problemas educativos, así como sus propuestas básicas en este campo en función del diagnóstico efectuado, los modelos de actuación que proponen (no hay un solo modelo, sino varios) y las consecuencias prácticas o efectos reales producidos por *la aplicación* de las políticas neoliberales. Por último, me referiré a la política educativa neoliberal aplicada en España por el partido popular desde su llegada al poder en 1996 hasta el final del ministerio Aguirre en 1999.

El neoliberalismo como filosofía y modo de organización social

^{18[1]} Este texto ha sido elaborado a partir de la intervención oral, del mismo título, que tuvo lugar en el IV Encuentro Regional de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP) celebrado el 23 de enero de 1999. Dicha intervención se produjo, pues, pocos días después del cese de Esperanza Aguirre como ministra de Educación y Cultura y del nombramiento, como ministro, de Mariano Rajoy. Todo ello explica algunas de las alusiones a este acontecimiento, en especial en las últimas páginas, así como las huellas de oralidad presentes en el texto y la ausencia de referencias bibliográficas a libros o artículos sobre el neoliberalismo educativo tales como los de Tomaz Tadeu da Silva y Pablo Gentili (1996), Jaime Carbonell (1996), José Gimeno Sacristán (1998), Ángel Pérez Gómez (1998) o Félix Angulo y otros (1997), por no citar más que algunos de los que me parecen más importantes en relación con este tema.

El neoliberalismo no es sólo un discurso, ideología o política determinada en un ámbito específico. Es mucho más que eso. Es toda una filosofía acerca de cómo organizar la sociedad y las relaciones entre los individuos, las asociaciones, corporaciones y empresas y los poderes públicos; entre el mundo de lo privado y el mundo de lo público. Es, pues, algo más que un simple discurso que unas determinadas personas hacen desde un punto de vista económico o sobre cuestiones estrictamente económicas o relativas a la gestión empresarial.

Esta filosofía nace en un contexto dado y este contexto es la crisis del Estado del bienestar, una expresión asimismo muy utilizada, pero que yo prefiero sustituir por la de revuelta fiscal, crisis fiscal o ruptura del pacto social que implica el Estado del bienestar. Una ruptura que procede no de quienes ocupan las posiciones social y económicamente inferiores, sino de aquellos que no hacen uso de los servicios públicos de enseñanza o sanidad, por ejemplo, optando por servicios privados alternativos que pagan desde su mayor capacidad financiera. ¿Por qué tengo que pagar dos veces, dicen, por un servicio que privadamente, alternativamente, ya pago? Nadie debe pagar impuestos por un servicio que no recibe y que, además, produce un ahorro a las arcas públicas al financiarse privadamente. Como indica uno de los más conocidos representantes, en España, del neoliberalismo económico,

“se da la situación inconstitucional, de que la gente que dice que sus hijos vayan a colegios independientes que no son escuelas públicas ni centros concertados, tienen que pagar doble. Es decir, no tienen gratuidad porque pagan la factura del colegio y, paralelamente, pagan sus impuestos, de los cuales provienen precisamente los fondos para que las escuelas públicas sean gratuitas y las escuelas concertadas tengan un alto grado de gratuidad.

Por tanto hay que eliminar esa situación de inconstitucionalidad y hacer posible que la gente que elige que sus hijos vayan a colegios, tengan por lo menos la devolución de una parte de la factura a través de una reducción fiscal o que reciban unos cheques escolares para que lleven a sus hijos donde quieran” (Tamames, 1997: 40).

Los ricos, por decirlo de algún modo, no están dispuestos a pagar por los servicios públicos que pueden suministrarse privadamente; no están dispuestos a pagar dos veces por ello ni, por tanto, a sufragar los gastos que supone el uso de dichos servicios públicos por quienes privadamente no pueden costárselos. Esta es la revuelta fiscal o ruptura del pacto social que sustenta el Estado del bienestar.

A esta revuelta fiscal se suma la crisis de legitimidad de los Estados, de la idea de lo público. El pensamiento neoliberal desconfía de lo público. Lo público, se dice, es ineficaz y costoso. En consecuencia procede reducir del tamaño y la intervención de los poderes públicos estatales, regionales o locales, desregular la sociedad, y privatizar, mediante la venta y gestión privada, los servicios públicos o, cuando ello no sea posible, aplicar al sector público los modos de gestión propios del sector privado. En palabras de Francisco López Rupérez - uno de lo más significados ideólogos del neoliberalismo educativo en España y Director General de Centros Educativos durante el ministerio Aguirre- escritas al comentar lo que él denomina “la enfermedad de lo público”,

“En los tiempos que corren -tiempos de descrédito del Estado en tanto que administrador de bienes y servicios- abundan las voces que reclaman la privatización, entendida en sentido estricto, como eficaz remedio terapéutico para atajar, de raíz, el origen

de la enfermedad. Si bien es cierto que existen amplios sectores de actividad tutelados por el Estado en los que una operación de semejante naturaleza es posible, y por supuesto necesaria, existen otros muchos en los cuales una perspectiva de privatización resulta, cuando menos, escasamente realista y el sector educativo se encuentra precisamente entre ellos. No obstante lo anterior, cabe otorgar a la noción de privatización un significado “blando”, consistente en la implantación en el ámbito de lo público de los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado” (López Rupérez, 1994: 12).

Es en este contexto en el que el discurso neoliberal se plantea como una alternativa de poder que presenta una propuesta de organización social con reformas en lo económico, por supuesto, pero también en lo político, jurídico, educativo, etc. En este sentido, el neoliberalismo constituye una filosofía que postula una determinada ordenación social y económica que se apoya en un discurso o retórica que forma parte de una estrategia dirigida a imponer unos determinados diagnósticos de los problemas sociales, y a ofrecer unas alternativas que se presentan como las únicas sensatas, las únicas responsables, las únicas serias y, además, por inexorables, las únicas posibles. De ahí la expresión de pensamiento único con la que se ha caracterizado esta ideología, y de ahí, asimismo, que cualquier otro discurso o alternativa sea tachado de utópico, obsoleto, anacrónico o irreal.

La exposición efectuada de la ideología neoliberal puede parecer distorsionada o exagerada. Para probar que esto no es así recurriré de nuevo a los textos de dos de los más destacados representantes en nuestro país del neoliberalismo económico, en el primer caso, y educativo, en el segundo. El primero corresponde a un artículo de Pedro Schwartz, “Tímida ministra”, publicado en *El País* el sábado 21 de julio de 1997, en el que se comentaba el ya referido discurso que en el Club Siglo XXI había pronunciado Esperanza Aguirre:

“La única forma de conseguir que las instituciones de enseñanza, tanto públicas como privadas, se esfuercen por ofrecer una educación de mejor calidad es que tengan que competir entre sí y que tanto padres como alumnos puedan elegir libremente el establecimiento preferido” (Schwartz, 1997).

Esta es la única forma de mejorar la calidad de la enseñanza. No una forma más entre otras, sino la única: no hay otra. Eso es el pensamiento único.

El segundo párrafo -en este caso más breve- procede del libro *La Libertad de elección en educación*, editado en 1995 por la Fundación FAES, una fundación dependiente o ligada al partido popular, cuyo autor, Francisco López Rupérez, ha sido, en su condición de Director General de Centros Educativos, el diseñador, gestor y responsable de la política del ministerio Aguirre en todo lo relativo a la organización de los centros docentes y la calidad educativa. En dicho libro, tras referirse a lo que en las páginas anteriores ha denominado “movimiento internacional de la libre elección de centro”, califica de “inexorable” el cambio de paradigma inducido por el mismo (López Rupérez, 1995: 10). En otras palabras, si las cosas no pueden ser de otro modo, carece de sentido plantear otras alternativas. Si necesariamente, si inexorablemente, tenemos que ir por el camino que en este libro se nos decía en el año 1995 -como efectivamente se ha intentado desde 1996 hasta al menos 1999- cualquier otra propuesta es irreal y anacrónica.

A un diagnóstico que se presenta como inexorable, unas propuestas excluyentes, únicas, y unas pretensiones hegemónicas respecto de cualquier otra alternativa, corresponde una solución “natural” para todos los problemas: un orden social regulado, en teoría, por los principios del libre mercado, sin la interferencia de organizaciones tales como los sindicatos o

los poderes públicos. Como se decía en el texto citado de Pedro Schwartz, sólo el libre juego de las fuerzas del mercado y de la competencia puede asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza. Esta divinización del mercado, cuyos resultados o efectos no sólo serán más eficaces sino también más justos, supone, como se verá, la entronización -asimismo teórica- de sus usuarios o clientes y la oposición a cualquier política de signo redistributivo o compensador. Frente a estas últimas ideas priman, por el contrario, las de competitividad, meritocracia e individualismo. Para el neoliberalismo cada uno es responsable de lo que le sucede y cada uno tiene lo que se merece en función de las decisiones que adopta. El éxito social, en competencia con otros, es, de este modo, el mejor índice de que se está en el camino correcto -incluso desde un punto de vista ético o moral- y de que las decisiones tomadas han sido, social e individualmente, las adecuadas. El trasfondo ideológico del neoliberalismo es un neodarwinismo en el que la sociedad selecciona “naturalmente” a los mejores, en el que la cuestión de la desigualdad deja de ser un asunto social que deba preocupar a los gobiernos, y en el que el éxito y el fracaso sociales son una responsabilidad individual, privada. Los mejores triunfan porque saben competir y porque son mejores, o, si se prefiere, la prueba de que son mejores es precisamente que triunfan. Los peores, a su vez, fracasan porque no saben competir y no toman las decisiones adecuadas. La prueba de que son peores es justamente esa: que fracasan. La responsabilidad es suya y cada uno, en el fondo, tiene lo que se merece.

El diagnóstico neoliberal sobre la educación

Para la ideología neoliberal los sistemas educativos y la educación atraviesan hoy una profunda crisis. Y esta crisis no es de generalización o extensión, es decir, de cantidad, sino de calidad, de eficiencia, eficacia y productividad. Tampoco es una crisis producida por la falta de recursos. Estos son suficientes, incluso más que suficientes ya que cada vez llegan a las aulas menos niños y niñas. Se trata de una crisis gerencial, de gestión, cuya solución precisa un empleo eficaz y productivo de los recursos asignados, no su incremento. No hacen falta más recursos. Sólo hay que gestionar mejor los existentes y, en todo caso, utilizar la imaginación para buscar nuevas fuentes de recursos en el sector privado. Así al menos se expresan, de nuevo, Ramón Tamames y Francisco López Rupérez, dos, como dije, de los más significados representantes del pensamiento neoliberal en España en los ámbitos económico y educativo:

“Yo no sé como se pueden atrever a decir que hay que tener más gasto educativo, si tenemos una población educativa en rápido declive (.....) la población que está llegando a las escuelas es algo más de la mitad de hace veinticinco años, a pesar de lo cual se sigue fomentando el gasto en EGB, se sigue disminuyendo la ratio de alumnos por profesor.

Se está demandando más financiación para la educación pero, en realidad, se está encubriendo un proteccionismo abusivo a favor de los profesores, porque en vez de hacerse una regulación de empleo que es lo que se hace cuando la gente ya está en situación de plétora, lo que se hace es protegerlos, se sigue bajando la ratio, aumentando el número de profesores y eso es escandaloso. Además se congela la cantidad dedicada a las escuelas públicas en el 65 % aproximadamente del pago total del sistema educativo, quedando para las entidades privadas sólo un 35 % del sistema de concertos.

Por tanto hay un doble proteccionismo, el de los profesores públicos, que se mantiene su número e incluso crece a pesar de que la población infantil va cayendo de manera dramática, y en segundo lugar los presupuestos para las escuelas públicas que se mantienen en un 65 % permanente del total de pagos del Estado por este concepto.

En una situación en la que no hay dinero se dedica a la enseñanza en España un 5% del PIB. Es una cifra absolutamente ya suficiente, lo que pasa es que se está empleando mal” (Tamames, 1997: .40-41).

“Ni el tamaño de las clases, ni la experiencia de los profesores, ni su nivel retributivo, ni el currículo de la escuela se pudieron identificar como variables especialmente relevantes a la hora de explicar el rendimiento académico de los Centros escolares. Por el contrario, la calidad en la gestión se ha revelado como fundamental en todos los estudios sobre escuelas eficaces, capaz de influir positivamente sobre una amplia colección de factores relacionados directamente con la efectividad de los procesos de enseñanza/aprendizaje” (López Rupérez, 1994: 103-104).

¿Cómo entiende la ideología neoliberal que puede conseguirse un mejor aprovechamiento de los recursos y, en definitiva, una mejora de la calidad?. Como antes se dijo, sólo, exclusivamente, mediante la construcción de un mercado educativo competitivo que premie y aliente, con el éxito en dicho mercado, a los mejores, y que castigue, con la amenaza de su desaparición, a los peores. Dicha construcción exige, a su vez, la libre concurrencia de ofertas, y sobre todo -esta es la cuestión clave-, la libertad de elección de centro por los padres. Desde esta perspectiva la educación se convierte no en un asunto político, que afecta a los derechos sociales o a la igualdad social, sino en un asunto individual, en una mercancía más en el contexto de un mercado supuestamente libre.

Las propuestas neoliberales en el ámbito educativo y el concepto de calidad de la enseñanza

Las propuestas básicas que se deducen de tales supuestos ideológicos son la desestatalización de la educación, las políticas de privatización y apoyo a las escuelas privadas y el establecimiento de un clima de competitividad entre los centros docentes mediante la implantación de la libertad de elección de centro. Que sean los padres, como usuarios o clientes, los que elijan el centro docente que prefieren para sus hijos, configurando de este modo, con sus opciones, quien debe seguir en el mercado y quién no. Este es el “movimiento internacional”, el “paradigma”, cuya implantación es, para López Rupérez, como vimos antes, “inexorable”.

Otro tipo de políticas aplicable, dentro de tales supuestos, serían el uso neoliberal de la evaluación de los centros docentes como un instrumento para la asignación de recursos en función de los resultados -dar más al que mejores resultados obtiene, bajo la creencia de que al poner la zanahoria delante de los conejos todos se esforzarán al máximo por alcanzarla-, y el establecimiento de un “ranking” público de los centros docentes, en función de los resultados académicos obtenidos por los alumnos, a fin de orientar a los padres en sus opciones.

La versión neoliberal de la autonomía de los centros docentes constituye un aspecto más de este tipo de políticas. Una autonomía que desplaza la cuestión de la calidad de la educación del ámbito político o público al privado. La calidad deviene, de este modo, algo cuya responsabilidad corresponde, en exclusiva, a los centros docentes, es decir, a los profesores, a los padres y, sobre todo, a la dirección del centro docente. El director se convierte en un manager o gerente, cuyo éxito se mide comparando los resultados académicos de su centro con los de otros y, sobre todo, con la mayor o menor demanda o cuota de mercado que se

alcanza. El centro docente, con independencia de su titularidad pública o privada, pasa a ser considerado como una empresa en un mercado en el que compiten los centros privados con los públicos y todos ellos entre sí, y en el que los mejor gestionados son, teóricamente al menos, los más demandados (o en el que, si se prefiere, los más demandados son los mejor gestionados y los que mejores resultados obtienen).

Toda esta serie de propuestas políticas -luego veremos en la práctica cómo se aplican y qué consecuencias tienen- hay dos conceptos de calidad distintos que, sin embargo, se manejan conjunta e indistintamente.

Uno es el de la calidad como satisfacción de los clientes, un concepto que resalta la importancia del marketing, de la publicidad. Lo importante, lo único importante, es que el cliente se sienta satisfecho con el producto que recibe. Esta es, por ejemplo, la concepción que predomina en el libro de López Rupérez, *La gestión de calidad en educación*, cuando afirma que la “calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes”, o que “la satisfacción de los clientes” constituye “la primera y principal meta” de las instituciones educativas (López Rupérez, 1994: 43 y 57). Es cierto que a continuación distingue entre clientes externos, los padres, las familias, e internos, los profesores, pero queda muy claro cual es su concepto de la calidad: si el cliente está satisfecho la calidad es alta, si no lo está, la calidad es baja. La calidad, por tanto, no es algo que se refiera al producto en sí mismo, sino a una sensación o satisfacción subjetiva de las personas que demandan el producto en cuestión, en este caso la educación. Si uno no está contento con él producto lo que tiene que hacer es dejar ese centro docente y comprar, elegir, otro.

Pero hay otro concepto de calidad al que también se recurre en este tipo de políticas. Me refiero a la calidad como rendimiento académico, resultados o nivel de conocimientos. Y es justamente este concepto de calidad, de índole supuestamente objetiva, el que sirve, como antes se dijo, para establecer un “ranking” de los centros privados y públicos que oriente a los padres, o para tomar decisiones en la asignación de recursos públicos dando más a los que mejores resultados obtienen. Este es, además, el concepto de calidad que está detrás de la tesis del descenso del nivel académico que la nueva derecha viene planteando reiteradamente en las últimas décadas. Y es esta tesis, precisamente, la que justifica, para sus promotores, esas intervenciones gubernamentales en el ámbito del currículum, tan típicas de los gobiernos neoliberales, que contradicen los principios, asimismo mantenidos, de desregulación, no intervención pública en los asuntos educativos y descentralización o autonomía de los centros docentes.

Así, nos encontramos con que en 1988 el gobierno neoliberal de la señora Thatcher establece por primera vez en Inglaterra un currículum nacional básico, rompiendo de este modo una tradición de autonomía académica opuesta a cualquier intervención gubernamental de este tipo. Por otra parte, no hace falta ir a Inglaterra para observar estas contradicciones entre los discursos y las prácticas. En España también tenemos ejemplos recientes de tales contradicciones cuando desde el gobierno se pretende establecer un currículo mínimo obligatorio en el ámbito de las humanidades y una concepción determinada de las mismas. Por supuesto, en nuestro país la normativa vigente, y la tradición al respecto, permiten y legitiman dicha intervención, pero si un gobierno neoliberal quiere ser consecuente con sus principios debe renunciar a esa posibilidad de intervención dando a los centros docentes plena autonomía académica. Desregulación, por tanto, sí, se dice, pero cuidado, en unos ámbitos no en otros, no en el ámbito del currículum. La nueva derecha interviene, en este caso, porque parte de un concepto de calidad como rendimiento académico que se opone a la

autonomía de gestión de los centros necesaria para que exista una oferta diferenciada de productos en función de las necesidades y expectativas de los clientes. En este caso, el Estado, los poderes públicos, interpretan y determinan dichas necesidades en función de un supuesto descenso del nivel académico, o sea, de la calidad así entendida.

Los modelos de políticas de libre elección de centro

La libertad de elección de centro docente constituye, como se ha visto, el núcleo básico de las políticas educativas neoliberales. Aunque puedan hallarse propuestas en tal sentido en épocas y siglos anteriores, la implantación de políticas que tienden a favorecer la libre elección en diversos países, y el éxito relativo del movimiento internacional en favor de la misma, constituyen fenómenos nuevos. Dicha libertad ha sido entendida, sin embargo, de diversos modos y ha dado origen a políticas diferentes que podrían ser agrupadas, como ha indicado Elchanan Cohn (1997: 3-4), en cuatro modelos distintos:

- El primero (denominado “public school choice”) se refiere o afecta sólo al sector público e implica la desaparición de cualquier tipo de zonificación; es decir, la posibilidad de solicitar las escuelas existentes en el conjunto de la localidad, provincia, distrito, comunidad, etcétera, sin sujeción a una zona determinada. Esta sería, digamos, la política más blanda, el primer paso hacia otras políticas de libre elección más amplias.
- El segundo -el normalmente aplicado- implica también la libre elección pero aplicada tanto a los centros privados como a los centros públicos, con la adición, en relación con el modelo anterior, de algún tipo de subvención o ayuda a quienes asisten a los centros privados, sea bajo la forma de exenciones fiscales, sea bajo la forma de bonos o ayudas directas a los padres o a los centros docentes. Las posibilidades son varias, pero la finalidad es la misma: que el que lleva a sus hijos a un centro privado no tenga que pagar por ello, pudiendo solicitar aquel centro que desee -público o privado- sin límite territorial alguno.
- En el tercer modelo (“government-funded privatization”), que ha llegado a aplicarse en muy pocos casos, el sector público se privatiza. Estamos ante una privatización total del sistema educativo, que, no obstante, se financia con fondos públicos. El sector público desaparece, así como cualquier tipo de zonificación, y el sistema se financia mediante cheques o bonos a las familias, por el importe del puesto escolar, que de este modo pueden elegir libremente -al menos en teoría- el centro docente que prefieren para sus hijos.
- El cuarto modelo (“outright privatization”), mantenido sólo teóricamente como propuesta, supone la eliminación del sector público, así como de cualquier otro tipo de ayuda, ya sea a los centros docentes o a las familias. Los padres, en este sistema, deben buscar por sí mismos los recursos que destinan a la educación de sus hijos como los buscan para alimentarles o proporcionarles vivienda, ropas, etcétera. El resultado final sería la máxima privatización.

Del discurso a la realidad o de la teoría a la práctica

Detrás de todo este discurso, detrás de todas estas políticas, hay una ideología. Utilizo esta palabra en uno de los sentidos que Marx le asignaba: una falsa representación de la realidad, una representación que no coincide con lo que realmente sucede, que oculta la realidad, pero que pese a ello se mantiene porque es un modo de legitimar un tipo de dominación social y unos intereses concretos.

Es prácticamente imposible entrar en la mente del que habla o escribe y saber, en este caso, si quienes defienden la aplicación de políticas neoliberales creen realmente que puede establecerse un mercado puro y libre, en condiciones iguales para todos. Incluso resulta a veces difícil entender como sigue manteniéndose un discurso, unos principios teóricos, que, como se verá, la realidad y la práctica niegan cuando se observa, en la aplicación real de estas políticas, que la libertad de elección no existe y que sus consecuencias son justamente las contrarias de las que se dice buscar o defender. El que la realidad no lleve a modificar el discurso teórico sólo se explica, salvo casos individuales de buena fe o cerrazón mental, por la fortaleza y capacidad simultánea de atracción y ocultación que posee dicho discurso. Una fortaleza que reside precisamente en su carácter liberal -estamos ante un discurso de las libertades- y en la invisibilidad social de las desigualdades que genera. Su fuerza reside en que es un discurso donde se habla de libertades, contra el que, como tal discurso teórico, no es posible oponer otro de signo opuesto. ¿Quién va a estar en contra de la libertad? ¿Quién va a propugnar, frente a ella, un sistema en el que las familias no puedan elegir para sus hijos el centro docente que deseen, o que restrinja su capacidad de elección?. Cualquiera que lo hiciera perdería de inmediato el apoyo de amplios grupos sociales. El discurso neoliberal encuentra, por ello, una audiencia muy amplia no sólo entre quienes ya ejercen o pueden ejercer la libre elección de centro docente, sino también entre ciertos sectores de la clase media y media-baja a los que no les basta la escolarización generalizada -la han conseguido ya-, sino que buscan una enseñanza de calidad que les ofrezca la posibilidad de una movilidad social ascendente para sus hijos. Y es ahí, en ese modelo de calidad, donde determinados centros, por lo general privados, aparecen como el paradigma capaz de proporcionársela, por ser aquellos centros a los que acuden normalmente los hijos de aquellas clases y grupos sociales con los que quieren que sus hijos se relacionen y a los que quieren que sus hijos pertenezcan en el futuro. Esta es la causa de que tanto la idea del cheque escolar, como la de las desgravaciones fiscales, encuentren una amplia audiencia social y de que sean tan sugestivas, económica y socialmente, para muchas familias de clase media y media-baja.

Al discurso neoliberal sobre la libertad de elección de centro sólo puede oponerse el discurso de la realidad, es decir, el análisis de las consecuencias o efectos reales de las políticas de libre elección de centro. Sólo desde esta perspectiva es posible apreciar, y por tanto desvelar, su carácter de ideología que oculta o disfrazaba la realidad, así como entender el porqué de su mantenimiento teórico pese al divorcio entre los objetivos o fines explícitos de dichas políticas y sus efectos reales. Sólo desde esta perspectiva es desde la que uno puede legitimamente plantearse, a modo de hipótesis, si los objetivos realmente buscados por estas políticas son los expresados en el discurso teórico que las fundamenta u otros -los efectivamente producidos- no dichos de modo expreso e incluso opuestos en ocasiones a los manifestados.

¿Cuáles son los objetivos que los defensores de las políticas de libre elección de centro dicen pretender con ellas?. Fundamentalmente cuatro: a) la mejora de la calidad, b) el incremento de la variedad de ofertas, c) la reducción de los costes, y d) una mayor igualdad de oportunidades. La mejora de la calidad, gracias al establecimiento de la libre competencia

entre los centros docentes; es decir, al esfuerzo de estos por asegurarse una clientela que garantice su existencia, una cuota de mercado lo más amplia posible, un prestigio social o el acceso a determinados fondos públicos. La diversidad de ofertas, a consecuencia de la necesidad, impuesta por el mercado, de diferenciar el producto ofrecido. La reducción de los costes, gracias a la mayor eficiencia del sector privado y a la mejora de la gestión de los recursos existentes mediante la introducción de técnicas de gestión empresarial. Y la igualdad de oportunidades, por la posibilidad que las políticas de libre elección ofrecen a los sectores sociales más desfavorecidos para elegir mejores escuelas que las que actualmente tienen. En palabras de Caroline Cox (Lady Cox), promotora y defensora de la política educativa del gobierno Thatcher y de la introducción de mecanismos de mercado en la educación, publicadas en el *Times Education Supplement* en 1988, los “dos conceptos clave de la filosofía conservadora” que sustentaban la reforma planteada por dicho gobierno eran los de “elección” y “accountability”. Ambos conceptos, decía,

Pueden ser medios para dar a las buenas escuelas la oportunidad de ser mejores aun; pero, aun más importante, pueden dar más poder e influencia a aquellos padres y alumnos que son más vulnerables y para los cuales el sistema educativo está fracasando. Poder para el pueblo. Políticas más justas y más democráticas. Estas son nuestras preocupaciones”(Cox, 1988).

Ésta no es una opinión aislada ni restringida al ámbito político. Puede hallarse también en quienes defienden, desde posiciones académicas, los postulados neoliberales. Así, por ejemplo, John E. Chubb y Terry M. Moe en un libro titulado *Politics, Market, and America's Schools*, publicado en 1990, argumentaban, frente a la posición del partido laborista inglés, opuesto por aquel entonces a la política thatcheriana de libre elección de centro, que

“La gran ironía es que el hombre común es la víctima del sistema tradicional. La gente con dinero se arregla bien. Pueden desplazarse a los suburbios en busca de buenas escuelas o pagar escuelas privadas. Pero la gente normal, que vive en el interior de las ciudades, especialmente los pobres y las minorías, es la perjudicada. El sistema les proporciona escuelas miserables y ellos no tiene adonde ir” (Chubb y Moe, 1990: 46).

En síntesis, la libertad de elección de centro, argumentan sus defensores, favorecerá a las clases y grupos sociales inferiores que no tienen más remedio, con el sistema de zonificación, que acudir a centros docentes de baja calidad educativa. La libertad de elección, dicen, les permitirá salir de su entorno y elegir centros de mayor calidad. Ello favorecerá la igualdad social y hará que los centros con menos demanda se esfuercen por mejorar ante el peligro de verse sin alumnos.

Esta es la teoría. Ahora hace falta saber si ello sucede en la práctica. Por fortuna contamos ya hoy con un número de estudios suficientes sobre las políticas de libre elección de centro como para hacer un balance de las mismas. De todos los que conozco -en su mayoría coincidentes en sus conclusiones básicas- sólo me referiré a tres de ellos. Uno relativo al ámbito europeo, otro circunscrito al caso escocés y otro, por último, sobre las diversas experiencias llevadas a cabo en Estados Unidos en relación con este tema. Estimo que estos tres estudios son suficientes para mostrar el divorcio existente entre la teoría y las prácticas, aunque quien lo desee puede acudir, como es obvio, a otros textos y publicaciones de índole general o específica que en general coinciden, con matices, con los elegidos.

El primer estudio es el llevado a cabo por John S. Ambler sobre las experiencias inglesa, francesa y holandesa de libertad de elección de centro (tres países, con tres políticas

diferentes, en los que el sector privado tiene pesos distintos, desde un 5 por ciento hasta un 70 y tantos por ciento) en un trabajo titulado *Who Benefits from Educational Choice? Some Evidence from Europe*. Las conclusiones sintetizadas de dicho estudio son terminantes: las políticas de libre elección son particularmente beneficiosas para las clases altas, por ser éste el grupo social que más se da cuenta, que mejor se entera e informa de las oportunidades que surgen, y el que más se aprovecha de ellas cuando surgen. La libre elección en educación intensifica las desigualdades sociales existentes creando nuevas oportunidades para los padres mejor informados que son los que llevan sus hijos a las mejores escuelas. Para reducir los efectos negativos de estas políticas el autor del estudio recomienda la implantación de programas específicos para informar y educar a los padres, la introducción de restricciones a la elección y la consignación de ayudas financieras adicionales para las escuelas que aceptan -o que no tienen más remedio que aceptar- estudiantes de coste más alto. O sea, para aquellos centros con mayor número de estudiantes con dificultades, con problemas, o necesitados de apoyo y atención educativa específica (Ambler, 1997: 372-375).

Por su parte, el estudio de Pamela Munn, titulado *Consejos Escolares, responsabilidad y control*, en el que analiza los efectos del establecimiento en 1981, en Escocia, de la libre elección de centro, cuestiona los supuestos teóricos de dicha política tanto en lo que se refiere a sus efectos prácticos como a las razones que mueven a los padres para elegir un centro docente determinado:

“Se dice que el derecho de los padres a elegir hará que las escuelas respondan mejor a los intereses paternos, aumenten la responsabilidad de las escuelas de cara a los padres, y, en general, alcancen niveles superiores. Las investigaciones indican que el modelo de fuerzas de mercado no tiene nada que ver con todo ello y que no parece probable que se establezca una relación causal entre dichos factores.

(...) En aquellos centros educativos que se han visto afectados negativamente por el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos, por cuanto su matrícula ha disminuido, no hay prácticamente pruebas de que presten hoy mayor atención a aquellos temas que preocupan a los padres.... Esto no debe sorprendernos, dado que los principales criterios a los que se atienden los padres para escoger una determinada escuela son su emplazamiento y la composición social del alumnado....y las escuelas no controlan dichos factores.También parece difícil solucionar el problema del efecto de adhesión, en el sentido de que si disminuye la matrícula ello conlleva una pérdida de confianza en la escuela por parte de un número cada vez mayor de padres, así como una pérdida de moral entre el personal docente.

(...) Así pues, si bien el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos insiste en su retórica respecto a la mejora de la escuela y a una mejor respuesta a los intereses de los padres, las investigaciones realizadas sobre los efectos de la ley de 1981 parecen indicar lo contrario” (Munn, 1993: 13-14).

Por si acaso siguiera habiendo dudas sobre el contraste entre teoría y realidad en las políticas de libre elección de centro, resumo, en último término, las conclusiones de un libro colectivo, de significativo título (*Who Chooses, who Loses? Culture, Institutions, and Unequal Effects of the School Choice*), publicado en 1996, del que son editores Richard F. Elmore, Bruce Fuller y Gary Orfield. A los dos primeros se deben las conclusiones y propuestas finales que sintetizo no sin advertir, previamente, de que se trata de un libro donde los investigadores son, en general, muy cautelosos en sus afirmaciones.

En el capítulo de conclusiones Elmore y Fully sintetizan, en cuatro proposiciones, los análisis efectuados en los ocho estudios sobre la aplicación de políticas de libre elección de centro en

diversas ciudades y distritos estadounidenses de que consta el libro. La proposición primera es terminante y clara: “El incremento de las posibilidades de elección de centro docente probablemente incrementará la separación de los alumnos en función de su raza, clase social y contexto cultural”. La visión optimista del discurso teórico, dicen ambos autores, se desvanece cuando se enfrenta a la realidad. La elección parece tener un efecto estratificador en función de la clase social y la raza, incluso aunque dichas políticas estén expresamente diseñadas para remediar la desigualdad. En otras palabras, aunque los políticos establezcan esta libertad de elección adoptando, al mismo tiempo, medidas que intenten paliar sus consecuencias negativas, los resultados seguirán siendo los mismos. Dichas políticas, añaden, tienden a diferenciar a los que eligen de los que no eligen e incrementan la estratificación social de las escuelas. Nadie niega que las familia de baja renta y las minorías necesitan mejores escuelas, afirman. Y que, asimismo, tienen derecho a las mismas posibilidades de elección que las demás familias. Eso no lo niega nadie. Pero las políticas de elección deben ser vistas en el contexto de otras investigaciones que muestran: a) que el contexto familiar es un predictor más fuerte del éxito académico que la calidad de la escuela, y b) que en los últimos quince años ha habido un incremento de la separación racial y económica de los estudiantes de las escuelas públicas norteamericanas.

Ambos autores, además, hacen, en aplicación de dichas conclusiones, una recomendación muy clara a quienes diseñan y aplican políticas de este tipo: no modificándose, dicen, otros aspectos, el incremento de la elección por los padres acelerará la estratificación social de las escuelas y las diferencias de calidad entre ellas. Si los fondos públicos son utilizados de modo que previsiblemente incrementen la segregación racial y la desigualdad, se está violando la Constitución. Por lo tanto, los diseñadores y políticos que implantan estos programas deberían prestar más atención a los problemas de los padres que no eligen, antes que atender las preferencias de los que eligen. Mientras no se atienda y resuelva este problema, concluyen, debe contemplarse con escepticismo la idea de que la libre elección de centro favorece la igualdad de oportunidades (Elmore y Fuller, 1996: 189-193).

Su segunda proposición no es menos terminante: “Es improbable que el establecimiento de una mayor libertad de elección en la educación pública incremente, por sí misma, la variedad de programas a disposición de los alumnos o los resultados globales de las escuelas”. Para que esto suceda, dicen, dicha libertad de elección ha de asociarse a fuertes medidas de mejora educativa. La causa, según ambos autores, de que una vez más la realidad contradiga la teoría reside en lo ya apreciado por Pamela Munn en su estudio sobre las razones que impulsan a los padres escoceses a elegir uno u otro centro docente. Como indican Elmore y Fuller, no parecen ser los programas o el currículo ofertado lo que determina las elecciones efectuadas por los padres, es decir, la calidad de la enseñanza o el tipo de oferta, sino la composición étnica y social del alumnado, la ubicación de la escuela, las características de los profesores o los recursos extraordinarios de que disponen los centros docentes (Elmore y Fuller, 1996: 193-195).

Sus palabras finales merecen ser transcritas:

“Así pues, el recurso a la elección para mejorar la educación es una tarea grave y compleja no fácilmente sujeta al gobierno de principios ideológicos simples. Hemos indicado que la idea de que la elección producirá mejores resultados con menos autoridad pública y burocracia es altamente problemática.Los políticos deben tener en cuenta no sólo los efectos beneficiosos de la elección en aquellos que eligen, sino también los efectos

perjudiciales en aquellos que, por cualquier causa, fracasan al elegir. Deben tener en cuenta no sólo la satisfacción incrementada, como consumidores, de aquellos que son ya electores activos, sino también la mejora global de las oportunidades y actuaciones de todos los alumnos. Estas responsabilidades democráticas -y el interés público, a la vez, en la equidad y efectividad de las escuelas- requiere que los responsables políticos sean escépticos y cuidadosos en el uso de la elección como un instrumento de reforma. Deberían plantearse las arduas cuestiones relativas a los efectos de las políticas de elección y desvelar la dura evidencia de a qué niños benefician y a quiénes no” (Elmore y Fuller, 1997: 200).

He traído aquí y comentado este tipo de estudios para que se vea que en aquellos países donde este tipo de políticas vienen aplicándose desde hace bastantes años, hay ya estudios que confirman que las consecuencias reales de tales políticas son justamente las opuestas a las que mantienen sus promotores y defensores. Y los he traído porque confirman algo que parece evidente sin necesidad de estudio o investigación alguna -lo que no pone en cuestión, como es obvio, la necesidad y utilidad de este tipo de trabajos, aunque sólo sea para confirmar lo que la lógica y el sentido común indican. Veámos, sino, un ejemplo hipotético, imaginado, de aplicación práctica de la libre elección de centro por los padres.

Supongamos que en una localidad determinada hay 10.000 alumnos que se distribuyen entre 10 centros docentes a razón de unos 1.000 alumnos por centro. Dos de dichos centros ofrecen una enseñanza de más calidad -o sea, un rendimiento académico más elevado y una mejor imagen social o prestigio- y otros dos una calidad muy por debajo de la media total, si bien, como es lógico, en los centros de mejor calidad hay también unos pocos alumnos de bajo rendimiento y en los de peor calidad hay también unos pocos con un buen nivel académico. Dejo ahora a un lado que, por supuesto, el tipo de familias que acuden a unos y otros centros difieren sensiblemente (clase social media-alta y alta en el primer caso y media-baja y baja en el segundo) en razón del entorno o área en que se hallan ubicados o por otras razones. La implantación de la libre elección de centro hará, siguiendo la lógica de los defensores de la misma, que todas las familias demanden los dos mejores centros (los citados estudios nos dicen que las dos primeras razones que determinan la elección familiar de un centro docente son el emplazamiento y la composición social del alumnado, pero podemos también dejar a un lado este desajuste entre la realidad y el discurso teórico). Los 10.000 alumnos solicitarán, en buena lógica, acceder a estos dos centros. Como sólo caben 1.000 en cada uno lo que sucederá es que estos dos centros docentes podrán elegir los mejores alumnos del total de la población. Es decir, no sólo se quedarán, por supuesto, con los buenos alumnos que ya tenían, sino que sustituirán los de bajo rendimiento académico que antes acogían por los de alto rendimiento académico que antes acudían a los otros centros, incluidos los dos con niveles de calidad inferiores a la media. Donde la teoría hablaba de libre elección de centro por los padres lo que la realidad muestra es la libre solicitud por los padres y la libre elección de alumnos por aquellos centros que, al tener una mayor demanda, pueden seleccionarlos. Los demás recogerán lo que éstos hayan deseado. No son, pues, los padres los que eligen centro, sino unos pocos centros docentes los que eligen a sus alumnos. De este modo, sólo los padres cuyos hijos hayan sido elegidos por los centros solicitados podrán considerarse electores, viéndose obligado el resto, los rechazados, a inscribir a sus hijos en los centros menos demandados. El resultado final será el incremento de las diferencias que ya existían entre los centros docentes, así como de las desigualdades sociales, y la aparición de guetos escolares -por lo general en el sector público- donde se confina a los alumnos conflictivos, de bajo rendimiento y necesitados de atención o apoyo educativo específico.

Pese a lo que la teoría neoliberal afirma, esos centros de baja calidad no desaparecen. Al contrario, pierden los mejores alumnos, y tienen que acoger a los de menos rendimiento académico, a los más conflictivos, a los más necesitados de atención individual y, en definitiva, a los que implican mayor coste y dedicación, sin disponer de medios y recursos para hacer frente a esta situación -puesto que, se dice, ellos son los responsables de dicha situación y los que han de afrontarla y resolverla-, con lo que su calidad desciende, degradándose todavía más.

La teoría neoliberal del mercado y la libre elección de centro no se corresponde con lo que realmente sucede allí donde se aplica. El mercado como algo espontáneo y natural no existe, ni siquiera en el ámbito económico donde las empresas privadas demandan a los poderes públicos exenciones fiscales, subvenciones y ayudas sufragadas con los impuestos de los contribuyentes, así como regulaciones e intervenciones administrativas que favorezcan su expansión o el mantenimiento de una determinada cuota de mercado. Por otra parte, en el ámbito educativo no es posible acomodar sin más, en un corto espacio de tiempo, la oferta a las evoluciones de la demanda. No se pueden construir o ampliar de pronto, en uno o dos meses, aquellos centros docentes que tienen una demanda más alta y cerrar aquellos otros poco demandados, nombrando nuevos profesores en los primeros y echando a la calle a los segundos por no haber sabido ofrecer una enseñanza que satisfaga a los consumidores. Como he dicho antes los centros de bajo rendimiento académico -una cuestión relacionada con el contexto familiar, social y cultural- no desaparecen. En todo caso, se reduce el número de los alumnos que asisten a ellos y se convierten en guetos. Su calidad -así medida- desciende.

El neoliberalismo educativo y su aplicación en España (1996-1999)

No voy a entrar, en mi exposición, en el debate acerca de si se pueden atisbar o no rasgos neoliberales en la política educativa de los gobiernos socialistas, sobre todo en sus últimos años. En mi opinión no puede hablarse de neoliberalismo educativo en España, en un sentido estricto, hasta la llegada al poder del partido popular en 1996. En el programa electoral del año 1993 de dicho partido hay ya referencias a la libertad de elección de centro pero no desde los supuestos conceptuales e ideológicos del neoliberalismo, sino desde la defensa de la extensión del sistema de conciertos con los centros privados en función de la demanda de las familias. Es en *España. La segunda transición*, un libro publicado en 1994, del que es autor José María Aznar, donde ya aparece una clara opción por la terminología e ideas neoliberales cuando se afirma que

“El Estado no tiene por qué limitar la libertad de elección de centro en los niveles que tienen garantizado el derecho de gratuidad. No es la Administración la que debe fijar las plazas escolares de cada centro educativo, sino las necesidades y solicitudes de la sociedad. De este modo, además de satisfacer el ejercicio de un derecho esencial, se abrirán mecanismos de real concurrencia que favorecerán los estímulos hacia una mayor calidad e innovación. Porque es evidente que los padres querrán llevar a sus hijos a los centros que más calidad les ofrezcan” (Aznar, 1994: 139).

No creo que pueda rebatirse la opción ideológica neoliberal del partido popular en lo que a la educación se refiere, al menos si uno se atiene al discurso teórico, no a los hechos -y ello tanto en el ámbito de la educación como en el de la economía o los medios de comunicación, por referirme a otros dos campos en los que las proclamas neoliberales contrastan con el intervencionismo gubernamental. La publicación, en 1995, por la Fundación FAES

(Fundación para el Análisis y los Asuntos Sociales) del ya mencionado libro de Francisco López Rupérez, *La Libertad de Elección en la Educación*, disipa cualquier duda al respecto. En especial cuando en su última página se lee la composición del patronato de la fundación en el que figura, como presidente, José María Aznar, como vocales, Esperanza Aguirre, Pío Cabanillas, Pedro Schwartz, Juan Villalonga, José María Michavila, Marcelino Oreja, Jesús Trillo-Figueroa, Félix Pastor Ridruejo y Juan Pedro Pérez-Llorca, entre otros, como secretario, Miguel Ángel Cortés, y en el consejo asesor, también entre otros, Eugenio Nassarre y Pilar del Castillo, es decir, buena parte del equipo que un año después ocuparía, además del autor, el Ministerio de Educación y Cultura además de otros organismos públicos o privatizados.

Este libro aparece en el año 1995, se publica en la fundación FAES y fue escrito por alguien que participó, junto a algunas de las personas citadas, en la elaboración del programa del partido popular, en lo que a educación se refiere, para las elecciones de 1996. Fue, además, saludado desde las páginas de *El País* (10 de octubre de 1995) por Pedro Schwartz, con un artículo titulado “El PP y la Educación”, en el que se afirmaba que éste era, en efecto, el libro que reflejaba las propuestas que en materia de educación tenía dicho partido. Su autor, vocal asimismo de la Fundación FAES, recogía, en este artículo de prensa, algo que me parece fundamental para entender eso que he llamado “neoliberalismo a la española” (Viñao, 1998), es decir, la aplicación de los principios neoliberales en el ámbito de la educación durante el ministerio Aguirre (1996-1999). Algo que ya figuraba en el libro de López Rupérez en relación con los objetivos perseguidos por la implantación de la libre elección de centro. Los tres primeros, calificados de “mayores”, poco o nada nuevo nos dicen. Son a) el “derecho de los padres a elegir libremente la educación que consideren más adecuada para el desarrollo intelectual y moral de sus hijos”; b) “estimular la diversificación de la oferta pedagógica y, consiguientemente, mejorar la adecuación entre alumno y sistema educativo”; y c) “promover la mejora de la calidad de los centros poniendo en marcha en el seno del sistema escolar público *mecanismos de tipo mercado*”. El cuarto, calificado por Schwartz de “adicional”, es el que nos proporciona la clave peculiar de este neoliberalismo a la española: “asegurar la oferta de enseñanza de carácter confesional” (López Rupérez, 1995: 18-19) y, aunque no se diga, fortalecerla y extenderla. No sólo se toman, pues, los objetivos habituales de la política educativa neoliberal, tal y como ha sido formulada y aplicada en otros países, sino que se añade otra finalidad más que desvela el verdadero objetivo de la política educativa del partido popular.

Hay que advertir, no obstante, que en el partido popular existen, a mi juicio, distintas interpretaciones acerca de cómo entender y aplicar el principio de la libre elección de centro.
--

Hay una interpretación radical, más teórica o pura, partidaria de la aplicación inmediata y generalizada del cheque escolar, que muy bien podrían representar dos economistas, Ramón Tamames y Pedro Schwartz. Aquellos que tienen responsabilidades políticas suelen tener, sin embargo, los pies en el suelo y plantean, desde otra estrategia, otro tipo de medidas. Entre ellos parecen haber, a su vez, dos opciones o tendencias. Una de ellas podríamos calificarla como un neoliberalismo de implantación gradual, mitigado por la realidad, por lo que es posible en este momento, atendidas las actuales circunstancias, sin olvidar el objetivo final: la implantación de un mercado educativo. Esperanza Aguirre y Francisco López Rupérez representarían esta tendencia. Es en este sentido como hay que entender las referencias que hace este último, en su libro *La gestión de calidad en educación* (1994: 10, 12, 138-139, 158 y 296-297), a esa avanzadilla del cambio en la dirección apuntada que constituirían los “círculos de calidad”, esa fracción selecta de profesores -a los que califica de “ilustrados”,

frente a los que no lo son-, en los que apoyarse, por coincidir con sus ideas, en esa implantación gradual -“gradualismo reformador”- de la libertad de elección de centro y de la mejora de la calidad en su acepción neoliberal. O las referencias de este mismo autor, realizadas en 1998 desde su condición de Director General de Centros Educativos, a un plan de “cuatro velocidades” para “introducir la calidad” en la gestión educativa: la “primera velocidad” serían los planes anuales de mejora, puestos en marcha en el curso 1996-97; la “segunda”, la adaptación, publicación y difusión del Modelo Europeo de Gestión de Calidad para los centros públicos -lo que se llevó a cabo en 1997-; la “tercera”, iniciada en el curso 1997-98, sería la aplicación de este modelo a los centros públicos y a la administración educativa; y la “cuarta velocidad”, un plan sistemático de “formación en gestión de calidad” dirigido a los candidatos a las direcciones escolares, directores escolares, inspectores y administradores de la educación e impuesto a los Centros de Profesores y Recursos como modelo único y excluyente en sus cursos de formación y acreditación para la función directiva, por vía de hecho, a partir asimismo del curso 1997-98 (López Rupérez, 1998). Por último, hay una tercera tendencia en el partido popular, que podríamos calificar de democristiana, cuyo personaje más representativo sería el anterior Secretario de Estado para la Educación, Eugenio Nasarre. Su salida del ministerio ha de ser vista ahora, tras el reciente cambio ministerial, no tanto como el resultado lógico de una situación relativamente incómoda en el equipo anterior, sino como el preludio de dicho cambio y la llegada al ministerio de otra opción más de índole coyuntural, de gestión o tecnocrática, cuyo objetivo primordial es el de gestionar, con el mínimo de conflictos y desde una posición en apariencia más dialogante o flexible, las transferencias educativas. Una nueva imagen, en definitiva, que permita alcanzar objetivos concretos con el mínimo de conflictividad.

Dentro del partido popular hay pues, como puede apreciarse, distintas opciones y estrategias. Sin embargo, todo lo indicado -es decir, ese párrafo de José María Aznar que figura en el libro publicado en el año 1994; el que la Fundación FAES publicara el libro de López Rupérez antes citado, cuando según afirma Pedro Schwartz, uno de sus vocales, “las futuras publicaciones” de la fundación “se discuten en Seminario” (Schwartz, 1995); y el que el Patronato de esta fundación esté compuesto por los personajes que asimismo he citado, y que de él salieran buena parte de los ideólogos y responsables de la política educativa del partido popular-, me inclina a pensar que el reciente cambio ministerial no implica cambios fundamentales en dicha política.

¿Qué medidas, de signo neoliberal, se han aplicado en España durante el ministerio Aguirre, que sean una consecuencia de los supuestos y principios ideológicos indicados?.

A) La primera medida ha sido el descenso o estancamiento de los presupuestos del Ministerio de Educación y Cultura (Bas, 1997 y 1998). Una consecuencia derivada de la afirmación de que los fondos presupuestados son suficientes –como así lo reconoció la misma ministra en relación con el presupuesto de 1997 en declaraciones a la prensa ministerial (Girón, 1996)- y de que el problema, en este punto, es más de gestión que de insuficiencia de recursos.

B) El segundo rasgo neoliberal de la política del ministerio Aguirre ha sido la redistribución de los fondos presupuestados en favor de la enseñanza privada, reduciendo programas de mejora, inversiones y gastos de funcionamiento en los centros públicos, incrementado el número de centros concertados, en especial de confesionalidad católica -mediante la reducción de las exigencias para su concesión y del control sobre los mismos-, y extendiendo a la educación infantil, un nivel educativo no gratuito, los conciertos. Nada extraño,

asimismo, en quien se declara ferviente admiradora y lectora de los padres fundadores del neoliberalismo económico -Hayek, Mises, Friedman, Popper (Aguirre, 1997b)- y confiesa, en declaraciones a la prensa, que no le “aterra la palabra privatizar”, ya sea de un modo directo, ya bajo el eufemismo de adaptar la oferta a la demanda social (Arroyo, 1996).

C) La libertad de elección de centros podía y debía haber sido, de acuerdo con sus planteamientos teóricos, el tema o núcleo central de la política educativa del partido popular con vistas a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el famoso y discutido Decreto de libertad de elección de centro, de 14 de marzo de 1997, no supuso, a mi juicio, cambios sustanciales en relación con la situación anterior. Los cambios legales fueron mínimos: se reducían, prácticamente, al debatido punto a otorgar discrecionalmente por los centros docentes. Si no se ha insistido más en ello ha sido porque, pese a la declaraciones y principios teóricos mantenidos, la libertad de elección de centros no existe ni se pretende que exista. Lo que se busca, más bien, es la libre elección o selección de alumnos por los centros docentes, en especial por los privados y, dentro de estos, por los confesionales. Y esta posibilidad de seleccionar, de elegir a los alumnos que se desean y, lo que es más importante, de excluir o rechazar a los que no se desean, existe ya, de hecho -por vías directas o indirectas-, en el ámbito de la enseñanza privada, en especial cuando la demanda supera a la oferta. Y como existe de hecho no es necesario introducir, en este punto, reformas legales que la establezcan. Si algunos centros privados -y también algunos centros públicos- pueden elegir sus alumnos porque tienen una demanda elevada o por las razones que sean, a través de vías indirectas, desechando a aquellos de bajo rendimiento académico, de aprendizaje lento o dificultoso, con problemas de inadaptación o disciplina o necesitados de atenciones educativas especiales que suponen un mayor coste, y los centros públicos necesariamente, por su condición de públicos, tienen que admitirlos ¿para qué modificar la legislación con todos los problemas que eso conlleva, los debates que origina y el desgaste político que implica? Es preferible dejar las cosas como están, porque, dejándolas como están, los centros privados que lo desean -aunque haya una minoría que no haga uso de esta posibilidad- pueden trasladar hacia el sector público los alumnos más problemáticos o de bajo rendimiento, justo el objetivo perseguido, y no confesado -por inconfesable- de la política de libre elección de centro.

D) La implantación del llamado “Modelo europeo de gestión de calidad” es otra de las medidas de signo neoliberal introducidas. Este modelo, elaborado por un equipo técnico de funcionarios del ministerio en colaboración con el Club de Gestión de Calidad -una asociación representante en España de la “European Foundation for Quality Management”-, que adaptó al ámbito educativo el Modelo europeo de gestión de calidad promovido por esta última entidad para las empresas privadas, no es sino una “guía para la autoevaluación” de los centros docentes del sector público (Ministerio de Educación y Cultura, 1997). En otras palabras, desplaza la cuestión de la calidad a los centros docentes. Son estos los que, a través de la autoevaluación -algo, por otra parte, siempre útil para todos-, tienen que ver qué pueden hacer, qué están dispuestos a hacer para mejorar la calidad con los recursos que reciben, con los que sean capaces de suministrarse, con los medios y las personas de que disponen y con el contexto en el que han de desarrollar su tarea. De este modo la administración ministerial al redactar, imprimir y difundir dicha “guía” traslada su parte de responsabilidad en la mejora de la calidad de la enseñanza a los profesores y los centros docentes. Unos centros docentes cuyos recursos humanos, físicos y financieros son establecidos por esa misma administración que les sugiere la autoevaluación como el instrumento clave de mejora. Una mejora y una calidad que en último término -no en balde se trata de un modelo originalmente elaborado para las empresas privadas- se miden por la satisfacción del cliente:

“El cliente es el árbitro final de la calidad de servicio que se presta. Un centro educativo público ha de conocer quiénes son sus clientes, cuáles son sus expectativas razonables, cuáles son sus opiniones y cuáles son sus deseos sobre cómo ha de recibir el servicio. La satisfacción del cliente también se puede medir y analizar” (Ministerio de Educación y Cultura, 1997: a-22).

Hubiera bastado con que los promotores del modelo hubieran diseñado otra guía de autoevaluación para sí mismos, que hubiera medido la satisfacción de los profesores - una parte fundamental de sus clientes-, para que hubieran advertido la inutilidad de su esfuerzo y del modelo elaborado, la más que probable inaplicación del mismo y su conversión en una propuesta o documento ministerial más que archivar o guardar, junto a otros anteriores o posteriores, hasta ser arrojado, algún día, a la papelera.

E) Los planes anuales de mejora son el complemento del modelo de gestión de calidad o, como se decía por las mismas autoridades ministeriales, “el instrumento adecuado para introducir en los centros públicos los planteamientos del modelo de calidad total” (Calleja, 1997: 5).

La comprensión de lo que significan o implican dichos planes exige releer las páginas del libro de López Rupérez, *La gestión de calidad en educación*, publicado en 1994, en las que define los “círculos de calidad” como

“grupos pequeños de empleados [léase profesores] que voluntariamente se constituyen en el seno de una misma unidad organizativa [léase centro docente] con el objetivo genérico de desarrollar actividades de mejora de la calidad” (López Rupérez, 1994: 138).

Dichos grupos

“habrían de incorporarse a un programa de gestión de calidad en el que fuera posible atender no sólo la parte de contribución del individuo a la organización sino también la aportación de ésta a aquél en términos de consideración, reconocimiento y recompensas. el desarrollo de este tipo de “unidades solucionadoras de problemas” constituiría un medio privilegiado de conseguir la articulación de carácter participativo de los Centros docentes en torno a actividades de mejora continua de la realidad escolar” (López Rupérez, 1994: 139).

La idea central de los planes anuales de mejora es la de un pacto o compromiso entre la administración educativa y los centros docentes. El mismo López Rupérez, en declaraciones a la revista *Muface*, efectuadas en 1998 en su calidad de Director General de Centros Educativos, decía lo siguiente:

“El desarrollo de un Plan Anual de Mejora conlleva la idea de pacto entre la Administración y aquellos centros que se deciden a mejorar de forma ordenada y sistemática. El Ministerio se implica de un modo singular con estos centros, proporcionándoles apoyo técnico y asesoramiento en cualquiera de las fases. También existe apoyo económico en función de la naturaleza del plan y apoyo de tipo humano, mediante una política de reconocimientos desarrollada a diferentes niveles, que empieza con el inspector del centro y termina en la propia Ministra” (Vila, 1998: 14).

La primera convocatoria pública de los planes anuales de mejora, en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, que tuvo lugar en octubre de 1996, fue conocida, de modo crítico, por la convocatoria del “millón para el mejor”. Consistía, en efecto, en la ayuda económica de un millón de pesetas, además del reconocimiento y asesoramiento pertinentes por parte de la administración, y alcanzó a un total de 268 centros públicos, cifra que ascendió a 586 en la convocatoria de 1997 y a 782 en la de 1998 –sobre el 13 % de los centros docentes del territorio gestionado por el ministerio.

Quedan fuera de este análisis las características de dichos planes que en muchos casos eran experiencias didácticas, limitadas a una materia concreta, que no suponían cambios en la organización o gestión de los centros docentes (Ministerio de Educación y Cultura, 1998). Lo que me interesa subrayar es la filosofía o principios que subyace en ellos, así como el concepto de calidad que implican.

La filosofía o principios de esta política son claramente neoliberales. En el fondo la administración educativa, el gobierno, entiende que la calidad es un asunto de los centros docentes a los que considera independientes y autónomos hasta tal punto que pacta o contrata con ellos, como si fueran algo ajeno a la misma, la aplicación de un programa de mejora cuyas condiciones y alcance presupuestario -por otra parte, ridículo- son fijados por dicha administración. La calidad deja de ser una cuestión política, pública, para convertirse en un problema de gestión en el que todo reside en la acción o voluntad de los centros docentes y con el que nada o poco tiene que ver la acción gubernamental. Por ello, la clave del modelo europeo de calidad, sin el que los planes anuales de mejora no se entienden, es la autoevaluación. Al cifrar exclusiva o primordialmente en ella la mejora de la calidad, esta cuestión, la de la calidad, se desplaza de la esfera política, de la esfera pública, a la de unos centros y unos profesores, teóricamente autónomos, que no pueden elegir ni sus profesores ni sus alumnos ni los medios de que disponen por depender presupuestariamente de esa administración con la que han de pactar. Una administración, por otra parte, con escasas ideas descentralizadoras y liberales por lo que a los contenidos de la enseñanza se refiere. El resultado final es la ausencia de una política activa y global de mejora de la calidad del sistema educativo -que, por otra parte, exige hoy el acuerdo del ministerio y de las comunidades autónomas-, en favor de una política selectiva y gradual, temporalmente limitada por la inminente transferencia de las competencias educativas a aquellas comunidades autónomas que todavía no las poseen, basada en un modelo privado de gestión empresarial, es decir, en aquella versión “blanda” de la privatización de la que hablaba López Rupérez en 1994, consistente en la aplicación, en el sector público, de técnicas de gestión del sector privado. Dicha ausencia ocasiona, a su vez, una progresiva, buscada y consentida degradación de un sector público abandonado a su suerte por la concentración en el mismo de los alumnos de las minorías étnicas y familias de inmigrantes o de bajo nivel educativo y cultural, así como de aquellos otros procedentes de familias de clase media y media-alta con bajo rendimiento y problemas de disciplina o aprendizaje. El progresivo desplamamiento de la demanda social de los centros públicos a los privados, a consecuencia de esta política, justificaría a la larga el cierre de buena parte de los primeros y la extensión de los conciertos a los segundos, es decir, la adecuación, como decía la ministra Aguirre, de la oferta a la demanda (Arroyo, 1996).

Todo ello, y esto hay que tenerlo en cuenta, en un sistema fiscal socialmente injusto por regresivo -un aspecto clave para entender la política educativa llevada a cabo durante el ministerio Aguirre-. Un sistema en el que el impuesto general sobre la renta es, en la práctica, un impuesto sobre las rentas del trabajo asalariado. Un sistema en el que el fraude fiscal consentido -o legalizado- es una realidad general. Y es en el contexto de este sistema en el

que tiene lugar una “revuelta fiscal” de las clases acomodadas, que, apoyándose en el derecho a elegir para sus hijos el tipo de educación que deseen, no están dispuestas a seguir pagando los centros privados que han elegido para la educación de sus hijos y piden, como hemos visto, que el Estado les de dinero a través de subvenciones, del bono o cheque escolar o de exenciones fiscales.

En un contexto de este tipo cualquier propuesta de extender el sistema de conciertos a niveles no obligatorios, tales como la educación infantil, se convierte de hecho en una ayuda o subvención fiscal a las clases acomodadas, que son las que más defraudan y las que, comparativa y proporcionalmente, menos aportan a la hacienda pública.

El modelo, en síntesis, de libre elección de centro hacia el que se nos quiere llevar en España de forma gradual es, de momento, el segundo de los que antes expuse, pero como vía, creo yo, hacia el tercero que es el que los neoliberales más radicales defienden. La única diferencia entre unos y otros está en el procedimiento, gradual o rápido, por el que se quiere ir hacia una privatización total. Como se decía en la ponencia redactada por Luisa Fernanda Rudi para el congreso del partido popular celebrado en enero de 1999,

“Objetivo permanente de las administraciones públicas ha de ser atender del mejor modo a las necesidades reales de los ciudadanos, pero buscando sin cansancio la forma de que sus prestaciones y su actividad sean cada vez menos necesarias o puedan reducirse hasta quedarse sólo en aquello que, por su naturaleza, sólo puede ser realizado adecuadamente por la autoridad pública” (Aizpeolea, 1999).

Por último, quien quiera conocer la política educativa, en cuanto a la calidad de la enseñanza, que el Ministerio ha llevado a cabo en los últimos años, no tiene nada más que leer los libros de Francisco López Rupérez editados en 1994 y 1995, antes de las elecciones de 1996. Todo estaba ya allí, dicho y programado. Nadie puede, por tanto, llamarse a engaño. Otra cosa es que sus propuestas se conocieran o no, que se leyeran o no antes de dichas elecciones. Pero, repito, todas las medidas adoptadas posteriormente -extensión de los conciertos, restricción de gastos en el sector público, conversión de éste en el lugar donde se acoge a los alumnos rechazados en el sector privado, modelo de gestión de calidad, planes de mejora, etc.- estaban implícita o explícitamente expuestas o se deducen de los libros citados.

La cuestión, la última cuestión, es si el reciente cambio ministerial -con todo los cambios personales que ello implica- va a suponer o no alguna modificación sustancial en la política hasta ahora seguida. No creo, como ya he expuesto, que ello suceda, pese a que, como han reflejado los medios de comunicación, la llegada al ministerio del nuevo equipo se haya asemejado, por su alcance e intensidad, al desembarco de personas de otro partido, algo que sólo puede entenderse desde la importancia de los clientelismos y relaciones personales -o sea, falta de profesionalidad- tan habituales en los partidos políticos en nuestro país. De ahí que lo sucedido con este cambio ministerial, que no de política gubernamental, es que, tal y como se ha producido, puede dar la falsa impresión de que implica cambios en la política educativa cuando ésta va a ser básicamente la misma. Se cambiará el estilo o talante, el modo de hacer las cosas, pero no los objetivos. La desventaja, en todo caso, para los que nos dedicamos al análisis de las políticas educativas, es que no vamos a tener un equipo ministerial que hable tan claro acerca de cuales son sus ideas y de lo que realmente piensa hacer. Con el equipo que entra ahora me parece que va a ser más difícil saber qué es lo que realmente piensa y qué opciones ideológicas posee. Habrá que conocerlo no por lo que diga, sino por lo que haga. Esa desprofesionalización de la administración pública, que en España

sigue siendo una de las asignaturas pendientes de la transición, y ese clientelismo que existe dentro de los partidos políticos, son los que en estos momentos abren una situación de espera, a ver lo que sucede. Repito, y acabo ya, aunque cambie el talante o manera de hacer las cosas -la causa del cambio es una pérdida de credibilidad e imagen de la exministra-, no creo que los objetivos básicos de la política educativa del partido popular se modifiquen.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, Esperanza (1997a), *Educación y cultura: calidad y libertad*. Ejemplar multicopiado de la conferencia pronunciada el 26 de mayo de 1997 en el Club Siglo XXI de Madrid.

AGUIRRE, Esperanza (1997b), “Esperanza Aguirre: <Hay que ampliar la libertad de elección de centro>”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 255, pp. 8-14.

AIZPEOLEA, Luis R. (1999), “El PP defenderá en su congreso reducir al mínimo las prestaciones de la Administración”, *El País*, 7 de enero, p. 16.

AMBLER, John S. (1997), “Who Benefits from Educational Choice?. Some Evidence from Europe. En Cohn, Elchanan (ed.), *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*, Oxford, Pergamon, pp. 353-379.

ANGULO, Félix y otros (1997), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Málaga, Ed. Aula Libre.

ARROYO, C (1996), “Esperanza Aguirre: <A mi no me aterra la palabra privatizar>”, *El País*, 2 de diciembre de 1996, p. 26.

AZNAR, José María (1994), *España. La segunda transición*, Madrid, Espasa Calpe.

BAS, Josep María (1997), “Presupuesto de 1997. El gasto educativo bajo mínimos”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 254, pp. 86-89.

BAS, Josep María (1998), “Apunte económico del bienio. El trasfondo de los traspasos”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270, pp. 81-86.

CALLEJA, Rosaura (1997), “La escuela debe acometer procesos de mejora”, *Comunidad Escolar*, 30 de abril, pp. 5-6.

CARBONELL, Jaume (1996), “Neoliberalismo, Estado, mercado y escuela”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253, pp. 20-26.

COHN, Elchanan (1997), “Public and Private School Choices: Theoretical Considerations and Political Evidences”. En Cohn, Elchanan (ed.), *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*, Oxford, Pergamon, pp. 3-20.

COX, Caroline (1988), “What Makes People Like Us Tick?”, *Times Educational Supplement*, 16 de septiembre.

CHUBB, John E. y MOE, Terry M. (1990), *Politics, Markets, and America's Schools*, Washington DC., The Brooking Institution.

ELMORE, Richard F. y FULLER, Bruce (1996), “Conclusion. Empirical Research on Educational Choice. What Are the Implications for Policy-Makers”. En R. F. Elmore, B. Fuller y G. Orfield (eds.), *Who Chooses, who Looses?. Culture, Institutions, and Unequal Effects of the School Choice*, New York, Teacher's College Press, pp. 189-201.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.

GIRÓN, Margarita (1996), “Aguirre considera que el presupuesto del MEC es <riguroso, pero suficiente>”, *Comunidad Escolar*, 27 de noviembre de 1996, p. 9.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994), *La gestión de calidad en educación*, Madrid, La Muralla.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1995), *La libertad de elección en educación*, Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1998), “Por una mejora de la calidad en la gestión”, *Organización y Gestión Educativa*, nº 3, pp. 42-43.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994), *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuestas de actuación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997), *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998), *Planes anuales de mejora. Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- MUNN, Pamela (1993), “Consejos escolares, responsabilidad y control”, *Revista de Educación*, nº 300, pp. 7-23.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- SCHWARTZ, Pedro (1995), “El PP y la educación”, *El País*, 14 de octubre, p. 38.
- SCHWARTZ, Pedro (1997), “Tímida ministra”, *El País*, 21 de junio, p. 46.
- SILVA, Tomaz T. y GENTILI, Pablo (eds.), *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, Brasilia, CNTE.
- TAMAMES, Ramón (1997), “Libertad, financiación y competitividad en la educación. Entrevista con Ramón Tamames”, *Organización y Gestión Educativa*, nº 4, pp. 40-43.
- VILA, Daniel, (1998), “Iniciativas para el mejor funcionamiento de los centros. Una gestión de calidad”, *Muface*, nº 171, pp. 14-18.
- VIÑAO, Antonio (1998), “Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270, pp. 75-80.

Para citar este artículo en bibliografía

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1999). Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), v1(n2). [Disponible en <http://www.amydep.com/revista/numero2/v1n2a1.htm>]