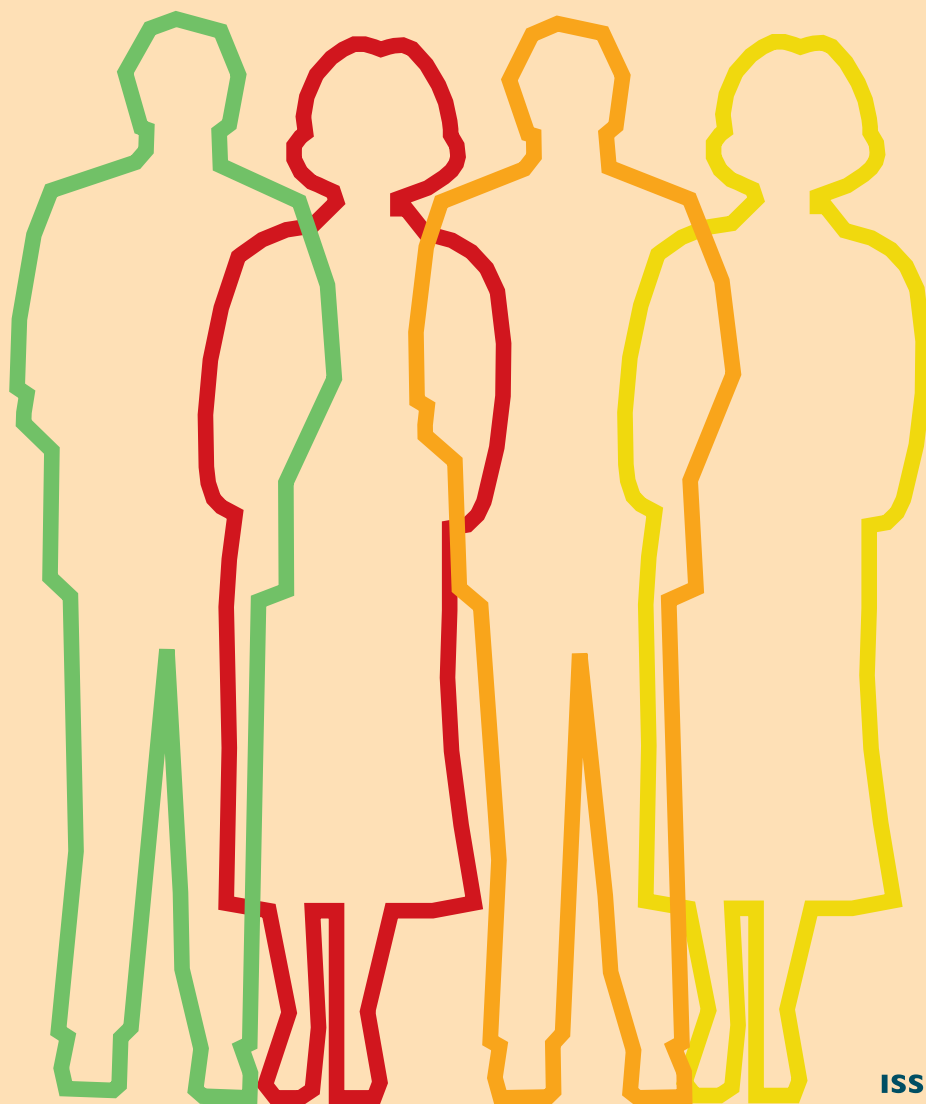


abril - junio 2007 - número 246 - volumen 62

# Revista de Fomento Social



ISSN 0015 6043

# Revista de Fomento Social

# RFS

Publicación trimestral  
de Ciencias Sociales

La *Revista de Fomento Social* se preocupa por abordar los temas relacionados con las ciencias sociales, en concreto de la economía, de la empresa, de la sociología, de la política y del derecho, con una especial atención a la dimensión ética implícita en todos ellos.

La *Revista de Fomento Social* se publica en ETEA. Por eso es vehículo habitual de expresión de los miembros de esta institución.

Además, al ser ETEA una institución universitaria de la Compañía de Jesús, la *Revista de Fomento Social* pretende iluminar desde una óptica cristiana los problemas de nuestro tiempo.

---

## Consejo de Redacción

Ildelfonso Camacho Laraña SJ  
Julio Jiménez Escobar  
José M<sup>o</sup> Margenat Peralta SJ  
Alfonso Carlos Morales Gutiérrez  
Adolfo Rodero Franganillo  
José Juan Romero Rodríguez SJ  
Pilar Tirado Valencia  
José Luis Trechera Herreros  
Rafael Yuste Moyano SJ

## Director

José Juan Romero Rodríguez SJ

## Secretaria

Pilar Tirado Valencia

## Coordinación y Maquetación

José Almendros Márquez  
E-mail: [jalmend@etea.com](mailto:jalmend@etea.com)

---

## Colaboradores

Antonio Porras Nadales  
Manuel Paniagua Zurera  
Patricia Sneesby  
Luis Amador Hidalgo  
Esther Menor Campos  
Gabriel Pérez Alcalá  
M<sup>o</sup> Carmen López Martín  
Francisco Cortés Martínez

---

— La Revista no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas por los autores.



## EDICIÓN, REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN INSA-ETEA

Escritor Castilla Aguayo, 4  
14004-CÓRDOBA  
Telf.: 957 22 21 00  
Fax: 957 22 21 82  
[www.etea.com](http://www.etea.com)  
[jalmend@etea.com](mailto:jalmend@etea.com)

---

## PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN PARA 2007

### ESPAÑA

36 € (IVA incluido)

### EUROPA

75 €

### RESTO DEL MUNDO

85 €

### NÚMERO SUELTO

9 € (IVA incluido)

ISSN:

0015-6043

DEPÓSITO LEGAL:

N-1.437-1958

IMPRIME:

Gráficas Cañete, S.L.  
Polígono Industrial Quebracastillas  
Avda. de Alemania, 7  
Telf./Fax: 957 67 09 66  
14850 Baena (Córdoba)  
[graficascanete@telefonica.net](mailto:graficascanete@telefonica.net)

# Revista de Fomento Social

## ÍNDICE

---

### RESÚMENES / ABSTRACTS 147

---

### EDITORIAL 151

---

- *Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades* 151

### ESTUDIOS 179

---

- Manfred NOLTE: *La titulización de la ayuda al desarrollo (International Finance Facility)* 179
- M<sup>a</sup> José MONTERO SIMÓ, Rafael A. ARAQUE PADILLA y Juan M. REY PINO: *La seguridad y salud en el trabajo en el marco de la responsabilidad social de la empresa* 199
- Genoveva MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, José L. TRECHERA HERREROS y Emilio MORALES FERNÁNDEZ: *El mercado laboral de los egresados andaluces: análisis de la demanda* 217

### NOTAS 239

---

- José Antonio ARIZA MONTES: *Las competencias: un factor clave en la empleabilidad de los titulados universitarios* 239
- Adolfo RODERO FRANGANILLO: *D. Enrique Fuentes Quintana. Mis recuerdos del profesor y del economista* 255

### DOCUMENTOS 259

---

- Curso Superior de Formación en Integración Regional para funcionarios Centroamericanos AECI-ETEA – II Edición: *Declaración conjunta del curso: La agenda centroamericana de desarrollo y la integración regional* 259

### BIBLIOGRAFÍA 267

---

- *Reseñas* 267
    - GOETZMANN, WILLIAM N. Y ROUWENHORST, GEERT (2006), *Los orígenes de las finanzas. Las innovaciones que crearon los modernos mercados de capitales* (ADOLFO RODERO FRANGANILLO) 267
    - REQUEJO, J. (2006), *Anatomía de las crisis financieras* (JULIO RUEDA DOTOR) 270
  - *Reseñas* 273
  - *Noticias* 283
-

## **Estadística de los artículos recibidos en la *Revista de Fomento Social* durante el año 2006**

### ARTÍCULOS RECIBIDOS

Originales recibidos .....	20
Procedentes de España .....	17
Procedentes de otros países .....	3
Originales aceptados sin modificaciones.....	2
Originales aceptados con modificaciones .....	12
Originales rechazados .....	6

## **Relación de evaluadores externos de artículos de la *Revista de Fomento Social* durante el año 2006**

La evaluación final detallada de todos los originales es siempre tarea del Consejo de Redacción en sus reuniones mensuales. Además, desde el año 2006 se solicita sistemáticamente una evaluación ciega a expertos externos a dicho Consejo. Las personas que han colaborado en esta tarea en los números 241, 242, 243 y 244 son las siguientes (salvo error u omisión):

AMADOR HIDALGO, Francisco	Banco Interamericano de Desarrollo - Washington
ARAQUE ORTIZ, Rafael	ETEA
COPPETTI ABADIE, Marcelo	Universidad Católica de Uruguay
DESRUES, Thierry	Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA) - CSIC - Córdoba
ESTEPA MOHEDANO, Lorenzo	Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación
GONZÁLEZ CANO, Vicente	ETEA
GODOY LÓPEZ, Luis	ETEA
MARTÍNEZ MONTIEL, Juan Eduardo	Universidad de Córdoba
MONTERO SIMÓ, M <sup>o</sup> José	ETEA
ORTEGA CARPIO, M <sup>o</sup> Luz	ETEA
PÉREZ ALCALÁ, Gabriel M <sup>o</sup>	ETEA
PÉREZ HERNÁNDEZ, Pedro Pablo	ETEA
PÉREZ, Francisco J.	Nitlapán - Universidad Centroamericana de Managua
RODRÍGUEZ ALAS, Tomás Ernesto	Catholic Relief Service - Nicaragua
RUIZ LOZANO, Mercedes	ETEA
RUL-LAN BUADES, Gaspar	Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación
SANTOS CARRILLO, Francisco J.	Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación
SERRANO CASTRO, Antonio Jesús	Colectivo de Juristas Independientes e Instituto Olof Palme - Córdoba
VÁZQUEZ DE FRANCISCO, M <sup>o</sup> José	Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación

## RESÚMENES / ABSTRACTS

---

### EDITORIAL

#### Consejo de Redacción

##### **Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades**

La última Ley de Educación ha introducido una nueva área educativa llamada "Educación para la ciudadanía"; desde hace meses se viene desarrollando un difícil debate sobre el alcance de esta nueva asignatura. Nuestro comentario editorial intenta trascender esa actualidad para acceder al verdadero alcance de los problemas en juego, desde la perspectiva más amplia de la necesaria educación de la ciudadanía, vista desde el proceso siempre inacabado de fundación y construcción de la comunidad política. Entendemos que la educación para la ciudadanía puede ser entendida desde la Constitución y los Derechos Humanos como patrimonio común compartido, que permite la articulación de una gramática ética común y que responde, a su vez, a una ciudadanía global, cosmopolita y compleja, que deseáramos apostase por el modelo social europeo: ésta es la síntesis de los elementos esenciales del humanismo integral y solidario, a cuya construcción el cristianismo tiene una palabra que ofrecer.

#### Editorial Board

##### **Citizenship and Education: challenges, mysteries and possibilities**

The last law on education has introduced a new curricular area called "Education for citizenship"; for the last few months the scope of this new subject has been under a difficult debate. Our editorial comment attempts to transcend that news in order to access the real implication of issues at stake, from the widest perspective of the necessary education for citizenship, considered from the ever unfinished process of foundation and construction of the political community. We understand that education for citizenship can be understood from Constitution and Human Rights as shared heritage, that allows the articulation of a common ethical grammar and that is the answer to a global, cosmopolitan and complex citizenship, which we would like it to stand for the European social model: this is the synthesis of the essential elements of integral and full of solidarity humanism, for whose construction the Christianity has a word to offer.

---

## ESTUDIOS / PAPERS

**Manfred Nolte**

### **La titulización de la ayuda al desarrollo (*International Finance Facility*)**

El presente trabajo aborda el análisis y posicionamiento frente a una reciente propuesta de financiación del desarrollo: la IFF (*International Finance Facility*). Siendo la titulización una técnica de amplio uso en los mercados financieros nuestro foco de atención se sitúa en verificar que la IFF adopta los estándares de una titulización y es así correctamente interpretada por el mercado. En caso afirmativo tendremos delante de nosotros un formidable instrumento del que los países donantes podrán hacer uso para el cumplimiento de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio).

### **The securitisation of cooperation for development (*International Finance Facility*)**

This paper deals with the analysis and positioning as against a recent proposal for development financing: the IFF (*International Finance Facility*). Being the securitisation a widely used technique in financial markets, we will focus our attention on verifying that IFF adopts securitisation standards and so, it is correctly interpreted by the market. If that is the case we will have an extraordinary tool to be used by donor countries for the fulfilling of Millennium Development Goals (MDGs)

**M<sup>a</sup> José Montero Simó, Rafael Araque Padilla y Juan Miguel Rey Pino**

### **La seguridad y salud en el trabajo en el marco de la responsabilidad social de la empresa**

La Responsabilidad Social de la Empresa (RSE) se ha definido como la integración voluntaria de las preocupaciones sociales y medioambientales en la toma de decisiones en la empresa. Dos de las principales responsabilidades sociales de una empresa son la búsqueda de un entorno de trabajo seguro y saludable y la promoción de una cultura de prevención de riesgos. En este artículo se discute como el interés creciente por la RSE puede ayudar a mejorar la implementación de sistemas adecuados de prevención, para ello se ha estudiado en qué medida las cuestiones de Seguridad y Salud en el Trabajo (SST) están presentes en el ámbito de la RSE y así poder determinar qué aspectos son los más desarrollados, cuáles quedan más diluidos, y plantear

### **Security and Health at work in the framework of Corporate Social Responsibility**

Corporate Social Responsibility (CSR) has been defined as the voluntary incorporation of social and environmental concerns into the decision making of the company. Two of the main social responsibilities of a corporation are the search for a safe and healthy environment at work and the promotion of a culture for preventing risks. This article discusses how the growing interest for CSR can help improve the implementation of appropriate prevention systems, and so, it analyses to what extent Safety and Health at Work issues are present in the field of CSR, in order to determine those most developed aspects, those most diluted and to present some proposals. The methodology is based on content analysis of the main international CSR management tools.

---

algunas propuestas. La metodología seguida se ha basado en un análisis de contenido de las principales herramientas internacionales de gestión de la RSE.

## **Genoveva Millán Vázquez de la Torre, José Luis Trechera Herreros y Emilio J. Morales Fernández**

### **El mercado laboral de los egresados andaluces: análisis de la demanda**

En los últimos años se viene produciendo un incremento de los egresados que quieren acceder al mercado laboral, no existiendo un ajuste entre la oferta de puestos de trabajo acorde con las titulaciones cursadas y la demanda existente de los egresados. En este trabajo se ha realizado un estudio del mercado de los egresados en Andalucía, una de las comunidades con mayor tasa de paro en dicho nivel educativo. El estudio se realiza través de un análisis descriptivo uni y bivalente tendente a determinar las características principales de la demanda (edad, sexo, titulación cursada etc.) y las relaciones entre ambas. Se intenta conocer la probabilidad de estar en paro del egresado andaluz atendiendo a sus características socio personales.

### **Analysis of labour market for Andalusian graduates**

In the last few years there has been an increase in the number of graduates wanting to enter the labour market, when there is no adjustment between the offer of jobs in keeping with the degrees obtained and the present demand by graduates. This paper has surveyed the labour market for graduates in Andalusia, one of the communities with the highest unemployment rate at that education level. The survey is carried out through an univariable and multivariable descriptive analysis aiming to determine the main characteristics of demand (age, sex, degree, etc.) and the connections among them. It is attempted to know the probability for the Andalusian graduate of being out of employment paying attention to their personal and social characteristics.

## **NOTAS / NOTES**

### **José Antonio Ariza Montes**

#### **Las competencias: un factor clave en la empleabilidad de los titulados universitarios**

El proceso de armonización de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea implica una reorganización conceptual de la formación donde se reconoce, entre otras cuestiones,

#### **Skills: a key factor for the employability of university graduates**

The process of harmonization of different educational systems in the European Union implies a conceptual reorganization of education where it is acknowledged, among other questions, the importance of skills for the curriculum

---

la importancia de las competencias para el desarrollo curricular del discente y, por ende, para mejorar su empleabilidad. Sin embargo, hablar de competencias supone adentrarse en un mundo opaco donde se fusionan términos como conocimientos, características personales, habilidades, aptitudes, destrezas, etc. Alguno de estos fenómenos constituye la base de la inteligencia clásica, mientras que otros apoyan y sustentan las capacidades de las personas dotadas de inteligencia emocional. En este trabajo se ponen de manifiesto, en primer lugar, los principales cambios acaecidos en el mercado laboral en los últimos años; en segundo lugar, se analiza el conflicto inteligencia–competencias como eje de la empleabilidad y, por último, se exponen las principales conclusiones de un reciente estudio que pone en evidencia la importancia de las competencias emocionales en la empleabilidad de los recién titulados universitarios.

## **Adolfo Rodero Franganillo**

### **Enrique Fuentes Quintana. Mis recuerdos del profesor y del economista**

Con motivo de la reciente desaparición de Enrique Fuentes Quintana, el autor recoge unos recuerdos del profesor Fuentes. Alude a su labor en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Complutense, así como a su participación en el Plan de Estabilización y en los Pactos de la Moncloa. Subraya su papel en la Fundación de las cajas de ahorro, recordando también los trabajos y otras actividades de la Facultad de Empresariales–ETEA que fueron supervisados por Fuentes Quintana.

development of the learner, and therefore, for an improvement in their employability. However, talking of skills means entering an opaque world where terms such as knowledge, personal features, skills, endowment, abilities, etc merge. Some of these phenomena constitute the basis of the traditional intelligence, while others support the skills of learners gifted with emotional intelligence. This paper highlights firstly the main changes in the labour market in the last few years; secondly, it analyses the intelligence–skills conflict as axis for employability, and finally, exposes the main conclusions of a recent study that evidences the importance of emotional skills in the employability of recent university graduates.

### **Enrique Fuentes Quintana. My memories of the professor and economist**

On the occasion of the recent decease of Enrique Fuentes Quintana, the author collects some memories of Professor Fuentes. He alludes to his labour in the Faculty of Economic Sciences of the Complutense University, as well as to his participation in the Stabilization Plan and Moncloa Pacts. He highlights his role in the Foundation of Savings Banks, recalling work and other activities at the Faculty of Business – ETEA supervised by Fuentes Quintana.

## EDITORIAL

---

### Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades

#### Consejo de redacción

**Palabras clave:** *Ciudadanía, educación, gramática ética común, humanismo integral, Constitución.*

**Key words:** *Citizenship, education, common ethical grammar, integral humanism, Constitution*

#### Introducción

La *Educación para la ciudadanía* (a partir de ahora EpC) es una importante novedad de la última Ley de Educación (LOE, mayo 2006). En los últimos meses, sobre todo después de la aparición previa de los borradores de decretos que desarrollaban los contenidos para cada etapa educativa y la publicación posterior de los mismos, hemos asistido a un debate intermitente sobre el alcance de la nueva asignatura. La EpC es, por tanto, un tema actual, y en nuestra consideración editorial no podremos desentendernos de esta circunstancia, pero asimismo es un tema que trasciende la inmediata actualidad política española, muy marcada coyunturalmente por un estilo de confrontación, a nuestro juicio demasiado agrio y superficial, que muchas veces nos impide ver el verdadero alcance de los problemas que tenemos entre manos. Sin renunciar, pues, a tratar de las cuestiones más candentes, queremos superar una aproximación coyuntural para presentar el trasfondo que pone sobre la mesa la necesaria relación entre estas dos palabras: ciudadanía y educación. Por ello, nuestro editorial no se ceñirá al análisis de la propuesta ministerial sino que abordará la perspectiva más amplia de la necesaria educación de la ciudadanía, vista desde el proceso siempre inacabado de fundación y construcción de la comunidad política.

En primer lugar, para delimitar algo la presente reflexión, aludimos a la crisis de participación política y del ejercicio de una ciudadanía democrática en el actual momento español y europeo. En segundo lugar, cuando hablamos de educar para la ciudadanía ¿a qué concepto de ciudadanía nos referimos?; concluimos ese apartado con una breve presentación de la EpC en el actual contexto escolar europeo. En tercer lugar, abordaremos una cuestión necesaria para aclarar algunos términos confusos del debate español: ¿qué modelos de educación para la ciudadanía están presentes en nuestro momento educativo? En cuarto lugar intentaremos responder a las preguntas: ¿es educable la ciudadanía?, ¿desde qué supuestos?, ¿qué no debe ser la EpC? En

ese momento nos referiremos a la propuesta que hace la vigente LOE y los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes; después, nos referiremos a algunas de las diferentes y, a veces, enfrentadas posiciones que se han suscitado en la sociedad española; por último, en ese mismo apartado, presentamos algunas posiciones eclesiales ante la EpC. En quinto lugar, ofrecemos una perspectiva sobre la educación cívica y política comprendida dentro del contexto de la tradición católica y la acción formativa eclesial desde hace años; a partir de ahí esbozamos nuestra propuesta sobre una EpC; en último instancia, lo que pretendemos con este editorial, al reflexionar sobre ciudadanía y educación, es *aprender a vivir juntos*.

No nos parece ocioso recordar que nuestra posición refleja el pluralismo social y cultural propio de nuestra sociedad y quiere contribuir al mismo. De la misma forma ejercemos nuestro servicio desde el pluralismo eclesial al que queremos seguir contribuyendo, especialmente en una cuestión abierta como ésta. No pretendemos tener toda la razón, ni menos aún la última palabra. Nos basta con ser razonables, aportando argumentos plurales y convincentes, en la medida que lo sean, a un debate abierto que, a veces, adopta un dramatismo que no estamos seguros que convenga ni ayude a adoptar las mejores decisiones<sup>1</sup>.

El discernimiento requiere el ejercicio de la prudencia y de la sabiduría. Asumimos plenamente las orientaciones que da el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*<sup>2</sup>, cuando dice que la prudencia *capacita para tomar decisiones coherentes, con realismo y sentido de la responsabilidad respecto a las consecuencias de las propias acciones*. Sabiendo que las posiciones eclesiales ante este tema también están siendo muy diferentes, y con plena aceptación de aquellas decisiones que puedan tomar quienes están capacitados para ello, queremos contribuir a profundizar un poco más en este tema, con la *sensatez y valentía* propias de la *razón práctica*. Nuestra revista, caracterizada por una trayectoria de inspiración cristiana, quiere realizar aquel ejercicio maduro del pensamiento y de la responsabilidad, que se despliegan en la reflexión y el estudio de los problemas, en el conocimiento objetivo de la situación, en el análisis valorativo de la realidad y en la formulación de las decisiones que hacen posible *el discernimiento entre las acciones que se deben llevar a cabo*.

## I. “Educación invertebrada” y déficit de ciudadanía

### I.1. Un diagnóstico

La relación entre el déficit de ciudadanía y la dimisión de la educación de ciertas tareas y competencias no es una evidencia en sí misma; sin embargo, queremos partir de esta convicción,

---

<sup>1</sup> Terminado de redactar nuestro editorial nos llega por internet la versión electrónica de un cuaderno de *Cristianismo i Justícia*, cuya publicación en formato papel se prevé para mediados de septiembre, con un enfoque distinto a nuestro texto, y al que nos remitimos para consideraciones complementarias que nos parecen interesantes; cf. J. GARCÍA ROCA (2007) *Educación para la ciudadanía*, Barcelona, Fundació Lluís Espinal ([www.fespinal.com](http://www.fespinal.com)), 30 pp. Otro punto de vista diferente, que nos parece asimismo interesante y complementario del anterior, en A. DOMINGO MORATALLA “Las fuentes morales de la ciudadanía activa. Laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral”, en A. DOMINGO (ed.) (2006) *Ciudadanía, religión y educación moral*, Madrid, PPC, pp. 171-201.

<sup>2</sup> *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (2005) nn. 547-548. Las palabras en cursiva están tomadas literalmente del original citado.

que esperamos sea compartida por nuestros lectores: si la escuela renuncia a proponer el sentido de la justicia y de la vida común, si renuncia a proponer el horizonte de la responsabilidad, es muy difícil que esos valores de participación democrática y de ciudadanía responsable crezcan espontáneamente. *Aprender a vivir juntos* es, como proponía el *Informe Delors* publicado por la UNESCO en 1996, uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. "Vivir juntos" es un desafío para todos, pero, como sabemos, la capacidad y la posibilidad de vivir juntos no se resuelven sólo ni principalmente en el mercado, a quien confiamos con demasiada facilidad la regulación de todos nuestros intereses.

Afirmar que la educación vive una situación de invertebración se ha convertido en un lugar común. La acumulación de conocimientos, la facilidad para su transmisión y la rapidez con que estos cambian y pierden valor hace que una actividad humana como la educación, pensada desde la necesidad de garantizar la continuidad y articulación social, la transmisión de saberes y la socialización de la personalidad, se vea abocada a una continua huida hacia adelante en medio de la *vida líquida* de que habla Zygmunt Bauman:

*En una sociedad moderna líquida, los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. (...) De ahí que haya dejado de ser aconsejable aprender de la experiencia para confiarse a estrategias y movimientos tácticos que fueron empleados con éxito en el pasado*<sup>3</sup>.

Para bastantes filósofos y científicos sociales éste es un rasgo definitorio de la postmodernidad o modernidad reflexiva: en una sociedad como la nuestra, la desaparición de todo principio histórico central en la definición del conjunto social se sustituye por la referencia exclusiva a lo que es continuamente transformado y creado. En esa modernidad líquida sólo queda lugar para un individuo liberado de toda vinculación social, no sometido a regulaciones externas ni a límites objetivos.

Muchos observadores, y también sectores amplios de opinión pública europea, coinciden en constatar la crisis de los valores sociales, civiles y de convivencia que muestran su peor cara en los conflictos sociales. El déficit de ciudadanía aumenta si nos referimos a la crisis del sistema de representación política que aleja, sobre todo a las generaciones más jóvenes, del interés por la cosa pública, no sólo por la política institucional, sino por la vida social en general. No deja de haber signos importantes de interés, pero son muy minoritarios. Paradójicamente el grado de satisfacción, expresado estadísticamente por los jóvenes, es muy alto en nuestras sociedades. Precariedad y exclusión social coexisten con un alto grado de identificación con los valores sociales. Si ampliamos nuestra mirada más allá de Europa vemos un mundo actual complejo, que es desigual y violento, está atravesado de intolerancia y de exclusión y tiene una alta capacidad de autodestrucción. La opinión pública, a través de los medios de comunicación, es una observadora impotente de toda esta realidad.

Es cierto que en estas condiciones se hace muy difícil educar; pero también es claro que se hace más necesario. Muchos perciben que la escuela y las iglesias, la familia y otras instituciones

<sup>3</sup> Z. BAUMAN (2006) *Vida líquida*, Barcelona, Paidós, p. 9.

tradicionalmente socializadoras, han dimitido de su función y se limitan a ejercer de testigos mudos ante un mundo que muchas veces no llegan a comprender.

Parecería que los profesores, en su mayoría, se hubiesen retirado a la información técnica y a la transmisión de saberes objetivos: “Todos enseñan y casi nadie se atreve a educar”, escribió hace poco Olegario González de Cardedal, para quien:

*Este proceso mediante el cual nos ayudamos los unos a los otros para el descubrimiento, realización y planificación de nuestra existencia humana es la educación*<sup>4</sup>.

Europa hoy parece haber dimitido de la tarea de educar, dejando a los jóvenes en un hondo desamparo personal y en un profundo desinterés social. La socialización no parece ir más allá de la referencia a los pequeños grupos sociales, enclaves de vida, para ir sosteniendo itinerarios indeterminables, y a un difuso solidarismo que no contradice el radical individualismo sin vínculos.

## 1.2. Las raíces de esa situación

Los dos grandes consensos europeos sobre la paz y la justicia, consensos creados y mantenidos durante más de medio siglo entre social-demócratas, social-liberales y social-cristianos, parecen sufrir un eclipse. La apuesta por una Europa en paz es hoy considerada un resultado muy garantizado y no suscita ningún entusiasmo, salvo quizá en las generaciones más envejecidas. Por otra parte, el sistema de bienestar, fundado en un modelo social de solidaridad, de redistribución de rentas entre las clase sociales con la finalidad de mantener y promover políticas públicas de inclusión social y de igualdad, hoy ha sido sustituido por valores como la competencia personal, profesional y territorial, la diferenciación y el premio al esfuerzo individual.

En el final del siglo XX y comienzos del XXI, tras la caída del muro de Berlín (9-XI-1989) y la caída de las torres gemelas (11-IX-2001) vivimos en un momento que el sociólogo francés Alain Touraine ha llamado de fin del paradigma social. El paso a un paradigma postsocial<sup>5</sup>, o cultural, viene caracterizado por la emergencia del sujeto como centro de construcción de las interpretaciones de sentido. Éstas se han desplazado de las instituciones que encuadraban los mundos vitales de referencia (la comunidad política, la empresa, la escuela, la familia, las iglesias, etc.) a un sujeto autónomo que, a partir de sí mismo, emprende la tarea de construir su interpretación de la realidad.

Un nuevo paradigma se ha hecho necesario porque los problemas *culturales* han tomado tal importancia que el pensamiento social debe organizarse en torno a ellos. Este nuevo paradigma corresponde al nuevo paisaje generado tras la revolución tecnológica, con sus inmediatos efectos sociales y culturales visibles por todas partes. De la sociedad industrial, en la que la división técnica del trabajo no era diferenciable de las relaciones sociales de producción, hemos pasado

<sup>4</sup> O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL (2006) “Educación y ciudadanía”, en ABC, 16-XI-2006, p. 3.

<sup>5</sup> A. TOURAINE (2005) *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Fayard.

a la flexibilidad social de los sistemas de información: el mundo social ha desaparecido, mientras se producían la ruptura de los vínculos sociales y el triunfo del individualismo desorganizador. En esto está consistiendo el paso de un paradigma al otro, el paso de un lenguaje *social* sobre la vida colectiva a un lenguaje *cultural*. Es el momento del incremento de las reivindicaciones culturales, sean el neocomunitarismo, la apelación al sujeto personal, los movimientos culturales identitarios (nación, sexo, etnia...) o la nueva fundamentación de la ética en el individualismo: todo ello es signo del nuevo paradigma emergente. Esta transición, en la que pasamos de hablar de actores sociales a actores culturales, es un tiempo de ambigüedad: las reivindicaciones comunitarias afirman al sujeto de forma poderosa, aunque lo destruyan continuamente, mientras que el individualismo liberador defiende el continuo retorno del sujeto sobre sí mismo.

Esta nueva manera de pensar es ineludible, y conviene tenerla presente para entender muchas de las cosas que pasan a nuestro alrededor, tanto las afirmaciones que pueden parecer desmesuradas, como las reacciones de resistencia de los órdenes sociales tradicionales. También para la propia concepción de educación y de la ciudadanía. Estos cambios están en el origen de posibilidades nuevas, pero también de riesgos no poco despreciables.

### 1.3. Necesidad de la educación para la ciudadanía y pluralismo

Al reflexionar sobre EpC dentro de este panorama nos hacemos algunas preguntas: ¿existe una demanda social de EpC?, ¿existe una necesidad de la misma? A nuestro juicio, parece más clara la necesidad que la demanda. ¿Qué papel puede jugar la educación? ¿Podemos pensar en una educación que ayude a resolver los conflictos de manera pacífica desarrollando el conocimiento de los otros, sus culturas y sus religiones? Hemos de afirmar que sin el ejercicio diario de la ciudadanía, no hay posibilidad de aprender ni de llegar a vivir juntos: esto reafirma la necesidad de la educación para la ciudadanía.

A la vista de esa que hemos llamado "educación invertebrada", asumimos el diagnóstico de González de Cardedal, que afirma:

*Ante esta pérdida de conciencia para las responsabilidades colectivas, de atonía política, de enfrentamientos humanos, de rechazo de la diferencia y del surgimiento de grupos violentos, según el diagnóstico, la Unión Europea indica a los Estados el deber de ofrecer una educación para la ciudadanía, como forma de alumbrar una conciencia nueva que supere la conciencia del individualismo, de la insolidaridad social, de la atonía política y positivamente provea a la apertura a los demás, al acogimiento del próximo diverso, al interés por las situaciones que desbordan la existencia individual. En este sentido educar para la ciudadanía es evidente y urgente* <sup>6</sup>.

En la sociedad española hemos visto en los últimos años cómo se ha consolidado definitivamente el pluralismo educativo, ideológico, cultural, religioso y moral que había permanecido oculto en etapas anteriores o sencillamente no existía. La pluralización de los mundos de la vida social hace que la democracia se configure cada vez más como un mercado cultural en que libremente se ofrecen los diferentes productos, no siempre sin apoyos políticos preferentes, sino bajo el sometimiento a las leyes de oferta y demanda y libre competencia.

<sup>6</sup> O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL (2006) art. cit.

Esto ha tenido también su reflejo en la acción educativa de la Iglesia católica. La paradoja en que vive la sociedad española estriba en que una mayoría católica tiene que referirse a la Iglesia, y eventualmente optar por ella, sólo como un grupo de pertenencia “particular” y no como institución de referencia nacional o social general. La Iglesia católica en España ha pasado a ser lo que algunos llaman una *minoría cognitiva*: de ser una institución de la sociedad ha pasado a ser un grupo social específico con una visión del mundo divergente de otros. Una institución que, hasta hace no muchos años, fue prácticamente la única instancia de la socialización moral y simbólica de la mayoría de los españoles, ha pasado a serlo sólo de aquellos que acceden, de forma permanente o esporádica, a ella. Esta transición no es fácil. Por otra parte, no todos en la Iglesia aceptan subordinarse a la cultura dominante, sino que creen que la institución eclesial debe ocupar un papel central con capacidad para ejercer como referente moral vinculante para todos los ciudadanos. Muestra, sin embargo, de la complejidad social en que nos encontramos es que la Iglesia no puede, sin embargo, renunciar a defender ciertos consensos normativos centrales en la configuración social, pero no por ello ha de pretender convertirse en una instancia autoritativa que define el orden moral aceptable por todos los ciudadanos. No siempre es claro el mensaje de la Iglesia, ni la opinión lo percibe de forma diferenciada. El debate sobre EpC ha sido una buena muestra de las diferencias entre los diferentes mensajes cristianos, así como de la dificultad para captar esas diferencias por parte de una opinión pública confundida ante la virulencia y la simplificación de los mismos.

Concluimos esta primera aproximación introductoria. En ella hemos considerado la crisis de la educación como el contexto inmediato de nuestra reflexión sobre EpC. Pero es hora de hacerse la pregunta central: ¿Qué papel ha de jugar la educación para el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable y crítica?

## 2. El concepto de ciudadanía: educar, ¿para qué ciudadanía?<sup>7</sup>

La escuela debe atreverse a educar, no sólo a enseñar. Hoy es necesario que la escuela eduque para que los hombres y mujeres de nuestro tiempo sean capaces de vivir juntos. Así lo formuló el citado *Informe Delors*, enunciando como uno de los cuatro pilares de la educación “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros”. Éste aprendizaje representa uno de los mayores retos a la educación de nuestro tiempo.

La educación debe abrir al descubrimiento progresivo del otro y al compromiso en proyectos comunes. El descubrimiento del otro pasa necesariamente por el conocimiento de uno mismo y por dar al niño y al adolescente una imagen justa del mundo. Desarrollar esta actitud de empatía en la escuela es fundamental para fomentar los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Tender a objetivos comunes, que permitan valorar lo que es compartido en relación a lo que es diferenciador o extraño, es una forma esencial de desarrollo de una educación para la

---

<sup>7</sup> Sin pretender siquiera esbozar una bibliografía sumaria, no podemos dejar de reconocer ciertos textos que han sido inspiradores para esta reflexión, a los que nos remitimos de una vez por todas: J. DELORS et al. (1996) *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO – Odile Jacob; A. CORTINA ORTIS (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza; V. CAMPS – S. GINER (1998) *Manual de civismo*, Barcelona, Ariel; A. BOLÍVAR (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.

ciudadanía. La enseñanza ha de orientarse en orden a ese reconocimiento del otro. Los educadores no deben, a fuerza de dogmatismo, matar la curiosidad o el espíritu crítico, ni bloquear o debilitar en los alumnos el sentido de búsqueda o la capacidad de abrirse a la alteridad, e incluso la capacidad para afrontar las diferentes tensiones entre personas, grupos, naciones, etc. La confrontación, por medio del diálogo y del intercambio de razonamientos es uno de los instrumentos más útiles para la educación del siglo XXI.

¿Qué entendemos por ciudadanía? Es lógico que antes de avanzar respondamos a esta pregunta de manera muy sencilla: *ciudadanía es el ejercicio de la democracia dentro del cuerpo político*. Otros la han definido como *la participación activa en los asuntos de la ciudad*. Para precisar algo más el concepto podemos hacer las tres aproximaciones que siguen. En primer lugar, ciudadanía es la condición que un individuo tiene como miembro de una comunidad política a la que está vinculado jurídicamente; normalmente esta forma de entender la ciudadanía conlleva el acceso al disfrute de derechos cívicos y políticos y el ejercicio de las libertades públicas, reconocidos por la Constitución y la legislación de la colectividad de la que forma parte el ciudadano. Hay un segundo concepto de ciudadanía que subraya la participación activa y democrática de los individuos en la construcción de la comunidad política. Para quienes conciben la ciudadanía como el ejercicio de la responsabilidad compartida a partir de unos vínculos fuertes que unen a los ciudadanos en una comunidad, es importante subrayar los deberes cívicos y las obligaciones compartidas, junto a la visión más clásica de los derechos. Una tercera concepción de ciudadanía relacionaría el ejercicio de ésta con la condición humana y, por tanto, con una concepción no sólo jurídica de los derechos humanos, sino expansiva y material, entendiendo desde horizontes progresivos la universalización e historización permanente de los mismos. Necesitamos, según algunos, un nuevo concepto de ciudadanía mundial que integre todos los niveles de desarrollo de la ciudadanía, tanto históricos, como en sus diferentes ámbitos: ciudadanía política, ciudadanía legal, ciudadanía económica, ciudadanía social, ciudadanía interreligiosa y ciudadanía multicultural. Sólo en la medida en que tengamos esta concepción integral de la ciudadanía, estamos aproximándonos, para algunos, a un concepto válido y duradero de ciudadanía.

## 2.1. Las diferentes perspectivas políticas<sup>8</sup>

A continuación presentamos de forma muy sucinta cuatro aproximaciones al concepto de ciudadanía que consideramos claves en nuestro entorno. Nuestra pretensión es sólo situar en el contexto político la posterior discusión sobre los modelos de EpC que derivan lógicamente del concepto de ciudadanía del que se parte.

<sup>8</sup> Recientemente ha aparecido en nuestra revista un estudio que resume acertadamente estas perspectivas: J. L. MARTÍNEZ MARTÍNEZ (2006) "Pensar la integración de los inmigrantes: la sociedad española al comienzo del siglo XXI": *Revista de Fomento Social* 61 (2006) 361-392 (concretamente 381-389); asimismo para una buena presentación, cf. J. CONILL (1998) "Ideologías políticas" en A. CORTINA (dir.) (1998) *10 palabras clave en filosofía política*, Estella (Navarra), especialmente pp. 223-247. Para los más conocedores del tema resultará obvio que podríamos haber incluido en esta relación otros planteamientos como el conservadurismo y el neoconservadurismo, el multiculturalismo, el liberalismo social y el llamado "liberalismo libertario", además del neoliberalismo y las nuevas formas de socialismo. No hemos pretendido ser exhaustivos, aun perdiendo riqueza de perspectivas, sino poner de relieve las perspectivas más relevantes para las distintas aproximaciones al concepto de ciudadanía.

## A. La perspectiva liberal

El liberalismo es una tradición ilustrada que pretende la construcción racional de la sociedad. La tradición liberal parte de la afirmación del individuo, y de los valores de la tolerancia, la libertad, la igualdad, la independencia, la bondad del sistema de representación de los individuos y la diferenciación de esferas (público/privado). Para los liberales el Estado debe mantener la neutralidad formal ante las diversas concepciones de vida buena y limitarse a la defensa de la autonomía de los individuos y su libertad personal. La EpC queda reducida en esta perspectiva a una educación cívica de mínimos que garantice el pluralismo y la tolerancia. Para el liberalismo, por tanto, la concepción de ciudadanía es aquella que deriva de la forma liberal del Estado que parte de la distinción entre sociedad civil y Estado, entre lo privado y lo público. El Estado tiene como finalidad garantizar el máximo de libertad y el mínimo de constricción para todos. La ciudadanía, para la perspectiva liberal, parte de un contractualismo que tiene como único fin la protección de un ámbito privado y de unos derechos individuales. Para ello el gobierno debe estar limitado por medio de normas estrictas; se trata de un gobierno controlado por unas reglas constitucionales que permiten la libertad individual y la igualdad de las personas bajo el imperio de la ley.

## B. Las perspectivas comunitaristas

El comunitarismo, actualmente muy importante en diferentes ámbitos, es una crítica radical del liberalismo. La crisis de la concepción liberal, a causa del individualismo que promueve, ha provocado en sectores conservadores, pero también en núcleos religiosos y en algunos de izquierda, la apuesta por una educación dentro de “mundos” con carácter fuerte, dentro de aquellas comunidades bien nutridas que pueden proponer valores exigentes e ideales movilizadores para quienes aspiran a un desarrollo feliz de su vida. Para los comunitaristas el liberalismo contemporáneo no ha tenido suficientemente en cuenta la importancia de la comunidad para la construcción de la identidad personal y la vida moral, política y económica en el mundo contemporáneo. Sólo desde esas comunidades es posible educar verdaderamente, es decir, formar a los niños y jóvenes en los “hábitos del corazón” (actitudes o disposiciones permanentes enraizadas en fuertes convicciones y valores culturales) para que se sostengan duraderamente sus opciones vitales.

Como es fácil entender, desde esta perspectiva no es al Estado a quien corresponde ocuparse de la EpC, sino que ésta debe promoverse desde cada una de las comunidades culturales y ético-políticas existentes. No es el momento de entrar a considerar a fondo esta perspectiva, por otro lado muy plural en su interior, aunque nos parece clave para entender algunas de las reacciones más serias que han aparecido en el reciente debate español, rechazando la conveniencia, la utilidad y aún la bondad de una EpC, con fuerte carga moral, configurada y realizada desde las administraciones públicas. En definitiva, así podríamos entender el porqué de la negativa de desarrollo de EpC fuera de las escuelas de “comunidades de memoria”, por tanto en centros plurales con neutralidad ideológica como deben ser los estatales. Como para los comunitaristas el reconocimiento mutuo sólo es posible desde el sentido de la vinculación que proporciona una identidad cultural, la única posibilidad educativa para construir la identidad de los sujetos es constituir y reforzar comunidades fuertes, con identidades diferenciadas. Con esta filosofía,

se comprende bien que fácilmente se quiebra el principio de igualdad, si la identidad cultural diferenciada es la base de los derechos. La filosofía política de los comunitaristas pretende la superación de la neutralidad liberal por medio de la socialización en las virtudes cívicas no por el Estado ni por agentes neutrales, sino por comunidades de identidad.

### C. La perspectiva “republicana”

La concepción republicana, aunque podemos referirla a la tradición que nace de la *politeia* griega, ha sido reivindicada recientemente por algunos filósofos de la política ante la crisis de identificación cívica en las democracias representativas. El republicanismo defiende la participación activa del ciudadano en la configuración del *éthos* público y en la definición y control de las políticas públicas. Se inscribe, pues, en la tradición de la democracia participativa (material) frente a la concepción de la democracia representativa (formal). Desde las perspectivas republicanas, como la de Ph. Pettit, se entiende que la construcción de la identidad personal se relacione con la participación en la vida pública en dos dimensiones: la elaboración de consensos de mínimos compartidos sobre los asuntos que atañen a todos a partir del principio de las mayorías, y la expansión de los derechos personales. Una parte de la *nueva izquierda* ha creído ver en esta perspectiva una ocasión de refundación de la política “desde abajo” y de movilizar a los actores sociales clásicos, e incluso a nuevos sujetos, en lo que ha venido a conocerse como el movimiento o concepción expansiva de los derechos humanos. Para los republicanos, como movimiento revitalizador político, la ciudadanía activa en la vida pública no es tanto el ejercicio de unos derechos garantizados en el marco del Estado liberal clásico, sino la vida social como interacción participativa. Los republicanos conciben que, ante la hegemonía cultural conservadora, especialmente ejercida por los llamados *neocon*, la única alternativa no es la *tercera vía* ni la socialdemocracia clásica, sino la radicalización del liberalismo democrático.

### D. La perspectiva socialdemócrata

Esta perspectiva, que algunos preferirían llamar socialista, pero otros remitirían a un liberalismo social, no es otra en nuestra pretensión, que el llamado “modelo social” europeo, por usar la expresión de Delors. En esta perspectiva confluyen tres tradiciones, la liberal-social, la socialista democrática y la cristianodemócrata. Por ser las más cercanas a nuestro modelo constitucional y, en cierta manera, a la perspectiva desde la que nos situamos en esta reflexión, nos resulta más difícil decir algo que la diferencie suficientemente de cuanto hemos declarado. La característica más relevante de esta concepción de la ciudadanía es la afirmación de la igualdad como horizonte permanente de búsqueda, a través de la cohesión social y la redistribución de renta. El ejercicio de la ciudadanía se expresa y queda condicionado a su vez por la posibilidad de acercar equitativamente (Rawls) las posiciones de partida de los actores sociales, y por el ejercicio de la responsabilidad en las decisiones en los ámbitos económico-empresariales y sociales. Dentro de la perspectiva socialdemócrata, aunque con su especificidad germana, adquirió fuerza la defensa de un “patriotismo constitucional” que realizó Habermas, como forma de adhesión de los ciudadanos a un marco político común e igual para todos, conformado por los principios constitucionales interpretados desde la experiencia histórica nacional.

## 2.2. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo

Desde 1997 el Consejo de Europa viene desarrollando su proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática; más tarde, la estrategia de Lisboa (2001) marcó como objetivos la inclusión social y la ciudadanía, para la que el sistema educativo se convierte en uno de los instrumentos esenciales para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión social y ciudadanía activa. Más tarde, en 2004 la Comisión Europea identificó el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la UE para promover el sentido y la participación de la ciudadanía, y el año siguiente (2005) fue declarado "Año europeo de la Ciudadanía a través de la educación".

La UE concibe una EpC cuyo fin es garantizar que los jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en que viven<sup>9</sup>. En un reciente informe de la UE se reconoce que, aunque los objetivos y contenidos de la EpC son sumamente variados, hay tres temas que tienen un interés especial para los alumnos: *cultura política, pensamiento crítico* (actitudes y valores) y *participación activa*.

Las recientes ampliaciones de la UE han hecho que el concepto de ciudadanía adquiera un lugar cada vez más destacado en su agenda política. Europa afronta la tarea de constituir una ciudadanía responsable en una sociedad democrática "por el bien de la cohesión social y de la identidad europea"<sup>10</sup>. Como afirmaba en el prólogo el Comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo, el eslovaco Ján Figel':

*El desarrollo de un comportamiento cívico responsable puede fomentarse desde una edad muy temprana. La educación para la ciudadanía, que incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática, está considerada como un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos*<sup>11</sup>.

En Europa coexisten diversos modelos organizativos de EpC, que podríamos agrupar para mayor claridad en cinco: asignatura independiente obligatoria, asignatura independiente optativa (a elegir obligatoriamente por los alumnos entre varias optativas), asignatura opcional (a elegir sólo por los que quieran), materia integrada en otras asignaturas (frecuentemente en historia o en estudios sociales) y tema de educación transversal. En educación primaria predominan estas dos últimas opciones (integración en otras asignaturas o transversalidad) y sólo dos países (Rumania y en la pequeña región oriental germano parlante de Bélgica) la conciben como asignatura independiente. En educación secundaria, sin embargo, cambia la situación. En muchos países, como Inglaterra, Malta, República Checa, Noruega, Eslovaquia, Austria,

<sup>9</sup> UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, 89 pp., consultada por internet: <http://www.mec.e/cide/>. Se trata de un documento de la Red Eurydice de información en educación. Según el citado informe, este concepto es afirmado en la Ley fundamental (*Grundgesetz*) de Bonn de 1949: "Todos los alemanes tienen en cualquier Estado iguales derechos y obligaciones cívicas" (a. 33.1).

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid., p. 3.

Eslovenia, Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Polonia, Suecia, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal, Rumania, Francia y Bulgaria, la EpC tiene existencia como asignatura independiente, aunque de forma diferente, según se trate de la educación secundaria elemental o la superior, coexistiendo en la mayoría de los casos con los otros dos modelos: integración en otras asignaturas o transversalidad. En resumen, en cualquiera de sus modalidades la EpC está presente en Europa en la etapa comprendida entre 12 y 16 años, con variadas formas de inserción y organización curriculares.

### 3. Modelos de educación para la ciudadanía

En esta parte pretendemos hacer un poco de luz sobre cinco modos posibles de entender la EpC. Es obvio que se trata de una primera aproximación, además bastante formal y, por tanto, reductora de matices y especificidades en aras de la claridad expositiva. Aun así nos parece que la consideración conjunta de estos modelos puede ser gran utilidad para el debate sobre EpC.

#### A. La educación constitucional

En la descripción de esta primera propuesta podemos reconocer la aportación de uno de los padres constituyentes y mentor de la educación para la ciudadanía, Gregorio Peces-Barba<sup>12</sup>. Independientemente de una relación directa de este profesor con la propuesta ministerial incluida en la LOE, lo cierto que él ha impulsado un pensamiento favorable a la laicidad escolar del Estado y a la autonomía de éste respecto a las confesiones religiosas, y que ha descrito una posición sobre EpC que puede condensarse en los siguientes aspectos:

*Mi propuesta parte de la competencia plena de las autoridades públicas para fijar esos contenidos mínimos de la educación para la ciudadanía. El primer bloque debe partir de la distinción entre la ética pública y la ética privada y del análisis de los contenidos de la ética pública democrática. (...) El segundo bloque debe desarrollar las relaciones entre el poder democrático y su Derecho. (...) El tercer bloque debe ocuparse de los modelos de casos difíciles. (...) Finalmente [el cuarto bloque], la educación para la ciudadanía debe situarse en el marco europeo, en el valor y en las instituciones de la Unión Europea, que es nuestro entorno institucional, social y cultural*<sup>13</sup>.

Concluye Peces-Barba que “nadie debe temer a esos contenidos ni afirmar que pretenden una manipulación ideológica. Al contrario, son esenciales para afirmar y fortalecer la democracia y la Constitución en la formación de las generaciones futuras”<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> G. PECES-BARBA MARTÍNEZ (2006) “La educación para la ciudadanía”: *El País*, 18-IX-2006, p. 17. El autor, profesor de Filosofía del Derecho y Rector hasta hace poco de la Universidad Carlos III de Madrid, asevera que le “gustaría haber influido en ese nacimiento concreto [de EpC], pero lo cierto es que no he participado en él y tampoco me han preguntado por posibles contenidos”, en *El País*, 18-IX-2006.

<sup>13</sup> G. PECES-BARBA MARTÍNEZ (2006) art. cit.

<sup>14</sup> *Ibid.*

## B. El “constructivismo identitario”

Esta segunda opción, fuertemente apoyada en algunos ámbitos educativos, parte de la construcción social de la ciudadanía como proceso abierto. Para esta perspectiva, la ciudadanía no sería tanto un estatuto (fundamentalmente legal y jurídico, aunque también político) que el alumno y el ciudadano aceptan pasivamente, sino un proceso en el que la identidad personal y social se va construyendo por el ejercicio de los roles sociales propios y de los otros. Conocerse y reconocerse en relación con uno mismo, con el otro y con los otros; afirmar la propia identidad y elegir las posibles orientaciones de los procesos de identificación complejos, propios de nuestra sociedad, y favorecer el reconocimiento de los otros y de sus identidades en una sociedad plural y evolutiva, serían acentos esenciales de este modelo. Este modelo pretende que los alumnos sean capaces de adquirir una identidad cívica, un sentimiento de individuos vinculados como miembros de comunidad política y, finalmente, una tolerancia básica para al diálogo multicultural.

## C. El “laicismo agnóstico” excluyente

El laicismo excluyente parte del racionalismo agnóstico, es decir de la confianza radical en la capacidad de la razón para hacerse cargo de la realidad. De ahí se deriva una afirmación expresa del valor de la neutralidad religiosa. El laicismo excluyente necesita el soporte del Estado, como poder abstracto y máxima racionalización del conflicto social originario, que es capaz de imponer su visión, excluyendo de la confrontación pública otras visiones, precisamente en defensa del principio de neutralidad. En lo esencial, el laicismo excluyente afirma por encima de todo la diferenciación de espacios público y privado, considerando la religión como un asunto totalmente perteneciente a este segundo ámbito. La privatización de la religión no va contra el reconocimiento del derecho fundamental de cualquier ciudadano a profesar sus creencias y celebrar el culto correspondiente (que garantiza con fuerza precisamente la laicidad), pero sí en contra de la pretensión de cualquier iglesia o confesión de intentar siquiera intervenir en el ámbito público. Por el contrario, en éste es la llamada “laicidad republicana”, es decir, la afirmación del principio de igualdad fundado en la voluntad general de los ciudadanos y encarnado por el Estado como poder abstracto, el elemento unificador de la vida social<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Dentro de esta concepción de laicidad, existen corrientes que promueven una interpretación de la misma menos neutral y más beligerante. No cabe duda de que el proyecto ministerial de EpC puede ser leído desde esta interpretación. En esa línea, el 4 de diciembre de 2006, la Secretaría de libertades públicas de la Comisión ejecutiva federal del PSOE hizo público en Málaga un documento, titulado *Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía*, donde se afirmaba, entre otras cosas, lo siguiente: “la laicidad es el espacio de integración”; “sin laicidad no habría nuevos derechos de ciudadanía, serían delitos civiles algunas libertades”; “los fundamentalismos monoteístas o religiosos siembran fronteras entre los ciudadanos”; asimismo se postulaba que la laicidad debe excluir a las religiones, para “evitar la proliferación de conductas nada acordes con la formación de conciencias libres y críticas y con el cultivo de las virtudes cívicas” e impedir la “preeminencia de creencias”, las imposiciones, la mediatización de la voluntad ciudadana y la subordinación “a ningún credo o jerarquía religiosa” etc. “Cristianos Socialistas” del PSOE aprobaron, semanas más tarde, un documento *Pacto por una laicidad incluyente*, ofreciendo una voz más matizada sobre un problema que cada día que pasa viene haciéndose más agudo y confuso (puede verse nuestro dossier “El debate de la laicidad en España: tres textos”: RFS 61 (2006) 647–665; los citados textos del PSOE en pp 648–650). Como subraya González de Cardedal “el programa de esa asignatura surge cronológica y genéticamente de los mismos grupos que a la vez hacen el Manifiesto del partido socialista donde se acusa, por ejemplo, a la religión de ser incapaz de vivir en democracia y se identifican los monoteísmos con los fundamentalismos” (O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL (2007) “La prueba de la verdad (Sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía)”: ABC, 29–VI–2007, p. 3).

La propuesta de entender la EpC que hemos llamado “laicismo agnóstico”, para diferenciarla del “laicismo religioso” (*religión civil*), tiene el propósito confesado de introducir el laicismo como el único elemento común compartido para toda la sociedad, que excluye cualquier otra referencia a culturas, ideas y creencias. Esta línea supone que la sociedad es laica y que la fortaleza del vínculo social depende del pacto laico en la escuela. Ésta parte del modelo originario francés de escuela republicana, aunque sean pocos ya los que hoy, incluso en Francia, aceptan ese modelo puro.

Los que afirmamos que el Estado es laico, queremos afirmar con la misma claridad que la sociedad no lo es. La sociedad civil no es laica, es plural, pluriconfesional en concreto, y, dentro de ella, la escuela no pertenece al Estado, sino a la sociedad. Entendemos la laicidad del Estado como una laicidad incluyente o positiva según la define la Constitución española (art. 16), de apoyo a las personas en sus creencias y de cooperación positiva con las confesiones <sup>16</sup>.

#### D. El “laicismo religioso” como religión civil

Junto al laicismo excluyente de las religiones, ha existido otra forma de laicismo en el mundo occidental, el laicismo religioso que está en el origen de lo que se conoce como “religión civil”. Los padres fundadores de los Estados Unidos dieron origen a una república que excluía una religión oficial y a las iglesias de tener cualquier tipo de carácter estatal, pero esta primera formulación laica no tiene como consecuencia la exclusión de la religión de la vida pública, ni la privatización de las iglesias y confesiones religiosas; al contrario, se considera que el “*éthos*” público es alimentado y formulado a partir de la convergencia de las diferentes tradiciones religiosas. Algunos han llamado a esta formulación “laicismo religioso”, puesto que es capaz de formular una “religión civil” como elemento de identificación afectiva y de cohesión social de un pueblo, con sus expresiones simbólicas y rituales. Educar para la ciudadanía desde el laicismo religioso incluiría, como mínimo, dos aspectos: el aprendizaje de los elementos fundamentales de la “religión civil” y el aprendizaje del diálogo intercultural e interreligioso que exige esa convivencia plural de distintas ideas y creencias. Como el laicismo excluyente, éste adopta formas religiosas para socializar y expresa la vinculación social en una forma compartida, pero en esta ocasión no excluye a priori cualquier referencia religiosa, sino que las da por aceptables y socialmente relevantes.

#### E. El cosmopolitismo cívico

Esta quinta posición quizá esté menos explícitamente presente en el actual debate, aunque puede alcanzar pronto cierto papel por razones obvias. Educar para ser *ciudadanos del mundo* no es sólo una bella frase, sino que para algunos agentes educativos y sociales, ésta sería la verda-

<sup>16</sup> Sobre la laicidad últimamente se ha producido un interesante debate en la sociedad española, del que son buenos testimonios los interesantes escritos de A. GARCÍA-SANTESMASES (2007) *Laicismo, agnosticismo y fundamentalismo*, Madrid, Biblioteca Nueva; J. M. SETIÉN (2007) *Laicidad del Estado e Iglesia*, Madrid, PPC; J. A. PÉREZ TAPIAS (2007) “Laicidad, emancipación y reconocimiento: otro proyecto inacabado de la modernidad”, en J. A. PÉREZ TAPIAS (2007) *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*, pp. 289–338; y L. FEITO (ed.) (2007) *Encuentros y tensiones entre ideologías*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

dera razón de ser de la EpC. Una organización, tan presente en la sociedad española y con un acrecentado y continuado prestigio como INTERMÓN OXFAM ha presentado todas sus iniciativas y proyectos bajo el lema "Hacia una Ciudadanía Global". No cabe duda de que tres hechos que tienen relación entre sí (mundialización económica, migraciones a nuestro país, donde hemos alcanzado ya el 10% de población de origen no español, y nuevas tecnologías informativas y de la comunicación) hacen que nuestra educación ya no tenga como referencia primordial la pertenencia a un Estado nacional delimitado por un territorio y basado en la soberanía política. Los Estados nacionales seguirán existiendo, pero el concepto de ciudadanía va evolucionando y ésta cada vez más se hace mundial, no tanto en lo jurídico-formal, cuanto en sus contenidos materiales y en las dinámicas creadoras de sus factores integrantes y valores profundos.

Para quienes defienden esta posición, el concepto de ciudadanía ligado al de nacionalidad resulta claramente insuficiente y restrictivo. La multiculturalidad como hecho y las desigualdades económico-sociales entre Norte y Sur nos obligan a avanzar hacia un concepto más integrador e inclusivo de ciudadanía global. Desde la escuela se han de potenciar las capacidades de los alumnos para comprender e interpretar la realidad, y transformar las relaciones de las personas y de los pueblos a partir de las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, igualitarias y solidarias. "Ciudadanía global", como es presentada por alguna de las entidades y grupos promotores de esta concepción, pretende que esta perspectiva global se integre de forma transversal en la educación. Uno de estos actores, INTERMÓN OXFAM, afirma, coherentemente con estos presupuestos:

*Creemos que esto [una educación que ofrezca comprensión de los problemas y búsqueda creativa de soluciones] sólo es posible a partir de una nueva concepción de la ciudadanía que trascienda la perspectiva cívica y plantee los derechos y las responsabilidades en el marco global y colectivo*<sup>17</sup>.

Educar desde esta perspectiva cosmopolita global implica hacerlo desde una visión integral de la persona. A los cuatro pilares del mencionado *Informe Delors*, desde este modelo se propone sumar un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: "aprender a transformar". Parece claro que nos encontramos con un modelo, diferente de los anteriores, que plantea una novedad importante en el actual panorama educativo. En las administraciones públicas se están desarrollando interesantes trabajos en este momento sobre "Educación para el desarrollo", en colaboración con ONGD de cooperación, que nos parecen una perspectiva a tener en cuenta para este modelo.

<sup>17</sup> INTERMÓN OXFAM, "Hacia una ciudadanía global", documento de trabajo (septiembre 2005); cf., asimismo, "La aportación de Intermón Oxfam en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE)" (abril 2006).

## 4. La propuesta actual de Educación para la Ciudadanía

### 4.1. No es un tema nuevo: algunos antecedentes

Los objetivos y contenidos de EpC no son totalmente nuevos en el sistema educativo español. Antes de la guerra de España ya existieron en los planes de estudio de bachillerato unos llamados "Rudimentos de Ética y Derecho". Durante la dictadura franquista existieron varias fórmulas: primero la formación patriótica, luego la formación política (con algunos apreciables resultados formativos); posteriormente, se introdujo una llamada "Formación del espíritu nacional" (la llama FEN) y con la Ley general de educación de 1970 una "Educación cívica" en la etapa de educación general básica (educación general básica, entre los 7 y los 14 años), e incluso años antes había habido una enseñanza de la doctrina social de la Iglesia en el último curso de bachillerato.

Más tarde, tras la aprobación de la Constitución se introdujo una hora semanal en 3º de bachillerato (16–17 años) de "Ordenamiento constitucional", habitualmente unido a la Historia de España, y en 1983 en la reforma experimental de las enseñanzas medias, una "Educación para la convivencia" en 1º de bachillerato (14–15 años). La Ley que ordenaba el sistema educativo (LOGSE, 1990) no incluyó una asignatura específica sino que concibió este tipo de enseñanzas a través de los llamados temas (o ejes) transversales en todas las etapas: primaria (6–12 años) y secundaria (14–18 años), aunque sí introdujo una asignatura común y obligatoria de "Vida moral y reflexión ética" en 4º de educación secundaria obligatoria (15–16 años), que aún se imparte y que, de forma no muy clara, ha quedado integrada en la EpC, reformulada ahora como "Educación ético-cívica" en la LOE. Por último, siendo ministro de Educación M. Rajoy en 1999, hubo un proyecto nonato de articular un área común de "Educación en valores" con dos modalidades optativas, una no confesional llamada "Valores cívicos" y otra de "Enseñanza religiosa" según cada una de las confesiones.

Por otro lado, es bien conocido que, desde 1979 de forma experimental y de forma generalizada desde octubre de 1980, en el bachillerato (14–17 años) se ha impartido una asignatura llamada "Ética y moral" o simplemente "Ética" para aquellos alumnos que no cursaban Religión y moral católica. Esta asignatura ha seguido, sin embargo, bastante de cerca las vicisitudes de la enseñanza de la religión<sup>18</sup>, y ha estado vigente hasta que se ha llegado a la total implantación de la LOGSE.

Este recorrido, que no pretendía ser exhaustivo ni excesivamente preciso<sup>19</sup>, parece útil para comprender que éste es un tema antiguo, que ha estado gravado con cierta connotación política desde la época franquista sin haber alcanzado nunca una mediana estabilidad. En esas coordenadas hay que enmarcar el debate abierto por la reciente LOE.

<sup>18</sup> A este tema nos referimos en un editorial anterior, "La enseñanza de la religión en la escuela: una solución posible": RFS 59 (2004) 239–276.

<sup>19</sup> Desde una perspectiva sociológico-política se hace eco de este mismo proceso J. BENEDICTO (2004) "La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977–2004): de la institucionalización a las prácticas": *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* n. 114 (abril–junio 2006) 103–136.

## 4.2. La propuesta de la LOE y algunos desarrollos posteriores

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 3 mayo 2006<sup>20</sup>) presenta ya en su preámbulo la EpC como una importante novedad:

Una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la EpC en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación.

La finalidad de esta EpC se formula en el mismo preámbulo como:

*ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.*

La EpC pretende contribuir, según la LOE, a la promoción de “una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas”<sup>21</sup>, siguiendo recomendaciones de la UE, que incluye como objetivo de los sistemas educativos “velar por que se promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa”<sup>22</sup>. La EpC se basa en una recomendación del Consejo de Europa y en los artículos 1.1 y 14 de la Constitución española, así como el 27.2, que establece que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. La EpC tiene como ejes las “recomendaciones internacionales y el mandato constitucional”. De esta nueva materia se dice también que sus “contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa”.

Ya en el cuerpo de la LOE, la EpC se articula en cuatro materias complementarias:

- En el tercer ciclo de primaria se introduce una “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, de la que se dice que en ella “se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 18.3).
- En uno de los tres cursos de secundaria se introduce igualmente una “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, de la que se dice también que en ella “se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 24.3).
- En cuarto curso de secundaria figura una “Educación ético-cívica” (art. 25.1).

<sup>20</sup> Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE n. 106 (4-V-2006) 17158-17207.

<sup>21</sup> R. D. 1631, de 29-XII-2006 (BOE de 5-I-2007) p. 715.

<sup>22</sup> R. D. 1631, de 29-XII-2006 (BOE de 5-I-2007) p. 715, citando la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa.

- Por fin, entre las materias comunes a todas las modalidades de bachillerato se incluye una “Filosofía y ciudadanía” (art. 34.6).

Para comprender mejor el alcance y contenidos de estas materias, especialmente en primaria y secundaria, es útil examinar los reales decretos que han desarrollado la LOE <sup>23</sup>. Aunque hay ligeras diferencias, comprensibles por el distinto nivel educativo en que se mueve cada uno, las coincidencias son manifiestas, de modo que en muchos momentos ambos tienen hasta la misma redacción literal.

En ambos existe una clara preocupación por apoyar la EpC en recomendaciones de organismos internacionales, así como en la Constitución española. En el decreto sobre secundaria se recuerda cómo la Unión Europea incluye entre los objetivos de los sistemas educativos el “velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa”, en la misma línea que va la Recomendación (2002) 12 del Consejo de ministros del Consejo de Europa. En cuanto a la Constitución española, se citan su artículo 1.1 (libertad, justicia, igualdad y pluralismo político, como valores que deben sustentar la convivencia social) y el artículo 14 (igualdad de todos ante la ley y rechazo de cualquier discriminación) <sup>24</sup>.

Tampoco se olvida el justificar la competencia del Estado para intervenir en este campo educativo:

*Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2. dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España* <sup>25</sup>.

Los decretos se ocupan también de mostrar en qué manera contribuye la EpC a la adquisición de las ocho competencias básicas que se establecen para toda esta etapa educativa. Se mencionan concretamente tres <sup>26</sup>:

- Contribuye directamente al desarrollo de la competencia 5 (*competencia social y ciudadana*), que se refiere a la comprensión de la realidad social en que se vive, la cooperación, la

<sup>23</sup> Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE n. 293 (8–XII–2006) 43053–4102; Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE n. 5 (5–I–2007) 767–773. En las órdenes de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía que desarrollan el currículo de educación primaria y secundaria, la única indicación explícita sobre EpC está referida al conocimiento del “funcionamiento de las instituciones” políticas y del Estatuto de autonomía para Andalucía, cfr. BOJA n. 171 (30–VIII–2007) 6 y 26.

<sup>24</sup> Cf. Decreto Secundaria, 715; en términos parecidos, el Decreto Primaria, 43080.

<sup>25</sup> Decreto Secundaria, 715.

<sup>26</sup> Cf. Decreto Secundaria, 717–718; Decreto Primaria, 43081.

convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como a la contribución a la mejora social.

- Más indirectamente contribuye también a la competencia 7 (*competencia para aprender a aprender*), que se refiere a la conciencia de las propias capacidades, de lo que es necesario aprender y de cómo se aprende.
- Y contribuye también indirectamente a la competencia 8 (*autonomía e iniciativa personal*), que se refiere a la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, etc.), así como la capacidad de demorar la satisfacción de necesidades inmediatas, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Analizar los objetivos y contenidos de la EpC en los diferentes cursos sería prolijo en este momento. Bastará recordar que la “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” de Secundaria parte de los aspectos relacionados con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales; estudia luego los deberes y derechos ciudadanos; a continuación introduce al alumno en el conocimiento de las sociedades democráticas; enmarca finalmente la ciudadanía en un mundo global <sup>27</sup>.

### 4.3. Una valoración desde los presupuestos establecidos más arriba

En el apartado anterior nos hemos limitado a presentar la propuesta hecha por el ministerio a través de la LOE y de los dos reales decretos que la desarrollan. Posteriormente ha surgido un amplio debate, que no se ha limitado a la propuesta ministerial, sino que se ha visto reforzado por algunas de las diferentes iniciativas de las comunidades autónomas orientadas a la aplicación de la ley según las competencias propias de éstas.

Con estos datos, y adelantándonos en parte a nuestras propuestas conclusivas, podemos ya avanzar algunas valoraciones.

1. No dudamos de la legitimidad de los poderes del Estado para establecer una EpC con carácter de fuerza legal para todos los ciudadanos. Evidentemente esto no significa que cualquier modelo de EpC sea igualmente valioso o conveniente, a nuestro juicio.
2. Cabe advertir, de hecho, un cierto deslizamiento en los contenidos. La propuesta inicial (y los documentos de los organismos internacionales que se aducían en su apoyo) se referían al régimen democrático, a la ciudadanía democrática y a los derechos humanos. En los decretos aparecen ya otras dimensiones, relacionadas con lo afectivo–convivial, que supone una orientación psicológico–social, bastante ajena al enfoque socio–político inicial. Estas líneas se han visto acentuadas en algunas propuestas, todavía no oficiales, de ciertas comunidades autónomas, y llevadas a expresiones más radicales por determinados colectivos sociales y editoriales. Un reflejo de todo ello es la diversidad de los manuales que han visto la luz en estos últimos meses, con orientaciones ideológicas bien distintas.

<sup>27</sup> Cf. Decreto Secundaria, 716; los contenidos, desarrollados en 5 bloques, están en pp. 718–719.

3. Esa (¿pretendida?) ambigüedad de la propuesta ministerial, no sólo ha derivado en la caótica situación descrita, sino que ha contribuido a impedir un consenso básico entre las diversas fuerzas políticas. Una vez más, nuestros políticos (todos, sin excepción) han sido incapaces de llegar al tan deseado consenso en tema de tal trascendencia como es el educativo. Esta incapacidad es muestra suficiente de que la propuesta ministerial no se limita al consenso en que se apoyó nuestra Constitución, a pesar de las declaraciones ya mencionadas.
4. Desde un punto de vista más técnico, y tras estudiar la inspiración de los citados decretos que desarrollan la LOE, nos ha parecido que a la propuesta educativa que se ha presentado le falta un criterio interno de ordenación disciplinar (epistemológica). En la formulación de objetivos, propuesta de contenidos, criterios de evaluación, etc., se observa, no sólo una pluralidad de fuentes inspiradoras (que puede explicarse como fruto de determinados acuerdos) sino una falta de ordenación interna y una carencia de claridad epistemológica sobre el concepto de ciudadanía que se propone educar: es un concepto tan ambiguo y tan amplio de ciudadanía que difícilmente podrá servir como base de la tarea de "educar para vivir juntos". Este bajo perfil epistemológico y didáctico permite desarrollos divergentes y aun contrapuestos de la EpC: caben demasiadas cosas y muy diferentes en la EpC que se nos propone.

#### 4.4. Posición del episcopado español y de otros grupos eclesiales

Sabemos que el tema educativo se cuenta entre los que más han preocupado al episcopado español en las últimas décadas, desde la misma de la Ley general de Educación de 1970 y la discusión de la Constitución de 1978. La LOE no ha sido una excepción. Han sido frecuentes las intervenciones de los obispos desde que el actual gobierno socialista hizo pública para el debate su propuesta "Una educación para todos y entre todos" (2004). Los trámites parlamentarios que han precedido a la LOE han estado acompañados de distintas manifestaciones oficiales de la Conferencia episcopal (CEE); las más importantes han sido:

- "Sobre el anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación". Comunicado del Comité ejecutivo de la CEE (31 marzo 2005).
- "Ante el Proyecto de la Ley Orgánica de Educación". Comunicado de la Comisión Permanente de la CEE (28 septiembre 2005).
- "Grave preocupación por la LOE enmendada". Nota del Comité ejecutivo de la CEE (15 diciembre 2005).
- "La Ley Orgánica de Educación (LOE), los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas". Comisión Permanente de la CEE (28 febrero 2007).
- "Nueva declaración sobre la ley orgánica de educación (LOE) y sus desarrollos: profesores de religión y ciudadanía". Comisión Permanente de la CEE (20 junio 2007).

Las preocupaciones de los obispos se referían a diferentes puntos, todos ellos dignos de consideración. Los enumeramos simplemente ya que no son objeto directo del asunto que nos ocupa en estas páginas:

- La consideración de la educación sólo como servicio público reduce la enseñanza de iniciativa social a una concesión del Estado, violentando el principio de subsidiariedad.
- Las dificultades para el ejercicio del derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones morales y religiosas.
- El tratamiento de la asignatura de religión en el currículo escolar.
- El tratamiento de los profesores de religión y su estatus laboral.

En los cinco pronunciamientos episcopales citados hay una atención muy marcada a la EpC, que, como la misma ley reconoce, es una importante novedad de la LOE. Todos estos documentos coinciden con matices en la sospecha sobre esa EpC. Lo expresa así por ejemplo la nota de diciembre de 2005:

*Como no se aclaran de modo preciso cuáles sean su finalidad y sus contenidos, persiste la posibilidad de que el Estado imponga a todos, por este medio, una formación moral al margen de la libre elección de los padres y de los centros, con lo que se vulneraría el derecho de libre elección en este campo (Constitución Española, art. 27. 1) y también el de libertad ideológica y religiosa (Constitución Española, art. 16. 1)*<sup>28</sup>.

En la tercera parte de esa nota, dedicada a las orientaciones para el discernimiento, los obispos recuerdan que los ciudadanos han de buscar la verdad sobre el hombre, de acuerdo a la recta formación de su conciencia, ayudados por la familia y guiados por el patrimonio cultural y religioso de su sociedad. A continuación añaden que no corresponde a las instituciones políticas “determinar ni condicionar las convicciones religiosas y morales de cada persona”, pues, en una verdadera democracia

*no son las instituciones políticas las que configuran las convicciones personales de los ciudadanos, sino que es exactamente al contrario: son los ciudadanos quienes han de conformar las instituciones políticas y actuar en ellas según sus propias convicciones morales, de acuerdo con su conciencia, siempre en favor del bien común (ibid. n. 53).*

Esta sospecha se confirma con los reales decretos de desarrollo de la LOE de diciembre de 2006 (a los que responde la nota episcopal de febrero de 2007), y posteriormente con la publicación de las correspondientes disposiciones de las comunidades autónomas y de algunos manuales sobre la materia (a ellos se refiere la nota de junio de 2007).

Los obispos admiten “que la educación de la conciencia no debe quedar excluida de la tarea educativa”. Pero puntualizan a renglón seguido que la formación de la conciencia moral no es competencia del Estado. Y añaden: “la autoridad pública no puede imponer ninguna moral a todos: ni una supuestamente mayoritaria, ni la católica, ni ninguna otra”. Corresponde a los padres y a la escuela el derecho y el deber de la educación de las conciencias. Y han de hacerlo

---

<sup>28</sup> Ya entonces los obispos apuntaban: *Ha de quedar claro que esta asignatura no se convertirá, por ejemplo, en un medio de indoctrinación obligatoria en la “ideología del género”, a la que el texto enmendado de la LOE hace ahora alusión en la exposición de motivos.*

sólo con las limitaciones derivadas de la dignidad de la persona y del justo orden público <sup>29</sup>.

A lo que se oponen los obispos no es a la EpC, sino a la forma concreta como ha sido desarrollada en los Decretos posteriores y en la normativa de las Comunidades autónomas:

*Hablamos de esta Educación para la ciudadanía. Otra diferente, que no hubiera invadido el campo de la formación de la conciencia y se hubiera atendido, por ejemplo, a la explicación del ordenamiento constitucional y de las declaraciones universales de los derechos humanos, hubiera sido aceptable e incluso, tal vez, deseable <sup>30</sup>.*

¿Qué es lo que los obispos rechazan del enfoque que se está dando de hecho a la EpC? Lo expresa con toda precisión la Nota de 28 de febrero de 2007: el relativismo moral y la ideología de género <sup>31</sup>.

El relativismo moral es una preocupación común a muchos en la sociedad actual. Los obispos lo expresan en ese documento, demasiado escuetamente quizás, denunciando cómo “la verdad no juega papel alguno en los decretos que desarrollan sus contenidos”. El fondo de la cuestión es, sin duda, el de la fundamentación de los valores y de los principios morales: el soslayarla sistemáticamente, por las dificultades que entraña darle una respuesta convincente para todos, está conduciendo de hecho a un creciente relativismo moral <sup>32</sup>.

En otras intervenciones de la Conferencia episcopal reaparece esta preocupación, que tan presente está también en Benedicto XVI (como lo estuvo en Juan Pablo II). Y se la pone en relación con el laicismo que va configurando nuestra sociedad frente a los valores tradicionales de nuestra cultura. Admitido que la moral cristiana no puede ya ser común a toda la sociedad, se invoca “la ley natural, fundada en la recta razón y en el patrimonio espiritual y moral históricamente acumulado por las sociedades”, cuyo olvido “debilita los fundamentos de la justicia y deteriora la vida de las personas y de la sociedad entera” <sup>33</sup>.

<sup>29</sup> Nota de la Comisión Permanente de 28 febrero de 2007, n. 10.

<sup>30</sup> Nota de la Comisión Permanente de 20 de junio de 2007, n. 11.

<sup>31</sup> Nota de la Comisión Permanente de 28 febrero de 2007, n. 11–12.

<sup>32</sup> En el documento sobre la laicidad del plenario episcopal, publicado el 23 de noviembre de 2006, fruto al parecer de un difícil y laborioso consenso entre posiciones diferentes, se hacía el siguiente análisis: Nos encontramos ante una “nueva oleada de laicismo que arrastra a muchos a pensar que sólo sería racionalmente válido lo experimentable y mensurable, o lo susceptible de ser construido por el ser humano, y que les induce a hacer de la libertad individual un valor absoluto, al que todos los demás tendrían que someterse. (...) Una determinada cultura moderna, que pretendía engrandecer al hombre, colocándolo en el centro de todo, termina paradójicamente por reducirlo a un mero fruto del azar, impersonal, efímero y, en definitiva, irracional: una nueva expresión del nihilismo. Sin referencias al verdadero Absoluto, la ética queda reducida a algo relativo y mudable, sin fundamento suficiente, ni consecuencias personales y sociales determinantes. (...) Se diría que se pretende construir artificialmente una sociedad sin referencias religiosas (...)” Nn. 12–13; cfr. CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, <http://www.conferenciaepiscopal.es>. Para el contexto posterior al documento y algunas intervenciones, cfr. “El debate de la laicidad en España: tres textos”: RFS 61 (2006) 647–665.

<sup>33</sup> Cf. *Orientaciones morales ante la situación actual de España. Instrucción Pastoral de la LXXXVIII Asamblea Plenaria de la CEE* (23 noviembre 2006), n. 17.

Ante esta situación los obispos invitan a todos "a actuar de modo responsable y comprometido" porque "la gravedad de la situación no permite posturas pasivas ni acomodaticias". Sin embargo, expresamente afirman que, de entre los medios posibles para actuar, no quieren mencionar ninguno en particular, aunque ninguno puede ser excluido a priori <sup>34</sup>.

A nadie que haya seguido el debate en los medios escapará que ninguna de las notas oficiales de la Conferencia episcopal menciona la objeción de conciencia como medio para responder a la EpC. Se sabe además, de fuentes autorizadas, que esta mención fue discutida y expresamente excluida en las dos notas de la Comisión Permanente de febrero y junio de 2007.

No nos parece necesario entrar en la conveniencia o inconveniencia de optar por la objeción de conciencia ni en los problemas que tal opción acarrearía. Parece sin embargo oportuno dejar constancia que los medios se han esforzado por mostrar que los obispos españoles están en favor de esta fórmula, que algunos incluso la presentan como la única respuesta válida. Esta noticia, que tiene su fundamento en el hecho de que determinadas figuras relevantes del episcopado se han pronunciado en público y reiteradamente en favor de la objeción, ha sido utilizada por los medios y por otros colectivos sociales con diferentes intenciones: unos para denigrar a la Iglesia española y a sus obispos, otros para reforzar su fuerte beligerancia ante esta iniciativa del gobierno socialista.

En todo caso, el observador de lo que está pasando tendrá que reconocer que, en el seno mismo de la Conferencia Episcopal Española no existe una unanimidad sobre este punto: y por esa razón no ha sido incorporado a las notas oficiales que pretenden expresar lo que es el sentir dominante de los obispos.

Otra cuestión que encuentra eco en las intervenciones que estamos analizando es la compatibilidad de la EpC con el proyecto educativo ("carácter propio") de los centros católicos. Esto ocurriría no sólo en estos, que "se verían obligados a introducir en su programación una asignatura que no resulta coherente (...) según el actual currículo (...) con la Doctrina Social de la Iglesia", sino también en los centros educativos estatales, donde estudia una buena parte de los hijos de padres católicos, pues dichos centros perderían "su obligada neutralidad ideológica" ante los alumnos que cursan religión y moral católica, al imponerles una formación moral no elegida por ellos <sup>35</sup>.

De todos modos, los obispos reconocen que los alumnos de los centros católicos gozan "de la protección que el carácter propio otorga a quienes estudian en centros de iniciativa social católica" <sup>36</sup>. Es en esta línea en la que se ha movido la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), aunque su posición y la estrategia desarrollada en este tema no siempre han sido bien comprendidas por una parte de algunos obispos, dando lugar a algunas declaraciones cruzadas.

---

<sup>34</sup> Nota de la Comisión Permanente de 20 de junio de 2007, n. 13.

<sup>35</sup> Nota de la Comisión Permanente de 20 de junio de 2007, n. 12.

<sup>36</sup> Ibid.

Como se sabe, la FERE representa a los religiosos y religiosas, titulares de centros educativos en España, que educan en sus centros entre un 40% y un 25% (dependiendo de las comunidades autónomas) de los alumnos escolarizados en el sistema educativo español. Puede decirse que la FERE es la organización mayoritaria y más representativa, por números y por tradición educativa, en el ámbito de los centros de iniciativa social en España, aunque muchos centros católicos o de inspiración cristiana no estén encuadrados en ella y existan además otros centros privados no confesionales.

Pues bien, la postura de la FERE ha consistido en garantizar ante los padres que la EpC se impartirá en sus centros de acuerdo con el carácter propio de los mismos. Es más, la FERE ha obtenido la confirmación de altas instancias del Ministerio de que esto podrá ser así. Sus contactos con éste se han orientado primero a influir en la formulación de la EpC con algunos logros importantes a finales de 2006, y después a conseguir que sus contenidos se adecuasen de verdad a lo que es educar a ciudadanos para vivir en un mundo plural y democrático, y a conseguir garantías para poder en todo caso enfocarla así en sus propios centros.

## 5. La aportación cristiana a la educación para la ciudadanía

Damos ahora un paso más para preguntarnos: ¿es capaz la tradición cristiana de aportar algo propio y valioso a una educación para la ciudadanía? Nuestra convicción es decididamente afirmativa y quisiéramos mostrar, aunque sea con brevedad, en qué la apoyamos y cómo la concretamos.

No es superfluo recordar que, hace ya más de cuarenta años, la Iglesia quiso que las comunidades cristianas prestasen gran atención a la educación cívica y política, especialmente de la juventud. Las afirmaciones del concilio Vaticano II fueron muy orientadoras:

*Hay que prestar gran atención a la educación cívica y política, que hoy día es particularmente necesaria para el pueblo, y sobre todo para la juventud, a fin de que todos los ciudadanos puedan cumplir su misión en la vida de la comunidad política*<sup>37</sup>.

Por otra parte, las comunidades cristianas han mostrado, también en nuestra época, una capacidad renovada para ejercer la *imaginación social* y adelantarse a los acontecimientos. Porque, si no prevemos a tiempo la emergencia de los nuevos problemas sociales, estos se habrán hecho demasiado graves cuando queramos actuar sobre ellos. ¿No es el problema de la desafección ciudadana, a la que desde la educación podemos contribuir a hacer frente, un problema de este tipo? El desarrollo de una nueva concepción de ciudadanía (y dentro de ella, la EpC a que nos venimos refiriendo) no es la solución de todos los problemas, pero sin la educación y la participación política de los ciudadanos los problemas no harán más que agravarse.

Pero para esto es preciso que los cristianos no se dejen llevar por los intentos de reducir la religión a cuestión privada y por los intensos procesos de secularización interna de la fe y la praxis

<sup>37</sup> Concilio Vaticano II (1965), Constitución pastoral *Gaudium et Spes*, n. 75e.

cristiana, que hacen irrelevante para la ciudad humana el *significado social* del Evangelio. Si los creyentes se dejan arrastrar por estas tendencias, la esperanza y el amor cristianos se irán convirtiendo en dimensiones irreales y virtuales de la fe eclesial.

Que la Iglesia se movilice de algún modo para contribuir a la EpC es una reacción bien coherente con esta encrucijada actual, intra y extraeclesial. Todos los grupos sociales cristianos, cualquiera que sea su estatuto eclesial, ejercen con *imaginación social* una tarea educadora en relación con las posibilidades humanas que están germinalmente ocultas en el entramado social.

Para ello es necesario que el mensaje cristiano se configure como un *humanismo integral y solidario*, y que así sea propuesto en nuestra sociedad: de este modo el cristianismo será verdadero sujeto constructor de ciudadanía, a la vez potencialmente crítico y lealmente cívico. Ese proyecto de *humanismo integral y solidario* se convertirá en fermento para elevar las posibilidades de humanidad y transformar, desde dentro, la realidad humana teniendo como referencia a Dios, el único horizonte desde el que se garantiza un sentido último al proyecto humano. A partir de ahí será el servicio del bien común la nota distintiva del proyecto cristiano de una educación para la ciudadanía.

La aportación cristiana a una EpC deberá realizarse, además, “según las exigencias dictadas por la prudencia”: la formación de las conciencias y el despliegue de todas las capacidades de esta virtud (caridad, audacia, sentido común, discreción) serán claves en la educación para la ciudadanía. Porque la prudencia, como actitud y como *virtud política cristiana fundamental*, capacita para tomar decisiones coherentes, con realismo y sentido de responsabilidad; la prudencia ayuda a decidir con sensatez, valentía y audacia sobre aquellas realizaciones que más contribuyen a la construcción del bien común. Podríamos decir que la prudencia es la medida de la actuación cristiana en la comunidad política, y que la educación ciudadana en la prudencia es una valiosa aportación que puede hacer la comunidad eclesial a la ciudad de los hombres.

Esta educación habría de orientarse a construir una ciudadanía cosmopolita y compleja<sup>38</sup> inscrita en un cuerpo político plural. Si el pluralismo es uno de los rasgos más determinantes de la sociedad moderna, el reciente proceso de globalización sitúa a estas sociedades modernas en un marco de dimensiones universales. He ahí las dos dimensiones que hay que articular para vivir como ciudadanos en nuestro mundo del siglo XXI. Encontrar un sustrato común para garantizar la convivencia y la paz en un mundo tan multifacético no es tarea fácil.

Es a ello precisamente a lo que quiso referirse el papa Juan Pablo II en su discurso a la ONU de 1995. Empleó entonces el término “gramática ética común” para referirse a la búsqueda de aquellos elementos de carácter universal que puedan ser inspiradores para todos los ciudadanos. Sus palabras, que recogemos a continuación, son indudablemente para nosotros un reto y una tarea:

<sup>38</sup> Con estos términos nos queremos referir explícitamente a las propuestas de la profesora Adela Cortina.

*Es importante para nosotros comprender lo que podríamos llamar la estructura interior de este movimiento mundial<sup>39</sup>. Una primera y fundamental "clave" de la misma nos la ofrece precisamente su carácter planetario, confirmando que existen realmente unos derechos humanos universales, enraizados en la naturaleza de la persona, en los cuales se reflejan las exigencias objetivas e imprescindibles de una ley moral universal. Lejos de ser afirmaciones abstractas, estos derechos nos dicen más bien algo importante sobre la vida concreta de cada hombre y de cada grupo social. Nos recuerdan también que no vivimos en un mundo irracional o sin sentido, sino que, por el contrario, hay una lógica moral que ilumina la existencia humana y hace posible el diálogo entre los hombres y entre los pueblos. (...) debemos encontrar el camino para discutir, con un lenguaje comprensible y común, acerca del futuro del hombre. La ley moral universal, escrita en el corazón del hombre, es una especie de "gramática" que sirve al mundo para afrontar esta discusión sobre su mismo futuro. En este sentido, es motivo de seria preocupación el hecho de que hoy algunos nieguen la universalidad de los derechos humanos, así como niegan que haya una naturaleza humana común a todos. Ciertamente, no hay un único modelo de organización política y económica de la libertad humana, ya que culturas diferentes y experiencias históricas diversas dan origen, en una sociedad libre y responsable, a diferentes formas institucionales. Pero una cosa es afirmar un legítimo pluralismo de "formas de libertad", y otra cosa es negar el carácter universal o inteligible de la naturaleza del hombre o de la experiencia humana<sup>40</sup>.*

Como se ve, lo que hace Juan Pablo II en este texto es poner en relación los derechos humanos con esa ley moral universal, que estaría más allá de las diferencias de todo tipo, de raza, cultura o ideología. No es fácil –y la experiencia secular está ahí para demostrarlo– identificar los contenidos de esa ley moral universal, pero sería peligroso renunciar a buscarlos como una reacción resignada ante un pluralismo insuperable. La Iglesia está llamada a contribuir a ese esfuerzo, aun aceptando la dificultad que supone ser considerada vehículo de una moral con pretensiones de universalidad por razones religiosas. Hoy la Iglesia no puede imponer a la sociedad sus propias concepciones morales, enraizadas en la revelación cristiana de Dios y en el Evangelio; pero, menos aún, puede renunciar a estar presente en ese esfuerzo, cada vez más necesario en un mundo tan integrado, por buscar esa "gramática ética común". Esa ciudadanía que se quiere educar tiene no poco que ver con esta "gramática común".

## 6. Algunas reflexiones concretas para ahora

No es fácil concluir este largo artículo editorial ni hacer propuestas concretas. Si nos atrevemos a hacerlo es como una ayuda para seguir avanzando con aquella *prudencia* a que nos hemos referido al principio y sin ningún carácter definitivo.

1. La laicidad del Estado (y la no confesionalidad de la escuela de titularidad pública) es el modelo desde el que pensar una EpC que integre diferentes tradiciones desde la neutralidad religiosa positiva, entendida a partir de una laicidad positiva, incluyente y cooperante, a la que se refiere la Constitución (Const. 16).

<sup>39</sup> Refiriéndose a la segunda guerra mundial, Juan Pablo II acababa de decir: "Fue precisamente la barbarie cometida contra la dignidad humana lo que llevó a la Organización de las Naciones Unidas a formular, apenas tres años después de su constitución, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre".

<sup>40</sup> Discurso de JUAN PABLO II a la quincuagésima asamblea general de las Naciones Unidas, Nueva York, 5 de octubre de 1995, n° 3. Consulta electrónica en [www.vatican.va](http://www.vatican.va)

2. Desde esta perspectiva, se justifica la inclusión de EpC en el currículo escolar obligatorio, con tal de que entendamos la EpC como una formación sobre los principios y valores universales que se contienen en la Constitución española y en la Declaraciones internacionales de derechos humanos.
3. Como ciudadanos de un país democrático hemos de aceptar que el Parlamento puede legislar sobre la EpC. Pero ese derecho del Parlamento a legislar debe respetar los derechos que la propia Constitución reconoce como privativos o específicos de los alumnos, y de los padres en cuanto representantes de aquellos (y de las confesiones religiosas como marco para el ejercicio de la libertad religiosa) (Const. 16 y 27.3).
4. La aceptación de la EpC no implica la aceptación de cualquier forma de dar contenido a la EpC. Las concreciones posteriores (decretos de desarrollo, iniciativas de las comunidades autónomas) y el debate que todo ello ha provocado muestran que el asunto no está liquidado, ni mucho menos; casi todo está por hacer. Por eso, lo que termine siendo la EpC, su calidad, la viabilidad y la plausibilidad social que consiga en nuestros centros educativos dependerá de todos. Ninguna instancia o grupo social está dispensado de contribuir con todos sus recursos a proponer los mejores libros, a formar los mejores profesores, a dotar de la mejor organización y a suministrar los mejores materiales didácticos para esta formación.
5. Es preciso trabajar por un consenso verdadero en torno a una cuestión tan importante. Y este consenso será tanto más difícil ahora cuanto que se ha planteado un agrio debate. Por eso ahora lo más urgente es iniciar un *diálogo social* y educativo, que subsane esta ausencia y conduzca a consensos duraderos sobre cuestiones tales como: ¿qué se va a aprender/enseñar en EpC?, ¿cómo?, ¿quién va a enseñar?, ¿qué y cómo se va a evaluar?
6. Por eso nos parece de la mayor importancia que en el desarrollo de todo el proceso de la nueva asignatura se recupere y mantenga el consenso, renunciando a posiciones extremas o minoritarias, aunque pudiesen ser legítimas. Esta actitud centrada y prudente iría haciendo perder fuerza a una polémica desenfocada y desproporcionada que sólo favorece las posturas más extremas. Si existe, como parece, un consenso mínimo entre muchos actores sobre una EpC que desarrolle los aspectos constitucionales y los relativos a los derechos humanos, ¿por qué no empezar a partir de esos mínimos compartidos?
7. Cabría que en cada ámbito escolar, local (consejos escolares municipales), autonómico e incluso estatal, se creen comisiones sociales de seguimiento y evaluación de EpC. Lejos de verse como una nueva dificultad normativa o un aumento de la complejidad y presión burocráticas, estas formas de participación social podrían ser instrumentos muy aptos para la acción comunitaria que está implícita en la ciudadanía y, por tanto, en un proyecto integral de EpC.
8. Una adecuada propuesta de EpC deberá tener en cuenta las posibilidades que la transversalidad educativa ofrece, así como las conexiones con otras asignaturas, muy especialmente todo lo referente a la educación para el desarrollo, la educación para la igualdad

entre mujeres y hombres, la educación para la paz y la educación para la cooperación internacional.

9. No se deben ignorar las dificultades que surgirán y los riesgos de deslizamientos involuntarios u ocultos. La EpC se presta, como otras muchas materias y actividades educativas, a diversos intentos de adoctrinar o de introducir otras agendas (reivindicaciones de minorías de distinto signo, utilización de los nacionalismos exacerbados, etc., como se ha ido poniendo de manifiesto en estos últimos meses). Otro orden de riesgos posibles reside en la posible banalización o devaluación que, en poco tiempo, podría afectar a EpC, sobre todo si la discusión llegase a tales radicalismos que hiciese imposible una consolidación disciplinar y psicopedagógica de esas enseñanzas.
10. Las diferentes administraciones educativas deberían atender de forma prioritaria las preocupaciones y demandas socioculturales y educativas de los padres de familia, así como de las instituciones con larga trayectoria en el sistema educativo español, situando las preocupaciones minoritarias, por legítimas que pudieran ser, en un segundo tiempo y nivel de atención.
11. Como cristianos creemos que es importante para la Iglesia no llegar tarde, ni quedarnos voluntariamente fuera de esta oportunidad educativa: sería una ocasión más para buscar el espacio adecuado a la Iglesia dentro de una sociedad plural, sin ignorar que este pluralismo también alcanza de forma legítima a los creyentes.
12. La Iglesia puede liderar con fundamento este proceso empeñando sus mejores fuerzas y su red de instituciones en ofrecer experiencias, recursos y proyectos de calidad e innovación.

Para concluir esta reflexión extensa, permítasenos expresar sintéticamente nuestro pensamiento. Estamos ante una oportunidad, que es vital para la sociedad española, en respuesta a la necesidad reconocida en Europa de una educación responsable. Se trata de una oportunidad, ciertamente con no pocos riesgos. Para aprender a vivir juntos merece la pena que asumamos el desafío, atendiendo los avisos sensatos que se produzcan, pero sobre todo asumiendo los riesgos existentes desde el diálogo cívico y la imaginación social. Desde el diálogo y la imaginación estamos seguros que, en los próximos años, en España se puede ir gestando una educación para la *ciudadanía responsable*, como nos recuerda nuestro contexto europeo, y una *ciudadanía solidaria*, como exigencia de respuesta a la interdependencia que ha de traducirse en solidaridad. Éste puede ser también un auténtico servicio cristiano para avanzar históricamente en la realización de un *humanismo integral y solidario*.



## ESTUDIOS

---

### La titulización de la ayuda al desarrollo

(*International Finance Facility*)

Manfred Nolte <sup>1</sup>

**Palabras clave:** *International Finance Facility (IFF), financiación del desarrollo, Objetivos de desarrollo del Milenio (ODM).*

**Key words:** *International Finance Facility (IFF), development financing, Millennium Development Goals (MDG).*

El presente trabajo aborda el análisis y posicionamiento frente a una reciente propuesta de financiación del desarrollo: la *International Finance Facility* (en adelante IFF).

Comenzamos presentando el origen de la propuesta. A continuación se explica con algún detalle cuáles son las características de este mecanismo de financiación del desarrollo. En los dos apartados siguientes proponemos algunas valoraciones sobre la viabilidad técnica y política (a partir de una experiencia piloto) de este nuevo instrumento de desarrollo.

Siendo la titulización una técnica de amplio uso en los mercados financieros nuestro foco de atención se sitúa en verificar que la IFF adopta los estándares de dicha figura y es así correctamente interpretada por el mercado. El apartado 5 analizará las ventajas e inconvenientes, las luces y las sombras de este instrumento de cara al desarrollo. Terminaremos con unas breves conclusiones.

### I. Origen de la propuesta

Al igual que en otros nuevos instrumentos de financiación del desarrollo, el origen de la idea se sitúa en el altísimo riesgo existente de que al término del periodo proyectado (2015) no se alcancen los compromisos adquiridos en 2000 en relación a los Objetivos de Desarrollo del

---

<sup>1</sup> Colaborador de ALBOAN.

Milenio (ODM)<sup>2</sup>. Aun cuando es amplio el abanico de factores que contribuyen a este fracaso, la ausencia de recursos es uno de los más cruciales. Dicho riesgo ha quedado plasmado en informes de seguimiento de la máxima credibilidad<sup>3</sup>. En el plano financiero, la Comisión Zedillo en 2002 (Monterrey) advirtió que la ayuda al desarrollo debía duplicarse, volcando 50 mil millones de dólares adicionales al año en los países pobres hasta el 2015. Según el Informe Sachs<sup>4</sup> la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) debería incrementarse en 73 mil millones de dólares en 2006 llegando a 135 mil millones en 2015 si se aspira a que todos los países alcancen los ODM. ¿Cómo cebar la bomba para activar fondos, que en el plano teórico están universalmente asumidos, pero que en la práctica se encuentran estancados? Gordon Brown y su equipo responden imaginativamente y presentan a la comunidad de países desarrollados la llamada IFF, como propuesta del Gobierno británico.

La propuesta originaria data de 2003<sup>5</sup>. Fue sustituida en 2004 por otra de trazos más sistemáticos y que constituye el soporte básico para interpretar a los autores del Proyecto. Denominaremos a esta última fuente Documento Base/IFF (DB/IFF)<sup>6</sup>.

## 2. Características del Mecanismo

La IFF recurre a una práctica ampliamente difundida en los mercados financieros internacionales: la titulación. La titulación no es otra cosa que la transformación de unos activos reflejados en el balance de una entidad, o bien de derechos futuros, en valores de renta fija susceptibles de ser colocados en el mercado a los inversionistas que los demanden. Estos títulos producen liquidez para su cedente mediante un vehículo especial –“Vehículo de objetivo especial”– conocido como “fondo de titulación”. Una vez escogido un instrumento de probada efectividad, profundidad y liquidez en los mercados internacionales procedía la definición de roles. La IFF, al mismo tiempo una línea de crédito y un vehículo especial, va a ser la encargada de titular unos activos de naturaleza peculiar.

Se trata de activos que garantizan los bonos a largo plazo emitidos por el Fondo especial IFF, por cuenta y destino de los países pobres, con el aval explícito de los países donantes. El aval se refiere a los flujos de ayuda que, a partir de 2015, tengan comprometidos los países ricos en concepto de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

---

<sup>2</sup> Establecidos en 2000 en la Asamblea General de Naciones Unidas. Cfr. [www.developmentgoals.com](http://www.developmentgoals.com), [www.unmillenniumproject.org/goals/index.htm](http://www.unmillenniumproject.org/goals/index.htm).

<sup>3</sup> J. SACHS (2005a). También WORLD ECONOMIC FORUM (2005).

<sup>4</sup> J. SACHS (2005a), Op.cit.

<sup>5</sup> H. M. TREASURY (2003); H. M. TREASURY (2004).

<sup>6</sup> H. M. TREASURY (2004).

Contemplamos<sup>7</sup> un mecanismo financiero temporal para contribuir a la obtención de los 50 mil millones de dólares anuales requeridos en forma de AOD adicional hasta el 2015. La IFF estaría obteniendo y distribuyendo fondos para el desarrollo, durante aproximadamente 15 años. El período de amortizaciones se extendería durante otros 15 años más hasta el vencimiento de la última emisión parcial del programa que tendría lugar en 2015, prolongándose en consecuencia hasta el 2030, momento en que se producirá la extinción del programa y la disolución del vehículo<sup>8</sup>.

Es un instrumento de carga frontal<sup>9</sup> de la ayuda de los países donantes. La acepción de “carga frontal” implica en sí misma que la IFF no crea nuevos recursos, o recursos adicionales. Simplemente los adelanta. Basado en compromisos a largo plazo de los países donantes, la IFF apalancaría capitales en los mercados internacionales mediante la emisión de bonos. La IFF, financiada por los países donantes, sería la responsable de la redención de los bonos a los titulares inversores finales, incluido el servicio de la deuda, comisiones frontales, gastos de gestión y mantenimiento de las emisiones del llamado “vehículo emisor”<sup>10</sup>.

Los países donantes podrán acordar un conjunto de “principios de alto nivel” a la hora de asignar y desembolsar la ayuda que incrementará aún más la efectividad de la misma. Entre ellos pueden citarse los siguientes<sup>11</sup>:

- La ayuda derivada de la IFF debería ser utilizada para financiar inversiones clave que ayuden a los países a situarse en una senda sostenible y duradera de reducción de la pobreza, de prosperidad y de participación en la economía mundial.
- Se trataría de recursos no vinculados a contratos con proveedores del país donante. Según DB/IFF<sup>12</sup> alrededor del 21% del total de la AOD está vinculada. Sólo 4 de los 22 países del Comité de Ayuda de la OCDE (CAD) tenían su ayuda desligada de proveedores en 2001.
- Recursos asignados a programas predecibles de duración mínima de tres años. Si los gobiernos tienen que adoptar compromisos a largo plazo para invertir en sistemas e infraestructuras y atajar así las causas antes que los síntomas de la pobreza, los programas de ayuda tienen que extenderse al medio plazo. Los flujos de ayuda impredecibles provocan una gestión económica errática, añadiendo una incertidumbre considerable a unas economías ya de por

<sup>7</sup> DB/IFF, p. 13.

<sup>8</sup> DB/IFF, p. 24.

<sup>9</sup> “Carga frontal”, o *front loading*, es la activación al día de hoy de unos flujos futuros mediante la titulización.

<sup>10</sup> Aun cuando el DB/IFF, pp.13, 3.4, establece que se trata de un mecanismo de préstamo de tradición bien establecida, incluso entre los países donantes y el propio Banco Mundial, la observación debe ser matizada, ya que, en la IFF, por tratarse de un mecanismo de titulización, los países pobres no se endeudan ni toman cantidad alguna a préstamo en sentido estricto, sino que movilizan o anticipan derechos de crédito legalmente reconocidos vendiéndolos, sin proceso de restitución.

<sup>11</sup> DB/IFF p. 17, 4.1.

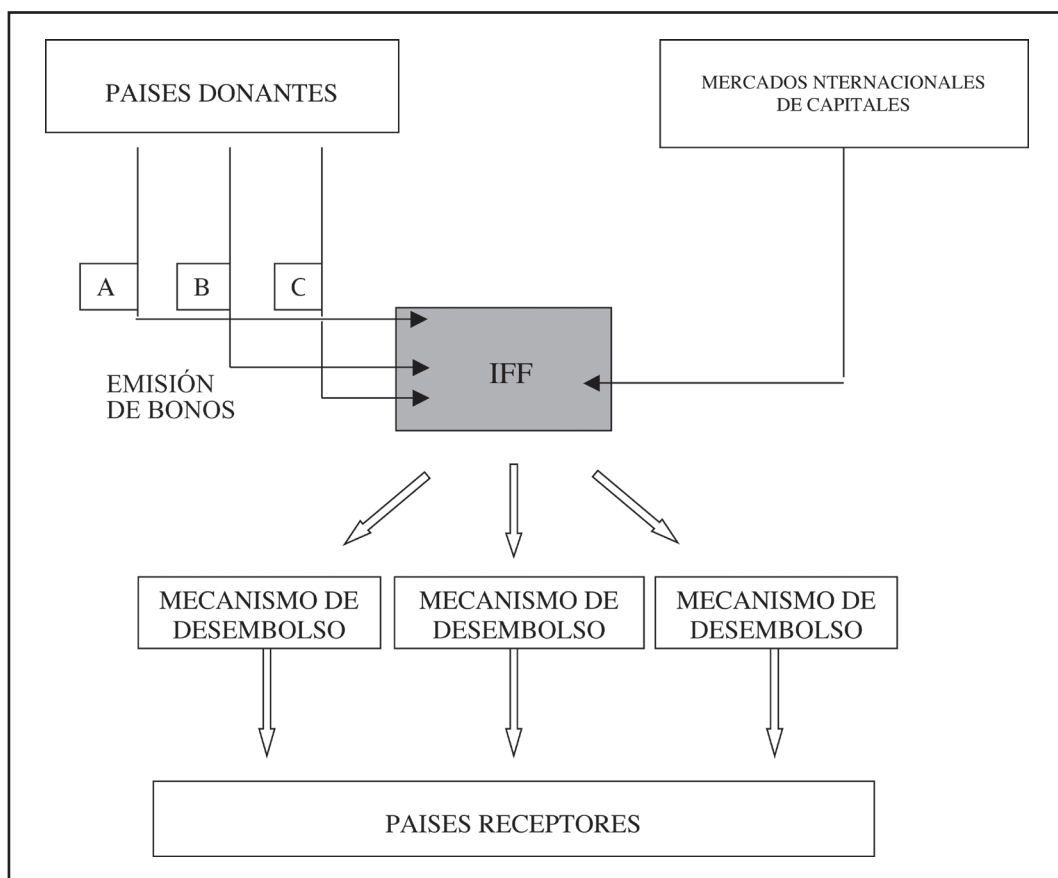
<sup>12</sup> DB/IFF p.14, 3.9.

sí sujetas a *shocks* estacionales. Los recursos se desembolsarán bajo la forma de donaciones y estarán dirigidos a un amplio abanico de receptores.

- Recursos orientados a países muy pobres. Aún es excesiva la ayuda relativa dirigida a países con niveles de renta relativamente alta.

El Gráfico 1 reproduce sucintamente la estructura de la IFF tal y como se muestra en DB/IFF<sup>13</sup>. En él se recoge el compromiso de una serie de pagos anuales por parte de los países desarrollados. Estos pagos garantizarían los programas durante 15 años de la IFF. El Gráfico 2 ilustra acerca de un hipotético programa de 50 mil millones de dólares al año desde 2010, asumiendo el servicio de la deuda con flujos nominales constantes. A partir de 2018 parte de la asignación corriente en AOD se aplica a la amortización de emisiones vivas IFF, por lo que la ayuda decrece.

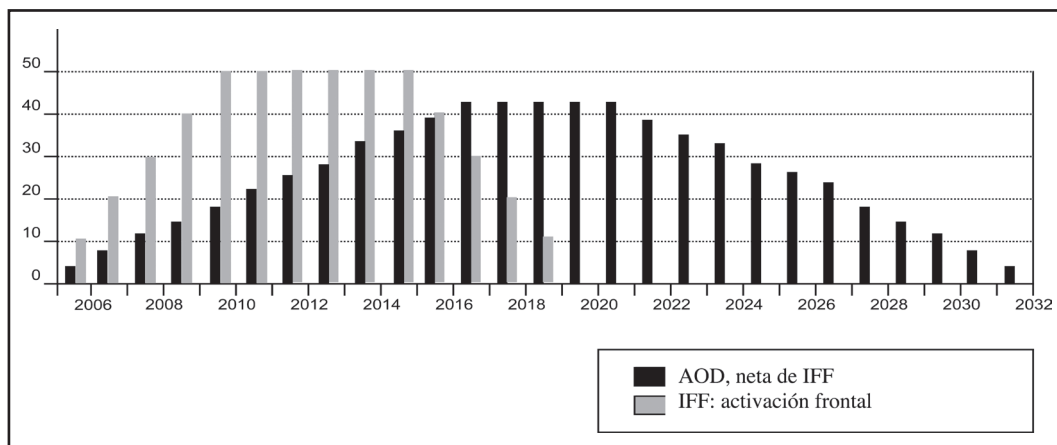
Gráfico 1: Visión general de la IFF



Fuente: Tesoro británico.

<sup>13</sup> DB/IFF, p. 17,4.1.

Gráfico 2: Activación de la IFF y total de AOD resultante



Fuente: Tesoro británico.

Especial relevancia revisten algunas características adicionales:

- Las garantías de los países donantes serían legalmente vinculantes, aunque sujetas a una "condición financiera de rango prioritario"<sup>14</sup>. Esta condición establece que las garantías de los países donantes estarán en cualquier caso sujeto a que los países receptores cumplan con la "condición básica del buen gobierno". Cualquier quiebra de dicho principio facultaría al país donante a suspender los pagos anuales comprometidos para la IFF en relación con tal receptor. Como criterio básico de buen gobierno se señala que el país receptor en cuestión no se encuentre en mora prolongada de sus obligaciones crediticias con el FMI.
- En general los países donantes serían responsables mancomunados no solidarios de los pagos a la IFF. Un país donante que participa en la IFF no se responsabiliza de los riesgos fallidos de otro país donante. En todo caso, es previsible que el aval incondicional agregado a las emisiones por los países ricos otorgue a los bonos la máxima calificación crediticia (*rating* soberano) con el consiguiente ahorro de los costes de financiación.
- La IFF canalizaría sus fondos a través de los mecanismos bilaterales o multilaterales ya existentes. La mecánica detallada<sup>15</sup> de las decisiones de desembolso y asignación de los recursos de la IFF dependerá obviamente de la estructura de gobierno de la IFF. Tanto esta estructura como los principios básicos de asignación de fondos serían negociados y fijados por los países donantes en el momento de la constitución de la IFF.

<sup>14</sup> Tal condición, "high-level financing condition", es un pacto (*covenant*) del contrato de garantía de los bonos y, como se señalará mas adelante, es uno de los puntos mas vulnerables de la IFF.

<sup>15</sup> DB/IFF, p. 18,4.10.

Según se lee en el DB/IFF, desde su publicación, la IFF ha recibido un amplio apoyo de los mercados emergentes, países en vías de desarrollo e instituciones internacionales, comunidades de fe, ONG así como del mundo de la empresa privada.

En cuanto que la AOD responde a un imperativo moral, socialmente debido, y políticamente endosado en repetidas proclamaciones públicas, podemos sostener legítimamente que se trata de la titulación de una moratoria en la que incurren los países del Norte en relación con los países del Sur. Por citar la ayuda del CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo) de la OCDE, su contribución en AOD en 2006 alcanzó la suma de 103,9 mil millones de dólares, el 0,3% de su PIB, muy distantes de los 242 mil millones de dólares que se hubiesen destinado de haberse aportado el 0,7% de sus PIB. No nos parece aventurado cifrar en la diferencia de ambas sumas, 138 mil millones de dólares, el importe de la moratoria anual al desarrollo de los países ricos, y que debiera ser “restituida” y no solamente adelantada.

### 3. Viabilidad técnica: el proceso de titulación de activos

Como ya hemos indicado, la titulación puede definirse<sup>16</sup> como la transformación de unos activos reflejados en el balance de un banco, una institución pública o una empresa privada, en unos valores generalmente de renta fija susceptibles de ser colocados en el mercado a unos inversionistas demandantes de dichos títulos. Estos títulos producen liquidez para su cedente mediante un vehículo especial –Vehículo de objetivo especial o *Special Purpose Vehicle*– VOE/SPV, conocido como Fondo de Titulación<sup>17</sup>. Los flujos de caja obtenidos por el fondo se mantienen al margen de procedimientos concursales de la entidad cedente ya que el fondo tiene personalidad jurídica independiente.

La propuesta de Gordon Brown no establece en su publicación oficial (DB/IFF) de forma explícita que la IFF sea un vehículo de objetivo especial –SPV–, ni que el proceso de anticipo de fondos que describe sea el de un mecanismo de titulación<sup>18</sup>. Sin embargo, la movilización en forma de bonos de compromisos presupuestarios de ayuda futura contraídos por los países desarrollados con los países pobres– a su vez derechos de crédito de estos últimos– y su venta a inversores

<sup>16</sup> Existen tres tipos principales de titulación: a) de venta real; b) sintética; c) de negocio global. En la primera (*true sale securitization*), la entidad vende activos a un VPE/SPV que financia la compra emitiendo bonos en los mercados de capitales. En una titulación sintética la entidad no vende activos sino que transfiere el riesgo de pérdida asociado a alguno de sus activos al VPE/SPV contra el pago de una prima de tal entidad al VPE/SPV. La titulación de negocio global es esencialmente un préstamo garantizado con la totalidad de los activos generados por el negocio de la entidad. Para concederle el préstamo la SPV/VPE utiliza el producto de una emisión de bonos al mercado mientras que la entidad otorga la garantía de todos o la mayoría de sus activos a los tenedores de los bonos. El presente documento se refiere exclusivamente al primer tipo de titulación

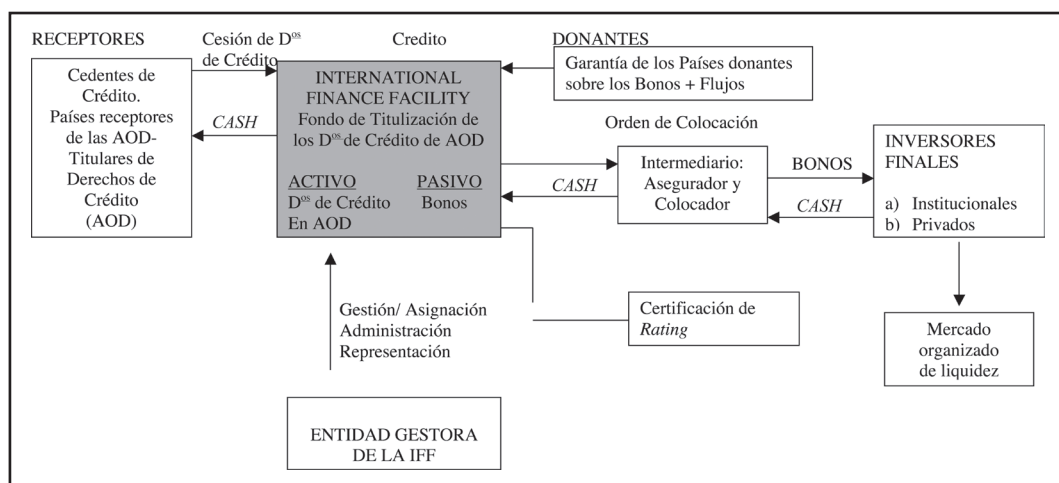
<sup>17</sup> Vehículo de propósito especial o *Special Purpose Vehicle*, con personalidad jurídica independiente. En nuestro caso se denomina Fondo de titulación. En algunos casos, como el español, se adopta el esquema fiduciario de patrimonio sin personalidad jurídica, pero separado del resto de figuras del mecanismo.

<sup>18</sup> Existe una presentación realizada por miembros del Tesoro británico (Stephen Pickford) en un seminario organizado por Overseas Development Institute (ODI) el 13 de Mayo de 2004. Cf. S. PICKFORD (2004). En ella se alude a que los compromisos a largo plazo de los países donantes se titularán en los mercados internacionales.

privados o públicos responde a los principios esenciales de una titulación de activos. El hecho de no invocar dicha figura de forma expresa puede explicar algunas de las ambigüedades o inconsistencias técnicas de la propuesta<sup>19</sup>.

El Gráfico 3 interpreta el mecanismo de la IFF asimilándola a los usos del mercado. Con el activo de los compromisos futuros de los países donantes, la IFF como Vehículo especial, emite bonos que son asegurados y vendidos por un Sindicato bancario. Una o más Bolsas garantizarán la liquidez de los bonos. Finalmente, con el producto dinerario de la emisión, el emisor –IFF– dispondrá de los fondos necesarios para adjudicar las ayudas previstas a los países del Sur.

Gráfico 3: El Mecanismo de la IFF, siguiendo las pautas de una titulación



Fuente: Elaboración propia.

<sup>19</sup> Dicen sus autores que la IFF representa una iniciativa que monetiza deuda emitida contra compromisos futuros de AOD, de los países donantes a favor de los países pobres. Cabrían, en principio, las siguientes interpretaciones:

a) Una emisión de deuda de los países donantes consignada en los presupuestos corrientes. En este caso se confundiría con cualquier otra forma de AOD (condonación de deuda, implementación del compromiso del 0,7% AOD/PIB etc), no movilizaría recursos futuros y no responde al espíritu de la IFF.

b) La emisión de deuda se realiza por parte de los propios países donantes con cargo a consignaciones presupuestarias futuras (correspondientes al 2015 y siguientes). Se trataría de una titulación atípica en la que, en cualquier caso, es difícil de explicar el sentido de la aportación de un aval, ya que el riesgo facial es el de un país emisor de *rating* preferente que subsume en sí mismo al aval innecesario. No responde en consecuencia a los enunciados de la IFF y, muy probablemente, exigiría su consignación en los presupuestos corrientes. A este respecto, repetiríamos la argumentación del párrafo anterior.

c) El titular de la emisión es el propio Vehículo especial, el Fondo de titulación denominado IFF, con el aval de los países donantes a favor de los países mas desfavorecidos. El pasivo del Fondo seguirá siendo el importe de la deuda emitida en circulación y el activo del Fondo lo constituirá el crédito legal y vinculante reconocido bajo forma de aval de los países receptores con procedencia de los países donantes, crédito futuro que se moviliza bajo el principio de la titulación. Esta versión –probable y deseable– aparece tímidamente en el primer documento del Tesoro de Enero 2003 (Cfr. H. M. TREASURY (2003)).

Alguna ambigüedad transmite el enunciado de que “tomar prestado para invertir es un principio bien establecido tanto en el ámbito doméstico como en el del desarrollo. Todos los países donantes toman a préstamo para invertir en prosperidad futura y el mismo Banco Mundial es un tomador tradicional en los mercados de capitales”<sup>20</sup>. Una titulación no es una operación de empréstito. Al tomar a préstamo el prestatario convencerá al prestamista de su capacidad de generación de caja con el producto interno a las fechas de los vencimientos. El crédito se basa en su capacidad de pago a los vencimientos establecidos. La titulación no responde a la toma a préstamo de cantidades “en abstracto” y contra la propia capacidad de generación de caja.

La titulación en general, y la IFF en particular, descuentan en firme (esto es, “venden”) con la emisión de bonos un derecho de crédito sustantivado en un compromiso formal –*pledge*–, y no responde a un recurso al crédito o al empréstito a la manera que lo hacen “todos los países donantes para invertir en prosperidad futura”, o al estilo del “mismo Banco Mundial”. Por si ello fuera insuficiente, la relación facial de un préstamo / empréstito ordinario es permanente. Por el contrario, al movilizar el derecho de crédito y venderlo al vehículo especial, el cedente –en nuestro caso los países pobres– obtiene liquidez a cambio de los bonos que amparan el derecho de crédito. Al exteriorizar o exportar el derecho de crédito a cambio de caja, el Vehículo especial es el nuevo titular del crédito y desaparece cualquier apelación cerca del cedente originario, renunciándose a lo que en algunos ordenamientos se conoce como la cláusula “salvo buen fin”.

Aunque las siglas IFF responden a nuestro entender a la totalidad de un proceso, asumimos el enfoque del DB/IFF para que pueda identificarse, si así se desea, con el propio Fondo de titulación, sin personalidad jurídica –fiduciaria– o, en su caso, con personalidad jurídica independiente. Se trata de un Vehículo especial en cuyo activo figuran los derechos de crédito cedidos por los países receptores de AOD y en cuyo pasivo lucen los bonos objetos de comercialización. Como se ha dicho, llegado este momento, la garantía escrita e incondicional de los países donantes reviste una importancia crítica para el buen fin de la operación. Para que esta sea un éxito las empresas de *rating* deberán otorgar a las emisiones el máximo nivel.

Adicionalmente, la entidad gestora (es el organismo que prepara las emisiones y las administra) parece confundirse con el propio Fondo de titulación. Huyendo de posibles nuevas burocracias y de la acumulación de costes innecesarios, se establece que la IFF no va a ser una nueva agencia de asignación y distribución de fondos y que estos importantes menesteres deberían realizarse a través de cauces de probada solvencia técnica fuesen de naturaleza bilateral o de algunos organismos multilaterales ya existentes como el FMI, el Banco Mundial, etc. Más adelante, sin embargo, el DB/IFF señala que en dicha entidad –se refiere a la IFF– debiera repensarse el tema de la gobernanza dando un mayor protagonismo a los países receptores, extremo al que hay que acordar toda la lógica, ya que son ellos los que titulan sus derechos de crédito frente a los países donantes. Un esquema de gobernanza *ad hoc* situaría a la entidad gestora –se confunda o no con el Fondo de titulación– en una posición diferenciada de los organismos bilaterales o multilaterales anteriormente invocados. En consecuencia, en el futuro concepto de IFF, la gobernanza específica y no confundida con organismos existentes y, en su caso, la singularidad de la entidad gestora, deberán ser objeto de una mayor precisión.

<sup>20</sup> DB/IFF 3.4. p. 13.

## 4. Viabilidad política<sup>21</sup>

El 7 de noviembre de 2006 ha tenido lugar una financiación inaugural o experiencia piloto bajo técnica IFF, denominada IFFIm (*International Finance Facility for Immunisation*)<sup>22</sup>. La emisión fue cerrada en un brevísimo lapso de tiempo con prorrato por exceso de demanda. Las fuentes básicas de la emisión se concentran en la web de la IFFIm<sup>23</sup>, y en el prospecto o folleto oficial (PR/IFFIm). Se pueden conseguir copias de este último en Citicorp Londres<sup>24</sup> o en la Bolsa de Luxemburgo<sup>25</sup>.

En cuanto que materialización simbólica de un proyecto de largo alcance, supone un avance político importante, y nos permite contrastar el perfil de partida del instrumento de cara a emisiones futuras.

El objetivo primario de la IFFIm es proveer fondos para programas de inmunización y/o vacunación de GAVI (*Global Alliance for Vaccines and Immunisation*) en 70 de los países más pobres del mundo<sup>26</sup>. La IFFIm emitirá bonos por un importe total de 4 mil millones de dólares USA entre 2006 y 2015<sup>27</sup>. El cuarto Objetivo del Milenio (MDG4) consiste en la reducción en 2/3 de la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años para el 2015. Los programas de inmunización de niños menores de 5 años pueden contribuir de forma importante al logro del Objetivo 4. GAVI lleva trabajando desde el 2000 para salvar vidas de niños y proteger la salud de las personas a través del uso generalizado de vacunas en países pobres<sup>28</sup>.

<sup>21</sup> En Setiembre de 2005, en la Cumbre de Revisión del Milenio, nuevamente un determinado número de donantes soberanos reafirma su compromiso para alcanzar los ODM, incrementando su AOD e implementando nuevos mecanismos de Financiación. La IFFIm es una de sus consecuencias.

<sup>22</sup> INTERNATIONAL FINANCE FACILITY FOR IMMUNISATION (2006). Issue of US.\$1,000,000,000, 5.00per cent. Inaugural Notes due 14 November 2011 under the Global Debt Issuance Programme.

<sup>23</sup> Cfr. INTERNATIONAL FINANCE FACILITY FOR IMMUNISATION (2006).

<sup>24</sup> Citicorp Trustee Company Limited, Citigroup Centre, Canada Square, London E14 5LB.

<sup>25</sup> Cfr. [www.bourse.lu](http://www.bourse.lu).

<sup>26</sup> PR/IFFIm p.6. GAVI fue creada para responder y combatir las tasas decrecientes de inmunización de los países pobres. GAVI es un partenariado público-privado formado por los siguientes miembros permanentes: OMS, UNICEF, Banco Mundial, la Fundación Bill y Melinda Gates y el Fondo GAVI, representantes de gobiernos de naciones ricas y pobres en turno rotatorio y representantes de los campos de la vacunación, la salud y la investigación. Desde 2000, GAVI ha comprometido más de 1,6 mil millones de dólares USA a favor de más de 70 países del sur. PR/IFFIm p. 8. Cf. [www.gavialliance.org](http://www.gavialliance.org) y <http://vaccinealliance.org>.

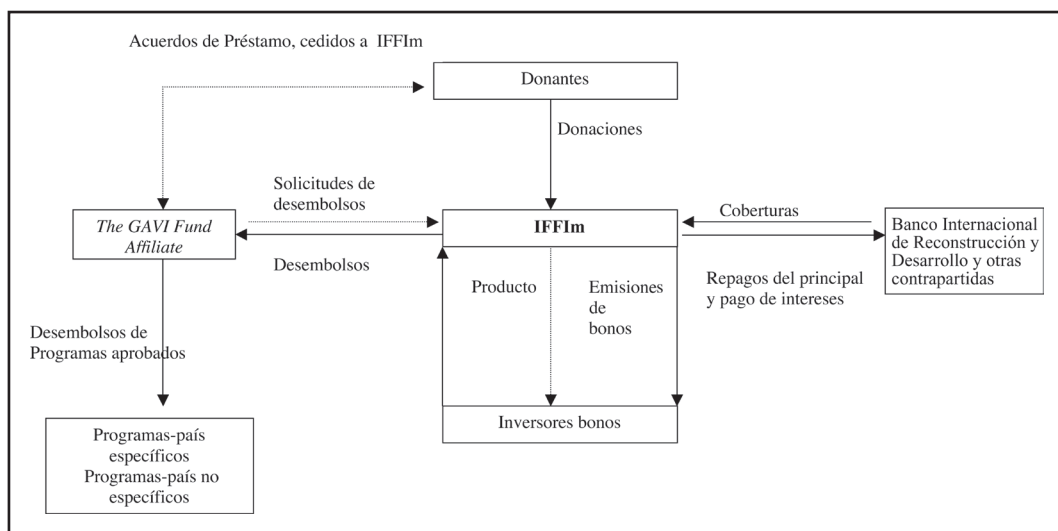
<sup>27</sup> PR/IFFIm. p.7.

<sup>28</sup> La OMS estima que 27 millones de niños no son vacunados de las enfermedades infantiles más comunes. Como resultado de ello, entre 2 y 3 millones de niños mueren anualmente a causa de enfermedades fácilmente prevenibles. La misma Organización cree que los recursos de la IFFIm pueden conducir a la vacunación de más de 500 millones de personas en los próximos 10 años con el objetivo de prevenir la muerte de 5 millones de niños y 5 millones de adultos. Cfr. [www.gavialliance.org](http://www.gavialliance.org).

La primera emisión realizada ha sido de 1.000 millones de dólares dentro de un programa de 4 mil millones, con fecha de emisión 14 de noviembre 2006 y vencimiento 14 de noviembre 2011, al tipo de interés de 31 puntos básicos sobre el bono subyacente (5% anual fijo), precio de emisión 99,916% (*Yield* 5,019%), redimible a la par, al vencimiento, y cotizado en la Bolsa de Luxemburgo. *Rating* del emisor (IFFIm) y de los bonos: AAA/Aaa/AAA<sup>29</sup>.

El procedimiento de actuación de la IFFIm se recoge en el Gráfico 4<sup>30</sup>, y se reconduce fácilmente con el descrito en el Gráfico 3; ilustra sobre el flujo de caja entre IFFIm, donantes (*grantors*) y otros participantes que, como ha quedado dicho, permite validar el sistema como una titulación. Así lo entienden también el regulador bancario y la Oficina estadística comunitaria<sup>31</sup>.

Gráfico 4: Flujos de la IFFIm



Fuente: RP/IFFIm.

<sup>29</sup> Formato Eurobond 144a, Reg S; Sistemas de Clearing: Euroclear, Clearstream y DTC; Código ISIN: XS0274548287.

<sup>30</sup> PR/IFFIm p. 16.

<sup>31</sup> El 2 de agosto de 2005, Eurostat, en relación a la IFFIm establece: a) que IFFIm debe ser clasificada como "organización internacional" en el epígrafe "resto del mundo", y b) que las donaciones de los gobiernos se clasificarán como pagos corrientes y se registrarán cuando dichos pagos sean exigibles, afectando en ese momento al endeudamiento neto del sector público. Cf. EUROSTAT (2005). La consecuencia de lo anterior es que los acuerdos de donación no se contabilizarán en el momento de la firma sino en el de las sucesivas entregas efectivas, aliviando así las ratios de deuda de los países donantes. La disposición establece que "no sienta precedente" para futuras IFF. Por otra parte, el 24 de Octubre de 2006, el Comité de Basilea de Supervisión Bancaria anunció que las entidades supervisoras y reguladoras bancarias podrían autorizar la ponderación del 0% a las posiciones de los bancos en IFFIm (Basel II Framework, Junio 2004) PR/IFFIM Pág 7.

Junto al emisor (IFFIm) y al receptor directo de los fondos (*GAVI Fund Affiliate*), describiremos someramente el gestor de tesorería y los países donantes. El Banco Mundial ha sido nombrado tesorero de la IFFIm. Sus obligaciones incluyen, entre otras, las siguientes: valorar la capacidad de financiación de IFFIm para abordar los programas de vacunación / inmunización que le sean presentados por *GAVI Fund Affiliate*; valorar periódicamente la capacidad de financiación de IFFIm para hacer frente a sus obligaciones en relación con programas previamente aprobados por este, así como de los bonos en circulación; proveer servicios de administración de cuentas; recomendar las políticas de financiación, gestión de riesgo, gestión de inversión y liquidez de IFFIm; una vez aprobadas dichas políticas, ejecutar todas las transacciones financieras contempladas; asesorar a IFFIm sobre todos los aspectos relacionados con la emisión de bonos bajo un determinado programa; como garante de la solvencia y *rating* del emisor y de las emisiones vigilará el "ratio de maniobra"<sup>32</sup> que no debe sobrepasar en el proyecto piloto inicial el 100% del valor neto actual del cociente entre el pasivo exigible menos los activos líquidos de la IFFIm dividido por sus activos financieros, esto es los fondos que figuran comprometidos en el Acuerdo de pagos.

Los donantes del programa de lanzamiento y, por tanto, de la emisión piloto son los siguientes países: Francia, Italia, Noruega, España, Suecia y Reino Unido. Todos ellos han firmado un compromiso irrevocable (*grant agreement*) por el que ponen a disposición de IFFIm la suma de 4 mil millones de dólares entre el 31 de Octubre de 2006 y el 15 de Octubre de 2026<sup>33</sup>. Brasil y la República Sudafricana han anunciado su intención de comprometer fondos adicionales. Estos países son los adelantados y marcan la pauta inicial para ser secundada globalmente por la comunidad de países en los términos cuantitativos de la propuesta de Gordon Brown.

El acuerdo de pagos, como calendario "garantizado" de flujos futuros de ayuda es el punto clave de la función titulizadora. En base a él, el emisor actualiza flujos de caja que dedica inmediatamente (carga frontal) al alivio de la pobreza. El instrumento está ahí y es operativo. Salvar más vidas, hoy. He ahí el mensaje nuclear<sup>34</sup>.

El Cuadro 1 establece algunas equivalencias entre la propuesta genérica de la IFF de Gordon Brown y la emisión piloto de la IFFIm.

<sup>32</sup> "IFFIm Gearing Ratio Limit" PR/IFFIm. Pág 92.

<sup>33</sup> Francia €372.800.000; Italia €473.450.000; Noruega U.S.\$27.000.000; España €189.500.000; Suecia SEK 276.150.000 y Reino Unido £1.380.000.000.

<sup>34</sup> Un conjunto de atributos adicionales que figuran en el PR/IFFIm corroboran esta tesis, aun cuando se evite la mención expresa de la titulización. Así: los bonos son obligación exclusiva de la IFFIm (PR/IFFIm, p.26); el recurso contra la IFFIm por el principal y los intereses de los bonos es limitado (PR/IFFIm, p 26); los bonos son obligaciones corporativas exclusivas de IFFIm (PR/IFFIm, p. 26); los activos de la IFFIm son limitados (PR/IFFIm.Pág 26); el IFFIm no corre con responsabilidad alguna del buen fin de los donantes (PR/IFFIm, p. 27); el servicio financiero de los bonos depende de la solvencia de los donantes (PR/IFFIm.p. 27).

Cuadro I. Equivalencias entre la Propuesta Genérica de la IFF de Gordon Brown y la emisión Piloto de la IFFIm.

Descripción	IFF (Formato Británico)	IFFIm (GAVI)
Programas y emisiones	Programa vencimiento 2030 Emisiones a 15 años	Programa a 10 años (2006–2015). Emisión a 5 años
Importe anual de las emisiones.	50.000 MM de dólares	1.000 MM de dólares
Fecha inicio emisiones	2005 o antes	2006
SPV o Vehículo especial (al mismo tiempo "el emisor".)	Sin precisar	"International Finance Facility for Immunisation Company". Sociedad de Responsabilidad Limitada en Inglaterra y Gales y Fundación no lucrativa. Su único titular es GAVI.
Rating del emisor y de la emisión.	Máximo/a	Máximo/a: AAA/Aaa/AAA
Cupón o coste de la emisión	Asimilable a emisiones de riesgo soberano ( <i>Prime</i> )	Asimilado a Emisiones de Riesgo Soberano. Cupón tipo fijo 5% anual, resultante de 36 puntos básicos sobre el subyacente del tesoro americano al mismo plazo (5 años). <i>Euribor flat</i> a 5 años en la fecha de la emisión.
Entidad gestora	Sin precisar, aprovechando Organismos multilaterales ya existentes.	IFFIm <i>Treasury Manager</i> : Banco Mundial
Avales y donaciones	Donaciones corrientes y avales sobre cantidades futuras	<i>Grant Agreement</i> : acuerdo de pago a 20 años, con una primera titulación piloto a 5 años.
Países donantes	Amplio n° de países del Norte	UK, F, I, E, S, N.
Emisor	IFF	IFFIm como cesionario de todos los derechos de GAVI. El producto de las emisiones revierte en primera instancia en GAVI y luego en los países del Sur.
Sindicato bancario	Al uso de los mercados internacionales	Al uso de los mercados internacionales
Cotización	Bolsa o Bolsas de primer nivel	Bolsa de Luxemburgo
Beneficiarios finales	Países del Sur	<i>GAVI Fund Affiliate</i> para su asignación a 70 países del Sur.
Objeto del programa	ODM, en general	ODM n° 4
Problemas de contabilización	Abierta la ponderación Basilea 2 en riesgo IFF y el cómputo de programas como deuda corriente.	Cerrados 1.– UE: inclusión de IFFIm como Banco de Desarrollo multilateral. 2.– Basilea 2: ponderación 0% para posiciones en IFFIm. 3.– Programas IFF no son deuda corriente.
Suscripción	Mercado	Detalle de la suscripción
Ley	Indeterminada	Inglesa, española, italiana.
Objeto de la titulación	Avales sobre AOD prevista por los donantes a partir de 2015	<i>Grant Payments</i> (Compromisos anteriores a 2015, según calendario anual, con pagos desde 31 Octubre 2006).
Cláusula de condicionalidad	Enunciada como condición financiera de rango prioritario	Misma cláusula.
Mecanismo de carga frontal	No crea nuevos recursos, los adelanta.	Es dudosa la consignación. Aparentemente se trata de recursos adicionales.
Mecanismos de vigilancia	No se citan.	<i>Gearing ratio</i> .

## 5. Luces y sombras del proyecto

### 5.1. Luces del proyecto

El primer mérito de la iniciativa británica reside en el aldabonazo que propina en las puertas de la comunidad internacional de países ricos con el fin de obtener algún tipo de financiación suplementaria que permita seguir acariciando la idea de alcanzar los ODM. Despierta las conciencias y promueve alineamientos contradictorios, de por sí positivamente dialécticos en principio, alargando el compromiso político contraído en Monterrey 2002<sup>35</sup>.

En segundo lugar, la IFF distribuiría, como efecto impacto, más fondos en ayuda de los que se hubieran distribuido de otra manera entre 2007 y 2017<sup>36</sup>. Los informes de *World Development Movement*<sup>37</sup>, y *Centre for Global Development*<sup>38</sup> tratan de cuantificar este efecto. Aunque la fertilidad política se ha reducido al día de hoy a una microemisión, estamos ante recursos adicionales en el corto plazo y quizás también en el plazo integral.

En tercer lugar, la IFF podría resultar en un cambio cualitativo en la efectividad de la ayuda a través del acuerdo de los donantes respecto de los llamados "principios básicos" como los de la ayuda no vinculada y otros<sup>39</sup>. En la actualidad los flujos bilaterales de ayuda se realizan más en función de criterios de política exterior que en base a las necesidades intrínsecas de los países más pobres. La IFF prevé dirigir la asignación de sus fondos hacia los países más pobres, si bien este alto principio como otros más está abierto a la negociación de los países donantes. Muchos países vinculan además la concesión de ayudas a contratos con compañías nacionales. La propuesta IFF prevé desvincular la ayuda de dichos contratos.

Como cuarto aspecto, la IFF provee de la predictibilidad y de la masa crítica de ayuda necesaria para acometer inversiones extensivas, simultáneas y sostenidas entre sectores, abordando las causas antes que los síntomas de la pobreza<sup>40</sup>. En efecto, en el momento actual, uno de los problemas básicos que concurren en los flujos de ayuda es que los receptores carecen de certeza respecto del importe de la ayuda disponible en un determinado horizonte temporal. Esto impide su habilitación para una planificación racional y efectiva. Un sistema de tracto sucesivo con financiación garantizada en cuantía y plazo mejoraría las previsiones de utilización de la ayuda para su uso efectivo durante la vida de la IFF.

<sup>35</sup> DB/IFF, p.3.

<sup>36</sup> WDM, p. 9.3.2.

<sup>37</sup> WORLD DEVELOPMENT MOVEMENT (2005) y A. ROGERSON(2004)).

<sup>38</sup> O. BADER AND E. YEH (2006).

<sup>39</sup> DB/IFF, p. 3.

<sup>40</sup> DB/IFF, p. 3.

Por lo demás, la IFF es un instrumento de consenso. Ha recibido amplio respaldo de países emergentes, países en desarrollo, instituciones internacionales<sup>41</sup>, comunidades religiosas, ONG y empresas del sector privado. A este respecto la web del Tesoro británico ofrece abundante contribución documental<sup>42</sup>. En abril de 2004 los países africanos miembros del Banco Mundial asumieron en masa el modelo IFF. La Comisión para África lo ha endosado formalmente<sup>43</sup>.

## 5.2. Sombras del Proyecto

Para comenzar, el propio gobierno británico, autor de la propuesta, interpreta que no todos los países en desarrollo son capaces de planificar y utilizar eficazmente ayudas masivas suplementarias y que muchos encontrarán notables cuellos de botella en la dimensión y eficiencia de sus sectores públicos. Debido a ello –se postula– la IFF debe activar el flujo de ayudas de forma gradual hasta alcanzar la cifra objetivo de los 50 mil millones de dólares año. Asimismo, se añade, los países donantes deberán colaborar con los gobiernos de los países receptores para mejorar los sistemas de canalización, distribución y materialización de fondos<sup>44</sup>.

Una objeción impactante, pero a nuestro entender discutible, residiría en la suma total de AOD activada, en comparación con la suma de flujos históricos previstos sin la IFF en un escenario de 30 años<sup>45</sup>. En la medida en que los intereses de la deuda titulizada y las amortizaciones de la misma al vencimiento se produzcan contra presupuestos corrientes proyectados de AOD, la IFF incrementará dicha ayuda inicialmente, pero al término del programa resultará en una pérdida neta. La razón es que la titulización genera unos intereses, con cargo al presupuesto de ayuda corriente de los países donantes, que se destinará al mercado de capitales, a los inversores finales de la deuda titulizada y no a los países receptores<sup>46</sup>. Alineándonos con los análisis realizados por el *World Development Movement*<sup>47</sup> y otros, el servicio de la titulización resulta en más dinero a corto plazo, menos dinero a medio plazo con un saldo global negativo financiero para el conjunto de la operación. Pero este argumento, correcto aritméticamente, asume una política de AOD de suma cero que parece difícil compartir en un escenario de 20 años. Los 4 mil millones de dólares del proyecto piloto de inmunización tienen toda la apariencia

<sup>41</sup> DB/IFF, p. 4.

<sup>42</sup> Cfr. H.M. TREASURY (2004).

<sup>43</sup> COMMISSION FOR AFRICA (2005), pp. 333–335.

<sup>44</sup> F. BOURGUIGNON AND M. SUNDBERG (2007). Véase también la página del Banco Mundial “Development Effectiveness”. Cf. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

<sup>45</sup> WORLD DEVELOPMENT MOVEMENT (2005).

<sup>46</sup> Así las cosas, la IFF pudiera ser la continuación de lo que tiene en el “alivio de la deuda” su más cercano antecedente. En efecto, el “alivio de la deuda” se reputó en su día como una gran iniciativa que se traduciría en nuevos flujos de caja en dirección a los países pobres. Sin embargo, la realidad ha mostrado que ha procedido en gran medida de los presupuestos ordinarios, con el resultado de una financiación adicional al desarrollo muy exigua.

<sup>47</sup> WORLD DEVELOPMENT MOVEMENT (2005), Tabla 1, p. 16.

de "adicionalidad" en ayuda en un plazo inferior a cinco años, más allá de consignaciones presentes de presupuestos futuros.

Otra incógnita se deriva del principio que se adopte para la gobernanza del Fondo de titulización –la IFF– o en su caso de las futuras gestoras que tengan a bien constituirse. No en vano tendrán que decidir de temas de trascendencia capital como son, entre otros, los llamados "Principios de alto nivel"<sup>48</sup> ya citados. Se supone que no hay que crear instituciones nuevas y que el dinero se desembolsará a través de mecanismos bilaterales y multilaterales ya existentes. Pero ello no excluye que las futuras decisiones se adopten con la participación de los países del Sur. En el caso de la emisión piloto no parece haberse abordado la "negociación" de una nueva gobernanza anunciada en IFF/DB<sup>49</sup>. Es GAVI quien determina los proyectos calificados dentro del grupo de 70 países elegibles. En todo caso hay que remitirse a la titularidad de GAVI y a la función de *Treasury Manager* ejercitada por el Banco Mundial para evaluar la autonomía de las decisiones y la participación de los destinatarios finales en las mismas.

Otro punto de inconsistencia se halla en el hecho de que en la IFF "las garantías de los países donantes estarán sujetas a que los países receptores cumplan la condición fundamental de un buen gobierno, cuya trasgresión imposibilitaría al país donante continuar con los pagos anuales comprometidos con la IFF en relación con el tal país receptor"<sup>50</sup>. Esta condición fundamental recibe el nombre de "condición de financiación de primer nivel"<sup>51</sup>. En el proyecto piloto, como ya se ha indicado, la condición se concreta en el hecho de estar al día en los pagos debidos al FMI<sup>52</sup>.

Si el mercado interpretase que la cláusula habría de afectar a un número importante de países, desalentaría a los inversores incapaces de adquirir un bono con una garantía sujeta a condiciones suspensivas. Sorprende, por tanto, que aun sujeta a dicha cláusula, la emisión piloto haya obtenido el máximo *rating* de mercado por parte de las tres principales agencias de calificación. En la actualidad, 4 de los 70 países elegibles por GAVI están en situación de impago con el FMI y sujetos a la cláusula de condicionalidad<sup>53</sup>. Este es, sin embargo, un problema importante, ya que si la demanda de bonos fuera escasa, el proyecto se vendría abajo. La experiencia piloto, como hemos dicho, ha sido positiva, pero el comportamiento del mercado en el futuro es una incógnita.

Una sombra adicional para el despegue franco de la IFF, recae en la posibilidad de que el número de países que se adhieran al proyecto sea exiguo y, en su caso, no cuente con el apoyo

<sup>48</sup> *High Level Principles*: IFF/DB.

<sup>49</sup> IFF/DB 2004, p. 18.4.10.

<sup>50</sup> IFF/DB 2004.

<sup>51</sup> *High Level Financing Condition* DB/IFF 2004.

<sup>52</sup> *Grant Payment Condition*. PR/IFFIm. p. 65.

<sup>53</sup> PR/IFFIm. pp. 7 y 65. Se trata de Liberia, Somalia, Sudán y Zimbabwe. Dado que cada uno de esos países tiene un peso del 1% en el peso total del *Grant Agreement*, según se establece en la Pág.13 del prospecto, los países donantes retirarán un 4% de la ayuda comprometida a GAVI en tanto dichos países no regularicen su situación.

de alguna o algunas de las grandes potencias mundiales con su correspondiente efecto tractor. En la actualidad dos escépticos destacados de la IFF son Estados Unidos y Japón y todo apunta a que no secundarán la iniciativa en el corto plazo.

## 6. Conclusiones

El enfoque específico del presente trabajo ha querido ser más técnico que apologético. Desmenuzar analíticamente una propuesta del calado de la del Tesoro británico es sin duda un ejercicio necesario para no alimentar vanas esperanzas y adelantar en su caso carencias y puntos discutibles. Precisamente porque el objeto subyacente, aquel al que va dirigido y orientado el instrumento, consiste en mitigar el lacerante escándalo de la pobreza de los países más desfavorecidos del planeta, el análisis se hace más necesario que nunca antes de acceder a la compulsividad moral de la acción.

Ha sido necesario verificar si la IFF es una propuesta válida, ya que la titulación de unos activos, en este caso derechos de crédito, futuros, es una práctica útil y frecuente en los mercados de capitales para movilizar ingentes sumas de recursos como las reclamadas para el cumplimiento de los ODM. Con la experiencia Piloto (IFFIm) se ha comprobado que los mercados financieros han reaccionado muy favorablemente a la emisión, porque es una construcción tan legítima como inteligente al someterse a los usos y costumbres técnicas de los mercados financieros.

En cuanto que privilegia el plazo medio, hasta 2015, sobre el largo plazo, 2016 a 2032, puede contribuir, de superarse los problemas conceptuales detectados, a la financiación de los ODM. Puesto que el hombre es un ser esencialmente ligado a la dimensión tiempo, un adelanto de fondos futuros que pueda paliar la pobreza hoy –es nuestra tesis– tiene un valor incuestionable, por lo que nos posicionamos entre sus defensores.

La IFF sería, con todo, insuficiente para alcanzar los objetivos pretendidos de alivio de la pobreza en el mundo, si no se abordan simultáneamente otros problemas de índole cualitativa, entre los que hay que destacar las condiciones inapropiadas de política económica que han sido impuestas a los países pobres durante los últimos 25 años. Tal vez lo que la economía del desarrollo necesite es una revisión en profundidad de sus enfoques estructurales tradicionales, para convertirse, a modo de la medicina moderna, en una profesión de enfoque individual dentro de la multiplicidad de causas que en ella convergen. Jeffrey Sachs denomina a dicho enfoque “economía clínica”<sup>54</sup>.

La IFF no debería distraer, en su caso, ni encubrir o demorar y menos sustituir el secular objetivo del 0,7% del PIB que los países ricos han comprometido en AOD. Recordando que el objetivo fue asumido hace 40 años, si en 2006 todos los países donantes hubieran alcanzado siquiera el 0,45% del PIB, ello supondría respecto de las cifras efectivas actuales una suma adicional de alrededor de 50 mil millones de dólares al año, importe superior al que espera alcanzarse por

---

<sup>54</sup> J. D. SACHS (2005b).

medio de la IFF<sup>55</sup>. En este déficit de colaboración apoyamos nuestro concepto de titulización de una ilegítima moratoria en los compromisos establecidos de AOD. Si el trasvase o anticipo temporal de fondos que supone la IFF, frenase, demorase o en su peor acepción compensase el ritmo de cumplimiento AOD/PIB hasta la cota establecida del 0,7%, estaríamos asistiendo, además de la moratoria citada, a una clara y grave omisión de cara al imperativo moral de erradicación o atenuación de la pobreza. La esperanza necesaria queda depositada en un macro-programa IFF que no sólo anticipe sino que también agregue AOD en el tiempo, y ello en las sumas programáticas del enunciado inicial del Gordon Brown, sin otra demora ni interpretación.

## Referencias bibliográficas

BRADER, O. AND E. YEH (2006), *The Costs and Benefits of Front-loading and Predictability of Immunization*. Working Paper 80. Agosto.

<http://www.cgdev.org/content/publications/detail/6178?print=1&id=6178&datatype=5>

BOURGUIGNON, F. AND SUNDBERG M. (2007), *Aid Effectiveness—Opening the black Box*, Washington DC, The World Bank.

CAFOD (2005), *Response to the IFF*. Cf.: [www.cafod.org.uk](http://www.cafod.org.uk).

CIDSE (2005), *New Resources for Development*. Position Paper. August 2005.

COMMISSION FOR AFRICA (2005), *Our Common Interest*, pp. 333–335.

ELLIOT, L. (2005), *The Guardian*, 7.02.05.

EUROSTAT (2005), *Accounting implications of the International Finance Facility for Immunisation initiative*. EUROSTAT news release. 2 de Agosto. <http://europa.eu.int/comm/eurostat>

FOSTER, M. AND KEITH, A. (2003), *The Case for increased Aid*. Final Report to the Department for International Development. Essex. Mick Foster Economics Ltd.

GLOBAL POLICY FORUM (2003), *Tobin Tax Network Position Paper on the International Finance Facility*. The Tobin Tax Network. Fall.

<http://www.globalpolicy.org/socecon/develop/oda/2003/09iff.htm>

H. M. TREASURY (2003), *International Finance Facility*. Cf. [www.hm-treasury.gov.uk/media/790/14/ACF6FB.pdf](http://www.hm-treasury.gov.uk/media/790/14/ACF6FB.pdf)

H. M. TREASURY (2004), *International Finance Facility (2004)*. Cf. [www.hm-treasury.gov.uk/documents/international\\_issues/international\\_development/development\\_iff](http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/international_issues/international_development/development_iff)

<sup>55</sup> OECD (2007).

INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (2005), *Securitization in Russia: Ways to expand Markets and reduce Borrowing Costs*. World Bank Group. Cf.: [www.ifc.org](http://www.ifc.org)

INTERNATIONAL FINANCE FACILITY FOR IMMUNISATION (2006), (Web) [www.iffim.com](http://www.iffim.com)

MAVROTAS, G. (2003), *The International Finance Facility*. Discussion Paper No.2003/79. United Nations University. WIDER. December.

MOSS, TODD J. (2004), *The Iffy Direction of the IFF*. Center for Global Development. Cf. [www.cgdev.org](http://www.cgdev.org).

MOSS, TODD J. (2005), *Ten Myths of the IFF*. Center for Global Development. Cf. [www.cgdev.org](http://www.cgdev.org).

NACIONES UNIDAS (2000), *Resolución adoptada por la Asamblea General n°55/2. Declaración del Milenio*. A/RES/55/2.

NAYYAR, D. ED. (2002), *Governing globalization. Issues and Institutions*. UNU/WIDER Studies in development economics. Oxford University Press.

OECD (2007), *Development aid from OECD Countries fell 5,1% in 2006*. Cf. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

OLIVIÉ, I. Y F. STEINBERG (2007), *Un Balance de la ayuda al desarrollo 2006*, Real Instituto Elcano. Ari 56/2007.

OVERSEAS DEVELOPMENT INSTITUTE (ODI) (2005), *The Pilot IFF gets to go-ahead*. Agosto 2005. <http://www.odi.org.uk/>

OIT (2004), *Por una globalización justa. Crear oportunidades para todos*, Ginebra, Comisión mundial sobre la dimensión social de la globalización, OIT.

PICKFORD, S. (2004), *Seminario organizado por ODI el 13 de Mayo de 2004*. Cf. [www.odi.org.uk/speeches/IFF](http://www.odi.org.uk/speeches/IFF)

ROGERSON, A. (2004), *The IFF: Issues and Options*. Overseas Development Institute (ODI). [www.odi.org.uk/opinions15](http://www.odi.org.uk/opinions15).

SACHS, J. D. (2005a), *Investing in Development. A practical Plan to achieve the Millenium Development Goals*. Millenium Project. New York. Cf. [www.unmilleniumproject.org](http://www.unmilleniumproject.org)

SACHS, J. D. (2005b), "The end of poverty". *Time*, March 14, 2005.

SORBARA, M. (2005), *International Finance Façade*. Embassy. Cf. [www.embassymag.ca](http://www.embassymag.ca)

THE GLOBAL FUND (2005), *Innovative Financing for Global Health: The Internacional Finance Facility (IFF)*. Ginebra, Julio.

THE TECHNICAL GROUP ON INNOVATIVE FINANCE MECHANISMS (REPORT OF) (2004), *Action against Hunger and Poverty*. Cf. [www.mre.gov.br](http://www.mre.gov.br)

TOBIN TAX NETWORK (2003), *Tobin Tax Network Position Paper on the IFF*. Cf. [www.globalpolicy.org](http://www.globalpolicy.org).

- WAHL, P. (2006), *Results of the Conference "Innovative Instruments for Financing Development"*. WEED.
- WORLD DEVELOPMENT MOVEMENT (2005), *The International Finance Facility, Boon or Burden for the Poor?* Febrer. Cf. [www.wdm.org.uk/resources/briefings/general/iff.pdf](http://www.wdm.org.uk/resources/briefings/general/iff.pdf)
- WORLD ECONOMIC FORUM (2005), *Global Governance Initiative*. Cf. [www.weforum.org](http://www.weforum.org)



## ESTUDIOS

---

### La seguridad y salud en el trabajo en el marco de la responsabilidad social de la empresa

María José Montero Simó<sup>1</sup>, Rafael A. Araque Padilla<sup>1</sup>, Juan Miguel Rey Pino<sup>2</sup>

**Palabras clave:** *Herramientas de Responsabilidad Social de la Empresa, Seguridad y Salud en el trabajo, Prevención de riesgos, Stakeholders.*

**Key words:** *Corporate Social Responsibility Instruments, Occupational Health and Safety (OHS), Risk Prevention, Stakeholders*

#### I. Introducción

La sociedad actual está asistiendo a un desarrollo muy intenso de iniciativas que tratan de impulsar y promover lo que se ha venido a llamar Responsabilidad Social de la Empresa (en adelante, RSE), entendiéndose ésta como la integración voluntaria de preocupaciones sociales y medioambientales en la toma de decisiones de las empresas. Ser socialmente responsable significa ir más allá del cumplimiento de la ley, invirtiendo en capital humano y desarrollando relaciones con diferentes actores sociales que se ven afectados por las consecuencias de las decisiones empresariales. No cabe la menor duda de que la búsqueda de un entorno de trabajo seguro y saludable, así como la promoción de una cultura de la prevención de riesgos, son una de las principales responsabilidades sociales de toda empresa, y, consecuentemente, una parte integral de la RSE.

En España, al igual que en otros países, nos encontramos con un amplio desarrollo normativo en el ámbito de la prevención de riesgos laborales, pero con un grado de cumplimiento en la empresa muy desigual. Esto último suscita una notable preocupación social. El pasado mes de enero se leía en la prensa española el siguiente texto: (*El País*, editorial 20/01/07):

---

<sup>1</sup> Profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales – ETEA.

<sup>2</sup> Universidad de Cádiz.

*No hay problema social más persistente en España que el de los accidentes laborales. Los muertos y heridos en el ámbito laboral siguen marcando una vergonzosa diferencia con los mercados laborales europeos. El año pasado murieron 977 trabajadores, apenas 13 menos que en 2005 y se contabilizaron más de 937.000 bajas debido a este tipo de accidentes según el sindicato de Comisiones Obreras (...). A pesar de que esta lacra se conoce y se lamenta desde varios decenios atrás, la pérdida de vidas humanas continúa sin pausa, sin que aparentemente surtan efecto las medidas y regulaciones de seguridad en el trabajo que los Gobiernos de turno escriben en el Boletín Oficial del Estado. Para corregir una epidemia social de esta magnitud es necesario afrontarla como un problema de Estado (...).*

Al mismo tiempo, se asiste a un reparto de culpas y acusaciones por parte de los diferentes actores de la prevención. Hasta ahora parece que la estrategia basada en el amplio desarrollo legislativo no ha generado los resultados esperados. La puesta en marcha de estrategias que promuevan una cultura de prevención parece una tarea acuciante.

Trascendiendo las posiciones encontradas en los conflictos relacionados con la seguridad y la salud en el trabajo, ¿es posible resituar el problema de la prevención de accidentes en otro marco más fructífero en ideas y estrategias? ¿Podría el enfoque de la RSE, con sus líneas básicas de voluntariedad, inclusividad de stakeholders y herramientas nuevas de gestión, ser un escenario posible desde donde repensar la estrategia de actuación?

Estas son las cuestiones que pretendemos abordar en el siguiente artículo. Para ello, se ha partido de un estudio cualitativo acerca de la presencia de los asuntos relacionados con la seguridad y salud en el trabajo en las principales herramientas de gestión de la RSE. Tomando como base sus conclusiones se reflexiona sobre el papel que la RSE puede tener en la promoción de una cultura de trabajo saludable. Así, en primer lugar se introducirán algunos aspectos conceptuales, para, a continuación explicar las fuentes y la metodología empleadas en el estudio. Finalmente se expondrán los resultados obtenidos, así como las conclusiones y recomendaciones.

## **2. La seguridad y la salud en el trabajo y su entronque con la responsabilidad social de la empresa**

El trabajo desempeña una función esencial en las vidas de las personas. Buena parte de nuestra vida transcurre en el lugar de trabajo; a menudo pasamos allí más horas que en otros ámbitos personales y familiares. Sin embargo, a juzgar por las estadísticas, no se puede hablar de que la existencia de entornos laborales seguros y sanos sea una constante. Todos los días del año hay trabajadores en todo el mundo sometidos a multitud de riesgos para la salud, tales como: polvos, gases, ruidos, vibraciones y temperaturas extremadas. Desafortunadamente, algunos empleadores apenas se ocupan de la protección de la salud y seguridad de sus empleados y, de hecho, hay empresarios que ni siquiera saben que tienen la responsabilidad moral, y a menudo jurídica, de proteger a sus trabajadores.

La salud y seguridad en el trabajo (en adelante, SST) constituye una disciplina muy amplia que debe tender a:

- El fomento y mantenimiento del grado más elevado posible de bienestar físico, mental y social de los trabajadores, sea cual fuere su ocupación.

- La prevención entre los trabajadores de las consecuencias negativas que sus condiciones de trabajo pueden tener en la salud.
- La protección de los trabajadores en su lugar de trabajo frente a los riesgos a que puedan dar lugar los factores negativos para la salud.
- La colocación y el mantenimiento de los trabajadores en un entorno laboral adaptado a sus necesidades físicas o mentales.
- La adaptación de la actividad laboral a los seres humanos.

En otras palabras, la salud y seguridad laborales abarcan el bienestar social, mental y físico de los trabajadores.

Existen pocas dudas en que la preocupación por el bienestar de los trabajadores debería constituir uno de los aspectos más importantes de la responsabilidad social de cualquier empresa. La expresión «responsabilidad social de la empresa», soslayando, de momento, sus diversas interpretaciones, concepciones o contenidos, patentiza, si atendemos a los términos que la integran, las exigencias que la sociedad o las personas manifiestan hacia la empresa como institución social. Estas exigencias se traducen en las expectativas que el conjunto de individuos esperan que sean satisfechas por la empresa dentro de un determinado modelo social, expectativas que comprenden no sólo la creación y distribución de riqueza desde una visión puramente económica, sino, también, la contribución a la resolución de los problemas que la construcción social va planteando.

El concepto de RSE ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo<sup>3</sup>, modificándose y enriqueciéndose a partir del interés que ha tenido en los ámbitos académico y empresarial. En el ámbito de la prevención, la RSE puede concebirse como un compromiso voluntario cuyos objetivos y actuaciones deben dirigirse siempre más allá de los niveles mínimos de protección de los trabajadores dispuestos por la legislación nacional y europea. Esto significa velar por que los empleados se beneficien de un nivel de salud y seguridad en el trabajo superior al establecido en la normativa, y tener en cuenta las implicaciones externas tales como la aplicación de criterios de SST en la selección de subcontratistas o en el proceso de comercialización de productos y servicios.

Bien entendida, la RSE puede ser el vehículo que permita acercar la SST a aspectos tan importantes como:

- Recursos humanos.
- Equilibrio entre trabajo y vida familiar.
- Otros derechos fundamentales.

<sup>3</sup> Ver el último Editorial de la *Revista de Fomento Social* (CONSEJO DE REDACCIÓN, 2006).

- Cuestiones de medio ambiente.
- Seguridad y salud pública (incluida la seguridad del producto).
- Rentabilidad y productividad.

La RSE puede verse como una oportunidad para integrar los aspectos de SST dentro de un enfoque más amplio; como una oportunidad para abordar las cuestiones de SST más allá –y sobre la base– del cumplimiento de la legislación. También, como se discutirá más adelante, la RSE puede hacer más evidente la relación entre la preocupación social de la empresa y su reputación en el mercado. Aunque en el ámbito de la SST se están desarrollando iniciativas que persiguen presentar de manera positiva las acciones realizadas por la empresa, la RSE puede enseñar cómo capitalizarlas mejor (efecto “aprendizaje”). Ahora bien, ello implica recorrer con prudencia una trayectoria que conduzca a consolidar los logros adquiridos en materia de SST y de RSE, y a la vez que evite el riesgo de saturar la gestión con otra nueva prioridad.

Para poder contrastar realmente el potencial de desarrollo de la SST a través del empuje de la RSE, es necesario analizar la presencia que actualmente tiene en esta área. Así, hemos considerado que el mejor camino para acercarnos a la realidad de la RSE es a través de la revisión de sus instrumentos. A continuación, se exponen las distintas herramientas o instrumentos de gestión de la RSE existentes, clasificándolos, definiéndolos y estableciendo relaciones.

### 3. Las herramientas de gestión de la RSE

Si hay algo que haya constituido una preocupación constante en el ámbito de la RSE, ello ha sido el esfuerzo por convertir una idea en algo que pueda ser gestionado, facilitando así a las empresas las claves de cómo integrarlo en la gestión. Así, hemos asistido al desarrollo de un gran número de instrumentos de gestión, desde principios y códigos de conducta, hasta sistemas de gestión con herramientas tan concretas como indicadores, que facilitarían la concreción y medición. Estos instrumentos pueden categorizarse del siguiente modo (EMPLOYMENT AND SOCIAL AFFAIRS, 2003):

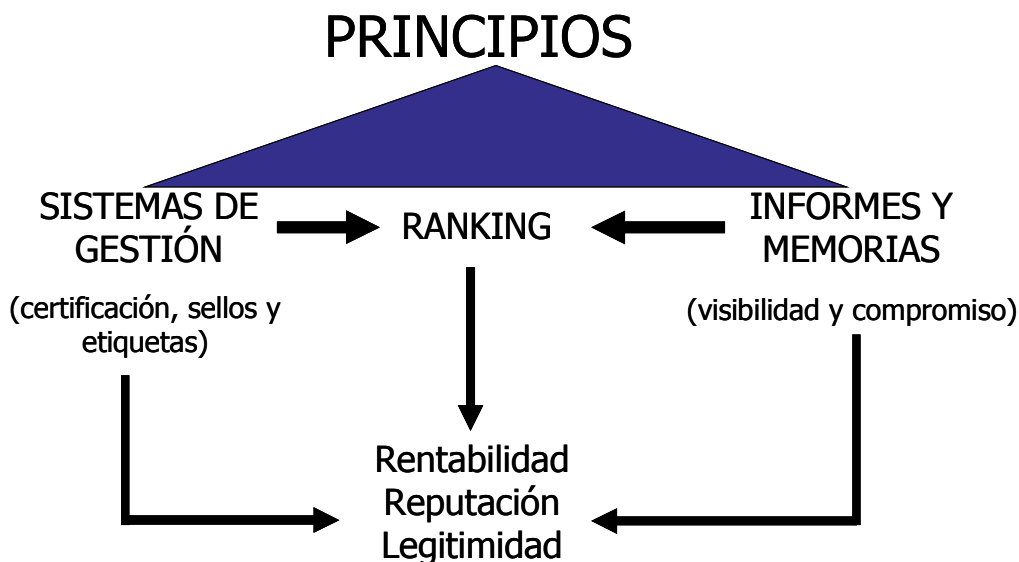
- *Principios y Códigos de Conducta*: guías que proporcionan pautas generales de comportamiento ampliamente acordadas, pero que adolecen de la falta de mecanismos de auditoría externa. Algunas incluyen un sistema de elaboración de informes propios (por ejemplo, el caso de las empresas adheridas al Pacto Mundial de Naciones Unidas, a la Ethical Trading Initiative o a los Principios Sullivan), mientras que otras están sujetas a vigilancia externa, tanto informal (como ocurre con el seguimiento del código WHO/UNICEF por parte de las ONG), como formal (como es el caso del sistema de Puntos Nacionales de Contacto, que intenta controlar el incumplimiento de los principios establecidos en las guías de la OCDE para las empresas multinacionales).
- *Guías para la implantación de sistemas de gestión y certificación*: guías auditables para implementar, revisar y obtener certificación externa del cumplimiento con un conjunto de

estándares. Estos instrumentos permiten que las empresas mejoren sus procesos internos con relación a la responsabilidad social, y proporcionan credibilidad ante diferentes *stakeholders* mediante sistemas de certificación o verificación.

- *Índices de clasificación usados por agencias de inversión socialmente responsable*: conjunto de criterios que sirven para identificar y clasificar empresas según su actuación social con vistas a “inversiones socialmente responsables”. Generalmente, los fondos de inversión tienen sus propios filtros, de modo que los inversores individuales pueden elegir aquellos productos que se corresponden con sus preocupaciones sociales; aunque también se han desarrollado índices independientes de inversión social por parte de organizaciones como FTSE (Financial Times Stock Exchange) y Dow Jones.
- *Esquemas para la elaboración de informes y memorias*: se trata de medios (v.gr., AA1000 o GRI) que no se centran en especificar cómo debe actuar socialmente una empresa, sino que aportan un marco para que pueda comunicarse lo que ésta hace con relación a sus *stakeholders*.

Si bien cada categoría de instrumentos tiene una naturaleza distinta, puede establecerse, no obstante, una relación entre ellas (ver gráfico 1). Esta relación es importante pues nos arroja cierta luz sobre la forma en que la RSE puede ser un factor catalizador de iniciativas de prevención en una organización.

Gráfico 1. Instrumentos de RSE



Fuente: Elaboración propia

Primero, las herramientas basadas en principios y códigos de conducta ampliamente compartidos, aun cuando no pasan de ser un listado de buenas intenciones, constituyen una buena parte de la base axiológica sobre la que se diseñan el resto de herramientas de gestión. Por eso, es importante que las referencias a la SST estén presentes en estas declaraciones de principios, pues eso asegura que van a tener cabida en otros instrumentos de gestión.

Segundo, la implantación de sistemas de gestión y certificación constituye a su vez un criterio de valoración para las agencias que se dedican a la elaboración de índices de clasificación<sup>4</sup> utilizados para las decisiones de inversión socialmente responsable. Consecuentemente, las empresas que deseen estar bien situadas en esos índices se verán impelidas a incorporar los instrumentos anteriores. Y en la medida en que dichos sistemas de gestión desarrollen cuestiones de SST, también puede esperarse una mejora de su gestión en la empresa.

Tercero, tanto los sistemas de gestión y certificación, como los esquemas para la elaboración de informes y memorias y los índices de clasificación inciden en lo que se ha erigido como uno de los principales atractivos de la RSE —especialmente entre las grandes empresas—: la reputación corporativa. Así, se suele asumir que la gestión de la reputación será de las cuestiones más determinantes para el éxito futuro de las organizaciones. La cuota de reputación que aporta cada una de estas herramientas difiere en su naturaleza. Los sistemas de gestión suscitan interés por su traducción en certificados, sellos o etiquetas que pueden ser exhibidos en el mercado como garantía del comportamiento social. Los informes y memorias aportan visibilidad y compromiso público con la RSE. Y los índices de clasificación añaden el atractivo de la valoración social independiente.

Si suponemos que la empresa busca mejorar su reputación social, puede esperarse una mayor atención a la SST en la medida en que este aspecto se encuentre más desarrollado en los instrumentos anteriores (estrategia de “empuje” o “push”). Pero también desde el ámbito de la SST se puede trabajar para incidir sobre la variable reputación, haciendo ver a la sociedad cómo una empresa no puede legitimarse sin una preocupación y atención adecuadas hacia la creación de un entorno de trabajo seguro y saludable (estrategia de “tirón” o “pull”). A continuación presentamos la metodología seguida para poder analizar la presencia de la SST en el marco de la RSE y así determinar la capacidad de ésta área como estrategia de “empuje”.

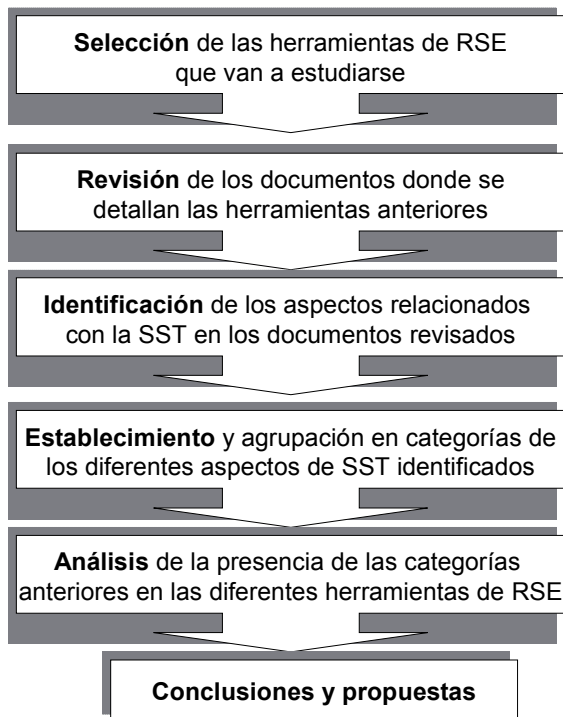
## 4. Metodología

En este artículo, hemos pretendido estudiar en qué medida las cuestiones de SST están presentes en el ámbito de la RSE para de esta manera poder determinar qué aspectos son los más desarrollados, cuáles quedan más diluidos, y plantear algunas propuestas.

Con este fin hemos optado por una metodología cualitativa basada en el estudio de información secundaria. Concretamente, se ha recurrido a los documentos donde se detalla el contenido de las principales herramientas de gestión de la RSE europeas y/o internacionales. En el gráfico 2 se resume la metodología que se ha seguido.

<sup>4</sup> Ver CAMPRODON, M.; SOLS, J. y FLORENSA, A. (2006).

Gráfico 2. Metodología



Fuente: Elaboración propia

Se comenzó por seleccionar los instrumentos más representativos a nivel internacional; una vez seleccionadas las herramientas se efectuó una primera revisión exploratoria con el fin de identificar las distintas referencias a la SST presentes en ellas. A partir de aquí, y considerando la totalidad de herramientas de gestión, las distintas referencias se agruparon por categorías y subcategorías con la idea de clarificar y simplificar el análisis. A continuación se volvió sobre los documentos para, en una segunda revisión, organizar la información según categorías y herramientas, obteniendo así los resultados finales del estudio.

#### 4.1. Fuentes de información

Para la selección de las herramientas de RSE nos hemos guiado por el Documento de la Unión Europea *Mapping instruments for corporate social Responsibility* (EMPLOYMENT AND SOCIAL AFFAIRS, 2003). Esta publicación expone un completo análisis estratégico de una serie amplia de herramientas, subrayando sus características más relevantes. En el cuadro 1 se recogen las diferentes herramientas abordadas en ese informe. No se trata por tanto de una revisión exhaustiva, pero sí representativa de los principales referentes internacionales.

Cuadro I. Instrumentos de RSE analizados

PRINCIPIOS Y CÓDIGOS	SISTEMAS DE GESTIÓN Y CERTIFICACIÓN	GUÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE MEMORIAS E INFORMES	INDICES DE RANKINGS DE EMPRESAS
1. <i>UN Global Compact (UN GC)</i> 2. <i>Amnesty International's Human Rights Guidelines (IA)</i> 3. <i>Benchmarks for global corporate responsibility (ECCR/ICCR)</i> 4. <i>Ethical Trading Initiative (ETI)</i> 5. <i>Global Sullivan Principles (SULLIVAN)</i> 6. <i>The OCDE guidelines for multinational enterprises (OCDE)</i>	7. <i>Social Accountability 8000 (SA 8000)</i> 8. <i>Sustainability Integrated Guidelines for Management (SIGMA)</i> 9. <i>Forest Stewardship Council (FSC)</i> 10. <i>Eco-Management and Audit Scheme</i> 11. <i>EU Eco-Label criteria</i>	12. <i>Global Reporting Initiative (GRI)</i> 13. <i>Accountability 1000 Series (AA 1000)</i>	14. <i>Dow Jones Sustainability Group Index (DJSGI)</i> 15. <i>ASPI-Vigeo Group</i> 16. <i>FTSE4Good Selection criteria</i>

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2. Categorización de los elementos de SST

- *Seguridad y Salud en el Trabajo*, como principio general.
- *Elementos de gestión*, incluyendo la referencia de cualquier tipo de estrategia, acción o herramienta propia de la gestión de SST: política documentada, compromiso de mejora continua, procedimientos de evaluación de proveedores, sistemas de detección, evitación o respuesta, implementación y control, auditoría externa, métodos de registro y notificación de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, estadísticas de incidencias, políticas y programas sobre VIH/SIDA, responsabilidad en representante superior, comisiones conjuntas, comunicación externa y sensibilización.
- *Derechos de los trabajadores*, incluyendo todas las menciones de derechos específicos relacionados con SST: participación, elección de representantes, acceso a servicios de salud, comida saludable, alojamiento digno, agua potable, derecho a detener el trabajo ante la existencia de riesgo percibido, no discriminación por SIDA, prohibición exámenes de salud como condición de empleo, información y formación.
- *Legislación y normas*: adherencia a códigos y normas, mención a legislaciones nacionales y/o internacionales, y mención expresa a la conveniencia de sobrepasar legislaciones existentes.

En los siguientes apartados se exponen los resultados obtenidos del análisis realizado, así como las conclusiones y propuestas.

## 5. Resultados

Los resultados se han organizado en el cuadro 2 a partir de las categorías y subcategorías establecidas durante el estudio, identificando las cuestiones relacionadas con la SST que se mencionan con más frecuencia.

### — Presencia constante de la SST en los instrumentos de RSE

Se ha constatado cómo la SST puede considerarse un elemento ineludible de la RSE. Y ello porque:

1. Está presente en todos los instrumentos analizados, con excepción de dos de ellos que abordan aspectos específicos medioambientales (EMAS y Eco-label) y de la norma AA1000 que, dado su carácter genérico enfocado a procesos relacionales con los *stakeholders*, no hace mención a otras áreas más concretas.
2. En las declaraciones de principios y códigos de conducta la preocupación por la SST está presente como un principio más, principal, y no como desarrollo de otros.
3. En los principales índices de clasificación para la valoración de empresas con fines de inversión socialmente responsable, la SST es uno de los elementos de valoración, y con un peso relevante.

### — Mención indirecta a la SST

A menudo, las herramientas consideradas no sólo tratan directamente los aspectos relacionados con la SST, sino que también remiten a otras herramientas, así como a otras normas o códigos específicos del sector de la prevención de riesgos, integrándolos como parte de su contenido.

### — Escasa aportación de contenidos frente a la legislación en SST

La mayor parte de la legislación europea está muy desarrollada en cuestiones de SST. Hasta el punto de que su cumplimiento genera no pocos problemas de aplicación y de control o inspección. A la vista de los aspectos mencionados en los instrumentos que se han analizado, podemos decir que no hay nada nuevo que no esté ya reflejado por ley. Lo cual nos lleva a concluir que, en cuanto a contenidos, estos instrumentos no hacen ninguna aportación adicional (si bien en algunos, como es el caso del *Forest Stewardship Council*, se establece que las actuaciones en este campo deben sobrepasar lo dispuesto en la ley).

Cuadro 2. Aspectos de SST encontrados en los instrumentos de RSE

		PRINCIPIOS Y CÓDIGOS			
		UN GC	IA	ECCR/ICCR	ETI
Seguridad y Salud en el lugar de trabajo					
Elementos de gestión	Política documentada				
	Compromiso mejora continua				
	Procedimientos de evaluación de proveedores				
	Sistemas de detección, evitación o respuesta				
	Implementación y control				
	Auditoría externa				
	Métodos de registro y notificación de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales				
	Estadísticas de incidencias				
	Políticas y programas sobre el VIH/SIDA				
	Responsabilidad en representante superior				
	Comisiones conjuntas (Dirección y representantes trabajadores)				
	Comunicación externa				
Sensibilización					
Derechos de los trabajadores	Participación				
	Elección representantes				
	Acceso servicios salud				
	Comida saludable, alojamiento digno, agua potable				
	Derecho a detener el trabajo (riesgo percibido)				
	No discriminación por AIDS				
	Prohibición exámenes de salud como condición de empleo				
	Información				
	Formación				
Legislación y normas	Adherencia a Códigos/ Normas	GRI		WHO/OIT <sup>5</sup>	
	Legislaciones nacionales e internacionales				
	Sobrepasar legislación				

Fuente: Elaboración propia.

<sup>5</sup> WHO (World Health Organisation); OIT (Organización Internacional del Trabajo).



### — Desarrollo desigual entre las herramientas en materia de SST

Conviene destacar el hecho de que dos instrumentos aglutinan la mayor cantidad de menciones explícitas a la SST: *Benchmarks for global corporate responsibility* (ECCR/ICCR) y *Social Accountability 8000* (SA8000). El primero es una iniciativa bastante exhaustiva, con un extenso desarrollo de indicadores de RSE (94 principios éticos, 129 criterios de actuación y 118 indicadores). De ellos, 4 principios, 5 criterios y 7 indicadores corresponden a aspectos de SST. En el caso de la norma SA8000, nos encontramos ante una guía de gestión y certificación centrada en el *stakeholder* empleado, lo que justifica que haya un mayor número de referencias explícitas a la SST.

### — Predominio de elementos de gestión

Del análisis realizado se desprende una mayor presencia de los elementos de gestión frente a los relativos a derechos de los trabajadores o normas y legislación. Dentro de los criterios de gestión, las principales menciones tienen que ver con: políticas, sistemas de detección y acciones de sensibilización. La preponderancia de estos tres aspectos conecta con el enfoque que desde la Administración Pública pretende dársele a la SST, a saber: la promoción de una cultura de la prevención; una cultura cuyo rasgo más relevante sería la eliminación de riesgos posibles con la intervención de todos los actores (trabajadores y empresarios), de manera planificada y sistematizada, y con base en la educación. Resulta llamativo la escasa mención a los procedimientos de evaluación de proveedores, siendo como es la utilización de subcontratas uno de los puntos más conflictivos en el ámbito de la prevención dada la dificultad de control.

### — Escasa referencia a los derechos de los trabajadores

Se ha observado una escasa referencia a derechos específicos de los trabajadores —a excepción de los *Benchmarks for Global Corporate Responsibility* (ECCR/ICCR), donde se recogen en un número considerable—. Pensamos que este hecho podría deberse a la exhaustividad con que esos derechos son recogidos en la legislación, lo cual explicaría que muchos instrumentos remitan a la normativa existente. Pero, también, entendemos que haya menciones expresas (probablemente debiera haber más) dado, por un lado, la complejidad de la legislación, y, por otro, el diferente nivel de desarrollo legislativo en los diferentes países. Pensemos que la mayor parte de estos instrumentos han sido creados pensando en la gran empresa multinacional y en sus actuaciones en países con una escasa o nula legislación al respecto. De ahí que no resulte extraño encontrar referencias a derechos muy básicos que en países europeos desarrollados podrían parecer trasnochados.

## 6. Conclusiones

A la vista de los resultados comparativos de las diferentes herramientas, volvemos a retomar la pregunta que se planteaba al principio: ¿qué puede aportar en definitiva la RSE —y sus herramientas de gestión— a la SST? A continuación se ofrecen una serie de consideraciones:

**1. Apoyo a la ley.** La inclusión de referencias al obligado cumplimiento de legislaciones nacionales e internacionales vigentes relativas a la SST supone un respaldo a la ley. Pero también la RSE puede inspirar nuevas iniciativas de carácter voluntario que ayuden a promover la SST por parte de los actores de la prevención. Esto requeriría de los actores de la prevención (especialmente sindicatos) que se cuestionen críticamente en qué casos las iniciativas voluntarias pueden ser más efectivas que la legislación.

**2. Predisposición al diálogo multilateral.** Uno de los obstáculos para promover la SST es el clima de tensión que se genera entre los distintos actores de la prevención. Con relación a esto, uno de los aspectos más enriquecedores de la RSE es el concepto y la gestión de relaciones con los *stakeholders* (ver gráfico 3).

Gráfico 3. Stakeholders en relación con la SST



Fuente: Elaboración propia.

Las herramientas de RSE predisponen al diálogo multilateral con los diferentes grupos, lo cual incorpora ventajas como:

- La constitución de partenariados para el diseño de estrategias comunes, estrategias basadas en procesos participativos. Estos procesos suelen tener un mayor calado entre los distintos actores, dada su mayor motivación y eco generado en su difusión. Existen oportunidades para formar partenariados voluntarios e innovadores con *stakeholders* que normalmente no están implicados en cuestiones de SST, así como para aumentar la concienciación pública y de los medios de comunicación sobre la importancia de la SST.

- La huída de perspectivas unilaterales evitando la confrontación. El diálogo *multistakeholder* predispone hacia una mayor empatía entre actores, buscando más los puntos comunes que los divergentes en la búsqueda de la consecución del objetivo que todos persiguen.
- Una visión de la SST desde un punto de vista más amplio que el estrictamente económico. Este diálogo permite plantear la existencia de otro tipo de intereses que están en juego, que, si sólo se midieran según su valor en términos económicos, probablemente no podrían llegar a cuestionarse nunca, siendo en muchas ocasiones más importantes que ningún otro tipo de interés.
- La participación de *stakeholders* no directamente relacionados con el ámbito de la prevención, como intermediarios de apoyo para las estrategias que se definan. En múltiples ocasiones se puede ser mucho más efectivo, para alcanzar un determinado público, a través de terceras personas que actúan como prescriptores del mensaje que se quiere transmitir. Tales intermediarios tienen un poder de influencia mucho mayor sobre el receptor del mensaje, ya sea por la existencia de autoridad moral, simbólica o por su experiencia.

**3. Procesos más claros y sistemáticos para comunicar y medir resultados e impactos.** La claridad y concreción expositiva de los elementos de SST en los instrumentos analizados, así como la existencia de indicaciones para su puesta en práctica facilitan enormemente la aplicabilidad de la ley.

**4. Integración en la gestión normal de la empresa.** El enfoque de la RSE puede ayudar a integrar la SST en la gestión empresarial como un elemento transversal, y no como un área marginal o paralela a la actividad ordinaria, contribuyendo así a poner de relieve un aspecto a menudo olvidado o minimizado en la empresa.

**5. Atención a procesos, no solo a resultados.** El hecho de que la RSE no sólo preste atención a la consecución de determinados resultados, sino que se oriente también al desarrollo de procesos que aseguren un comportamiento socialmente responsable puede significar una mejora para la planificación y gestión de la SST. Es decir, la preocupación por mejorar los procesos de gestión empresarial con una filosofía de RSE puede producir un efecto de arrastre en la gestión de aspectos sociales como los que venimos analizando.

**6. El atractivo de la valoración social y económica.** La RSE se ha constituido como un factor de empuje debido a distintos factores como la búsqueda de la reputación, de legitimación o de diferenciación, en un mercado donde los atributos éticos de los productos son cada vez más valorados por un segmento creciente de consumidores. La inserción en la estrategia de responsabilidad social de intereses relacionados con la prevención de riesgos puede incrementar ese atractivo de mercado.

Como se ha destacado anteriormente, no todos los instrumentos desarrollan con la misma intensidad las cuestiones de SST, de ahí que dependiendo de la aceptabilidad social que cobre cada uno de estos instrumentos tenderán a desarrollarse más unas cuestiones que otras.

Por último, nos gustaría añadir que el enfoque que se percibe en todos los instrumentos analizados hacia la SST está en consonancia con la orientación que generalmente se tiene de ella desde la Administración pública, basada en la minimización de conductas de riesgo y en un modelo de promoción basado en el miedo a las consecuencias por incumplimientos<sup>7</sup>. No obstante, existen otras corrientes que apuestan más por la promoción de conductas seguras (J. M. GUTIÉRREZ, 2005a, 2005b), lo que representa una filosofía diferente de gestión, más motivadora y estimulante para el trabajador. La inmensa mayoría de los actuales sistemas de gestión de prevención se establecen en función de la evitación de accidentes. Su misión se basa, por tanto, en un objetivo de negación que presupone en ellos inevitablemente un enfoque reactivo. La visión alternativa propuesta se basa en el paradigma cognitivo-conductual que busca de forma positiva las conductas seguras desde un enfoque proactivo. A través de la "ingeniería de personas" se centran los esfuerzos en la promoción de las mejores conductas individuales y de grupo. Todo ello sin olvidar la comprobación de que, previamente, han sido cubiertas sobradamente las necesidades técnicas de seguridad. Se procede a un análisis y evaluación pormenorizados de las conductas inseguras para intentar comprender su génesis y los beneficios que cada sujeto recibe por saltarse la norma establecida. Así, se persigue conseguir modificar las condiciones que favorecen la ocurrencia de las conductas inseguras y, por tanto, aumentar la frecuencia de las conductas seguras. Se fomenta que la cultura de la empresa y la "presión" de los compañeros promueva en los trabajadores una única manera de proceder: la correcta. Trabajar con conductas seguras viene arrojando resultados excelentes en el descenso de la accidentalidad, y además, asegura que las actitudes de los trabajadores se mantengan alineadas de forma homogénea con los valores de Seguridad, Salud y Calidad de vida laboral propuestos por la dirección de la empresa.

Si finalmente se extendiera este enfoque positivo de la SST, sería en todo punto necesario modificar y crear nuevos indicadores para incorporarlos en los instrumentos de RSE. Sin duda, lo anterior sería difícil de conseguir sin una presencia mayor de los problemas relacionados con la SST en los foros *multistakeholders* sobre la RSE. Por ello, se antoja necesario estrechar los vínculos entre ambas áreas, por parte de los profesionales de la SST y de la RSE, concibiendo la SST como una parte integrante, ineludible de la RSE. Será entonces cuando el desarrollo actual de la Responsabilidad Social pueda servir realmente de estrategia de empuje para la labor de Prevención en Riesgos Laborales.

---

<sup>7</sup> Recientemente, se ha conocido por la prensa española que el BOE identificará a las empresas sancionadas por riesgos laborales, a partir de un decreto ley aprobado por el Consejo de Ministros. La identidad de las empresas sancionadas quedaba hasta ahora preservada de la luz pública. Sólo la Inspección de Trabajo conocía quiénes eran, al investigarlas e imponerles la correspondiente sanción. La publicación persigue divulgar las malas prácticas con el objeto de frenarlas.

## Bibliografía

ARAGÓN, J; ROCHA, F. Y CRUCES, J. (2005), *La dimensión laboral de la RSE en España: un análisis de casos*, Fundación 1º de Mayo.

ARAUQUE, R. A. (2002): "Una aportación al debate sobre el Libro Verde de la responsabilidad social de la empresa", *Revista de Fomento Social*, nº 228, vol. 57, pp. 595–628.

ARAUQUE, R. A. Y MONTERO, M. J. (2006), *La responsabilidad social de la empresa a debate*, Barcelona, Icaria Editorial.

ARGANDOÑA, A. (1998), "The Stakeholder Theory and the Common Good", *Journal of Business Ethics*, 17, pp. 1093–1102.

BESTRATÉN BELLOVI, M. AND PUJOL SENOVILLA, L. (2004), "Responsabilidad social y condiciones de trabajo", *Revista Prevención, trabajo y salud* nº 31, pp. 25–40.

BOIX, P.; GIL, J.M. AND RODRIGO, F. (2006), *Prioridades estratégicas en salud laboral desde el punto de vista de los profesionales*, Observatorio de Salud Laboral.

CARROLL, A. B. (1999), "Corporate Social Responsibility. Evolution of a Definitional Construct", *Business and Society*, vol. 38, nº 3, pp. 268–295.

CAMACHO LARAÑA, I. (2004), "La responsabilidad social de la empresa: un proceso abierto", *Revista de Fomento Social*, nº 233, vol. 59, pp. 75–98.

CAMPRODON, M.; SOLS, J. Y FLORENSA, A. (2006), "Las Agencias de evaluación de la Responsabilidad Social Corporativa: El estudio de un caso", *Revista de Fomento Social*, nº 243, vol. 61, pp. 393–422.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001), Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas [en línea], Bruselas, Com (2001) 366 Final, [Consulta: 23 octubre 2001].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002), Comunicación de la Comisión relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible [en línea], Bruselas, Com (2002) 347 Final, [Consulta: 2 noviembre 2002].

CONSEJO DE REDACCIÓN (2006), "La responsabilidad social de la empresa: ¿el coste de tener conciencia?", *Revista de Fomento Social*, nº 244, vol. 61, pp. 499–517.

CRUAÑAS ACOSTA, A. (2005), "¿Podemos competir siendo Socialmente Responsables?", *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, nº 15, pp. 47–50.

EMPLOYMENT AND SOCIAL AFFAIRS (2003), *Mapping instruments for corporate social Responsibility*, Bélgica, Official Publications of the European Communities.

EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2002), "Corporate social responsibility and health at work", *Forum* n° 3.

EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2005), "Eficacia de los incentivos económicos para mejorar la seguridad y salud en el trabajo", *Forum* n° 14.

EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2004), *Corporate social responsibility and safety and health at work* (Research), Bélgica, Official Publications of the European Communities.

FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA MEJORA DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO (2003), *La responsabilidad social de las empresas y las condiciones de trabajo*, Dublín, Fundación Europea para la mejora de las condiciones de trabajo.

GUTIÉRREZ, J. M. (2005a), "Prevenir en positivo (I)", *Gestión Práctica de Riesgos laborales* n° 21, pp. 10–11.

GUTIÉRREZ, J. M. (2005b), "Prevenir en positivo (II)", *Gestión Práctica de Riesgos laborales* n° 22, pp. 10–11.

JONES, M. T. (1999), "The Institutional Determinants of Social Responsibility", *Journal of Business Ethics*, 20, pp. 163–179.

RIBELLES VILLALBA, A.; CAPDEVILA GARCÍA, L.; MARTÍNEZ OYARZABAL, S.; SÁNCHEZ LLORIS, R.; VILLAR MIRA, S. Y ZAPATERO JORDÁ, R. (2006), "ARSISAT: Una herramienta para la autoevaluación en RSC interna respecto a la salud de los trabajadores", *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, n° 23, pp. 29–31.

SÁENZ BLANCO, M.T. (2006), "Arcelor: Cómo integrar la PRL en la política de desarrollo sostenible", *Gestión Práctica de Riesgos laborales* n° 23, pp. 14–18.

SWODEN, P. AND SINHA SUNIL (2005), *Promoting health and safety as a key goal of the Corporate Social Responsibility agenda*, United Kingdom, Health & safety Executive Books.

WHEELER, D. Y SILLANPÄÄ, M. (1997), *The stakeholder corporation*, Londres, Pitman Publishing.

## **Páginas Web (Herramientas de RSE)**

Institute of social and ethical Accountability [www.accountability.org.uk](http://www.accountability.org.uk)

Amnesty International [www.amnesty.org.uk/business/pubs/hrgc.shtml](http://www.amnesty.org.uk/business/pubs/hrgc.shtml)

Vigeo–Corporate social Responsibility Rating [www.aresa-sa.com](http://www.aresa-sa.com)

Dow Jones Sustainability Indexes [www.sustainability-index.com](http://www.sustainability-index.com)

The Global Principles Steering Group [www.web.net/~tccr/benchmarks](http://www.web.net/~tccr/benchmarks)

European Union [www.europa.eu.int/comm./environment/emas](http://www.europa.eu.int/comm./environment/emas)

Ethical Trade Initiative [www.ethicaltrade.org](http://www.ethicaltrade.org)

European Union [www.europa.eu.int/comm./environment/ecolabel](http://www.europa.eu.int/comm./environment/ecolabel)

Forest Stewardship Council [www.fscoax.org](http://www.fscoax.org)

FTSE The Independent Global Index Company [www.ftse4good.com](http://www.ftse4good.com)

Global Reporting Initiative [www.globalreporting.org](http://www.globalreporting.org)

Organization for Economic Cooperation and Development Guidelines for Multinational Enterprises  
[www.oecd.org/daf/investment/guidelines](http://www.oecd.org/daf/investment/guidelines)

Social Accountability International [www.cepaa.org](http://www.cepaa.org)

The Sigma Project [www.projectsigma.com](http://www.projectsigma.com)

Global Sullivan Principles of Social Responsibility [www.globalsullivanprinciples.org](http://www.globalsullivanprinciples.org)

United Nations Global Compact [www.unglobalcompact.org](http://www.unglobalcompact.org)

## ESTUDIOS

---

### El mercado laboral de los egresados andaluces: análisis de la demanda

Genoveva Millán Vázquez de la Torre, José Luis Trechera Herreros, Emilio J. Morales Fernández<sup>1</sup>

**Palabras clave:** egresados, mercado trabajo, educación universitaria, economía de la educación.

**Key words:** graduates, labour market, university education, economy of education.

#### I. Introducción

*“Vivimos no en una época de cambios, sino en un cambio de época” (Leonardo da Vinci).*

El progreso técnico y su relación e incidencia en el mercado de trabajo ha sido fuente de polémica y tensión especialmente en los últimos dos siglos. Igual que durante el inicio de la Revolución Industrial se pensaba que la introducción de la máquina de vapor en los telares conllevaría la disminución del empleo, hoy en día, la automatización de los procesos fabriles mediante robots y la extensión de la gestión mediante ordenador, suscitan no pocas dudas entre los afectados.

El momento actual, proyectado por el avance tecnológico, la transformación socio-cultural, los continuos cambios económicos y la integración de los estados, reflejan una realidad concreta y explícita, susceptible de análisis y estructuración. De ahí que la institución universitaria se sienta afectada y no pueda quedarse al margen de dicha situación. No somos ajenos a toda la reflexión sobre el mundo universitario que se está llevando a cabo en nuestros días, si bien nuestro objetivo no será tanto profundizar directamente en ese debate sino centrarnos en analizar el producto final, el egresado, que en la actualidad ofrece la Universidad. Por tanto, la Universidad, como factor que genera todo un compendio de elementos culturales, económicos, sociales y tecnológicos, en función de dos realidades muy concretas y trascendentes –el empleo y el paro– será el objetivo principal de esta investigación.

El desajuste de la demanda de empleo universitaria en nuestra sociedad, canalizada a través

---

<sup>1</sup> Profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - ETEA.

del cauce laboral –estatal y privado–, diverge en general del punto al que en un principio iba destinada y produce un efecto rebote de adaptación continua al mercado laboral. No sólo se afronta el desequilibrio entre dos planos –la oferta y la demanda profesional del mercado nacional– sino que, además, aparece un tercer elemento, la expansión del mercado laboral –en igualdad de condiciones– producida por la integración europea. Si a todo esto se añaden, además, los factores demográficos, económicos, culturales y sociales, se obtiene un enorme y complejo campo de estudio que, convenientemente analizado, puede ofrecer puntos de reflexión y solución al tremendo reto que ante la sociedad, y dentro de ella la Universidad, se plantea.

La adecuación de la Universidad a las nuevas corrientes pedagógicas, no sólo supone una racionalización de su gestión administrativa y económica (Hernández, 2002), sino que moviliza un frente de importantes consecuencias para la economía nacional. ¿Se aprovechan bien los recursos presupuestarios que se dedican a la enseñanza universitaria? ¿Se responde a las necesidades formativas de la sociedad? Son cuestiones que repercuten en toda la población.

La rapidez de transformación y mejora de los procesos informáticos imprime una velocidad vertiginosa a la oferta que el mercado dispone. Esta situación coloca a la Universidad en un estado de continuo reto, a todos los niveles. Por un lado, la adecuación de los avances tecnológicos a los métodos y recursos pedagógicos exige un esfuerzo humano y económico importante. El acercamiento de los planes de estudio a la realidad y su flexibilización para una mejor adaptación a la demanda de la sociedad, sería una de las primeras medidas; además del continuo reciclaje del personal docente, combinado con una formación adecuada a los recursos y necesidades del profesorado y alumnado. Por otro lado, las materias docentes y sus respectivos contenidos tendrían que estar en el punto de mira del nuevo planteamiento pedagógico.

A su vez, los cambios estructurales que se producen en el mercado de trabajo de los titulados imponen un esfuerzo de adaptación importante en los planes de estudio de nuestros centros, así como la necesidad de ofertar nuevas titulaciones que respondan a la demanda de las empresas y administraciones públicas. Sólo de esta forma será factible la incorporación al mundo laboral de las promociones futuras, sin olvidar la readaptación de un gran número de universitarios que están hoy ejerciendo su profesión (Molina, 2006).

La proliferación de graduados universitarios ha coincidido con una contención en la creación de nuevos puestos de trabajo para los recién incorporados, ocasionando una tensión en el mercado que ha deteriorado la situación general de los profesionales superiores. La expansión de la educación superior en Andalucía ha incrementado las posibilidades de estudios superiores para una extensa capa de la población. Sin embargo, el número de personas con expectativas de obtener un puesto de trabajo altamente cualificado y los empleos que exige esta cualificación no han experimentado un aumento correlativo. Un análisis de los sectores que habitualmente ocupan personal titulado señala que el número de empleos ha crecido a un ritmo inferior a aquel, creando un desajuste entre la oferta y la demanda de los recursos humanos.

De ahí que la búsqueda y obtención de un primer empleo que responda a la formación recibida se haga larga y difícil. No es raro que desemboque, en bastantes ocasiones, en la aceptación de un trabajo por debajo de las cualificaciones académicas que acreditan teóricamente para el desempeño de funciones de mayor nivel, o, en el peor de los casos, en una prolongada situación de desempleo.

Es lógico que la población con mayor escolaridad presente posiciones más favorables que la media de la comunidad, es decir, tasas de paro más bajas, puesto que sus posibilidades de ocupación son notoriamente más amplias. Pueden optar a las profesiones que exigen legalmente para su ejercicio una titulación de nivel superior, y tienen, también, la posibilidad de acudir a ocupaciones menos relevantes, entrando en competencia con personas que no alcanzan ese nivel educativo. Se ha de tener presente que la menor tasa de desempleo de los titulados, frente a la población general, no implica que los titulados empleados se encuentren desempeñando ocupaciones que corresponden a su nivel de titulación. En muchos casos, los titulados prefieren cualquier trabajo a la falta de empleo, creándose situaciones de subempleo que disminuyen las cifras de parados en este nivel<sup>2</sup>.

Estamos ante una mutación sustancial de nuestra sociedad, que de industrial se transforma en sociedad post-industrial, lo que trae consigo un incremento de la competitividad en los mercados profesionales. El desarrollo técnico y científico exige, pues, personas expertas en conceptos de diseño y fabricación, operación y mantenimiento de los nuevos sistemas, productos y servicios. La tecnificación y la automatización producen el desplazamiento de la fuerza laboral desde los sectores primario y secundario al sector terciario. Todo ello conlleva una mayor demanda de la calidad de vida y nuevas necesidades sociales, las cuales han de ser cubiertas con productos nuevos que exigen mayor demanda de nuevas profesiones. En consecuencia, no se aprende para ejercer la profesión durante toda su vida como en décadas anteriores, sino que se exige una formación y preparación para que el individuo pueda adquirir nuevos conocimientos y habilidades para adaptarse y desarrollar cualquier tarea.

Las posibilidades de que encuentren un trabajo, y el tiempo que tardan en hacerlo, depende de la oferta de puestos disponibles y del número de candidatos para esos empleos. Por otro lado, no todas las titulaciones tienen las mismas oportunidades laborales. A la hora de encontrar empleo, influirá, entre otros factores, la situación concreta de cada profesión; el número de profesionales existentes y los puestos de trabajo vacantes, así como la posibilidad de que esos empleos puedan ser desempeñados también por graduados de otras especialidades, es decir, del grado de sustituibilidad de cada profesión.

El estudiante universitario no debe establecer una relación estrecha e inalterable entre los estudios universitarios cursados y la profesión que ejercerá después. La sociedad andaluza necesitará mucho más de profesionales bien dotados que de titulados encasillados en un título. La idea de la formación total, recibida en la Universidad, que sirva para el desempeño de una única profesión a lo largo de toda la vida laboral, tiende a desaparecer. El título servirá cada vez más para menos y los conocimientos cada vez para más.

Los nuevos titulados deben acostumbrarse a la movilidad intelectual, que les lleve a desarrollar sus aptitudes para el aprendizaje y la aplicación de nuevos conocimientos a los cometidos profesionales. Y, finalmente, desarrollar su capacidad de iniciativa, su espíritu emprendedor y su creatividad, que le predispongan a una innovación permanente, tanto en sus conocimientos como en su vida profesional.

---

<sup>2</sup> En la situación actual española se utiliza el término "mileurista" para describir a los profesionales, la mayoría licenciados, que viven una situación laboral como la descrita en el párrafo.

La demanda de titulados universitarios estará, pues, en función de las transformaciones tecnológicas que afecten al sistema productivo (Paez, 2006). De ahí que existan profesiones no suficientemente cubiertas por la Universidad española y que se convierten en una especie de punta de lanza en la modernización de la actuación económica. Por ejemplo, alta dirección, marketing, ergonomía, computación avanzada, el láser, la robótica, la ingeniería genética, etc, son tecnologías que están dando origen a la "cuarta revolución industrial" (Brugal, 2005)<sup>3</sup>.

En España, desde los años ochenta hasta la actualidad, se han puesto en marcha diversos *Programas especiales de investigación y desarrollo*<sup>4</sup>. El objetivo de los mismos era vincular las actuaciones de los organismos públicos y privados en materia de investigación científica y desarrollo tecnológico a los grandes objetivos de desarrollo industrial y a la solución de los problemas del país.

En la Comunidad Autónoma andaluza se han iniciado también varios proyectos, tendentes a paliar en lo posible el desfase existente entre el desarrollo tecnológico y las titulaciones, y reducir, así, el elevado número de licenciados y diplomados universitarios en paro que posee, mayor que en otras Comunidades Autónomas, si se hiciese una comparación.

En función de todo lo expuesto anteriormente, en el trabajo se analizará el mercado laboral de los egresados que se han apuntado en las oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM) de la Comunidad Autónoma andaluza durante los últimos cinco años. Se han inscrito, en total, unos 80.000 entre licenciados y diplomados. En el futuro, y a través de la potenciación de los Centros de Orientación Universitaria (COIE) y de la inscripción de todos los alumnos egresados de las aulas universitarias, se podrá realizar un seguimiento pormenorizado y emprender campañas de oferta de empleo especializadas, tendentes a facilitar el acceso a la primera colocación para un número creciente de alumnos.

Ante la divergencia existente entre la oferta y demanda de empleo universitario en Andalucía, se pueden plantear diversos interrogantes: ¿Existe desfase entre los títulos existentes y los que demandan las empresas y la Administración, como consecuencia de las nuevas necesidades creadas por la innovación tecnológica? Es decir, ¿se presenta un desfase entre la oferta de titulaciones que hace la Universidad y su demanda? ¿Se percibe una insuficiente preparación de los titulados en determinadas áreas, motivados por la falta de conocimientos prácticos y complementarios en las carreras?

A lo largo del trabajo se intentará dar respuesta a dichas cuestiones. Tras una introducción, que situará el estado de la situación que nos ocupa, en el apartado segundo se presentará una breve síntesis de la economía de la educación y de los estudios que se han realizado sobre este tema. A continuación, en el apartado tercero, se describirá la metodología utilizada, y en el cuarto se expondrán los principales resultados del estudio. Finalmente, se describirán las distintas conclusiones de la investigación.

<sup>3</sup> S. BRUGAL (2005). "Fin de la Era de los Hidrocarburos", <http://www.radioprogreso.cu/despliegue.php?de=reportero&idti=6150>

<sup>4</sup> El último programa de investigación y desarrollo es del 2007-2010.

## 2. Análisis de la Economía de la Educación: antecedentes

Aunque la opinión pública muestra actualmente gran interés por la enseñanza, la manera exacta en que el nivel de estudios afecta a la actividad económica de un país es objeto de debates entre distintos especialistas (economistas, sociólogos, pedagogos, etc.) La idea según la cual el nivel de estudios influye probablemente en la producción de bienes y servicios de un país, se basa en gran parte en el hecho de que se reconoce que la enseñanza es un medio de mejorar las cualificaciones en el trabajo (Schugurensky, 2006) En general, se da por supuesto que las personas que tienen un nivel más alto de cualificación suelen contribuir más a la producción que las que tienen uno más bajo.

Desde el punto de vista económico, la educación es una condición *sine qua non* para el desarrollo económico. A nivel individual, se considera a la educación como un modo efectivo de incrementar la productividad del sujeto; de ahí que éste reciba ingresos superiores, encuentre más fácilmente empleo y tenga mayores posibilidades de mantenerlo. Distintas teorías – teoría del capital humano, teoría de la segmentación y dualidad de mercados de trabajo, etc.–, han resaltado el papel esencial de la educación como una inversión, ya que los trabajadores que posean más formación tendrán, por lo general, mejores puestos de trabajo y mayores retribuciones (Schultz, 1961; Becker, 1968; Bowles y Gintis, 1975).

A pesar de que algunas de las ventajas económicas que la educación proporciona a los individuos han sido muy matizadas (Thurow, 1975, Bowles y Gintis, 1976; Gordon, Edwards y Reich, 1982), se acepta como indiscutible que la educación es una herramienta básica, tanto para posibilitar la adaptación de la mano de obra a un mundo laboral tecnológicamente cambiante, como para desarrollar esa tecnología y adoptar sistemas de organización productiva más eficientes.

De ahí que, a la vista de las necesidades de formación de mano de obra capacitada para el uso de nuevas tecnologías y de formas de producción, se esté dando en los países desarrollados un renovado interés por la educación. Tanto la educación como las tecnologías avanzadas se han convertido en estrategias centrales de la expansión económica y de la elevación de la productividad.

En la situación actual de creciente competitividad internacional, en la que emergen nuevos países industriales, la solución más razonable que tienen los países desarrollados para mantener su nivel de competitividad sin deteriorar sus condiciones socio-laborales es mediante la mejora de la productividad, unida al desarrollo tecnológico (Levin y Rumberger, 1983, 1988) La educación, como elemento imprescindible para el aumento de la productividad, es en estos momentos una de las piezas claves para afrontar un futuro crecimiento económico, el desarrollo tecnológico y el equilibrio social.

Los estudios referidos a la demanda de educación superior en España datan de los años 80. Uno de los primeros es el de López Lubian (1982), que analiza la demanda de educación superior en la Universidad de Barcelona utilizando como observaciones los datos reflejados en los impresos de matrícula.

Apodaka, Grao y Martínez (1986) realizaron un análisis de la influencia que tiene el curriculum de los alumnos de bachillerato sobre la demanda de una plaza en la universidad. El estudio se circunscribe sólo a la Universidad del País Vasco.

Modrego (1988) analizó mediante un modelo probit bietápico la demanda de educación en la provincia de Vizcaya, partiendo de datos del censo de 1981.

Mora, en 1989, realizó un estudio sobre el comportamiento de la demanda de educación superior en España, a nivel espacial, basándose en los modelos de Hopkins (1978), Tannen (1978), Knudsen y Servede (1978) y Stafford (1978), obteniendo la siguiente conclusión: la demanda de educación superior depende de la tasa de personas con estudios, de la renta familiar disponible y de la tasa de desempleo.

A nivel de Comunidades Autónomas existe un estudio realizado por Carneiro, García y otros (1990) sobre la oferta de empleo para titulados universitarios en Galicia y la predicción relativa de la estructura de empleo por cualificaciones y niveles ocupacionales. Sin embargo, en la Comunidad Autónoma Andaluza no existe ningún trabajo econométrico sobre la demanda de educación y empleo de los licenciados y diplomados universitarios. Hay estudios de tipo cualitativo sobre provincias como el de Ceular (2007) en la provincia de Córdoba, o descriptivos como el que realiza el Instituto de Estadística de la Junta de Andalucía, pero en ninguno de ellos se desarrollan modelos para determinar el perfil del egresado andaluz, objetivo de esta investigación.

### 3. Metodología de la investigación

La muestra utilizada en la investigación está constituida por 43.200 individuos, cuyas características principales son estar en posesión de un título universitario (grado medio o superior) y haberse inscrito en el Instituto Nacional de Empleo, durante los años 2000 al 2006.

El porcentaje de población cubierto por la muestra es del 50,54% para la región, variando el nivel en cada una de las ciudades en función del grado de informatización de cada una de ellas. Así, Sevilla es la de mayor porcentaje (expresado éste como tanto por ciento de inscritos mecanizados sobre el total provincial) con un 66,13% de los titulados desempleados, seguida de Almería con un 57,77%, Málaga con un 54,95%, Córdoba con un 54,73%, Granada con un 46,6%, Jaén con un 45,31%, Huelva con un 43,45%, y, por último, Cádiz con el menor porcentaje, 35,4%.

Los datos originales de partida fueron recogidos en el INEM en el año 2000; se han realizado distintas actualizaciones, siendo la última la de noviembre de 2006.

Antes de iniciar el análisis de las características del paro universitario, destaquemos que la tasa de paro global en Andalucía<sup>5</sup> independiente del nivel de estudios es del 17,07%, junto con

<sup>5</sup> EPA primer trimestre 2007.

Galicia, la más alta de España. No obstante, nos encontramos con la tasa de paro más baja del último lustro, debido al continuo crecimiento de la actividad que hace disminuir las cifras de paro. La tasa de paro de los egresados no es tan elevada, a nivel nacional se encuentra en el 5,66% para el primer trimestre del 2007 siendo más favorable para el colectivo masculino (4,41%) frente al 6,95% femenino. A nivel de Andalucía la tasa de paro universitario esta aproximadamente casi cuatro puntos superior a la media nacional, existiendo desigualdad entre provincias y por sexo, siendo siempre el colectivo femenino el más desfavorecido, casi tres puntos superior al masculino.

Con la información suministrada por la muestra se ha realizado un análisis descriptivo uni y bivalente, utilizando en este último tablas de contingencia para analizar la asociación o independencia de las variables con su estadístico respectivo. Asimismo, se han estimado tres modelos logísticos para conocer la probabilidad de estar en paro después de un cierto tiempo los titulados andaluces según sus características personales: el primer modelo corresponde a la muestra total, del cual se puede deducir la probabilidad de estar en paro de un titulado andaluz. El segundo y tercer modelo obtienen la probabilidad de estar en paro de un titulado andaluz, hombre y mujer respectivamente

Con los datos disponibles sólo se han analizado los estudios de grado medio y superior, no los de tercer ciclo. Para hacer más fácil el tratamiento de la información se han agrupado las carreras por ramas, de acuerdo con el campo científico al cual pertenece la titulación. Así, en las carreras de grado medio existen cinco ramas:

1º) Enseñanzas Técnicas.

2º) Ciencias Humanas.

3º) Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas.

4º) Ciencias de la Salud.

5º) Ciencias Sociales.

Mientras que en las de grado superior existe una rama adicional:

6º) Ciencias Jurídicas.

En relación con el análisis descriptivo y bivalente de cada individuo seleccionado, se han analizado las siguientes variables<sup>6</sup> cualitativas y cuantitativas: edad, sexo, estado civil, nivel académico, número de titulaciones que posee, idiomas que domina, experiencia laboral, fecha de inscripción en el INEM y fecha de baja en el mismo.

---

<sup>6</sup> De cada egresado se obtuvieron muchas más variables, dada la limitación de la extensión del presente artículo, sólo se presentan en el mismo el análisis de las más relevantes.

## 4. Resultados de la investigación

### 4.1. Análisis descriptivo

Cada persona inscrita en el INEM, como se ha mencionado antes, puede poseer varias titulaciones. En el Cuadro 1 se observa la distribución de los parados universitarios según el número de carreras cursadas.

Cuadro 1: Número de titulaciones de los universitarios en paro andaluces

Nº TITULACIÓN	EGRESADOS	%	GRADO MEDIO %	GRADO SUPERIOR %
<b>Primera titulación</b>	43.200	100,00	52,09	47,91
<b>Segunda titulación</b>	4.982	11,53	48,35	51,65
<b>Tercera titulación</b>	436	1,01	43,94	56,06
<b>Cuarta titulación</b>	88	0,20	48,86	41,14

Fuente: Elaboración propia a partir de INEM (2006)

Según los datos del cuadro 1, el 11,53% de los egresados inscritos en el INEM tienen dos carreras, un 1,01% tres y un 0,20% cuatro.

En cuanto a la variable titulación, el 52,09% de los parados universitarios son titulados de grado medio (22.656 personas) frente a un 47,91 % que lo son de grado superior (20.544 personas) Dada la actual situación económica, estas cifras parecen un tanto contradictorias ya que, dado el predominio de la pequeña y mediana empresa en la región andaluza, en teoría le sería más fácil colocarse a un diplomado que a un licenciado, dado que estas empresas necesitan más bien titulados de grado medio para solventar sus problemas cotidianos. Por ello, estos datos deberían ser inversos: más parados en las carreras de grado superior y menos en las de grado medio. No obstante, pensamos que el motivo de estas cifras se debe a que muchas personas que han terminado una carrera de grado medio continúan estudiando luego una de grado superior y, mientras tanto, están inscritos en el INEM para que les cuente la antigüedad a la hora de acceder a una oferta pública de primer empleo para graduados superiores recién terminados, en la que predomina la antigüedad en las listas del INEM sobre el curriculum vitae.

En relación con la variable sexo, el 56,2% de los egresados desempleados son mujeres frente al 43,8% que son varones. Se observa la existencia de una elevada tasa de desempleo –superior al 50%– en las mujeres, debido, en nuestra opinión, a la discriminación que sufre la mujer titulada a la hora de acceder a un puesto de trabajo, ya que, en la práctica, en las ofertas privadas de empleo, y en igualdad de condiciones, prefieren a un varón.

En relación con el estado civil del egresado, los principales datos se recogen en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Estado civil de los egresados

ESTADO CIVIL	EGRESADOS	%
Soltero/a	27.981	64,8
Casado/a	14.835	34,3
Divorciado/a	301	0,7
Viudo/a	83	0,2
<b>TOTAL</b>	<b>43.200</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEM (2006)

En el Cuadro 2 se muestra que el 64,8% de los titulados inscritos en el INEM son solteros, con más de 30 puntos de diferencia con respecto a la segunda categoría que es la de casado.

Otra variable determinante de la estructura del paro es la edad. Ésta ha sido subdividida en seis intervalos de igual tamaño, habiéndose diferenciado por niveles académicos. Los resultados aparecen en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Edad de los egresados

EDAD	GRADO MEDIO		GRADO SUPERIOR	
	EGRESADOS	%	EGRESADOS	%
Entre 21 y 25	2.392	11,9	251	1,3
Entre 26 y 30	8.781	44	8.213	44,7
Entre 31 y 35	5.173	25,9	6.824	37,1
Entre 36 y 40	1.467	7,3	1.884	10,2
Entre 41 y 45	864	4,3	546	2,9
Más de 45	234	7,6	631	3,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEM (2006)

De acuerdo con los datos del Cuadro 3, la cifra mayor de paro se concentra en las personas entre 26 y 30 años, con un porcentaje similar (44%) en las carreras de grado medio y superior. Existe, sin embargo, una diferencia de más de 10 puntos en los intervalos de 21 a 25 años, y de 31 a 35 años. En el primero de ellos, las carreras de grado medio tienen una tasa de paro del 11,9 % frente a un 1,3% de las de grado superior. Dato que refleja la duración de los estudios, ya que en las Diplomaturas los individuos terminan sus estudios entre los 21 y 22 años, mientras que en las licenciaturas se suele terminar entre los 23 y 24 años, y 24-25 años de las Ingenierías y Arquitecturas, siempre y cuando los años reales de estudio coincidan con los teóricos, es decir, que el estudiante universitario no haya tardado más tiempo en concluir su carrera de lo especificado en los planes de estudio. Situación que sólo cumplen el 7% de los egresados, con lo cual ocuparían intervalos de edades distintos, ya que hay determinadas titulaciones, sobre

todo las correspondientes a las Escuelas Técnicas, en las que, en un 80% de los casos, los años reales de estudio suelen superar en dos años a los años académicos teóricos.

Con respecto al otro intervalo de edad donde existe una diferencia de casi 12 puntos porcentuales entre las carreras de grado medio (25.9) frente al 37,1 de las de grado superior es en el intervalo entre 31 y 35 años.

Considerando las tres variables analizadas –sexo, estado civil y titulación–, a continuación vamos a ver si están asociadas (Cuadro 4)

Cuadro 4: Egresados clasificados por estado civil, nivel académico y sexo

ESTADO CIVIL	NIVEL ACADÉMICO				TOTAL	
	GRADO MEDIO		GRADO SUPERIOR		TOTAL HOMBRES	TOTAL MUJERES
	HOMBRES (%)	MUJERES (%)	HOMBRES (%)	MUJERES (%)		
<b>Soltero/a</b>	5.202 (27,49)	9.271 (38,18)	6.583 (34,80)	6.925 (28,52)	<b>11.785</b>	<b>16.196</b>
<b>Casado/a</b>	3.491 (18,45)	4.462 (18,37)	3.520 (18,61)	3.362 (13,85)	<b>7.011</b>	<b>7.824</b>
<b>Divorciado/a</b>	49 (0,26)	124 (0,51)	51 (0,27)	77 (0,32)	<b>100</b>	<b>201</b>
<b>Viudo/a</b>	13 (0,07)	44 (0,18)	9 (0,05)	17 (0,07)	<b>22</b>	<b>61</b>
<b>TOTAL</b>	<b>8.755</b>	<b>13.901</b>	<b>10.163</b>	<b>10.381</b>	<b>18.918</b>	<b>24.282</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEM (2006)

De acuerdo con el Cuadro 4, el 38,18% de las mujeres egresadas paradas son tituladas de grado medio y solteras, frente a un 28,52% que son licenciadas. Por el contrario, el mayor porcentaje de varones titulados solteros en paro se encuentra en carreras de grado superior, 34,80%, frente a un 27,49% de grado medio.

Con respecto al segundo estado civil con mayor número de egresados es el casado. Se observa que existen porcentajes similares en los valores entre los distintos niveles académicos (18,45% de grado medio y 18,61% de grado superior). Sin embargo, en las mujeres existe una diferencia de cinco puntos. Las mujeres casadas que figuran como paradas corresponden en su mayoría a mujeres que estudiaron preferentemente una carrera de ciclo corto, frente a una de ciclo largo. Esto puede ser debido a que las mujeres, en Andalucía, aparte de sus obligaciones laborales o de estudio, llevan a cabo las tareas de la casa y prefieren estudiar menos años para poder así conciliar la vida laboral y familiar (Caridad y Millán, 2007)

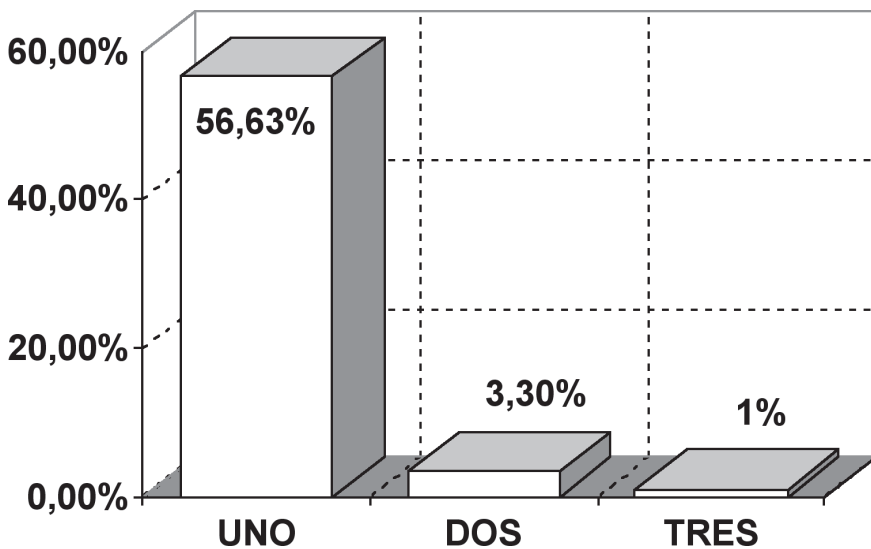
El estadístico de Pearson para el Cuadro 4, donde se cruza el estado civil, el nivel académico y el sexo (varones), toma un valor de 59,427 y 4 grados de libertad. Por tanto, el sexo y el estado civil están asociados con el tipo de estudios de grado medio o superior en la población de parados. En el caso de las mujeres ocurre lo mismo, ya que el estadístico de Pearson de la muestra es elevado (24,022), superando el valor crítico de la  $\chi^2$  para cuatro grados de libertad (9.4)

Para concluir con el análisis conjunto de estas tres variables, podemos indicar que el estado civil de la mujer y el tipo de carrera (grado medio o superior) estudiada están relacionadas a la hora de determinar si la egresada esta en paro o no.

La siguiente variable –que cada día va adquiriendo mayor importancia– es el conocimiento de idiomas, que constituye una materia complementaria a las estudiadas en las carreras, y que, junto con la informática, puede ser decisiva a la hora de acceder a un puesto de trabajo. Según la encuesta elaborada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (2005) sobre las preferencias de las grandes empresas españolas a la hora de seleccionar un candidato, éstas dan una importancia del 36% a los idiomas sobre el curriculum total del individuo, perdiendo cada vez más fuerza el expediente académico.

En el Gráfico 1 se recoge el nivel de conocimiento de los egresados andaluces en relación con los idiomas.

Gráfico 1: Número de idiomas conocidos por los titulados universitarios andaluces en paro

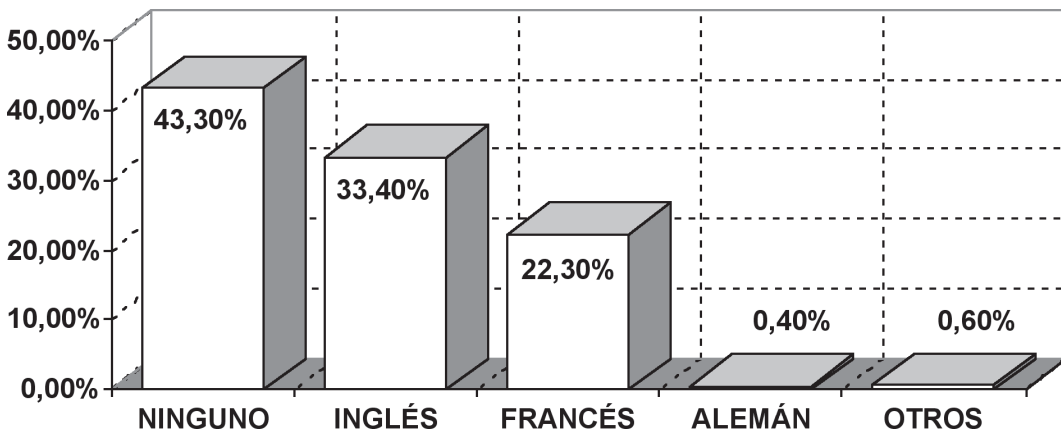


Fuente: Elaboración propia a partir de INEM (2006)

Del gráfico anterior se obtiene que el 56,53% (24.467 individuos) de la muestra analizada conoce un idioma<sup>7</sup>, el 3,3% (981) dos y el 1% (448) tres idiomas.

Dados los porcentajes tan bajos existentes en conocer dos o tres idiomas, sólo analizaremos el bloque que engloba un sólo idioma (Gráfico 2).

Gráfico 2: Primer idioma



Fuente: Elaboración propia a partir de INEM (2006)

Si se analiza individualmente cada uno de ellos, se puede observar un claro predominio del idioma inglés sobre el resto, debido a que el 33,3% de los titulados andaluces en paro dicen conocer este idioma, seguido del francés con un 22,3%. Los demás idiomas tienen unos porcentajes prácticamente nulos. Tal como va evolucionando la sociedad y el auge que está teniendo el idioma inglés, las próximas generaciones de titulados en paro dominarán ampliamente este idioma sobre los demás, ya que teniendo en cuenta las edades de los individuos analizados en esta muestra, algunos de ellos corresponden a planes antiguos de bachillerato donde el francés era el idioma obligatorio, situación que no ocurre en la actualidad.

Para finalizar este apartado analizaremos la variable incorporación al mercado laboral. Para ello se ha realizado un seguimiento de la muestra, desde el año 2000 hasta el año 2006, de los universitarios que estaban inscritos en el INEM al comienzo del periodo y que lo han ido dejando por encontrar empleo.

En las carreras superiores destaca el elevado porcentaje de sujetos que comienzan a trabajar en las Enseñanzas Técnicas (55,28%), seguidas de la rama de Ciencias de la Naturaleza y

<sup>7</sup> Hay que tener precaución al utilizar este porcentaje, ya que cuando un egresado se inscribe en el INEM, suele incrementar su curriculum vitae, indicando que habla y escribe idiomas cuando en realidad no los conozca, porque muchas de las ofertas de empleo exigen el conocimiento de idiomas con requisito previo para una primera selección de los aspirantes al puesto de trabajo.

Matemática (37,85%), donde la titulación con mayor porcentaje de personas que encontraron empleo fueron los licenciados en Matemáticas (43,77%) y los licenciados en Física (41,89%). Las carreras de reciente creación englobadas en esta rama presentan porcentajes de colocación superior a la media, como demuestran las Ciencias de Mar con un 50%. La rama de Ciencias Jurídicas, que engloba sólo la carrera de Derecho, con un 37,32%, es seguida de las Ciencias Humanas con un 35,72%, Ciencias Sociales, 35,46% y Ciencias de la Salud, 35,19%, todas ellas con porcentajes parecidos. Destacan dentro de cada rama, respectivamente, las titulaciones de Ciencias Políticas con un 45,23%, Educación Física con un 41,89% y Ciencias de la Información con un 38,92%.

En las carreras de grado medio la rama con mayor tasa de colocaciones es la de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas con un 59,25% de sus universitarios en paro que encontraron empleo, sobresaliendo la titulación de diplomados en Estadística con un 66,6%. La siguiente rama sería la de Ciencias de la Salud con un 45,08% destacando la titulación de Óptica con un 56,52% y la de Podología con un 50%. La tercera rama según el porcentaje de colocados son las Enseñanzas Técnicas, cuyas titulaciones no ofrecen un bloque homogéneo de tasas de colocación, ya que destaca la titulación de Ingeniero Técnico Aeronáutico con una tasa del 83,33% y, en contrapartida, el Ingeniero Técnico Electromecánico con un 16,66%. En esta rama existen además seis titulaciones que superan el 50% de colocados respecto al total de parados. Esto demuestra que no todas las ingenierías técnicas tienen las mismas posibilidades de encontrar empleo.

## 4.2. Análisis bivalente

En los siguientes apartados se indican las relaciones existentes entre la titulación primera (por ser la más relevante) y las variables sexo, edad, antigüedad en el paro y experiencia laboral.

### 4.2.1. Titulación – sexo

Existe una clara diferencia en términos relativos entre las titulaciones en las que predominan los hombres y aquéllas en que lo hacen las mujeres.

En las carreras de grado medio los hombres cursan preferentemente estudios técnicos (arquitectura e ingeniería) con porcentajes superiores al 80%, excepto la Ingeniería Agrícola, mientras que las mujeres cursan Ciencias Sociales (destacando el Diplomado en Trabajo Social, 88,4%) y Ciencias Humanas (como Diplomado en Magisterio, 75%)

En los estudios de grado superior los hombres destacan en las Enseñanzas Técnicas, en Física, Geología, Matemáticas y Educación Física, todas ellas con un porcentaje superior al 70% de participación. Por otro lado, las mujeres superan en porcentaje a los hombres en las Ciencias Humanas (Ciencias de la educación, 78%; Psicología, 71,5%; Filología, 70,28%) y en Farmacia (72%).

En el resto de las titulaciones existe un mayor equilibrio o son menores las diferencias. Como se puede observar, no sólo se da una gran diferencia en los puestos de trabajo que desempeñan

los hombres y las mujeres, sino que el punto de partida de elección de una determinada carrera también puede ser potencialmente discriminante. Los hombres cursan estudios cuyos títulos tienen mayores salidas en el mercado de trabajo, lo que les permite acceder a puestos directivos y de responsabilidad tanto en las empresas como en la administración.

Por su parte, la mujer está orientada principalmente a las carreras de enseñanza (Diplomada en Magisterio o Filosofía y Letras) con altas tasas de paro, a tareas auxiliares de la sanidad (ATS, 68,18%) o a profesiones de nivel medio como son Asistentes Sociales, 88,4%.

#### 4.2.2. Titulación – Antigüedad

Con el análisis bivalente se pretende comprobar qué carreras tienen más salida en el mercado laboral. La variable antigüedad se refiere al tiempo que transcurre desde que un individuo se inscribe en las oficinas del INEM buscando empleo hasta que se da de baja por encontrarlo. Se ha clasificado en tres bloques. El primero de ellos corresponde a personas que llevan inscritas menos de un año, el segundo bloque corresponde a aquellos individuos que permanecen entre uno y dos años, y el último a aquellos que llevan más de dos años.

Las titulaciones que tienen mayor salida en el mercado laboral serán aquellas en las que el mayor porcentaje de sus individuos en paro esté concentrado en el primer bloque, ya que tardan menos de un año en encontrar empleo. Las titulaciones con mayor porcentaje de desempleados durante menos de un año corresponden, en las de grado medio, a las Ingenierías Técnicas y, dentro de ellas, a los Ingenieros electromecánicos y papeleros, con un 66%, seguidas de las Ciencias de la Salud (diplomados en Óptica y Fisioterapia con un 56,5 y 47,8% respectivamente); por debajo del 40% nos encontramos con los diplomados en Informática, Empresariales, Diplomado en Turismo y el resto de las ingenierías.

Las carreras que más tardan en colocarse –pudiendo estar el egresado más de tres años parado hasta encontrar empleo– son las de diplomado en Ciencias del Mar con un 33,3%, diplomado en Trabajo Social, 32,9%, y profesor de EGB, con un 32,12%<sup>8</sup>.

A nivel superior, las titulaciones con más salida o durante menos tiempo inscritas en la oficinas de empleo (menos de un año) son las Ingenierías Superiores, alcanzando Telecomunicación un 54,5%, la Naval un 50%, Marina Civil un 47%, Ciencias Políticas 40,4%, Empresariales 38,9%, Veterinaria 38,9% y Matemáticas un 37,3%. En el extremo opuesto, es decir, aquellas que pueden tardar más de tres años en encontrar empleo, son las titulaciones englobadas en el área de Ciencias Humanas, con un 30% de sus individuos, en la que se incluyen las titulaciones de Bellas Artes 37,4%, Psicología 34,4% y Filología 33,2%. A continuación seguirían la rama de las Ciencias Sociales y dentro de ella las Ciencias de la Información, con un 30,5%, y Geografía e Historia con un 28%. Sólo existe una excepción dentro de las Ingenierías, concretamente la de Montes en la que el 38% de sus individuos tardan más de dos años en obtener su primer empleo.

<sup>8</sup> Los Diplomados en Ciencias del Mar son dos de un total de seis inscritos, mientras que los profesores de EGB son 3.473 de un total de 10.812.

### 4.2.3. Titulación – Experiencia laboral

Según la encuesta realizada a diversas empresas por el Ministerio de Educación y Ciencia<sup>9</sup>, en el año 2004 para conocer las características y el perfil del licenciado que van a contratar, destaca el requisito de la experiencia profesional. Un 51% de las empresas prefieren contratar a titulados con experiencia laboral, el 49% restante escoge a un recién licenciado para darle la formación especializada adecuada al puesto concreto de trabajo, ya que, aun reuniendo los candidatos elegidos las condiciones y cualidades más óptimas, éstas no suelen ser suficientes para comenzar a trabajar de forma inmediata en la empresa; el título universitario no es garantía del conocimiento de la estructura de la empresa donde va a trabajar ni del puesto a desarrollar.

De la muestra analizada en nuestro estudio (43.200 personas) sólo es posible analizar el resultado de 38.303 individuos diplomados o licenciados, ya que el resto, 4.897, no contestaron a este apartado. Así, sólo un 29,9% de los 38.303 individuos tienen experiencia profesional. En el Cuadro 5 se observa que este porcentaje es muy variable, siendo más elevado en las titulaciones de grado medio, con un 32,7%.

Cuadro 5: Experiencia laboral

EXPERIENCIA LABORAL	NIVEL ACADÉMICO				TOTAL	
	GRADO MEDIO		GRADO SUPERIOR		EGRESADOS	%
	EGRESADOS	%	EGRESADOS	%		
<b>SI</b>	6.536	32.7	4.893	26.6	<b>11.429</b>	<b>29.9</b>
<b>NO</b>	13.418	67.2	13.456	73.3	<b>26.874</b>	<b>70.1</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de INEM (2006).

El colectivo formado por los titulados sin experiencia laboral (67,2 y 73,3% para el grado medio y superior respectivamente) es de composición muy heterogénea, ya que bajo esas cifras se encuentran englobados todos aquéllos que buscan su primer empleo, los recién salidos de su Escuela o Facultad, y los que hace años terminaron y no han tenido oportunidad alguna de trabajar.

Por titulaciones, las Enseñanzas Técnicas tienen el porcentaje más alto de individuos con experiencia laboral, superando el 60%, y llegando a alcanzar el 84,6% en el caso de los Ingenieros Técnicos Topógrafos. A continuación, vienen los titulados en Ciencias de la Salud con valores superiores al 50%, siendo los Diplomados en Enfermería los de porcentaje más alto, 68,1%, y los Diplomados en Fisioterapia, 52,2%. Más alejados están las Ciencias Sociales, con valores ligeramente superiores al 30% (Diplomados en Turismo con un 31,8%, Relaciones Laborales, 30,8% y Ciencias Empresariales, 30,7%). Por el contrario, entre las titulaciones cuyos egresados apenas poseen experiencia laboral destacan las Ciencias Humanas, superando todas el 70% (Biblioteconomía, 90,3% o Diplomado en Magisterio, 78%).

<sup>9</sup> Encuesta elaborada por la Fundación Universidad Empresa para el Ministerio de Educación, basada en una muestra de 4.500 empresas españolas, para conocer las necesidades reales educativas del sistema productivo español.

A la vista de estos resultados, podemos comprobar que existe una clara correlación entre experiencia laboral y antigüedad en el paro, ya que son las titulaciones que más tiempo tardan en encontrar un empleo las que no poseen experiencia laboral.

En carreras de Grado Superior ocurre algo parecido, ya que son los titulados en paro en las enseñanzas técnicas los que poseen mayor experiencia laboral, llegando hasta el 100% en algunas titulaciones, como los Ingenieros Aeronáuticos o los Ingenieros Electromecánicos. Este porcentaje desciende hasta un 89% en los Ingenieros Navales o un 75% en los de Minas; como excepción podemos citar los Ingenieros Agrónomos y de Montes en los que sólo el 30 y 33,3%, respectivamente, tienen experiencia laboral. A continuación les siguen las Ciencias de la Naturaleza con porcentajes ligeramente más bajos que en las de grado medio, no llegando ninguna titulación a sobrepasar el 40% (Educación Física 40%, Medicina 36,5%, Farmacia 25,3%). Sin embargo, al igual que sucede con las de grado medio, son las Humanidades las que poseen el menor porcentaje de parados con experiencia laboral: 26% de Filosofía, 23% de Bellas Artes, 21,2% de Psicología.

En estos momentos, con la Declaración de Bolonia y la adaptación de las Universidades españolas a nuevos parámetros, se pretende llenar el vacío de conocimientos prácticos, dando al titulado una experiencia profesional que se forjará durante sus años de estudio con el fomento de las asignaturas de prácticas a través de los convenios universidad–empresa, estableciendo un *sistema dual* de formación mediante el aprendizaje, y evitar, así, este elevado porcentaje de titulados que salen de la Universidad sin experiencia laboral alguna.

#### 4.3. Modelos logísticos para conocer la probabilidad de estar en paro después de un cierto tiempo de los titulados andaluces según sus características personales

En este modelo, y dado el seguimiento que se ha realizado de la muestra (desde 2000 hasta 2006), donde algunos de los titulados que estaban desempleados han encontrado un puesto de trabajo, se ha realizado un estudio para calcular la probabilidad de estar en paro<sup>10</sup>. La variable endógena del modelo ha sido la situación actual del titulado (SAT), la cual toma el valor cero si dicho individuo trabaja, y el valor uno si está en paro.

Las variables explicativas han sido estructuradas en diversas clases. La primera de ellas corresponde a las variables artificiales o ficticias binarias que serían, el SEXO, el nivel académico (NIACAD), el conocimiento de idiomas (IDIOMA), la experiencia laboral (EXPLAB), estado civil subdividida en cinco variables artificiales dicotómicas, tomando el valor 1 si el individuo tienen el estado civil analizado y 0 en los restantes, así el estado civil soltero vienen representada por la variable ECSO, casado por ECCA, viudo por ECVI, divorciado por ECDI omitiéndose la variable otros estados civiles ECO por ser la variable de referencia y la última variable del estudio ha sido la provincia donde reside el egresado, esta se ha subdividido ocho variables artificiales una para cada provincia, así la provincia de Almería viene catalogada por PRAL, la cual tomará el

<sup>10</sup> La formulación teórica del modelo utilizado ha sido la siguiente

$$SAT = (1 + e^{-0.1 \text{ECSO} + 0.2 \text{ECCA} + 0.3 \text{ECVI} + 0.4 \text{ECDI} + 0.5 \text{EDAD} + 0.6 \text{PRAL} + 0.7 \text{PRCO} + 0.8 \text{PRGR} + 0.9 \text{PRHU} + 1.0 \text{PRJA} + 1.1 \text{PRMA} + 1.2 \text{PRSE} + 1.3 \text{SEXO} + 1.4 \text{NIACAD} + 1.5 \text{IDIOMA} + 1.6 \text{EXPLAB}})^{-1}$$

valor 1 si el individuo pertenece a dicha provincia y cero en el supuesto contrario, las demás provincias viene representadas PRCO para Córdoba, PRGR para Granada, PRHU para Huelva, PRJA para Jaén, PRMA par Málaga y PRSE para Sevilla, omitiéndose la provincia de Cádiz. El tercer tipo de variables utilizadas han sido las variables numéricas como la EDAD del titulado egresado inscrito en el INEM.

Los resultados que se obtienen son los siguientes (Cuadro 6).

Cuadro 6: Modelos logit explicativos de la probabilidad de estar en paro de los titulados universitarios andaluces

Variables Explicativas	TOTAL (1)	HOMBRES (2)	MUJERES (3)
Constante	-1.844 (7.26)	-1.562 (6.21)	-2.743 (5.44)
Estado civil:			
ECSCO	-1.403 (6.64)	-1.354 (7.35)	-1.563 (5.36)
ECCA	-1.368 (5.49)	-1.894 (6.47)	-0.873 (3.24)
ECVI	-0.103 (1.35)	-0.357 (0.49)	-0.358 (2.35)
ECDI	0.361 (0.04)	0.253 (0.05)	0.649 (0.71)
EDAD	0.023 (4.98)	-0.001 (4.78)	0.045 (6.89)
Provincia:			
PRAL	-0.351 (0.02)	-0.472 (0.21)	-0.231 (0.10)
PRCO	+0.945 (1.14)	+0.876 (0.89)	+1.134 (3.05)
PRGR	-0.021 (0.37)	-0.045 (0.23)	-0.032 (0.49)
PRHU	-0.746 (2.15)	-0.135 (2.17)	+0.749 (3.56)
PRJA	+0.859 (2.01)	+0.264 (1.99)	+0.975 (2.25)
PRMA	-0.312 (1.97)	-0.649 (1.76)	-0.358 (2.10)
PRSE	-0.681 (1.47)	-0.894 (1.35)	-0.135 (1.05)
SEXO: (Hombre=1)			
NIACAD	-0.935 (10.14)	-0.876 (4.76)	-1.569 (8.93)
IDIOMA	-1.146 (5.13)	-0.976 (6.82)	-1.364 (7.52)
EXPLAB	-0.662 (2.87)	-0.543 (4.92)	-0.802 (1.35)

\*Los resultados de la columna (1) corresponden al total de la muestra (hombres y mujeres), la columna (2) corresponde a la submuestra de hombres, y la columna (3) a la submuestra de mujeres

\*\*Los valores entre paréntesis corresponden al valor absoluto de los estadísticos de los parámetros estimados. Todas las variables son significativas para  $\alpha = 0,05$ , siendo  $R^2_{Macfadden} = 0.65$

\*\*\*La variable endógena toma el valor 1 si el individuo esta en paro y 0 si esta empleado

\*\*\*\*La variable provincia se tratado como 8 variables dicotómicas, siendo la de referencia Cadiz, que por tal motivo aparece omitida en el cuadro.

Del Cuadro 6 podemos resaltar las siguientes conclusiones:

- A. El estado civil es determinante de las probabilidades de estar en paro. Así, las mujeres casadas tienen mayor probabilidad de estar paradas que las solteras. Sin embargo, en los varones el comportamiento es distinto ya que los varones casados tienen menor probabilidad de estar desempleados.
- B. La variable edad es también significativa en este modelo, tanto para la muestra de hombres y de mujeres, actuando positivamente sobre el empleo en el colectivo de varones, siendo más favorable a medida que la edad del individuo es mayor, mientras que en la muestra de mujeres actúa negativamente sobre el empleo incrementando la probabilidad de estar en paro. Existen, por tanto, elevadas diferencias entre la muestra de los hombres y las mujeres, teniendo estas últimas probabilidades más altas de paro.

Esto nos demuestra que en Andalucía no se ha producido el efecto esperado del V Acuerdo de Concertación Social (vigente hasta el año 2005), ya que se han obtenido resultados imperceptibles en comparación con otros países europeos (Papandreu)<sup>11</sup>. A través del programa NOW se pretendía, en primer lugar, financiar la capacitación profesional que permitiera a las mujeres crear sus propias empresas, y, posteriormente, ofrecer unos servicios de consultoría y asesoría sobre el mercado del trabajo. Información que no ha funcionado muy bien a nivel andaluz. Las tituladas universitarias andaluzas, por regla general, no conocen estos programas; de ahí que no puedan obtener la ayuda que se les facilita.

En los niveles medios de Educación ESO y Bachiller, las mujeres andaluzas superan en número al de los varones, y cada día son más las que acceden a la universidad si se comparan con la década anterior. Sin embargo, todavía se encuentran con muchas trabas para hacer compatibles el trabajo y la vida familiar, para acceder a puestos tradicionalmente considerados como masculinos, o puestos de responsabilidad y decisión para intervenir activamente en la política y en la cultura, como indica Martínez y Pérez (1991). Las mujeres constituyen, probablemente, el grupo de población que ha llevado a cabo cambios más radicales en cuanto a sus propias actitudes y expectativas. Sin embargo, estos cambios no se han acompañado en la misma medida de transformaciones paralelas en el mercado de trabajo, o en los servicios de atención a la infancia y personas dependientes, lo que origina disfunciones y situaciones cuyas consecuencias deben sobrellevar las propias mujeres, pero que trascienden al colectivo implicando graves disfunciones sociales. Es de esperar que las nuevas medidas para conciliar la vida laboral y familiar favorezcan al colectivo femenino.

- C. Analizando sus coeficientes, la variable provincia nos demuestra que existen dos provincias, Jaén y Córdoba, generadoras de desempleo, ya que el signo de sus coeficientes es positivo. Dentro de las submuestras, las tituladas cordobesas son, por tanto, las que tienen mayores dificultades de encontrar empleo.
- D. El nivel académico es otra variable determinante del nivel desempleo, ya que, a medida que

<sup>11</sup> VASSO PAPANDREU (Comisaría Europea de Asuntos Sociales de la Comisión de las Comunidades europeas). Madrid. 1991. "El tercer programa de acción 1991-1995". *Economía y Sociología del Trabajo* N° 13/14. Mujer y trabajo.

éste sea más alto, disminuirá la probabilidad de estar en paro, sobre todo en la submuestra de mujeres. Por consiguiente, si las tituladas inscritas en el INEM tienen algún tipo de titulación académica, su probabilidad de encontrar trabajo aumenta.

- E. El conocimiento de idiomas, al igual que la experiencia profesional, ayudan a disminuir las probabilidades de estar en paro debido a sus coeficientes negativos y ser significativos los valores de los estadísticos de los parámetros, excepto en la submuestra de mujeres que toman el valor (1.35).

De lo expuesto hasta aquí, podemos deducir que las empresas prefieren a los varones casados, ya que las responsabilidades familiares hacen que los hombres permanezcan más tiempo en el mismo puesto de trabajo, y a las mujeres solteras; que los varones tengan una edad más madura, mientras que las mujeres sean jóvenes; y que ambos tengan un buen nivel académico y conocimiento de idiomas. Para las mujeres, la ciudad con más facilidad para colocarse es Málaga, donde tienen numerosas ofertas de empleo en tareas auxiliares de ocio y turismo, mientras que para los varones serían las ciudades más industrializadas, como Sevilla, donde se pueden ocupar cargos directivos.

## 5. Conclusiones

- 1º) Se presenta un desajuste entre la oferta de determinadas titulaciones y la demanda existente y potencial de las empresas, especialmente a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías, (hay un exceso de graduados en la rama de Humanidades y escasez en determinadas titulaciones de las Enseñanzas Técnicas).
- 2º) La ciudad andaluza donde reside el universitario es determinante de su situación de desempleo (como se puede comprobar por el valor del coeficiente de dicha variable en el modelo logístico). Córdoba es la provincia andaluza que presenta mayores dificultades para la colocación de un universitario, siendo Málaga una de las que muestra mayores probabilidades de colocación.
- 3º) En la Comunidad Andaluza predominan los egresados desempleados de grado medio (52,4%) frente a los de grado superior (47,6%). Estas cifras no se adecuan a la realidad económica, ya que deberían de tener más salidas los estudios medios, debido a que en dicha región predominan las pequeñas y medianas empresas, con más capacidad de colocar a un diplomado que a un licenciado. El motivo de estos porcentajes contradictorios se debe a que muchas personas que han terminado una carrera de grado medio continúan estudiando luego una de grado superior, y, mientras tanto, están inscritos en el INEM para que les cuente la antigüedad a la hora de acceder a una oferta pública de primer empleo para graduados recién terminados, donde predomina no el curriculum sino la permanencia en el INEM.
- 4º) Existe una estrecha relación entre la titulación escogida y el sexo. Las mujeres han escogido en el pasado próximas titulaciones orientadas al sector de la enseñanza, caracterizada por

su alta tasa de paro, o a tareas auxiliares de la sanidad. Los varones, por el contrario, eligen las enseñanzas técnicas que, en su conjunto, cuentan con mayores posibilidades para acceder a puestos directivos o de mayor responsabilidad.

- 5º) En igualdad de condiciones académicas, las diplomadas y licenciadas en Andalucía tienen más dificultad para encontrar empleo que los varones; esto lo corrobora las distintas tasas de paro para una misma titulación, siendo más elevadas en el colectivo de mujeres.
- 6º) Una de las principales dificultades del titulado andaluz que busca empleo es la falta de experiencia laboral a la hora de alcanzar un puesto de trabajo, debido, por un lado, a planes de estudio obsoletos que no contemplan las materias demandadas por el mercado de trabajo y, por otro, a la carencia de empresas en dicha Comunidad con la capacidad y los medios necesarios para formar a los recién egresados.
- 7º) Hay una tendencia general a la autorregulación del mercado educacional y laboral universitario; el exceso de parados en una titulación incide en la disminución de la demanda de matrículas de la misma, unos años más tarde<sup>12</sup>.
- 8º) Los universitarios desempleados andaluces más jóvenes –en oposición a los de edad más avanzada– escogen titulaciones que exigen conocimientos de informática y telecomunicación que contribuyen más al desarrollo tecnológico.
- 9º) Los universitarios andaluces que terminaron sus estudios en el número de años señalados en los respectivos planes de estudio, se encuentran en menor proporción de desempleo que los que tardan más en concluirlos.
- 10º) El nivel académico influye notablemente en el nivel de desempleo; a medida que se poseen más estudios disminuye la probabilidad de estar en paro, sobre todo en la submuestra de mujeres (como se puede apreciar por los resultados obtenidos con los modelos logísticos).
- 11º) El índice de oferta educativa influye significativamente sobre la demanda de educación superior y, por tanto, sobre la demanda de empleo universitario. A medida que se incrementa la oferta educativa, la demanda de educación y empleo aumentará.
- 12º) Se observan notables diferencias en el tiempo de encontrar trabajo en función de la carrera. Hay titulaciones (muchas de ellas englobadas en la Rama de Ciencias Humanas, o en la de Ciencias de la Salud), en las que más del 30% de sus individuos en paro tardan más de dos años en colocarse, estando el titulado desempleado dispuesto a realizar cualquier tipo de trabajo, demandando, por tanto, profesiones distintas o de grado inferior a sus estudios.
- 13º) Los titulados andaluces necesitan, si quieren disminuir su probabilidad de estar desempleados, además de su título académico, conocimientos de idiomas, experiencia laboral y, en algunos casos, otras titulaciones adicionales bien académicas(segunda titulación) o

---

<sup>12</sup> Datos obtenidos en la estimación de la demanda (a través de modelos de regresión) que forman parte del estudio pero que por la limitación de espacio de este artículo se ha omitido.

de post-grado como master, como se demuestra por los coeficientes negativos obtenidos para dichas variables en los modelos logísticos.

- 14º) El elevado número de universitarios desempleados en la Comunidad Andaluza es debido, principalmente, al lento progreso económico, siendo este progreso el factor determinante de la productividad y del empleo, (más del 79,4% de las empresas andaluzas son establecimientos comerciales con menos de 10 trabajadores, sólo el 20,6% son establecimientos industriales y, dentro de estos, existe una gran empresa por cada 200 establecimientos industriales, como se puede comprobar por el último censo industrial). El sector primario está, además, en fase regresiva en relación a las posibilidades de empleo.

De todos es conocido el debate que existe en torno a la institución universitaria y la transformación que se intuye que se va a producir en la enseñanza superior. Si bien, no entramos en los presupuestos filosóficos y pedagógicos de dicha reforma, si ofrecemos pistas, a través de los datos de la realidad del mercado de trabajo actual, para poder ayudar a esa reflexión. Comenzábamos con una cita de Leonardo da Vinci que nos interpelaba sobre el cambio de época. Esperemos que la tan ansiada reforma universitaria sea capaz de situarnos adecuadamente para afrontar con ilusión y creatividad el futuro que está por llegar.

## Bibliografía

- APODAKA, P; GRAO, J.; MARTINEZ, J. (1986). "Variables curriculares que influyen en la demanda de enseñanza superior", en *Demanda de educación superior y rendimiento en la Universidad*, en LATIESA, M., Madrid, edit. CIDE.
- BECKER, G. (1975), *El capital humano*, Madrid, edit. Alianza, 1983 (Trad de la 2ª ed. inglesa de 1975).
- BOWLES, S; GINTIS, H. (1975), *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, edit. Basic Books.
- CARIDAD, J. M. (1998). *Econometría: modelos econométricos y Series temporales*. Barcelona, edit. Reverte.
- CARIDAD, J.; MILLÁN, G. Y NUÑEZ-CORTES, P. (2007). "Modelización de las políticas activas de empleo femenino", *Revista trabajo y Seguridad Social*, febrero nº 287, pp. 235-264.
- CARNEIRO, M.; GARCIA, A. ET AL. (1990) *Estudio sobre la oferta de empleo para titulados universitarios*. Universidad de Santiago de Compostela.
- CEULAR, N., CARIDAD, J.M. Y ALCAIDE, M. (2007) *El perfil del egresado universitario desempleado. Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Universidad de la Rioja.
- FUNDACIÓN UNIVERSIDAD EMPRESA (2004); *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en el marco del proceso de convergencia europeo de educación superior*. Madrid, edit. Fundación Universidad Empresa.

- GORDON, D., EDWARDS, R. & REICHS, M. (1982) *Segment work, divided workers*. New York, edit. Cambridge U.P.
- HERNANDEZ, J. (2002) "El sistema universitario andaluz al comienzo del tercer milenio", *Revista de Estudios Regionales*, n° 63, pp. 159-194.
- HOPKINS, T. (1974), "Higher Education Enrollment Demand", *Economic Inquiry*, n° 12, pp. 53-65.
- HOPKINS, M. (1988). *Employment Forecasting: The employment Problem in Industrialised Countries*. London, edit. Printer Publisher.
- KNUDSEN, O.; SERVELLE, P. (1978). "The Demand of Higher Education at Private Institutions of Moderate Selectivity", *The American Economic*, 22, pp. 30-34.
- LEVIN, H. Y RUMBERGER, W. (1983). "Implicaciones educativas de la alta tecnología". *Cuadernos de Ciencia Económicas y Empresariales*, n° 12, pp. 107-127.
- LEVIN, H. Y RUMBERGER, W. (1988). "Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales". *Política y sociedad*, n° 1, pp. 7-22.
- LOPEZ LUBIAN, F. (1982). "La demanda social de educación superior". *Cuadernos de Economía*, n° 10(27), pp. 119-143.
- MODREGO, A. (1988). "Resultados de un modelo de educación superior para la provincia de Vizcaya", *Ekonomiaz*, n° 12, pp. 87-96.
- MOLINA NAVARRETE, C. (dir.) (2005), *Empleo y Mercado de trabajo: nuevas demandas, nuevas políticas, nuevos derechos*, Sevilla, edit. CARL.
- MORA, J. (1989). *La demanda de Educación Superior*. Madrid., Consejo de Universidades.
- PAEZ, R (2006). "Modernización y profesión universitaria". *Revista de la educación Superior*. n° 140 . pp. 143-147.
- SHUGURENSKY, D. (2006), "The political economy of higher education in the time of global markets: whither the social responsibility of the university", en RHOADS, R. & TORRES, C. (EDS.), *The University, State and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. California, edit. Stanford University Press, pp. 301-320.
- SHULTZ, T. (1963). *El valor económico de la educación*, México, edit. Hispano americana, 1968.
- STARFFORD, K; LUNDSTEDT, S. & LYNN, A. (1984) "Social and Economics Factors Affecting Participation in Higher Education", *Journal of Higher Education*, n° 55, pp. 590-608.
- TANNEN, M. (1978). "The Investment Motive for Attending College", *Industrial and Labor Relations Review*, 31, pp 25-38.

## NOTAS

---

### Las competencias: un factor clave en la empleabilidad de los titulados universitarios

José Antonio Ariza Montes<sup>1</sup>

**Palabras clave:** *empleabilidad, competencias, inteligencia, mercado laboral.*

**Key words:** *employability, skills, intelligence, labour market.*

#### I. Empleabilidad y mercado laboral

El Espacio Europeo de Educación Superior surgido tras la Declaración de Bolonia de 1999 pretende, entre otras cosas, que la formación atienda con eficacia a las demandas que la sociedad requiere. Para conseguir este objetivo fundamental asistimos a un proceso de armonización de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, adoptándose en todos ellos el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), lo que implica una reorganización conceptual de la formación para adaptarse a un nuevo modelo educativo. Bajo este prisma, el crédito se fundamenta en el trabajo que el alumno debe realizar para tener la formación adecuada, tanto en conocimientos como en competencias. Por consiguiente, la implantación del crédito europeo reconoce la importancia de las competencias para el desarrollo curricular del discente y, por ende, para mejorar su *empleabilidad*.

Aunque ahora pueda parecer novedoso, la relación de las competencias con la capacidad de inserción laboral de los titulados universitarios es algo de lo que se viene advirtiendo desde hace tiempo. Así, la *empleabilidad* viene condicionada por la *interacción de dos variables que actúan de elementos propulsores del proceso*. Por un lado, la propia situación del mercado laboral. Por otro, el ajuste de las competencias del candidato a la demanda de éste (Ariza, 2000). En relación con el primero de esos pilares hay que indicar que el mercado laboral ha experimentado profundos cambios en los últimos años, transformaciones que abren oportunidades impensables hasta el momento pero que, a la vez, plantean retos a los que hay que encontrar respuesta. Recientemente, el Director del Instituto Nacional de Empleo de Noruega, Tor Saglie, mostraba su preocupación por las bajas tasas de desempleo que se manifiestan en su país, en

---

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales – ETEA.

torno al 2% para 2007. Esta circunstancia dificulta la realización de proyectos intensivos en mano de obra, enfriando por consiguiente la economía. Haciendo uso de sus propias palabras: *Nuestra tasa de desempleo comienza a ser contraproducente. En este contexto, el círculo vicioso incremento de costes salariales, aumento de inflación, pérdida de competitividad supone una seria amenaza.*

Aunque la situación española aún no es tan preocupante, lo cierto es que la evolución en los últimos años del mercado laboral arroja datos que deben ser vigilados con suficiente perspectiva. De este modo, si en el primer trimestre de 1996 había 12,6 millones de ocupados en España (8,3 millones de hombres y 4,3 millones de mujeres), en el mismo período de 2007 la cifra supera ligeramente los 20 millones (11,8 de hombres y 8,2 de mujeres). La evolución de estas cifras es más relevante si cabe teniendo en consideración que el aumento de la ocupación ha venido acompañado de un notable incremento de la tasa de actividad: 51,03% en 1996 (65,0% entre los hombres y 37,8% entre las mujeres) frente al 58,58% de 2007 (68,9% y 48,6%, respectivamente). El aumento de la tasa de actividad ha moderado el descenso de la tasa de paro que, incluso así, se ha situado en cifras que nadie imaginó, ni como objetivo utópico, años atrás: si en el primer trimestre de 1996 el 22,83% de los activos se encontraban desempleados (18,32% de varones y 30,14% de mujeres), en el primer trimestre de 2007 esta ratio bajó hasta el 8,47% (6,32% y 11,39%, respectivamente), por primera vez en el promedio de la Unión Europea, con una tasa similar a la del gigante alemán y mejor que la de nuestros vecinos franceses. Pese a que hablar de pleno empleo en un país con cerca de dos millones de parados parece cómico, lo cierto es que las previsiones para este año sitúan la tasa de desempleo española más cerca del 7% que del 8%.

Con todo, este detalle encubre grandes desigualdades entre regiones<sup>2</sup>, ya que dos comunidades autónomas –Navarra y Aragón– se encuentran ya en el escenario del pleno empleo<sup>3</sup>, dato que asciende a la decena cuando se concentra la atención en la población masculina. En este sentido, hay que reseñar la paradoja que supone la coexistencia de comunidades autónomas en situación de pleno empleo y graves dificultades para cubrir la demanda de mano de obra, con otras donde la tasa de paro supera el 10%, un claro indicador de la limitada movilidad laboral que existe en nuestro país<sup>4</sup>. Por fortuna, la población inmigrante ha contribuido a paliar los problemas que se podrían derivar de esta realidad, entre otras cosas porque su tasa de actividad (76,3%) supera en 20 puntos porcentuales la ratio nacional (56,33%), llegando hasta el 82,32% en el caso de los extranjeros procedentes de América Latina. En este momento, 2,6 millones de ocupados son ciudadanos foráneos, representando un 13,2% de la cifra total de personas que,

<sup>2</sup> Aparte de esta circunstancia, el mercado de trabajo español presenta otras notas características que deben ser corregidas en los próximos años, como son: baja tasa de actividad y de ocupación femenina, elevada tasa de paro entre las mujeres y los jóvenes, mayor ratio de temporalidad, escasa participación del trabajo a tiempo parcial y una distribución sectorial y ocupacional del empleo que se aleja algo de la de los países más desarrollados.

<sup>3</sup> Tomando como referencia para el pleno empleo el 6% de la población activa, otras cuatro comunidades se aproximan a este límite: La Rioja, Cataluña, País Vasco y Madrid.

<sup>4</sup> El índice de inmovilismo del *Anuario Social de España-2004* de La Caixa pone de manifiesto que Córdoba y Jaén son las provincias con mayores porcentajes de nacidos en el mismo municipio (70,7% en ambos casos), mientras que en el otro extremo se encuentra Madrid, con sólo el 33,4%.

con su trabajo y esfuerzo, sostienen los niveles de bienestar y las conquistas sociales de las que disfruta actualmente España<sup>5</sup>.

Si las previsiones del Observatorio de Demografía y Mercado Laboral se cumplen, en 2010 el mercado laboral tendrá escasez de oferta de trabajadores, con una tasa de paro en torno al 5%. Según este centro, en 2015 se estima que el exceso de puestos de trabajo frente a población activa supere las 847.000 personas. Con este panorama, las reglas del juego que tradicionalmente han regido el mercado de trabajo se verán alteradas significativamente, exigiendo un nuevo modelo de gestión para el que no todas las empresas están preparadas. En un contexto donde el empleado gana poder de negociación, los responsables de recursos humanos tendrán que adoptar fórmulas imaginativas para atraer y retener a los mejores talentos, es decir, para fichar a los auténticos *cracks* capaces de mejorar la competitividad de la organización<sup>6</sup>.

## 2. Los motores de la empleabilidad: inteligencia y/o competencias

### 2.1. Introducción

A la luz de lo expuesto en el apartado previo parece un hecho incontestable que las condiciones del mercado laboral han experimentado una profunda transformación. Entonces, en sintonía con el título de este trabajo, la pregunta resulta obvia: ¿por dónde pasa en la actualidad la *empleabilidad* de los titulados universitarios? Sin ningún género de duda, por la adaptación de las capacidades de estos a la nueva situación planteada. Las empresas del nuevo milenio buscan en sus empleados competencias diferentes a las de hace unas décadas y, de este modo, si en el pasado la *inteligencia racional* parecía suficiente para sustentar las competencias que nos hacían *empleables*, en la actualidad los componentes emocionales juegan un papel determinante.

Los avances científicos obtenidos en los últimos años en el campo de la neurofisiología permiten un mejor conocimiento de la evolución y funcionamiento del cerebro humano<sup>7</sup>. Estos descubrimientos sugieren que el cerebro pensante o neocórtex es el resultado de la evolución del cerebro emocional, cuyo origen se encuentra en el tallo encefálico. La amígdala –situada encima de éste– se encuentra especializada en los asuntos emocionales. El funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el neocórtex constituyen el núcleo de lo que Daniel Goleman (1996) denomina en su célebre *best-seller* como *inteligencia emocional*. Hasta hace poco las teorías científicas

<sup>5</sup> Casi la mitad, el 48,4%, proceden de América Latina, el 29,0% son de países de la Unión Europea, el 4,1% de otras naciones europeas y, por último, un 18,5% pertenecen a otras regiones del mundo.

<sup>6</sup> Esta idea encaja con la propuesta de la patronal del metal asturiana que ha planteado la posibilidad de articular, como si se tratase de fichajes en el fútbol, algún tipo de compensación por parte del trabajador *traspasado* y por la compañía que contrata para la empresa que pierde al empleado.

<sup>7</sup> El científico que ha descubierto los hallazgos que sustentan el conocimiento y comprensión de los mecanismos de la inteligencia emocional y su relación con el cerebro pensante ha sido Joseph LeDoux (1996). Este autor pregona la importancia de la amígdala como elemento fundamental del sistema límbico y advierte que los procesos racionales están enfrentados –en más ocasiones de las que sería deseable– a los impulsos emocionales.

concedían al neocórtex, es decir, al intelecto, una capacidad represora de los sentimientos, de tal manera que las respuestas emocionales estaban constreñidas por la interpretación que realizaba el cerebro pensante. Actualmente se reconoce una vía de comunicación directa para la amígdala, que permite reaccionar antes que las señales sean moldeadas por la razón. Como indica Goleman (1996) *la amígdala puede llevarnos a actuar antes incluso de que el más lento –aunque ciertamente más informado– neocórtex despliegue sus también más refinados planes de acción* (p. 42). La gran incógnita desde esta perspectiva es saber si realmente se precisa de la intervención del neocórtex. Las ideas de este autor sugieren que quizás haya que replantear la concepción clásica que atribuye grandes virtudes a las competencias intelectuales, mientras que ignora por completo las capacidades emocionales.

Precisamente, en los ensayos recogidos por Sternberg y Detterman (1992) en la obra titulada *¿Qué es la inteligencia?*<sup>8</sup>, donde se pretende dar respuesta a la indefinición del concepto y determinar cuál es la mejor forma de medición, la mayoría de los autores defienden la validez predictiva de los tests mentales psicométricos con respecto al futuro rendimiento académico y/o profesional. Sin embargo, a continuación se argumentará que los planteamientos de la inteligencia emocional apuntan a que este tipo de pruebas no son eficaces para evaluar el desempeño profesional, al mismo tiempo que existen amplias dudas de su validez para predecir el rendimiento académico. Si estas ideas son realmente ciertas, las competencias que determinarán el valor de una persona en el mercado serán indiscutiblemente diferentes y, por tanto, la *empleabilidad* del candidato a cubrir una oferta de trabajo también lo será.

## 2.2. Emoción versus razón

Desde hace tiempo se conoce que el cerebro humano está dividido en dos hemisferios especializados en tareas diferentes. Las conductas de los individuos están condicionadas por la prevalencia de una parte u otra del cerebro. De esta manera, las personas que potencian el lado izquierdo –dedicado sobre todo a las actividades racionales– hacen gala de un comportamiento orientado en mayor medida por la lógica que por la intuición. Otros actúan guiados fundamentalmente por los dictados del hemisferio derecho –más intuitivo– lo que origina una conducta sesgada por la emoción y los sentimientos antes que por el juicio.

En la dicotomía emoción versus razón existen amplias evidencias –casi todas muy recientes– que demuestran que los modelos tradicionales de evaluación de las capacidades humanas –fundamentados básicamente en la concepción de inteligencia clásica– son incompletos. Ello es debido a que consideran casi en exclusiva las habilidades que proporciona el hemisferio izquierdo del cerebro. Así, la mayoría de las pruebas diseñadas para predecir el rendimiento profesional de un individuo se dirigen a determinar el grado de inteligencia racional que posee el candidato a ocupar un determinado puesto de trabajo. El propio Goleman (1996) manifiesta, *nos dedicamos a evaluar la trayectoria vital de una persona en función del grado de ajuste a un modelo de éxito estrecho y preconcebido (...) Existen miles de formas de alcanzar el éxito y multitud de habilidades diferentes que pueden ayudarnos a conseguirlo* (p. 66).

<sup>8</sup> Este estudio pretende ser una actualización de los progresos obtenidos en el campo de la inteligencia desde el célebre simposio patrocinado por el *Journal of Educational Psychology* en 1921.

En este mismo orden de cosas, existe un consenso generalizado para evaluar la inteligencia tradicional mediante el *cociente intelectual*. Aunque este índice es muy apreciado en distintos países como predictor del éxito, lo cierto es que numerosas evidencias confirman el fracaso profesional de muchas personas con una puntuación brillante. A la vez, encontramos innumerables casos en la dirección contraria. Por ejemplo, la principal conclusión obtenida por el profesor Csikszentmihaly (1997), tras investigar a 280 estudiantes de bachillerato considerados especialmente capacitados, es que el talento no es cuestión de cociente intelectual, de nivel de renta familiar o de calidad del centro educativo. La principal razón por la que las personas que destacan hacen lo que hacen es porque disfrutaban haciéndolo<sup>9</sup>.

En el mismo sentido, Sternberg (1997) pone de manifiesto otras limitaciones asociadas al cociente intelectual. Así, su correlación con las calificaciones escolares oscila entre 0,4 y 0,6 y su validez predictiva es aún menor. Frente a la inteligencia de los tests, descalificados por este autor como inteligencia *inerte*, Sternberg propone una inteligencia exitosa, donde se conjuguen aspectos analíticos, creativos y prácticos. Las personas con esta inteligencia conocerán sus principales fortalezas y debilidades, explotarán sus puntos fuertes y débiles y aprovecharán las oportunidades de mejora que se presenten. La base de este problema radica, seguramente, en que no resulta apropiado valorar la inteligencia del individuo mediante un indicador único. De esta manera, Das (1992) nos advierte que la inteligencia es el resultado de la conjunción de procesos cognitivos, e implica la planificación y codificación de la información, así como la activación de la atención. La relación entre estos tres procesos que subyacen a la conducta inteligente es dinámica y compleja. La planificación puede preceder a la codificación, pero al mismo tiempo, los planes pueden ser necesarios para codificar la información. Sin codificación, la planificación está vacía, y sin planes, la codificación de la información se lleva a cabo sin rumbo. Los planes y los objetivos ayudan al individuo a movilizar la atención y los recursos en una determinada dirección y, por último, la atención selectiva y continua actúa a través de la codificación. Considerar la inteligencia desde este punto de vista implica reconocer que no existe una aptitud general que pueda medirse mediante procedimientos únicos como son los tests de inteligencia.

Das (1992) va aún más lejos cuando advierte que *hasta ahora los tests de inteligencia no han incluido medidas de importantes características propias de una persona inteligente. El talento para la música, para el ajedrez y para las matemáticas no se mide de manera expresa. Hay otras características, como las destrezas sociales e interpersonales inusualmente desarrolladas, que pueden y deben ser medidas* (p. 74; Sternberg, R. J. y Detterman, D.K., 1992). Entre las cualidades que cita este autor como determinantes de un desempeño excelente encontramos conceptos como apasionamiento, piedad o curiosidad, competencias muy alejadas de la tradicional *inteligencia académica* y más próximas a lo que entendemos por *inteligencia emocional*.

Como podemos apreciar, los indicadores clásicos de predicción del desempeño no resultan válidos para determinar el éxito o fracaso laboral del individuo en el entorno empresarial del siglo XXI.

<sup>9</sup> Una de las claves que apunta este autor sobre la inteligencia es que la escuela, más que ayudar al desarrollo de la inteligencia, obstaculiza el proceso. Al primar la imposición, la obediencia, la rutina, el aburrimiento y la mentalidad funcionarial, se penalizan implícitamente factores determinantes de la inteligencia como la creatividad, el ingenio o el entusiasmo.

Dos grandes interrogantes surgen en relación con este problema. Por un lado nos deberíamos plantear si es posible anticipar el rendimiento profesional mediante una simple prueba o test. Por otra parte, las herramientas utilizadas deben considerar que existen otras habilidades que son distintas, y al mismo tiempo complementarias, a la tradicional inteligencia académica.

### 2.3. El auge de la inteligencia emocional

Llegado este momento es conveniente precisar qué se entiende por inteligencia emocional. En una primera aproximación acudimos a la definición aportada por el mismo Goleman (1999), quien puntualiza que es un término referido a la *capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos* (p. 430).

Para entender mejor el fenómeno y ser justos en su valoración debemos retroceder a la década de los años setenta. El primer autor que advierte de la importancia de los factores emocionales es McClelland (1973) con su conocido artículo *Testing for Competence rather than Intelligence*. En el mismo se asegura que los conocimientos y el expediente académico, así como el cociente intelectual, no son buenos predictores del éxito o fracaso en el desempeño del trabajo. La propuesta de este autor se dirige a identificar las competencias o características personales que diferencian a los trabajadores brillantes. En la década posterior, Howard Gardner (1983) publica *Frames of Mind*, la obra que definitivamente rompe con la prevalencia de las capacidades intelectuales sobre las emocionales. Este autor desarrolla su **modelo de inteligencias múltiples** donde se proponen hasta siete tipos: **verbal**, capacidad para leer, escribir y comunicarse con los demás; **lógico-matemática**, capacidad de razonar y calcular, de analizar siguiendo unas pautas sistemáticas; **espacial**, capacidad de pensar en imágenes y de visualizar resultados futuros; **cinestésica**, capacidad de usar la destreza física en distintas situaciones; **musical**, capacidad de componer, crear música, cantar...; y, por último, **interpersonal o social e intrapersonal**. Es necesario apercebir que además de las capacidades cognitivas clásicas propias de lo que conocemos como inteligencia académica –matemáticas, razonamiento y fluencia verbal– y de otras como el movimiento y la música, Gardner propone la existencia de dos tipos de inteligencia personal: por un lado, el conocimiento del mundo interno, que tiene que ver con el autocontrol, y por otro, la inteligencia social, vinculada con el dominio de las relaciones. De esta manera, define la *inteligencia interpersonal* como la capacidad de comprender a los demás, qué los motiva, cómo actúan, cómo relacionarse o cooperar satisfactoriamente con ellos; mientras que la *inteligencia intrapersonal* sería la capacidad de formarse una idea rigurosa y real de uno mismo, y ser capaz de usar esa concepción para actuar de forma efectiva en la vida.

Con el equipaje de las aportaciones previas, Goleman construye su propia teoría de la inteligencia emocional que gira en torno a cinco habilidades emocionales y sociales básicas<sup>10</sup>: a) **Conciencia**

<sup>10</sup> El propio Goleman señala como antecedentes de su teoría a las aportaciones efectuadas por Bar-On (1992), quien describe a la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que determinan la capacidad de alcanzar el éxito al afrontar las demandas y las presiones del entorno. Este autor identifica hasta quince capacidades clave que pueden resumirse en torno a cinco grandes componentes, muy similares a los propuestos por Goleman: *capacidades intrapersonales, capacidades interpersonales, capacidad de adaptación, estrategias de manejo del estrés y los factores motivacionales ligados al estado de ánimo*. De forma similar, Salovey y Mayer (1990) definen

**de uno mismo:** Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento, utilizando nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de las capacidades propias y en una sensación de confianza en nosotros mismos; b) **Autorregulación:** Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en la búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos rápidamente del estrés emocional; c) **Motivación:** Utilizar las preferencias más profundas para encaminarnos hacia los objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten; d) **Empatía:** Darse cuenta de lo que están sintiendo los demás, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas; y e) **Habilidades sociales:** Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo<sup>11</sup>.

La capacidad para gestionar estas habilidades justifica que personas con menor cociente intelectual alcancen metas profesionales más elevadas que otras con una puntuación mucho más alta en este índice. La interpretación de esta paradoja en el mundo laboral nos hace pensar que toda actividad se practica en dos niveles diferentes: uno *externo* que incluye el cumplimiento de tareas como la planificación, organización, control, toma de decisiones, administración del tiempo, evaluación del rendimiento, etc.; y otro nivel *interno*, que hace referencia a la capacidad individual para gestionar nuestro propio mundo. De esta manera encontramos ejemplos cotidianos que muestran a personas con magníficas trayectorias académicas –cuyo dominio del componente externo se supone– que, sin embargo, no han superado el nivel de la mediocridad profesional. La conclusión es obvia: el componente interno tiene algo que aportar al éxito o fracaso laboral.

### 3. Las competencias en los titulados universitarios

#### 3.1. Introducción

La situación del contexto actual origina que la gestión del conocimiento y del capital intelectual vinculado a las capacidades de los empleados constituya una de las principales fuentes de ventaja competitiva para un número cada vez mayor de sectores económicos. No obstante, hasta ahora hemos comprobado que hablar de competencias implica introducirnos en un mundo opaco donde se fusionan términos como conocimientos, características personales, habilidades,

---

la inteligencia emocional como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, considerando también la existencia de cinco dimensiones: *conocimiento de las propias emociones, autorregulación, motivación de uno mismo, comprensión de las emociones de los demás y gestión de las relaciones.*

<sup>11</sup> Recientemente, Goleman (2006) ha dado una vuelta de tuerca más al introducir el concepto de inteligencia social –definida por dos componentes principales, la conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (o sea, lo que hacemos con esa conciencia)–, aunque él mismo confiesa que ambas se encuentran estrechamente relacionadas.

aptitudes, destrezas, etc. Alguno de estos fenómenos constituye la base de la *inteligencia clásica*, mientras que otros apoyan y sustentan las capacidades de las personas dotadas de *inteligencia emocional*. Siguiendo los principios de la economía liberal, proponemos que el mercado se erija en el juez que determine cuáles son las competencias que necesitan las empresas del nuevo milenio. Lo que sí parece claro es que el imparable proceso de cambio y globalización que caracteriza al entorno económico y laboral está exigiendo a los titulados universitarios un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a su formación técnica.

Justamente, el informe elaborado por Accenture y Universia trata de aportar luz sobre aspectos relevantes en este sentido: ¿Qué se entiende por competencias profesionales y cuáles son las más valoradas por las empresas españolas? ¿Qué tipo de formación relacionada con competencias y habilidades profesionales se está impartiendo en la universidad? ¿Cuál es la visión de las empresas, los estudiantes y el ámbito académico universitario sobre el desarrollo actual de las competencias como factor de inserción laboral?

En definitiva, dicha investigación trata de evaluar cuáles son las competencias y habilidades demandadas por el mercado y cuál es la oferta real que existe de esas capacidades. Para ello, la metodología de análisis gira en torno a la opinión de tres colectivos diferentes representativos de los estudiantes, la empresa y la universidad<sup>12</sup>. A continuación se presentan algunas de las conclusiones más relevantes<sup>13</sup>.

### 3.2. El mercado laboral desde la óptica de los egresados

En primer lugar, hay que indicar que en términos generales uno de cada dos egresados se muestra satisfecho o muy satisfecho con la formación recibida en la universidad, frente al 27% que opina lo contrario. Asimismo, el nivel de satisfacción parece más pronunciado en las ramas de ciencias sociales y jurídicas y entre los alumnos de universidades privadas. Otro aspecto relevante es que el acceso al mercado laboral de los egresados más jóvenes –en el tramo de edad de 20 a 25 años– es mucho más fácil, debido al crecimiento de la actividad económica y a la disminución de la población universitaria (entre 1998 y 2005 el número de universitarios ha pasado de casi 1.250.000 a 1.080.000).

Interrogados sobre los motores de la *empleabilidad*, los egresados ponen de manifiesto lo que se planteaba como hipótesis: las habilidades personales y profesionales –con una puntuación de 3,14 puntos sobre un máximo de 4– constituyen el elemento más determinante para encontrar empleo, por delante de otros factores como son la capacidad de enfrentar con éxito una entrevista de

---

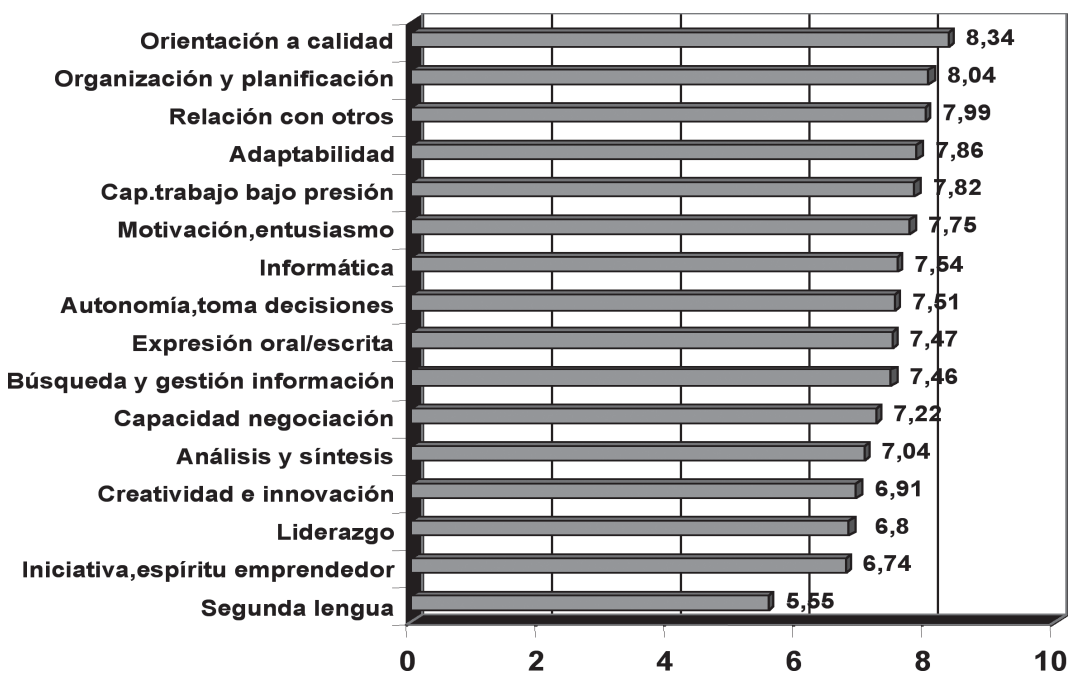
<sup>12</sup> En concreto, se realizaron 249 entrevistas a recién titulados universitarios de diferentes áreas de conocimiento con aproximadamente un año de experiencia laboral. En el ámbito empresarial, se llevaron a cabo un centenar de entrevistas telefónicas con responsables de recursos humanos o de selección de personal de empresas con más de 50 empleados en plantilla, y que se caracterizaban porque casi la mitad de las incorporaciones anuales de empleados eran de titulados universitarios. Por último, en el mundo académico se entrevistaron a 49 personas con responsabilidad sobre planes de estudios (vicerrectores, decanos y vicedecanos) pertenecientes a 22 universidades diferentes.

<sup>13</sup> El documento completo está disponible en las páginas web de ambas instituciones: [www.accenture.es](http://www.accenture.es) y [www.universia.es](http://www.universia.es)

trabajo (2,95), la experiencia profesional previa (2,81), los conocimientos de informática (2,73) o los idiomas (2,44). En sentido opuesto hay que destacar la escasa relevancia que confieren los titulados a cursar una segunda carrera (1,6) o tener un doctorado (1,33). Estos pilares de la *empleabilidad* no difieren significativamente de una rama de conocimiento a otra.

Aterrizando en el terreno de las habilidades personales y profesionales, el gráfico 1 muestra cuáles son las competencias concretas que, según los egresados, son críticas para su inserción en el mercado de trabajo. Como se puede apreciar, la orientación hacia la calidad, la capacidad de organización y planificación, la actitud para relacionarse con otras personas, la adaptabilidad a los cambios del entorno, la capacidad de trabajo bajo presión y la motivación y entusiasmo son las competencias más determinantes desde el punto de vista de los universitarios. En el otro extremo habría que reseñar el escaso valor que este colectivo concede al aprendizaje de idiomas, mostrándose como la competencia menos apreciada (5,55 puntos), hasta el punto de que para el 37% de los egresados no tiene ninguna importancia.

Gráfico 1. Competencias importantes para la vida profesional (egresados)



Fuente: *Las competencias profesionales en los titulados* (2007).

Tras estos resultados, el estudio se cuestiona sobre quiénes son los agentes responsables de la formación en competencias. En opinión de los titulados, el perfeccionamiento competencial recae en el propio individuo y, por extensión, en su entorno familiar y en la sociedad en conjunto. Así, consideran que las competencias lingüísticas las han adquirido en el sistema educativo

preuniversitario, mientras que el ámbito de la familia y su propia iniciativa individual les han hecho progresar en competencias de naturaleza actitudinal (orientación a calidad, motivación, entusiasmo, espíritu emprendedor, etc.). La universidad se responsabilizaría de entrenar las competencias de carácter cognitivo e instrumental (capacidad de análisis, crítica y síntesis, búsqueda y gestión de información, informática...). Por último, las competencias relacionadas con el desempeño profesional (capacidad de trabajar bajo presión, negociación, liderazgo, etc.) se dejan en manos de la propia empresa.

Para finalizar con la opinión de los titulados hay que indicar, por un lado, que más de la mitad de los egresados piensa que la universidad les debería haber ayudado más a desarrollar competencias profesionales y, por otro, que quienes han recibido en sus centros formación específica en competencias se muestran más satisfechos con su empleo y con la universidad.

### 3.3. El punto de vista de los que contratan

Ante todo conviene indicar que los responsables de personal de las empresas entrevistadas declaran estar razonablemente satisfechos con el bagaje formativo recibido por los universitarios que incorporan a sus plantillas<sup>14</sup>. Asimismo, en sintonía con la opinión de los egresados, el mundo de la empresa considera que las habilidades personales y profesionales suponen el factor clave de la selección de candidatos, por delante de otros componentes de formación "teórica" (como el expediente académico, segunda titulación, programas de formación complementaria, doctorados o master), e incluso de la experiencia profesional.

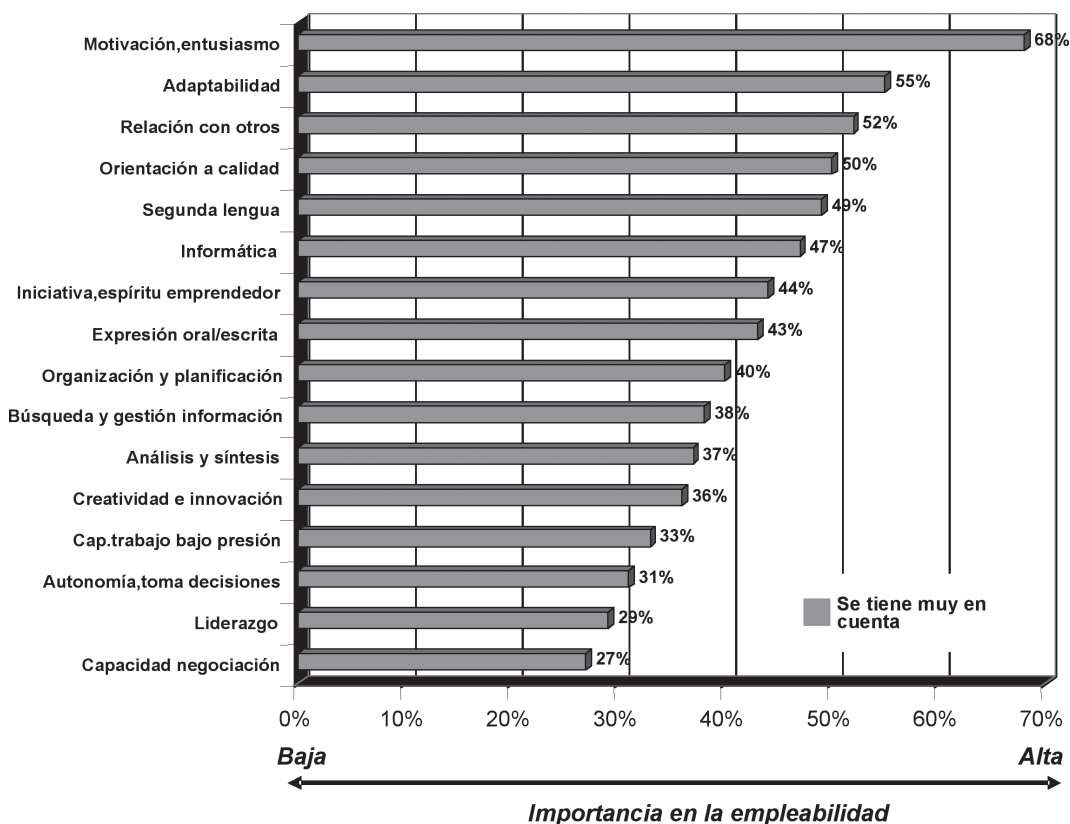
Las competencias concretas demandadas por el mercado se reflejan en el gráfico 2. En éste se puede constatar que para la empresa el elemento más importante a la hora de decidir la incorporación de personas es la motivación de éstas (el 68% considera que este factor se tiene muy en cuenta), es decir, las ganas de trabajar y de aportar talento a la organización, unido a la adaptabilidad y a la capacidad de relacionarse con los demás. Estas competencias se valoran antes que otras de contenido más instrumental como los conocimientos informáticos y de idiomas, o más sofisticadas –capacidad negociadora, liderazgo, etc.– cuyo desarrollo se producirá una vez incorporados en la dinámica empresarial.

Al establecer la comparación entre competencias valoradas en los procesos de selección y el grado de desarrollo que encuentran los responsables de recursos humanos en los candidatos, se aprecia un considerable gap entre ambas variables en la capacidad de trabajo bajo presión, la iniciativa de los recién titulados, la adaptabilidad y, sobre todo, el mayor déficit se produce en idiomas y capacidad de liderazgo. Estas competencias constituyen, por tanto, las principales oportunidades para los candidatos que se quieran diferenciar en el mercado, ya que se trata de habilidades importantes para la selección y que, habitualmente, están poco presentes en los aspirantes.

---

<sup>14</sup> En concreto, dos de cada tres se pronuncia en este sentido.

Gráfico 2. Competencias importantes para la vida profesional (empresas)



Fuente: *Las competencias profesionales en los titulados* (2007).

A pesar de la importancia declarada, las empresas confiesan que apenas realizan esfuerzo alguno en la formación en competencias, delegando la responsabilidad en la autogestión de los propios empleados mediante el entrenamiento a través de la práctica durante el desempeño del trabajo. Los métodos más innovadores todavía son minoritarios: evaluación (utilizado como método principal por el 22% de las empresas encuestadas), seminarios o programas específicos (13%), rotación interna (6%) o *mentoring* (5%).

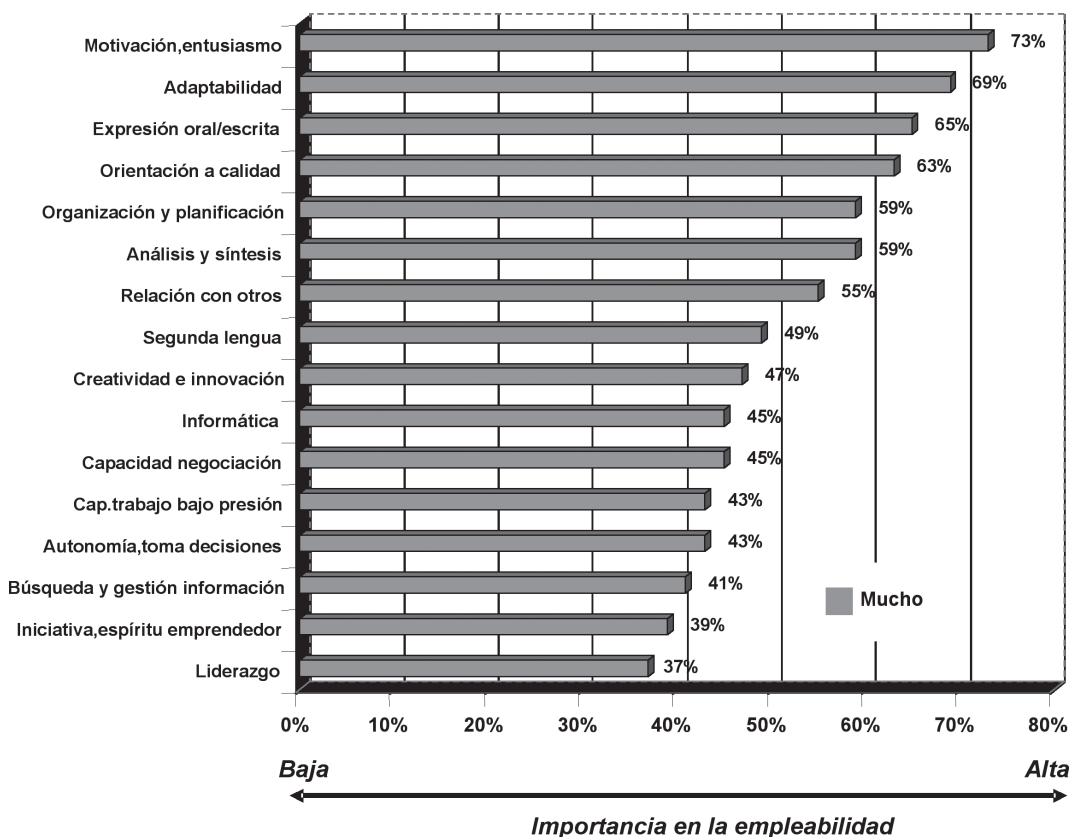
### 3.4. La reflexión académica

El tercer punto de referencia del estudio dirigido por Accenture y Universia lo constituye la opinión de los responsables académicos. Un primer rasgo singular parece ser la autocomplacencia, ya que estos se muestran satisfechos con la formación que reciben los egresados en términos generales (89%) y, en menor medida, con la formación específica en competencias (77%). En sintonía con las manifestaciones de los otros dos colectivos analizados, los docentes creen que

las habilidades personales y profesionales constituyen el motor principal de la *empleabilidad*, aunque muy de cerca destacan a los conocimientos en informática y en idiomas. Los factores menos relevantes serían los cursos de formación complementaria, cursar una segunda titulación y obtener el título de doctor.

La evaluación de competencias específicas sitúa a la motivación como el principal factor para la inserción laboral, seguido de la adaptabilidad a las condiciones cambiantes del entorno, la capacidad oral y escrita del candidato, su orientación hacia la calidad, la habilidad de organización y planificación y la capacidad de análisis y síntesis (ver gráfico 3). Las competencias menos determinantes en opinión de los responsables académicos serían la búsqueda y gestión de la información, la iniciativa y el espíritu emprendedor y las dotes para el liderazgo.

Gráfico 3. Competencias importantes para la vida profesional (universidad)



Fuente: *Las competencias profesionales en los titulados* (2007).

Pese a todo, este grupo de opinión advierte del escaso ajuste entre el nivel de desarrollo de competencias de los recién titulados y la importancia de las mismas. Por último, la universidad

acepta y asume jugar un papel de agente principal en la formación de gran parte de las competencias analizadas, traducándose esta orientación estratégica en una mayor satisfacción de los universitarios con la formación que reciben en sus centros.

## 4. Conclusiones

La piedra miliar de este trabajo ha girado en torno a las cambiantes condiciones del mercado laboral actual, así como en los requisitos que se exigen a los titulados universitarios para la inserción en el mismo, con el objetivo expreso, por un lado, de servir de referente a las futuras promociones de titulados y, por otro, de orientar los planes de estudio a la nueva realidad.

En este sentido, se ha constatado que en la dicotomía «talento–inteligencia» (Cubeiro, 2000) o entre ser «listo o inteligente» (Jiménez, 1999), las competencias de naturaleza emocional adquieren un papel protagonista, por delante incluso de las tradicionales competencias técnicas vinculadas a los conocimientos. Esta opinión es avalada por los tres colectivos implicados en el proceso –los estudiantes, la universidad y la empresa–, obteniéndose un refrendo empírico en un número cada vez mayor de trabajos científicos<sup>15</sup>. Por consiguiente, el diseño curricular del alumno debe tener muy presente las siguientes reflexiones finales:

1. **Los tests de cociente intelectual por sí solos no sirven de mucho**, por los menos si no vienen acompañados de otro tipo de pruebas que evalúen los componentes emocionales de la inteligencia.

2. **El currículo del universitario debe trascender más allá del expediente académico**. Un alumno que durante su etapa universitaria sólo haya estudiado –por muy alta que sea su nota media– parte en desventaja en la carrera por el empleo, en comparación con otros compañeros–competidores con una formación más variada y completa: prácticas en empresas, intercambios internacionales, participación en actividades extrauniversitarias...

3. **Las habilidades personales y profesionales constituyen el motor de la empleabilidad**, por lo que cualquier actividad que implique el entrenamiento de estas competencias (ya sea en el ámbito académico o fuera de él: exámenes orales, defensa de trabajos

<sup>15</sup> En *La práctica de la inteligencia emocional* (1999), Goleman hace referencia a una investigación que tenía por objeto determinar qué demandan los empresarios actuales de sus trabajadores. Este autor cita explícitamente que las competencias técnicas concretas no eran más importantes que la habilidad subyacente para aprender el trabajo (p. 29). Las competencias críticas para desempeñar con éxito el puesto de trabajo giraban en torno a la capacidad para escuchar y comunicarse verbalmente, adaptabilidad y capacidad de respuesta creativa, capacidad de control sobre sí mismo, confianza y motivación, eficacia grupal e interpersonal, cooperación, habilidad en la negociación o liderazgo. La mayor parte de estas competencias no tenían sustrato académico alguno, sino que eran de naturaleza emocional. En la misma dirección se muestran los resultados obtenidos en el estudio de Dowd y Liedtka (1994). Las capacidades exigidas por las empresas a los titulados en gestión empresarial son, por este orden, iniciativa, capacidad de comunicación y habilidades interpersonales. Los resultados de un trabajo previo (Ariza, 2001) confirman que el mercado laboral del siglo XXI busca este tipo de competencias entre los titulados universitarios, siendo las más determinantes las siguientes: trabajo en equipo, habilidad para comunicar, actitud dinámica habilidad para relacionarse con otras personas, capacidad de organización, actitud comercial, liderazgo, dotes directivas y compromiso con los objetivos.

en público, redacción de informes, participación en grupos de debate, colaboración con organizaciones no gubernamentales o asociaciones de cualquier índole, etc.) será bien acogido por los responsables de selección de las empresas.

## Bibliografía

- ARIZA MONTES, J. A. (2001). "Competencias emocionales y mercado de trabajo: Un enfoque empírico". *Revista de Trabajo y Seguridad Social, Estudios Financieros*, julio, Nº 220, pp. 175-202.
- ARIZA MONTES, J. A. (2000). "A merced de la amígdala. Firmas en Expansión". *Expansión*. Miércoles, 26 de abril, pp. 62-3.
- Csikszentmihaly, M. (1997). *Fluir*. Ed. Kairós.
- CUBEIRO, J. C. (2000). *TGP (Tu gurú particular). Cómo desarrollar tu talento en el campo profesional*. Ediciones Martínez Roca.
- DAS, J.P. (1992). "Beyond a unidimensional scale of merit". *Intelligence*, 16, pp. 137-49.
- DOWD, K. O. y LIEDTKA, J. (1994). "What Corporation Seek in MBA Hires: A Survey". *The Magazine of the Graduate management Admission Council*. Invierno.
- CENTRO DE ALTO RENDIMIENTO (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Accenture-Universia.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligence*. New York, Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Ed. Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Ed. Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona, Ed. Kairós.
- JIMÉNEZ, A. (1999). *Creando valor... A través de las personas*. Madrid, Ed. Díaz de Santos.
- LEDoux, J. (1996). *El Cerebro Emocional*. Barcelona, Ed. Planeta.
- MCCLELLAND, D. (1973). "Testing for Competence rather than Intelligence". *American Psychologist*, 46.
- OBSERVATORIO DE DEMOGRAFÍA Y MERCADO LABORAL (2006). *España entrará en situación de pleno empleo en el año 2013*. PeopleMatters.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9.

SERVICIO DE ESTUDIOS (2004). *Anuario Social de España-2004*. La Caixa.

STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D.K. (1992). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Ed. Pirámide.

STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Ed. Paidós.



## NOTAS

---

### **D. Enrique Fuentes Quintana. Mis recuerdos del profesor y del economista**

**Adolfo Rodero Franganillo<sup>1</sup>**

Con este breve escrito, no pretendo realizar un relato biográfico de Enrique Fuentes Quintana. En numerosos medios, han aparecido textos que han tratado de forma exhaustiva la vida de Fuentes. Mi pretensión es más modesta: recoger, aunque sea de forma dispersa, mis recuerdos del profesor y del economista.

Conocí a D. Enrique cuando yo cursaba la licenciatura de ciencias económicas en la Universidad Complutense de Madrid. Era el profesor de Hacienda Pública, asignatura que en dos años impartía un curso de sistema fiscal, del que se responsabilizaba principalmente Cesar Albiñana, recientemente desaparecido, y un curso de hacienda pública propiamente dicha (con partes dedicadas a la política fiscal, a los ingresos públicos, etc.) que explicaba Fuentes; su proyecto como docente iba sin embargo más allá; según sus propias palabras, trataba de llenar las muchas lagunas que existían en la formación que recibíamos los futuros economistas. Efectivamente, nos enseñó teorías, análisis, escuelas que nos proporcionaron una base amplia de la ciencia económica. Una muestra del valor que dábamos a su enseñanza, es que cuando organizó un seminario voluntario para los alumnos que estábamos terminando la licenciatura consiguió un gran éxito de asistencia. ¡Dudo que en la actualidad tuviera igual resonancia una actividad que no afectaba a la calificación de una materia!

En esta época, se elaboró el Plan de Estabilización de la economía española que dio lugar a la modernización de la economía franquista. En su redacción tuvo un importante papel Fuentes Quintana por lo que su eco entre los estudiantes fue muy amplio; recuerdo que los documentos del Plan eran “perseguidos” en la Facultad como una importante aplicación de las teorías que estudiábamos en los libros.

También en el plano editorial de aquellos años, tuvo Fuentes un relevante protagonismo. En el pobre panorama de entonces, destacó una revista *Información Comercial Española* en la que un conjunto de economistas, principalmente Fuentes y otros profesores de la Facultad, le dieron nuevos contenidos y un nivel muy apreciable. Esta fue probablemente su primera aventura editorial que luego continuaría con otros muchos títulos.

---

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales – ETEA.

Un recuerdo más personal es el que se refiere al programa de doctorado que cursé. El profesor Rojo deseaba que los cursos de doctorado se tomaran en serio y que no fuesen un mero trámite. Elaboró un programa en el que participó un conjunto de prestigiosos economistas: Fuentes, Varela, Martínez Cortiña y otros. Su alto nivel reproducía en parte la enseñanza de la London School of Economics que había seguido Luis Angel Rojo. La aportación de Fuentes, Rojo y los demás profesores fue para los alumnos de doctorado una revelación sobre la profundidad de la ciencia económica.

Asimismo, Rojo, mi maestro en mis inicios como economista, dirigió mi tesis doctoral que fue defendida ante un tribunal en el que participó Enrique Fuentes.

Ya en la democracia, es muy conocido el papel protagonista que Fuentes Quintana, ministro de Economía, tuvo en la elaboración de los Pactos de la Moncloa. El maestro era ahora también un gran político, que aunque lo fue durante poco tiempo, dejó una huella muy profunda en la política española.

Su actuación política lo alejó temporalmente de los medios universitarios, aunque enseguida su participación en la Fundación para la Investigación Económica y Social de la Confederación de Cajas de Ahorro fue unida a una importante actividad investigadora. Sus artículos sobre la economía española publicados en el diario *El País* eran esperados con la máxima expectación por muchos economistas que encontrábamos en ellos el mejor análisis de la coyuntura económica. En esta etapa, tuvo una intensa actividad editorial: la creación de *Papeles de Economía Española*, leída por casi todos los economistas, con su siempre interesante aportación en los editoriales de cada número, *las Perspectivas del Sistema Financiero*, de carácter más especializado y otros títulos siempre en el marco de la Fundación.

Entre los muchos actos que protagonizó recuerdo dos especialmente a los que asistí: a) una reunión sobre tablas "input output", a la que asistieron todos los economistas españoles sobre esta técnica, muy en boga en aquel momento, con la presencia de su creador el profesor americano W. Leontief; b) la conferencia que impartió en la reunión anual de ASEPELT (la Asociación de Economía Aplicada) en Cádiz, en 1993, que desde mi punto de vista, es la mejor interpretación que he escuchado sobre la economía española durante la democracia.

También en la Facultad de Empresariales–ETEA, de la que he sido profesor durante muchos años, tenemos recuerdos de Fuentes; sólo apuntaré algunos de ellos: a) en los primeros tiempos de la Fundación de las Cajas, se realizaron periódicamente análisis de coyuntura de los diferentes sectores económicos; en ETEA nos encargamos de uno de ellos y tuvimos reuniones trimestrales durante varios años, presididas por Fuentes; b) asimismo, en 1978, la Fundación de las cajas nos contrató, como resultado de un concurso, para la realización de una investigación sobre "El desarrollo de Andalucía y la función de las cajas de ahorro"; Fuentes como máximo responsable de la Fundación supervisó la realización del estudio; recuerdo una reunión en la que D. Enrique hizo una crítica muy estricta de su contenido que nos sirvió para perfeccionarlo y mejorarlo; así su redacción final fue deudora, en gran parte, del profesor Fuentes; c) por último, en los años noventa, impartió una conferencia en la Facultad sobre la economía española; en estos años, en la que la asistencia a las conferencias suele ser tan escasa, Fuentes consiguió un lleno "hasta la bandera".

La presencia de Fuentes en ETEA no se limita, sin embargo, a lo indicado. Sus obras, sus escritos científicos o de divulgación se han utilizado en numerosas actividades de la Facultad, por parte de profesores y alumnos. Para nosotros queda por tanto una obra y no un mero recuerdo.

Con esta nota, no he pretendido elaborar un artículo científico, he prescindido de documentos y otros escritos; es posible quizás que se hayan deslizados algunos pequeños errores o que pueda haber alguna inexactitud en el terreno cronológico; pero como he indicado, sólo trataba de recoger los recuerdos sobre un gran maestro de un discípulo de Enrique Fuentes Quintana.



## DOCUMENTOS

### Curso Superior de Formación en Integración Regional para funcionarios Centroamericanos AECI-E TEA – II Edición

#### DECLARACIÓN CONJUNTA DEL CURSO<sup>1</sup>

##### La agenda centroamericana de desarrollo y la integración regional

25 de abril de 2007

*La integración centroamericana es una de las áreas prioritarias de trabajo de la Fundación*

<sup>1</sup> Suscrita por los participantes en la II Edición del Curso Superior de Formación en Integración Regional Centroamericana, impartido por el Instituto de Estudios Centroamericanos de la Fundación ETEA:

- Ricardo Augusto Berna Meneses, Analista del Ministerio de Exteriores de Panamá.
- Samuel Benjamín Bográn Fuentes, Director Ejecutivo de COHEP Honduras y miembro del Comité Consultivo del SICA.
- Fiorella Bulgarelli, Coordinadora del Ministerio de Comercio Exterior de Costa Rica.
- Ana María Cal Sánchez, de la Dirección de Integración Regional del Ministerio de Relaciones Exteriores de Guatemala.
- Marcela Chavarría Pozuelo, Asesora del Ministerio de Comercio Exterior de Costa Rica.
- Gioconda Auxiliadora Castillo Toruño, del Ministerio de Relaciones Exteriores de Nicaragua.
- Juan Carlos Estrada Quintero, encargado de prensa de SIECA.
- Lilian Elena Godoy de Cardoza, asesora del Ministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador.
- Mariana Carolina Gómez Vásquez, negociadora del Ministerio de Economía de El Salvador.
- Claudia María González de Handal, Directora de Comunicación de la Secretaría General del SICA.
- Michelle del Carmen González, Asesora del Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá.
- José Gerardo Haddad, Director de Conciencia Centroamericana de la Secretaría General del SICA.
- Ricardo Antonio de León Borge, Analista del Ministerio de Relaciones Exteriores de Nicaragua.
- José Antonio Lorenzana Reyes, Técnico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de Honduras.
- Guillermo Marín, Técnico del Ministerio de Fomento, Industria y Comercio de Nicaragua.
- Johana Méndez Delgado, Asesora del Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá.
- Victoria Meza, Directora del Departamento de Integración del Ministerio de Economía de Guatemala.
- Ana Lucía Milián Gutiérrez, Asesora del Ministerio de Economía de Guatemala.
- Víctor Ortega Campos, Analista del Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá.
- Héctor Eduardo Palucho Martínez-Moreira, Director de Asuntos Económicos para Centroamérica y El Caribe del Ministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador.
- Miriam Ruth Pinto Mazariegos, Subdirectora del Ministerio de Relaciones Exteriores de Guatemala.
- Silvia Isabel Rosales Bolaños, Vicepresidenta de la Corte de Justicia Centroamericana.
- Maximiliano Ruiz, Responsable de Asuntos Centroamericanos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Belice.
- Luis Diego Segura, Asesor de la Fundación para la Paz y la Democracia (FUNPADEM), miembro de la Oficina de Apoyo del Comité Consultivo del SICA.

*ETEA para el desarrollo y la cooperación<sup>2</sup>, que viene participando alrededor de este proceso y en actividades de formación, asistencia técnica e investigación desde 1997.*

*Esta declaración ha sido elaborada por los participantes de la II edición del Curso superior de formación en integración regional<sup>3</sup> para funcionarios centroamericanos, que dirige el Instituto de estudios centroamericanos de la Fundación ETEA para el desarrollo y la cooperación, y que financia la Agencia Española de Cooperación internacional en el marco del programa regional de cooperación con Centroamérica<sup>4</sup> de España y el Sistema de la integración centroamericana (SICA).*

*La elaboración de la declaración ha sido llevada a cabo por los participantes durante las sesiones de trabajo y debate a lo largo de las 5 primeras jornadas del curso. Los participantes son funcionarios centroamericanos con responsabilidades en el SICA en ministerios de relaciones exteriores, ministerios de economía o afines, instituciones centroamericanas y organizaciones de la sociedad civil. Los participantes proceden de Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.*

*Estas jornadas han estado centradas en el análisis de la pertinencia de una agenda regional con tendencia a la expansión, en la toma de decisiones en el marco del proceso y en la percepción que la ciudadanía centroamericana tiene sobre el mismo. El resto del curso está centrado en el análisis comparado de las políticas sectoriales en los acuerdos regionales de integración y en las perspectivas de las negociaciones del Acuerdo de Asociación entre la UE y los países centroamericanos<sup>5</sup>.*

- 
- Carmen Silva, Directora de Tratados Comerciales del Ministerio de Relaciones Exteriores de Belice.
  - Manuela Ureña Ureña, Asesora Técnica del Ministerio de Relaciones Exteriores de Costa Rica.
  - Diana Marcela Vanegas Hernández, Asesora Técnica de la Dirección de Integración y Relaciones con Centroamérica del Ministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador.
  - Circe Milena Villanueva Monge, Directora de Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores de Costa Rica.
  - Lilian Yón Bosque, Representante de la Federación de Cámaras de Comercio de Centroamérica (FECAMCO) en el Comité Consultivo del SICA.
  - Edwin Alexander Zelada Uceda, Técnico de la Dirección de Administración de Tratados Internacionales del Ministerio de Economía de El Salvador.
  - Martha María Zúñiga Olivares, Analista del Ministerio de Fomento, Industria y Comercio de Nicaragua.
  - Pedro Caldentey del Pozo, Director Ejecutivo de la Fundación ETEA y Director del Curso.
  - Francisco Santos Carrillo, Investigador de la Fundación ETEA y Secretario Académico del Curso.

<sup>2</sup> Se pueden ver referencias de este trabajo en la página web de la Fundación ETEA ([www.fundacionetea.org](http://www.fundacionetea.org))

<sup>3</sup> El término regional se utiliza con la acepción más frecuente en Latinoamericana, es decir, como conjunto de países que forman una región (Centroamérica, caribe, Cono Sur, países andinos, ...), y no como regiones dentro de un país.

<sup>4</sup> Más información sobre este programa en: [http://www.aeci.es/03coop/4program\\_coop/centroamerica/index.htm](http://www.aeci.es/03coop/4program_coop/centroamerica/index.htm).

<sup>5</sup> Se pueden consultar los programas de las jornadas del curso y alguno de sus materiales en la dirección web [www.fundacionetea.org/cursoideca/documentacion.php](http://www.fundacionetea.org/cursoideca/documentacion.php).

---

Se realiza con frecuencia un análisis crítico sobre los avances de la integración regional en Centroamérica. Sin duda, este proceso se desarrolla en medio de obstáculos y retrasos que son a veces difíciles de explicar. Pero el proceso centroamericano salió de la Cumbre Unión Europea-América Latina de mayo de 2006 como el esquema latinoamericano de integración que presentaba más dinamismo y mejores perspectivas pese a sus limitaciones.

Hay un factor que nos parece que condiciona especialmente la percepción sobre la integración en la región. Se trata de su amplia y casi inabarcable agenda. La decisión de superar el economismo del MCCA de los años sesenta y setenta, mediante el diseño multidimensional del SICA, expandió la agenda de los objetivos y compromisos regionales de tal manera que cualquier avance resulta escaso ante la lista de compromisos pendientes de cumplimiento.

Detrás de esta amplia agenda se aprecian problemas institucionales y de toma de decisiones, de voluntad política y de coordinación de intereses que podrían ser afrontados con un ejercicio de clarificación de los elementos prioritarios que debe contemplar la agenda de la integración centroamericana.

## **¿Por qué es provechoso para Centroamérica definir una agenda para la integración?**

De todos es conocido que la globalización ha propiciado las pautas para la consolidación de bloques regionales en la defensa de intereses en todos los ámbitos de la participación de un país en la economía y sociedad global. Los países centroamericanos, por su reducido tamaño, se ven abocados a enfrentarse juntos a este escenario.

Cuentan para ello con raíces históricas comunes, con culturas semejantes y problemas comunes. La homogeneidad de los países centroamericanos se hace tangible en la construcción de regímenes democráticos similares, todos de corte presidencial, cuyas decisiones adecuadas o no, se traducen hoy en día en el hecho de compartir no solamente niveles de desarrollo relativamente similares, sino también en el de adolecer incluso de parecidas debilidades.

¿Qué aporta el ámbito de la integración regional al diseño y ejecución de estrategias de desarrollo? En una lista no exhaustiva de argumentos, cabría destacar los siguientes:

1. La integración regional brinda un mayor poder de negociación y peso político a la región en el contexto internacional.
2. La integración permite atraer un mayor volumen de inversión extranjera directa para aprovechar las ventajas de un mercado más amplio y competitivo.
3. La integración permite atraer un mayor volumen de cooperación internacional a la región –adicional a la recibida por cada país– ofreciendo a ésta acciones de mayor impacto que les permitan asegurar los resultados esperados con mayor eficiencia en el uso de los recursos y facilitando el alineamiento y armonización de la ayuda con las prioridades estratégicas de los países centroamericanos.

4. La integración facilita un mejor aprovechamiento de parte de los recursos humanos, productivos e institucionales de todos los países en favor del desarrollo de la región.
5. La integración favorece la búsqueda de complementariedades, la coordinación y el intercambio constante de buenas prácticas y decisiones políticas e institucionales con buenos resultados en el ámbito de los esfuerzos nacionales para alcanzar las metas del desarrollo sostenible: combate contra la pobreza, educación, salud...
6. La integración permite hacer frente a problemas estratégicos y de interés común que pueden ser resueltos de una manera más eficiente desde la cooperación regional que desde las estrategias nacionales, como por ejemplo, el desarrollo de infraestructuras, la capacidad de planificación y respuesta ante desastres naturales, o la protección medio ambiental y la gestión de recursos naturales.

### **¿Cuáles podrían ser los elementos prioritarios de la agenda regional?**

La dinámica de la integración regional ha sido, como señalábamos, expansiva. De las reuniones presidenciales han salido mandatos y compromisos de difícil seguimiento por los gobiernos e instituciones del sistema. No procede en este documento analizar las causas que han provocado este comportamiento. Los gobiernos e instituciones del SICA son conscientes de esta situación y la Secretaría general del SICA está diseñando mecanismos de seguimiento de mandatos presidenciales que clarificarán los objetivos alcanzados y pendientes y que ayudarán a transmitir una imagen más fiel de los resultados de la integración.

Se han desarrollado en Centroamérica varios esfuerzos de diseño de una agenda regional con desigual impacto y seguimiento. En general, se puede afirmar que todos los estudios y planes plantean agendas de gran interés y pertinencia para la región pero pecan de un cierto maximalismo en sus ambiciones que no contribuye a concentrar los esfuerzos de la integración regional en una lista reducida, manejable y factible de objetivos. La sucesión de tantas agendas parece haber complicado la adopción de decisiones sobre las prioridades de la actuación regional.

Este grupo cree que existen suficientes diagnósticos y propuestas para la integración centroamericana y que es preciso seleccionar entre todas ellas una lista de prioridades de corto y medio plazo que permitan demostrar la capacidad de la integración regional para dar respuestas a los problemas centroamericanos. Siguiendo aquella sugerencia de Jean Monnet que ha presidido la evolución de la Unión Europea, el SICA debe asegurar resultados tangibles a los ciudadanos para posibilitar que estos apoyen y demanden el desarrollo del proceso de integración regional.

Haciendo un ejercicio de selección de prioridades que quiere hacer énfasis en la necesidad de concentrar esfuerzos para asegurar la eficacia; y que quiere poner de relieve que en un proceso de este tipo es tan importante lo que se escoge como lo que se deja para después; planteamos seis objetivos prioritarios de corto plazo para la integración centroamericana en los que sugerimos que se concentre la dedicación de funcionarios y responsables políticos de instituciones y países. Los objetivos son los siguientes:

1. *El fortalecimiento institucional a través de la articulación política y técnica el sistema.* Para ello se propone trabajar en mecanismos de seguimiento y control de las actividades de las instituciones; reforzando la coordinación y articulación entre las instituciones del sistema y resolviendo algunos problemas pendientes de la reforma institucional como el establecimiento del Comité ejecutivo.
2. *La consolidación de la Unión Aduanera.* Para ello se propone trabajar en la finalización de los temas arancelarios y de otro tipo pendientes para establecerla; concluir la interconexión informática de los 5 países; y aprobar y ratificar por parte de los ejecutivos y legislativos el marco jurídico de la Unión Aduanera. Pese a las dificultades para cerrar de forma definitiva esta prolongada negociación, el grupo quiere destacar el avance que se ha producido en este ámbito en comparación con otros ámbitos de la integración centroamericana o en las uniones aduaneras de otros procesos en América Latina.
3. *La seguridad regional.* Para ello se propone trabajar en el fortalecimiento de la Comisión de Seguridad, incentivando una mayor cooperación intergubernamental en la materia.
4. *El desarrollo de infraestructuras regionales.* Para ello se propone otorgar prioridad a políticas de desarrollo de infraestructuras dentro de la agenda centroamericana como complemento a los esfuerzos realizados en el marco de otros mecanismos de cooperación, tal es el caso del Plan Puebla Panamá donde los proyectos para apoyar el desarrollo de la infraestructura de la región mesoamericana constituyen uno de sus más fuertes componentes.
5. *La definición de una política regional para el combate a la pobreza.* Para ello se propone que las políticas y programas regionales contemplen la lucha contra la pobreza como factor ineludible de desarrollo, fomentando el crecimiento, la transparencia y la gestión eficiente del gasto social y la cooperación internacional. La integración regional, mediante el desarrollo de sus potencialidades, puede además contribuir a la resolución progresiva de los factores generadores de pobreza en Centroamérica.
6. *El Medio ambiente.* Para ello se propone la armonización de las acciones nacionales en materia de modernización de la gestión ambiental; la protección, conservación y administración de los recursos en áreas fronterizas; la reducción de la vulnerabilidad ante fenómenos naturales; la producción sostenible y limpia; el control de la contaminación; la educación ambiental regional; el fortalecimiento de la CCAD; entre otras.

Ésta es, por tanto, una propuesta de prioridades de corto plazo tomada de las diversas agendas regionales de los últimos años. El ejercicio de selección de estas 6 prioridades no reduce el valor de otros elementos prioritarios pero quiere reforzar la idea de que se debe actuar regionalmente donde tenga sentido hacerlo; y quiere hacer énfasis en la necesidad de escoger objetivos alcanzables y en la necesidad de abordar el proceso de forma gradual. Es decir, dar primero unos pasos y luego los siguientes, hasta alcanzar la velocidad necesaria.

## ¿Cómo se debe definir la agenda regional?

Pero tan importante es el esfuerzo de elegir prioridades como el procedimiento para adoptarlas e implementarlas adecuadamente. El proceso de preparación, adopción y ejecución de decisiones está sometido a varios debates que hacen de la reforma institucional un elemento esencial de avance en el proceso. La discusión sobre cuál debe ser la agenda de la integración regional en Centroamérica acaba llevando a la reflexión sobre cómo y quién toma las decisiones y cómo se definen y proponen.

El grupo ha destacado estos 5 como los principales asuntos institucionales:

1. La necesidad de establecer un marco legal obligatorio para los países miembros del SICA en cuanto a la suscripción de los mecanismos jurídicos.
2. El proceso de incorporación de decisiones de las Cumbres Presidenciales.
3. Las funciones de la Secretaría General del SICA.
4. El establecimiento del Comité Ejecutivo.
5. El establecimiento de un ente contralor regional.

Como también se mencionaba antes, en el marco de la propuesta, discusión y aprobación de una agenda estratégica regional, es muy importante definir cómo es el proceso de adopción de la agenda y quién participa en él. El grupo realiza la siguiente propuesta a título ilustrativo:

1. La Cumbre de Presidentes del SICA debería establecer el mandato instruyendo a la SG-SICA a elaborar una propuesta de agenda regional, tomando en consideración las propuestas de los órganos e instituciones del Sistema, el CC-SICA, así como los estudios realizados sobre la materia y los mandatos Presidenciales ya existentes en este tema. La agenda debería incluir las acciones prioritarias a ejecutar, los responsables y tiempos de cumplimiento.
2. La SG-SICA solicitaría propuestas a los órganos e instituciones así como al CC-SICA para que en el plazo de no más de 3 meses envíen sus consideraciones y contribuciones.
3. Los órganos e instituciones así como el CC-SICA remitirían sus propuestas a la Secretaría General del SICA, quien elaborará un documento preliminar de agenda en un período no superior a 30 días.
4. Transcurrido el término, preferiblemente dentro de los 15 días siguientes, la SG-SICA enviaría la propuesta preliminar a los Ministros de Relaciones Exteriores y al COMIECO para su análisis y con la intención de que en un período no superior a 30 días reenviaran a la SG-SICA sus observaciones.
5. La SG-SICA incorporaría dichas observaciones y convocaría a una reunión del Consejo de Ministros de Relaciones Exteriores para la aprobación del documento previo a Cumbre Presidencial.

---

6. Se presentaría a la Cumbre Presidencial para aprobar la agenda regional de integración.

Cabe señalar finalmente la importancia decisiva que el mecanismo de presidencia pro t mpore puede tener en la articulación y coordinación de intereses nacionales y regionales en torno al proceso, a través del seguimiento de la agenda, de la posterior incorporación de asuntos a ella y en la planificación de su ejecución.

Luego de un largo proceso de análisis, consulta y definición de prioridades, no cabe duda que hablar de una agenda estratégica de integración es referirse al presente y al futuro de Centroamérica. En ese sentido, iniciar un proceso de planeación y de definición de ejes prioritarios y políticas para la región, pone de manifiesto el interés por avanzar en la construcción de una Centroamérica unida y capaz de enfrentar de manera coherente los múltiples y complejos desafíos de un contexto internacional cada vez más globalizado e interdependiente.

Por lo antes expuesto, es importante reiterar que el éxito de los objetivos identificados, requiere de una alta voluntad política y solidaridad; y de la firme convicción de que la integración regional constituye hoy en día, un importante medio para hacer de Centroamérica una verdadera región de paz, libertad, democracia y desarrollo.



## BIBLIOGRAFÍA

---

SECCIONES: **Agricultura y alimentación / Ciencias de las religiones y Teología / Cooperación y ONGD / Derecho / Derecho fiscal / Derecho laboral / Derecho mercantil / Desarrollo / Desarrollo rural y sociología rural / Economía / Economía social y tercer sector / Educación / Empresa / Ética / Ética profesional y empresarial / Filosofía / Historia / Historia local y regional / Historia social y económica / Organización empresarial / Pensamiento social cristiano / Política / Psicología y psicología social / Sociología y trabajo social / Varios**

**AUTORES.** Rafael AGUILAR PRIEGO es licenciado en administración y dirección de empresas (LADE) por ETEA, Universidad de Córdoba; José Francisco CÓRDOBA CASADO y Raúl OJEDA PAVÓN son licenciados en administración y dirección de empresas y realizan estudios de doctorado en ETEA, Universidad de Córdoba, además de los miembros de la redacción. Las siglas JMM, JJRR y ROP corresponden a los autores habituales de las reseñas.

## RECENSIONES

---

### *Historia social y económica*

GOETZMANN, William N. y ROUWENHORST, Geert (2006) *Los orígenes de las finanzas. Las innovaciones que crearon los modernos mercados de capitales*, Madrid, Empresa global (Escuela de Finanzas Aplicadas), 469 pp.

Se trata de un libro apasionante, por lo que cuesta trabajo interrumpir su lectura, aunque dada su extensión no es posible leerlo de "una sentada". Los propios autores indican que "Representa la reflexión y análisis de un número de académicos sobre episodios concretos de la historia financiera. Sin embargo, hay beneficios importantes en la naturaleza episódica de este volumen. Dado el escaso desarrollo de la historia en el campo financiero su enfoque académico es aún discutible ante la dominante moda de recogida de datos y búsqueda de modelos representativos y la falta de estudios que se centren en el análisis de la interpretación sintetizada de periodos concretos"

(pág. 17). Los editores de la obra han sido W. N. Goetzmann y G. Rouwenhorts, profesores de la Universidad de Yale, que han contado además con un grupo importante de historiadores: Marc Van de Mieroop, Ulrique Malmendier, Valerie Hansen, Ana Mata-Fink, Richard Von Glahn, Elizabeth Köl, Laura Williams, Luciano Pezzolo, Larry Neal, Oscar Gelderblom, Joost Jonker, Anthony E. Murphy, Robert J. Séller, Ned W. Downing, Richard Sylla, Niall Ferguson, Timothy W. Guinnane, Robert Harás y para la edición española Emilio Ontiveros y Francisco J. Valero.

Conviene subrayar que aunque el tema del escrito sea el mundo financiero, los autores, como buenos historiadores, sitúan los problemas en el campo de la historia económica, lo que permite comprender el trasfondo de los distintos aspectos considerados. El periodo considerado es extraordinariamente extenso; el primer capítulo se sitúa en el siglo XXIV

antes de Cristo, llegando a la actualidad en los últimos capítulos. Todo un conjunto de calas en la historia de la humanidad. Es realmente curioso como aparecen en sus páginas innovaciones financieras de la antigüedad, que siempre hemos considerado como actuales y que tienen su origen en épocas lejanas, aunque no todas tuvieron continuidad hasta nuestros días. Para economistas que no dominan la historia, muchos problemas se estudian en un contexto mucho más amplio; recordamos que en la carrera de económicas éstos se trataron de forma aislada; por poner un ejemplo, la intervención de Keynes en la elaboración del Tratado de Versalles nos informa de manera más analítica que lo habitual en escritos más superficiales.

Para el lector español, hay algo evidente: la aportación de nuestra economía a las innovaciones financieras ha sido nula hasta fechas muy recientes; ello explica que la contribución de E. Ontiveros y F. J. Valero sea un complemento necesario. Los editores han hecho un buen trabajo de coordinación, como se demuestra por las frecuentes alusiones de los autores a otros capítulos, lo que da cierta unidad al contenido. Antes de entrar en éste, queremos referirnos a dos cuestiones formales: a) la incorporación de mapas y grabados que enriquecen los diferentes capítulos y que resultan muy atractivos para el lector no experto; en este mismo sentido utilizan figuras muy elaboradas que explican sintéticamente los contenidos; b) las numerosísimas notas son un excelente complemento de los textos y justifican el objetivo académico que se ha pretendido dar a la obra.

A continuación haremos un breve comentario de cada uno de los capítulos. El capítulo 1 “La invención del interés. Los préstamos sumerios” explica la existencia de una especie de “carta de crédito” en esta remota civilización. El interés, que a veces se pagaba con el trabajo, era bastante elevado (a veces llegaba al 33%), pero para permitir su acceso a los más humildes los templos daban préstamos a los pobres en condiciones muy benignas. De la lectura se desprende que esta sociedad es muy posible que conociera el interés compuesto.

El capítulo 2 “Las acciones romanas”, explica la existencia de partes de una sociedad, auténticas acciones, de carácter transmisible. Se trataba de

unas “societates publicanorum” que podríamos considerar como una persona legal; esta realidad desapareció con el Imperio.

El capítulo 3 “De cómo se hacían los negocios en la ruta china de la seda durante la dinastía Tang (618–907)”, se detiene en la descripción de las ciudades-estados de Sogdiana. En documentos de la época se habla de créditos con intereses que alcanzaban el 13,33 % mensual, aunque los préstamos concedidos por las monasterios no cargaban intereses. Es también interesante la explicación de las monedas en esta economía: rollos de seda y monedas de bronce y de plata. En el siglo VII existieron casas de empeño que llegaron a aplicar intereses del 50% mensual.

El capítulo 4, “Los orígenes del papel moneda en China”, muestra que el papel moneda no es un fenómeno reciente; ya en el siglo III a.C existen algunos antecedentes del papel moneda emitido por la autoridad suprema; posteriormente la pérdida de valor de las monedas de bronce o hierro llevó a la creación de unos pagarés (que llamaban “dinero que vuela”) por el gobierno, aunque más adelante también se emitieron por comerciantes privados. Sobre el año 1000 los pagarés se podían negociar fijando precios, aunque después este dinero dejó de ser convertible.

El capítulo 5, “Pagando en papel. Los vales gubernamentales de los Song del sur”, trata de nuevo el tema del papel moneda en China, estudiando un documento muy parecido a lo que hoy consideramos como papel moneda.

El capítulo 6, “De las tarjetas y caligrafías hasta la imprenta de Franklin en Passy”, explica que tanto las tarjetas como las caligrafías son documentos de deuda de origen medieval con un largo recorrido que llega hasta Benjamín Franklin, quien obtuvo préstamos por medio de estos instrumentos, cuya finalidad principal era evitar las falsificaciones.

El capítulo 7 “Fibonacci y la revolución financiera”, nos informa sorprendentemente sobre la historia de un autor del siglo XIII: Fibonacci, que escribió un tratado de matemáticas financieras que sigue teniendo validez en nuestros tiempos. Quizá su principal aportación fue el concepto actual de valor.

El capítulo 8 “Bonos y deudas gubernamentales en las ciudades-estado italianas, 1250-1650”, describe las emisiones de bonos de los gobiernos, que tuvieron dos aspectos novedosos: la creación de la deuda perpetua y de los mercados secundarios de bonos e intereses.

El capítulo 9 “Las acciones de la Compañía Holandesa de las Indias Orientales”, trata de la emisión de acciones de esta compañía y del mercado secundario de las mismas. Muy interesante es la aparición de un mercado de futuros ligado a estos títulos.

El capítulo 10 “Las perpetuidades en el curso de la historia. Un instrumento de pago en la Edad de Oro de las finanzas holandesas”, se refiere sobre todo a la emisión de bonos perpetuos al portador por los Consejos de Agua, algunos de los cuales existen todavía y siguen pagando intereses. En este contexto, fueron importantes la preocupación por la usura y las cuestiones de diversificación. De nuevo hubo importantes aportaciones en el campo de las matemáticas financieras.

El capítulo 11 “Ámsterdam, cuna de los actuales futuros y opciones, 1550-1650”, se detiene en la realización de contratos de “forward”, futuros y opciones, que fueron posibles por haber resuelto los problemas de estandarización y de compensación. De nuevo, vemos la importancia de Holanda en la innovación financiera.

El capítulo 12 “Las rentas vitalicias en la Edad Moderna”, se refiere a las rentas vitalicias como fórmula de financiación de los gobiernos, con precio fijo o variable en función de la edad de los beneficiarios; en este terreno fue importante la realización de cálculos actuariales; otros aspectos fueron los derivados, y sobre todo los planes de pensiones o planes de jubilación, en su denominación actual. También tratan de las tontinas, fórmula equivalente, pero de carácter colectivo.

El capítulo 13 “John Law”, trata de una figura muy interesante: Law, un estudioso importante que adelantó la teoría monetaria cuantitativa y el flujo circular de la renta. Fue también un político y creador de empresas, estableció el papel moneda, pero su actuación política en Francia determinó un

movimiento de especulación que le obligó a huir de este país.

El capítulo 14 “La invención de los bonos indexados a la inflación en los primeros tiempos de Estados Unidos”, se refiere a un caso de bonos indexados a los precios de cuatro bienes, realizado en Massachussets en 1780, experiencia que no tuvo continuidad hasta 125 años después. El problema de estas emisiones eran la necesidad de calcular números índices, concepto elaborado mucho después.

El capítulo 15 “Los orígenes de los fondos de inversión”, describe otra innovación de figuras actuales; el antecedente fue una titulación de hipotecas; se puede considerar que el primer fondo de inversión fue el de *Ecudragt Maakt Megt*, cuya finalidad era la diversificación más que el rendimiento, así como facilitar las inversiones en el extranjero. Alude también a unos certificados de depósito.

El capítulo 16 “El papel transatlántico y el nacimiento del mercado de capitales estadounidense”, habla de distintas emisiones: de papel moneda, de certificados y de títulos transatlánticos; es también relevante la aparición de los corredores de títulos; después de una situación de casi bancarota, se convierte en un mercado fiable origen de los actuales mercados de capitales.

El capítulo 17 “Los orígenes de la Bolsa de Nueva York”, considera que la Federación Financiera Federalista es el origen del mercado financiero de Estados Unidos. La creación en 1792 de la Bolsa de Nueva York (NYSE), para la negociación de la deuda y del Banco de Estados Unidos pusieron las bases de estos mercados. Aparece también la controvertida figura de Morris: ¿patriota o especulador?

El capítulo 18 “Los primeros <eurobonos>”, indica que en 1818-1820 se emitieron “eurobonos” en libras y rublos, pagaderos en Londres, para financiar a Prusia y Rusia; se puede considerar como el nacimiento de un mercado financiero internacional, antecedente del actual mercado de eurobonos. Dedicó también unas páginas muy atrayentes a explicar el “imperio” Rothschild.

El capítulo 19 “La deuda alemana en el siglo XX”, no trata una auténtica innovación por lo que se sale un poco del tema; es una descripción de las deudas alemanas desde el final de la 1ª guerra mundial hasta la reunificación; explica los casos de deudas no pagadas y los acuerdos financieros.

El capítulo 20 “Los bonos del rey Leopoldo”, tampoco se refiere a innovaciones financieras, es una historia de las atrocidades del rey Leopoldo en el Congo, tratando además de una emisión de bonos muy especial que iba unida a una lotería, que tuvo escaso éxito en el mercado.

El capítulo 21 “La reforma innovadora de los mercados de valores españoles”, ha sido redactado específicamente para la edición española. Explica la innovación financiera en España en la época

actual que ha cambiado totalmente los mercados situándolos en primera línea y facilitando el desarrollo económico español. Se fija sobre todos en los mercados (bolsa, deuda anotada, Asociación de Intermediarios en Activos Financieros, “titulización”, fondos de inversión, derivados, etc.).

Al libro se le pueden realizar algunas pequeñas críticas de carácter formal: defectos de impresión, siglas no definidas, incluso algunas faltas de ortografía, texto no justificado... que se podrían haber evitado con una edición más cuidadosa. Por otra parte, el libro es muy extenso y algo incómodo de leer. En todo caso, se trata de defectos de poca importancia. Nuestra opinión sobre esta obra monumental es claramente positiva; lo consideramos muy recomendable tanto para historiadores como para expertos en finanzas. [Adolfo RODERO FRANGANILLO]

## Economía

REQUEJO, Jaime (2006) *Anatomía de las crisis financieras*, Madrid, McGraw-Hill, 178 pp.

Este libro ha sido escrito por Jaime REQUEJO, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y según su autor “trata de las crisis en su perspectiva histórica, de la volatilidad de los grandes mercados financieros, de los componentes de la tríada, del mecanismo actual de gestión de crisis financieras, nucleado alrededor del Fondo Monetario Internacional y de los cambios que cabría efectuar en ese mecanismo para, por lo menos, limitar la explosividad y el impacto de las perturbaciones” (contraportada). Contiene un prefacio, escrito por el director del Fondo Monetario Internacional (FMI) Rodrigo Rato, y ocho capítulos además de un índice analítico.

El capítulo “Las crisis financieras: visión panorámica” comienza con una descripción de las crisis antiguas (crisis de los tulipanes, la gran depresión etc.) caracterizadas por las actividades especulativas y la internacionalización. Después estudia las crisis recientes: México, Sistema Monetario Europeo, México de nuevo, países asiáticos y Argentina; como rasgos de estas crisis que las diferencian de las antiguas indica: abandono del sistema de tipos de cambio de Bretton Woods, la

existencia de desequilibrios macroeconómicos, la intervención de los gobiernos y del FMI y del Banco Mundial (BM).

El siguiente capítulo “La difícil búsqueda de una teoría” se inicia con una tipología de las crisis: cambiaria, bancaria y de deuda externa. A continuación se recoge el proceso de una crisis: entradas de capital a corto, inicio de retirada de los capitales, devaluación e irradiación a otros países. Expone las teorías que han tratado de explicarlas: debilidad de los fundamentos, pánico financiero, información asimétrica, enfoque de balances, enfoque de agencias y de traslación de riesgos. Explica, asimismo, porqué se convierten en crisis internacionales: comportamiento de los mercados de divisas y de los mercados de capitales y sobre todo la “tríada incompatible” (tipo de cambio fijo, política monetaria autónoma y libertad de movimientos de capital).

Un nuevo capítulo “El mercado de divisas” parte de la ruptura del sistema de Bretton Woods, analizando después las características del mercado actual de divisas: enorme aumento de su dimensión, proporción muy elevada de operaciones al por mayor, participación de bancos privados, de bancos centrales, de multinacionales y de entidades

no bancarias; todo ello va unido a la liberalización de los movimientos de capitales y al desarrollo de la electrónica; la finalidad de este mercado es la realización de operaciones de cobertura y también de transacciones especulativas. Recuerda que existen tres teorías sobre la determinación del tipo de cambio: paridad del poder adquisitivo, teoría del interés y equilibrio de cartera. En su opinión ninguna de ellas explica el equilibrio porque se trata de un mercado imprevisible a corto plazo.

Sigue el capítulo "La caleidoscopia de los mercados financieros" en el que distingue la actuación de los pequeños ahorradores de la de los grandes operadores; destaca la importancia de los inversores institucionales que son precio-influyentes; afirma que los "hedge funds" provocan inestabilidad, aludiendo al caso de "Long Term Capital Management". Aclara que el comportamiento de los gestores de fondos y de otros activos está influido por el riesgo de mercado, el riesgo de cambio y el riesgo-país. Trata también de los centros "offshore", en muchos casos relacionados con actividades delictivas; en este sentido, recuerda el caso del "Bank of Credit & Commerce International" (BCCI). Indica finalmente que se trata de unos mercados volátiles y con volatilidad cambiante.

El interesante capítulo posterior "La tríada incompatible" expone que la tríada se ha mantenido en muchas épocas, con los consiguientes problemas. El sistema del patrón oro no fue tan automático como pretendía, por lo que se podría afirmar que la tríada no funcionó. En el período de entreguerras se hizo patente la inconsistencia de la tríada, superándose el problema con los controles de capital. El sistema de Bretton Woods no tuvo dificultades inicialmente por la inexistencia de los movimientos de capital; cuando se liberalizaron estos mercados, su funcionamiento se hizo imposible, lo que llevó a su colapso. El sistema monetario europeo marchó bien mientras la política monetaria apoyó al tipo de cambio, pero cuando en 1992 dejó de ser así, el sistema se hizo inviable. Igualmente en los países emergentes que han sufrido crisis financieras, la tríada estaba presente en todos los casos; reaccionaron tarde a los problemas, con lo que se tardó en recuperar la confianza, profundizando la crisis.

El capítulo "Del tratamiento de las crisis" tiene un contenido de otro carácter. Relaciona las institu-

ciones que han intervenido en la solución de las crisis: el FMI, el BM, el Club de París, el Club de Londres, el G-8 etc. Es crítico con el funcionamiento de estas entidades aunque no llega a los planteamientos de los antisistema. Recoge un debate sobre la prevención, citando el Plan Brady y el Consenso de Washington; existen dudas actuales sobre estos planes aunque no se tiene claro cuál es el camino adecuado. Existen otras propuestas: una nueva arquitectura financiera internacional y el mecanismo de reestructuración de la deuda soberana que han fracasado, mientras que las cláusulas de acción colectiva han funcionado en parte. De todas formas, afirma que estamos ante problemas muy complejos.

Pasamos al capítulo "De las soluciones previas", en el que se apuntan algunas iniciativas para prevenir las crisis: estabilización de cambios (¿nuevo sistema Bretton Woods?), creación de una moneda universal y tasa Tobin; ninguna de ellas es viable ya que estamos en un sistema que podríamos denominar "nuevo Bretton Woods". Comenta también que los controles de capital no son eficaces en el mundo actual. Indica que en los países desarrollados existe una especie de tríada "maravillosa": moneda "internacional", cambios flexibles, entorno contractual y regulatorio sólido. En los países no desarrollados no se dan estas circunstancias por lo que las únicas soluciones son la "trinidad dólar" o la "trinidad peso".

El último capítulo "Reflexiones finales" contiene algunos puntos críticos. Plantea si el entorno anticrisis las resuelve o las crea. Recuerda que las líneas de crédito contingente del FMI no se llegaron a utilizar. Insiste en que el FMI tiene que conseguir una mayor legitimidad, lo que obligaría a modificar las cuotas y la distribución de los votos; se pretende también que exista una rendición de cuentas del FMI, lo que en su opinión podría ser peligroso. En todo caso, sobre la reforma del FMI hay opiniones contrapuestas: algunos piensan en su "adelgazamiento", mientras que otros pretenden fortalecerlo y expandirlo. Finalmente Requeijo, cree que habrá crisis, que se deberían resolver con prontitud, para lo cual es importante mejorar el funcionamiento del FMI, ampliando sus funciones; en este sentido, se deberían distinguir tres tipos de crédito: a) resolución de los problemas de la balanza de pagos; b) para ayudar a solucionar

---

las crisis financieras; y c) para la financiación del desarrollo. Los dos primeros no deberían estar sometidos a la condicionalidad, mientras que el tercero, que concedería el BM, podría ir unido a pactos de condicionalidad, pactado entre las partes. Esto representa por lo tanto un cambio importante de las políticas seguidas por el FMI y el BM.

Libro interesante, en el que se demuestra el profundo conocimiento de los mercados internacionales por parte de Requeijo. El autor es crítico con las instituciones: FMI y BM, pero adoptando una postura favorable hacia ellas, que trata de justificar con razonamientos fundados en un gran conocimiento de estos mercados; sin embargo, no podemos

olvidar las erróneas políticas de las instituciones de Bretton Woods que han causado graves daños a países en desarrollo. Evidentemente, en este tipo de obras, algunas partes quedan anticuadas en poco tiempo, pero ello no les quita valor. La riqueza de notas al final de cada capítulo le da un valor científico importante.

La edición tiene algunas erratas que se podían haber evitado con una edición más cuidadosa, pero este es un problema que se va generalizando. Obra, por tanto, recomendable para los lectores interesados en la economía internacional, que trata un problema, el de las crisis financieras, poco conocido en la literatura económica. [Julio RUEDA DOTOR]

### Desarrollo

LACALLE CALDERÓN, Maricruz y otros (2007) *El Banco Grameen*, Madrid, Foro Nantik Lum de Microfinanzas, 95 pp.

Esta breve obra pretende realizar una descripción del famoso Banco Grameen, fundado por el Nóbel de la Paz Mohammad Yunus; este banco es una de las instituciones dedicadas a las microfinanzas que sin duda es la que en mayor medida ha popularizado esta operación crediticia.

La monografía sido editada por el Foro Nantik Lum de Microfinanzas que según sus propias palabras "es un espacio de debate abierto y estudio permanente sobre microfinanzas". Ha sido editada con la colaboración de la Universidad Pontificia Comillas y de la Cruz Roja Española.

Sus autores, que realizaron en 2005 un viaje a Bangladesh para conocer esta experiencia, han sido Maricruz LACALLE CALDERÓN, Javier MÁRQUEZ VIGIL, Jaime DURÁN NAVARRO, Silvia RICO GARRIDO y Laura CORDERO HERRERA.

La primera parte está dedicada al "Contexto económico en Bangladesh", que además de una descripción de este país, contiene una "Visión general de las microfinanzas en Bangladesh" con apartados sobre la evolución de esta industria, su marco institucional, proveedores y demandantes de microfinanzas y su tendencia actual. Explica que el origen de los microcréditos se encuentra en los años setenta, durante los cuales las sociedades cooperativas del *Bangladesh Rural Development Board* fueron los primeros proveedores de estos pequeños préstamos<sup>1</sup>.

La segunda parte se refiere al Banco Grameen. En el primer apartado trata su origen, explicando como fue fundado por Yunus, y sus objetivos: a) reducción de la pobreza; y b) la búsqueda del beneficio económico-financiero de la entidad.

El segundo apartado se extiende sobre la estructura del Banco. Indica que el 94% del capital pertenece a los prestatarios. Trata también la organización administrativa, las sucursales y el papel de la mujer.

El tercero estudia la "metodología Grameen", subrayando la importancia de fomentar los valores entre su clientela.

El cuarto, titulado "El Grameen II", recoge una explicación de los nuevos productos financieros, creados sobre todo para reducir la morosidad, que se ha elevado de forma alarmante durante los años noventa.

Además de un apartado sobre el conjunto de instituciones que forman el grupo del Banco, se incluyen algunas críticas sobre sus actuaciones, por ejemplo el elevado tipo de interés de los microcréditos. Se completa esta parte, con un apartado sobre la contribución del Banco a los Objetivos del Milenio. La tercera parte incluye varias entrevistas a directivos y a clientes del Banco.

Es un libro que interesa sobre este tema, tan de moda en la actualidad, que quizás mejoraría con un mayor contenido crítico. [Adolfo RODERO FRANGANILLO]

---

<sup>1</sup> Microfinanzas y microcréditos no son palabras sinónimas, pero dada la casi coincidencia de contenidos, las trataremos indistintamente.

SOLÉ, Carlota, PARELLA, Sonia y CAVALCANTI, Leonardo (2007) *El empresario inmigrante en España*, Barcelona, Obra Social de la Fundación "La Caixa", 204 pp.

Según los autores "El presente estudio analiza, a partir de la técnica sociológica de la entrevista en profundidad, las trayectorias seguidas por estos empresarios y la diversidad de sus iniciativas emprendedoras. La investigación vincula sus actividades tanto al papel de las redes sociales de los propios inmigrantes, como a los condicionantes de la estructura económica e institucional de la sociedad receptora" (contraportada).

La investigación ha sido dirigida por los profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona Carlota SOLÉ y Sonia PARELLA y por el investigador Leonardo CAVALCANTI; han colaborado Albert TERRONES y Paola MARTÍNEZ, estando formado el equipo de trabajo de campo por Enrique ORTEGA, David GARCÍA, Isabel BENÍTEZ, Leonardo BEJARANO y Amarela VARELA.

En cuanto a la metodología, se ha utilizado una "aproximación multimétodo": una aproximación cuantitativa a partir de datos de estadísticas oficiales y una aproximación cualitativa basada en 51 entrevistas en profundidad, seleccionadas por criterios de accesibilidad y heterogeneidad.

Contiene los siguientes capítulos:

I.- "Aproximaciones teóricas al empresariado de origen inmigrante". Es una revisión principalmente bibliográfica sobre: "Teorías del empresariado <étnico>", "Empresariado de origen inmigrante y movilidad social", "El empresariado inmigrante transnacional" y "Tipos de empresas regentadas por inmigrantes".

II.- "Las empresas de los inmigrantes en España: revisión bibliográfica, estadística y normativa". Es de nuevo una revisión bibliográfica y jurídica referida al caso español.

III.- "Causas de las iniciativas empresariales de los inmigrantes". Muestra la heterogeneidad de las razones que determinan estas iniciativas empresariales.

IV.- "Los tipos de empresas de inmigrantes". Observa la pluralidad de la tipología de estas empresas que, por otra parte, no se distinguen sustancialmente de las dirigidas por la población española.

V.- "Estrategias empresariales de los inmigrantes". Afirman que las empresas estudiadas contribuyen al dinamismo económico español.

VI.- "Contexto socioespacial de los negocios de inmigrantes. Los barrios de El Raval (Barcelona), Lavapiés (Madrid) y Russafa (Valencia)". Estudia tres barrios de tres ciudades españolas en los que existe mayor concentración de estos negocios.

El estudio aporta las siguientes conclusiones: a) se trata de pequeñas empresas de carácter flexible; b) están muy relacionadas con la crisis del trabajo familiar; c) atienden a una demanda especializada con tres categorías de negocios: "orientación étnica", "empresas circuito" y "empresas especializadas en población inmigrante"; y d) se sustentan en la mercantilización de la diversidad.

Libro interesante, sobre un tema poco conocido, pero de gran actualidad. Sin embargo, se trata de un trabajo inicial que deberá ser completado en el futuro con otras investigaciones. [Adolfo RODERO FRANGANILLO]

## Economía

HARFORD, Tim (2007) *El economista camuflado. La economía de las pequeñas cosas*, Madrid, Temas de Hoy, 344 pp.

Tim Harford se formó académicamente en Oxford. Posteriormente, ha trabajado para la Corporación Financiera Internacional del Banco Mundial y ha sido profesor en la Universidad de Oxford. Actualmente escribe como columnista en el *Financial Times*. En su columna más antigua, *The Dear Economist*, responde a los problemas personales de los lectores aplicando la teoría económica. En la otra, utiliza el mismo título del libro que le ha llevado a la fama, *The Undercover Economist*, y sus objetivos son los mismos: una reflexión sobre cómo las necesidades económicas modelan nuestras vidas sin que nos demos cuenta. También es autor y presentador de la serie de la BBC 2 TV: *Trust me, I'm an economist* (Confía en mí, soy un economista).

Con ésta obra, pretende acercar a cualquier ciudadano sin conocimientos previos de economía, el funcionamiento de la misma desde una perspectiva individual y global. Sorprende que un libro de economía se convierta en todo un *bestseller* mundial. Su éxito reside en que, pese a que su autor posee unos conocimientos técnicos más que notables, sus explicaciones tienen un estilo sencillo. El libro está estructurado en dos grandes bloques. El primero de ellos, capítulos 1 a 7, reflexiona acerca de las economías domésticas cotidianas y de las empresas. Y el segundo bloque, los últimos 3 capítulos, está dedicado a la economía global de los países.

Tras su lectura, cuando acudamos a una cafetería, al supermercado o a comprar un coche de segunda mano, comprenderemos mejor cómo están fijados los precios, que los productos están colocados de una forma nada aleatoria, al igual que la propia ubicación del establecimiento o el entramado que se esconde detrás de cada producto durante su proceso de producción y distribución. Tal y como afirma el escritor David Bodanis, "leer esta obra

es como vivir un día normal, pero con anteojos de visión de rayos X", ya que se analizan de forma minuciosa variables económicas clave para hacer comprender al lector el complejo funcionamiento de la economía y de los mercados, aunque de una forma amena. Destapa los enlaces inherentes entre la economía, las empresas y la vida cotidiana.

Entre esas variables clave, el autor destaca:

- Los recursos.
- El poder de la información.
- Los procesos de producción y distribución de las empresas.
- Las preferencias reveladas de los consumidores.
- La ubicación geográfica de los negocios.
- La escasez en los mercados (la más importante y eje sobre el que versa gran parte de la obra).

Para abordar este último aspecto (escasez de mercados), Tim Harford se basa en las teorías de David Ricardo. Gracias a sus teorías sobre la escasez, hace comprender al lector la fijación de los precios medios en función de los precios marginales de multitud de productos, entre los cuales destaca; el precio del petróleo, de un simple café y de la vivienda en determinadas zonas del mundo.

En la segunda parte del libro, se analizan las diferencias en crecimiento y desarrollo económico existentes entre los distintos países del mundo. Por qué unos países son pobres teniendo recursos y otros son tan prósperos sin ellos. En concreto, profundiza en el caso de China como ejemplo de crecimiento extraordinario (lo que él denomina *big push*, gracias a una inversión que provoca rendimientos crecientes en su economía) y en los países africanos como extremo antagónico.

En conclusión; un libro de economía entretenido, que conseguirá deleitar a los amantes de éste género y les hará sentirse como verdaderos economistas en su quehacer diario. [Rafael AGUILAR PRIEGO]

DAS NEVES, João Cesar (2006) *Los premios Nobel de Economía (1969–2005)*, Pirámide, Madrid, 270 pp.

Desde que en 1969 se creara el premio Nobel de Economía, considerado el galardón más prestigioso en materia económica, son muchas las personalidades sobresalientes premiadas a lo largo de las cuatro décadas de existencia del mismo.

João César das Neves, profesor de economía en la Universidad Católica de Portugal, divide su obra en dos partes claramente diferenciadas. En la primera presenta una introducción en la que se describe cómo nace un galardón que llegará a ser considerado de gran prestigio y de reconocimiento mundial, los premios Nobel. Distinción que premia las mejores contribuciones dentro de los campos de la física, química, fisiología y medicina, literatura y paz. El año 1968 se introdujo un nuevo premio, galardón, que se había de entregar cada año junto a los otros cinco existentes para premiar las aportaciones más sobresalientes en el terreno de la economía. Es en esta primera parte donde se muestran de forma resumida aspectos tales como la edad, país de origen y características científicas de los premiados en materia económica. De igual modo, se hace referencia a la universidad, tanto de formación como de ocupación, de cada uno de ellos, consideradas como referente de las mejores escuelas mundiales de economía.

### *Economía social y tercer sector*

RICO GARRIDO, Silvia, LACALLE CALDERÓN, Maricruz, MÁRQUEZ VIGIL, Javier y DURÁN NAVARRO, Jaime (2007) *Microcredit in Spain*, Madrid, Foro Nantik Lum de Microfinanzas (European Microfinance network), 142 pp.

El Foro Nantik Lum de Microfinanzas es un lugar de debate y estudio permanente de los microcréditos. Trabaja en colaboración con la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y la Cruz Roja Española. Se propone promover la investigación en el campo de las microfinanzas en un contexto académico pero en estrecha relación con el trabajo social.

También se tratan las materias sobre las que se centran las distintas obras premiadas, siendo la teoría de los mercados y la distribución la que destaca. Concluye con una tabla resumen de los premiados hasta 2004 donde se indican, junto a la justificación oficial del premio, algunos datos personales.

El núcleo principal de la obra lo constituye la segunda parte, donde, tras un breve repaso de la historia de la economía, se presentan las fichas individuales de los galardonados entre 1969 y 2004 con el premio Nobel de Economía. Este análisis parte de la obra de Ragnar Anton Kittil Frish, considerado padre de la econometría, premiado en el primer año de existencia del premio, y concluye con las aportaciones de Finn E. Kydland y Edgard C. Prescott, ambos premiados en 2004, el primero por sus trabajos de renovación de la macroeconomía, y por la revolución que supuso el análisis de los ciclos económicos, el segundo. En cada una de estas fichas se hace referencia al historial personal y profesional de los premiados, y se hace especial hincapié en el significado de su trabajo y a la aportación que el mismo supuso para la evolución de la ciencia económica. Junto a ello también se presenta una relación de las principales obras publicadas por cada premio Nobel, útil para todos aquellos que deseen profundizar en la obra personal de alguno de estos genios de la economía. [José Francisco CÓRDOBA CASADO]

Este pequeño libro en inglés es un manual acerca del modelo español de microcrédito, con el fin de darlo a conocer a otros agentes e instituciones no españoles y para aprender de los éxitos y los fracasos del método, permitiendo la comparación entre distintos modelos.

Tras la introducción, se abordan en el capítulo segundo los conceptos básicos del sector del microcrédito. El capítulo tercero lleva por título "Ejercicio del derecho al crédito: el modelo español"; en él se analizan los rasgos de dicho modelo y se hacen propuestas para su mejora. Utiliza información

secundaria y primaria, a partir de una encuesta a entidades españolas. Incluye asimismo elementos que permiten una comparación con otros modelos. El capítulo cuarto está específicamente dedicado al tema "Microcrédito e inmigración"; su interés

deriva del gran incremento reciente de la población inmigrante en nuestro país y del convencimiento de los autores de que ésta podría ser una herramienta para la integración social, laboral y financiera de los inmigrantes. [José Juan ROMERO]

## Educación

REQUES VELASCO, Pedro, dir. (2006) *Atlas digital de la España universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*, Bilbao, Universidad de Cantabria y Banco de Santander, 109 pp. y CD-ROM.

Los temas universitarios han despertado siempre un gran interés, que en la actualidad se ve reforzado por la necesidad de acceder al llamado *proceso de Bolonia* (más exactamente el Espacio Europeo de Educación Superior). Por esta razón un Atlas de la universidad constituye una útil iniciativa.

Según los autores, la obra estudia la oferta, la demanda y los recursos educativos y económico-financieros de las universidades. Para cubrir este objetivo se establecen indicadores comparativos compilados en un atlas temático. Asimismo se subraya la idea de que la dimensión territorial, que ha adquirido una indiscutible relevancia en la sociedad y la economía española, tiene también una importancia estratégica en la planificación universitaria. Se plantean también ciertos interrogantes: "¿cuál es la relación entre universidad y territorio?, ¿qué implicaciones tiene analizar esta relación a escala urbana-metropolitana, regional, nacional e internacional?, ¿qué relación se da entre universidad y desarrollo regional y local?" (pp. 24-25).

El núcleo central de la investigación está recogido en el CD-ROM, que incluye 1067 tablas, 591 gráficos estadísticos, 93 mapas a escala municipal, 465 a escala de campus, 98 por universidades, 53 por provincias, 29 nacionales y 18 correspondientes a Europa. El texto escrito comprende principalmente una síntesis y comentarios de los datos, no siendo relevante su lectura prescindiendo del texto digital.

El director y coordinador de la obra ha sido Pedro REQUES VELASCO de la Universidad de Cantabria; han

colaborado en diversos aspectos del estudio o de la edición, Susana GUIJARRO GONZÁLEZ, Ramón MARURI VILLANUEVA, Fidel GÓMEZ OCHOA, Olga DE COS GUERRA, María MARAÑÓN MARTÍNEZ, Valentín CASTILLO SALCINES, Ana SANTAMARÍA GUTIÉRREZ y Juan PELLÓN RUIZ.

El libro está dividido en 10 capítulos, además de varios textos de presentación. El contenido del capítulo 1 "Justificación y objetivos" está recogido en un párrafo anterior de esta reseña.

El capítulo 2 se titula "Las fuentes y los métodos". La información que han utilizado, corresponden a publicaciones del Consejo de Universidades, del Ministerio de Educación y Ciencia, del Instituto Nacional de Estadística, de la Oficina de Planificación del propio Ministerio y por supuesto de las distintas universidades. En cuanto a la metodología, que no se indica de forma detallada, se han aplicado métodos estadísticos y los Sistemas de Información Geográfica.

"Universidad e historia: permanencias y cambios" es la denominación del capítulo 3. Su contenido es, por lo tanto, de carácter histórico, haciendo un recorrido por las diferentes edades. El dedicado a la Edad Media, recuerda el origen de la universidad española, aludiendo a la primera de ellas, la de Palencia, y destacando también la de Salamanca. En la Edad Moderna destaca la heterogeneidad, así como el anquilosamiento de sus estructuras y los intentos de modernización en el siglo XVIII; se destaca de nuevo la de Salamanca, así como Valladolid, Barcelona etc. En cuanto a la Edad Contemporánea, se indica que se produce inicialmente una reducción del número de universidades, destacando sin embargo la creación de la Universidad Central de Madrid, manteniéndose sin grandes cambios la situación hasta los años cincuenta del siglo XX; recuerdan que en los años sesenta, por el contrario, se produce una

masificación universitaria y un elevado incremento de las nuevas universidades públicas y en menor medida de las privadas. En la universidad actual, distinguen las siguientes categorías: universidades históricas, universidades autónomas, universidades politécnicas, universidades regionales, universidades de reequilibrio intra-regional y universidades de reequilibrio intra-metropolitano; aluden también a las universidades privadas.

El capítulo 4 se refiere a “El marco demográfico y socio-territorial de las universidades en España: la escala municipal”. Desarrolla un análisis detallado de las características de la población; se detiene en los procesos espacio-temporales, el ciclo agrario, el ciclo urbano-industrial, la etapa post-desarrollista, la redistribución de la población, los desequilibrios territoriales y los desequilibrios socio-educativos; en este último aspecto se recoge un índice de emancipación de las personas, el valor de la condición socioeconómica, el nivel medio de estudios y el índice de desigualdad interpersonal.

Más interesante es el capítulo 5 “Titulaciones universitarias: El desajuste entre la oferta y la demanda”. Se trata de un análisis territorial, para llegar a una tipología de las universidades a partir del índice de Nelson según el número de titulaciones, según el personal docente e investigador, y según el número de alumnos; hay también una clasificación de las titulaciones atendiendo a su implantación territorial, a la relación entre oferta y demanda y el nivel de matrícula. Llegan a la conclusión de que existen fuertes desajustes entre oferta y demanda, a escala de universidad, lo que muestra la necesidad de planificación del futuro universitario.

“Los recursos: los desequilibrios inter-universitarios” es el tema del capítulo 6. Se detiene en el profesorado (dotación de catedráticos y estructura por edades), observando importantes diferencias; personal de administración y servicios, también con notables desigualdades; infraestructuras (aulas, despachos, laboratorios, instalaciones deportivas, etc.); se detienen especialmente en todo lo relacionado con las bibliotecas, elaborando un ranking de universidades en este sentido; y en los recursos financieros medidos por los fondos propios. Se completa con unos indicadores de síntesis, demostrándose de nuevo las diferencias importantes entre las instituciones universitarias.

En el capítulo 7 se trata “La movilidad de los universitarios y la delimitación de las áreas de influencia de las universidades: una aproximación”. Se limita a la movilidad de los estudiantes para establecer el área de influencia provincial. La conclusión es muy interesante:

*Factores como la tradición histórica, la lengua y la cultura, la accesibilidad y la amplitud del catálogo en la oferta de las titulaciones, en mayor medida que la calidad de las enseñanzas impartidas, explican las desiguales áreas de influencia de las universidades españolas (pág. 90).*

Por último el capítulo 8 estudia las “Perspectivas futuras: horizonte 2016. La caída de la demanda universitaria: cuando el presente es futuro”. El título es suficientemente expresivo; expone una caída generalizada de la demanda, especialmente en las universidades del norte, centro y oeste, siendo algo más débil en Madrid y los distritos mediterráneos. El fenómeno de la inmigración es también considerado en este capítulo.

Además del capítulo “Conclusiones”, que ya hemos recogido en los párrafos anteriores, se acompaña una completa orientación bibliográfica sobre los temas estudiados. Como hemos indicado anteriormente, el contenido del CD-ROM es más importante que el texto escrito; éste en ciertas partes resulta confuso e incompleto; el tratamiento digital aclara algunas de estas dudas; los autores confían en que los lectores elaboren por su cuenta la información para obtener sus propias conclusiones, por lo que quizás no se han conseguido todas las conclusiones que hacía posible la recogida de datos. Es probable que en futuros trabajos de estos autores se incorpore una metodología más elaborada.

Conviene indicar que este libro se refiere principalmente a las universidades públicas, siendo muy reducida la consideración de las privadas en el texto descrito, no así en el CD-Rom. Una pequeña crítica: el texto es algo heterogéneo: los apartados 3 y 4 se apartan demasiado del tema central del estudio. En todo caso, es de justicia subrayar la riqueza de datos que han aportado los autores. Cualquier persona interesada en el mundo universitario encontrará en esta obra una respuesta a sus dudas y planteamientos. [Adolfo RODERO FRANGANILLO]

## Filosofía

GILSON, Étienne (2005) *Les métamorphoses de la cité de Dieu* [1952], Paris, Vrin (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 283 pp. / SCATTOLA, Merio, *Teologia politica*, Bologna, Il Mulino (Lessico della politica 15), 235 pp.

Dos libros, en sí bastante diferentes por diversas razones (fecha, objetivos, etc.), abordan una temática que está retornando a la actualidad del debate público, más allá de los ámbitos especializados de la teología académica. En la misma editorial que dio a las prensas las lecciones lovanienses de Gilson en 1952, se ha publicado ahora una segunda edición que va haciendo un recorrido que parte de los orígenes del problema teológico-político, pasa por la ciudad de Dios agustiniana, el ideal y las realizaciones de la *respublica christiana*, el *imperium* medieval, la ciudad del sol, el nacimiento de Europa, la ilustración dieciochesca y por un último capítulo dedicado a la Iglesia y la ciudad universal. El autor parte de la noción de cristiandad en relación con la de Iglesia y, más que tratar sobre la relación entre lo espiritual y lo temporal, se propone aclarar la noción de pueblo (*populus*) cristiano, que años más tarde incorporó la constitución conciliar del Vaticano II sobre la Iglesia, definida como *populus messianicus*. Pero, para llegar a profundizar en ese concepto, el autor previene contra una idealización teológica del mismo y opta por una aproximación "laica" al problema. Este ejercicio de discernimiento histórico permite discriminar aquellas figuras históricas falsas o caricaturales de la agustiniana *civitas Dei*, para seguir persiguiendo lo que puede ser la verdadera noción de *respublica fidelium*. La muy reciente contribución de Scattola se inscribe en una reciente colección, de concepción innovadora ("lessico della politica"), que viene abordando monográficamente diversas cuestiones politológicas con seriedad y actualidad. Aunque el estudio no sigue estrictamente

una secuencia histórica, la estructura reproduce las clásicas periodizaciones. Una primera parte hace el balance de la historia conceptual con sendas referencias a la teología política y a la "teología civil", a lo largo de los veinte siglos cristianos. La segunda parte trata de los orígenes del problema, tanto en la época del primitivo cristianismo, como en el medioevo. La tercera parte es un buen resumen de las tres posiciones de la antigüedad tardía, tal como fueron conceptualizadas en el renacimiento: el agustinismo, la posición de Eusebio de Cesarea y la del papa Gelasio. La cuarta parte expone la forma de mediación política propia de la modernidad, tratando cuestiones esenciales como la secularización, el pensamiento *hobbesiano*, las formulaciones restauracionistas y contrarrevolucionarias en el s. XIX, etc. La última parte se refiere al "redescubrimiento" de la teología política en el s. XX, tanto en las formulaciones de entreguerras (Schmitt, Voegelin, Peterson, Taubes, Löwith, entre otros), como en la nueva teología política de los años 60 (Metz, Moltmann, la teología de la liberación, etc.). Un problema que en el debate de los últimos años parecía haber caído en el olvido, recupera su vigor a raíz del nuevo contexto de mundialización económica y cultural, como muestran la reedición del ensayo ya clásico de Gilson y el estudio de Scattola. Las relaciones entre immanencia y transcendencia han adoptado formas diversas a lo largo de la historia del cristianismo a la que se refieren las dos obras reseñadas. En todo momento, sea desde una perspectiva u otra, la política, experiencia histórica fundamental de la humanidad, tiene una relación directa y central con lo teológico. Esta relación es complicada, es decir, conflictiva: unas veces es la teología la que salva a la política, otras la política la que salva a la teología: emancipación y aniquilación se dan la mano en esta historia. [José María MARGENAT PERALTA]

## Historia social y económica

PERDICES DE BLAS, Luis, coord. (2006) *Escuelas de pensamiento económico*, Madrid, Ecobook, 150 pp.

Este libro, coordinado por Luis PERDICES DE BLAS, tiene por coautores a Rogelio FERNÁNDEZ DELGADO, José Luis RAMOS GOROSTIZA, Nieves SAN EMETERIO MARTÍN y Estrella TRINCADO AZNAR.

Los propios autores indican como objetivo de la obra lo siguiente:

*Escuelas de pensamiento económico no es un manual. Tampoco es una guía. Ni un diccionario. Es un mapa aproximativo de los principales economistas, corrientes y escuelas de pensamiento desde la Antigua Grecia hasta los más recientes premios Nobel de Economía. Este libro es una herramienta útil para estudiantes de Economía y para todo aquel que de forma rápida y con rigor desee informarse de las ideas de unos economistas que cada vez son más citados en los debates, tanto académicos como políticos (contraportada).*

Conviene aclarar de entrada que este original se ha escrito para explicar el póster publicado por Ecobook con el título *Historia del pensamiento económico* y que se contiene en el propio libro de forma reducida. Sin el póster la obra quedaría incompleta y quizás perdería sentido. De todas formas al contener una síntesis, necesariamente breve, de las ideas económicas tiene por sí mismo interés para el estudiante.

Hay que subrayar el conocimiento enciclopédico de los autores sobre todos aquellos economistas que han aportado algo a la ciencia económica y que aparecen, aunque de forma breve, en los diferentes capítulos. Sitúan a cada autor en su contexto temporal, ayudando a poner nombres y apellidos a las numerosas teorías que aparecen en los manuales, muy frecuentemente, sin que el estudiante conozca a su creador y su origen. También contribuyen a eliminar errores que han sido norma común en muchos tratados de economía; por poner un ejemplo: Pigou aparecía en los apuntes de teoría económica como un reaccionario, mientras que en uno de los capítulos de este libro aparece su aportación a la economía del bienestar.

En la portada aparecen en color las siguientes doctrinas: Escuela de Salamanca. Escuela clásica, Marxismo, Keynesianos, Escuela de Chicago y Escuela austriaca; podemos interpretar que estas son las escuelas más importantes, según los autores. Para los no especialistas quizás sorprenda un poco la última de ellas (Escuela austriaca) ya que ha sido menos conocida en España que el resto.

El libro se divide en cuatro partes que corresponden con las cuatro franjas del póster. El número de capítulos de cada una de ellas es variable, siendo más numerosos conforme se acercan a la actualidad.

La primera parte se titula "Del pensamiento grecorromano a 1776". Corresponde como es lógico a los orígenes de la Economía hasta que ésta alcanza la autonomía como ciencia. Tiene capítulos dedicados al pensamiento escolástico, la Escuela de Salamanca, el mercantilismo, la fisiocracia y Adam Smith.

La segunda "De 1776 a 1870", se titula en el póster "Economistas clásicos"; se detiene en la obra inmortal de Adam Smith *La riqueza de las naciones*, estudiando también a Malthus, David Ricardo, Jean Baptiste Say, John Stuart Mill y el utilitarismo de Bentham y James Mill. Se refiere también a los que podríamos denominar heterodoxos, es decir los Críticos a la metodología clásica y la Escuela histórica alemana, así como al Marxismo, el Anarquismo y el Socialismo utópico.

El tercer bloque "De 1870 a 1936", lleva la denominación de "Marginalismo" en el póster. Empieza con los autores marginalistas (Jevons, Menger y Walras) desembocando en la Síntesis Neoclásica, en la que en cierto modo se podría incluir a Alfred Marshall. Dentro de la heterodoxia incluyen el Revisionismo, el Marxismo ortodoxo, el Cooperativismo, el Socialismo teórico, el Institucionalismo americano y el Socialismo fabiano con la figura aparte de Hobson. Analizan también los autores de las escuelas de Lausana, Estocolmo y la austriaca, apareciendo también los estudiosos de la Estadística económica y de los Ciclos.

El último bloque, y el más extenso, "De 1936 a los Premios Nobel", no tiene un título global en el póster. Parte de la importante figura de J. M. Keynes, "creador" de la macroeconomía, de la que se derivan los grupos de los Keynesianos, los analistas de la Macroeconomía y el Crecimiento y los Post-keynesianos. En la heterodoxia aparecen la Teoría realista, la Escuela de Frankfurt, el Estructuralismo y Neomarxismo, la Economía Política Radical y la figura independiente de J. K. Galbraith. Otro tipo de pensamiento es el del Equilibrio General (J. R. Hicks), la Economía Matemática, la Teoría de juegos y los Métodos econométricos y cuantitativos. A partir de la Síntesis Neoclásica, exponen las teorías de la Competencia imperfecta y sobre todo la Escuela de Chicago y sus "derivados", Monetarismo y expectativas racionales, el Capital humano las teorías de la Regulación y finalmente los Mercados financieros y la información. También tratan como autores de la Síntesis neoclásica los de la Elección pública y el Neo-institucionalismo por una parte y los de la Economía del bienestar por otra. De la Escuela austriaca incluyen la Tradición austriaca y los Neoaustriacos.

Al final de la obra se hace una buena selección bibliográfica de títulos sobre la historia de las ideas económicas.

Como vemos una enorme riqueza de contenido, aunque nos permitiríamos realizar algunos comentarios críticos:

– Como cada capítulo ha sido redactado por un colaborador distinto, esto lleva a algunas faltas de coordinación, por ejemplo los capítulos de las páginas 114 y 116 resultan un poco reiterativos. También el término Síntesis neoclásica aparece dentro del Marginalismo y también en el capítulo dedicado a J. Hicks, si bien con la expresión Síntesis Neoclásica-keynesiana; esto puede confundir al lector no experto.

– Hay autores o ideas que aparecen en dos o más capítulos, tales como el citado J. Hicks, los costes de transacción y algún otro. No queda claro si la selección se hace por autores o por temas.

– El análisis llega hasta la actualidad. Nos queda la duda de si es un libro sobre el pensamiento económico o sobre la Historia del pensamiento económico, tal como indican los autores; si es una historia sorprende que llegue hasta las ideas más recientes.

– Algunos estudiosos amplían tanto el campo de la economía, que nos parece que todo tiene cabida en ella; el capítulo sobre la Escuela de Frankfurt (pp. 138–139) es un ejemplo de esta extensión de lo económico, abusiva desde nuestro punto de vista.

– Es difícil decidir quienes son los autores más importantes, la valoración tiene siempre algo de subjetivo. La relevancia dada a alguno de ellos puede ser discutible; por ejemplo, Galbraith es un autor notable pero quizás se le ha dado una excesiva importancia.

– La brevedad de los distintos capítulos, un par de páginas cada uno de ellos, hace difícil la comprensión de ciertas ideas, pero quizás los autores sólo han pretendido iniciar al lector interesado por estos temas.

Se podrían indicar también algunos comentarios de forma, tales como la ausencia de un breve *curriculum vitae* de cada uno de los autores; también un índice más completo, que recogiese todos los capítulos ayudaría al lector. Son aspectos, sin embargo, de poca importancia.

En resumen, una valiosa síntesis del pensamiento económico, muy completa dentro de su brevedad, recomendable para economistas y para estudiantes de economía. [Adolfo RODERO FRANGANILLO]

## Política

OLIVI, Bino y GIACONE, Alessandro (3<sup>a</sup> 2007) *L'Europe difficile. La construction européenne*, Paris, Gallimard, 546 pp.

Reedición actualizada de un excelente manual de historia de la integración europea, muy adaptado a la enseñanza universitaria, aparecido por primera vez en 1998. Se trata, sin duda, de un texto de referencia. Dos autores de origen italiano, lengua en que se publicó la primera edición, pero con visión sumamente europeísta, aunque nada ingenua, logran reunir cualidades tan diferentes como la exhaustividad en el tratamiento del proceso y la claridad expositiva, evitando perderse en excesivos detalles y tecnicismos que hubieran abrumado al lector.

Nos ha interesado especialmente el análisis de los entresijos de las grandes decisiones de avance (junto con algunos retrocesos o bloqueos) del medio siglo de andadura del proyecto europeo.

## Sociología

ALONSO BENITO, Luis Enrique (2007) *La crisis de la ciudadanía laboral*, Barcelona, Anthropos, 287 pp.

La obra se inserta en la rama de las ciencias sociales, siendo su autor catedrático de Sociología en la Universidad Autónoma de Madrid. Se estructura en dos bloques; en el primero de ellos, el autor analiza el *Welfare State*, herencia de Keynes. Mientras que en el segundo bloque, profundiza en los cambios que provocaron la crisis del Estado de bienestar hasta convertirse en lo que denomina *Workfare State*.

De forma general, se puede decir que el libro analiza a través de una visión temporal las condiciones de trabajo, modelos sociales y estructuras organizativas, desde el modelo de producción *fordista* hasta nuestros días.

La originalidad de este manual está bien expresada en el nuevo subtítulo ligeramente modificado con respecto a las dos primeras ediciones: "Historia política de la construcción europea". Acierta muy bien a narrar la historia de la emergencia del proyecto europeo a partir y a través del enfrentamiento de las lógicas nacionales, económicas y políticas, así como de una sucesión de proyectos más o menos ambiciosos, fruto de la visión de algunos dirigentes excepcionales.

A lo largo del texto hay numerosos y oportunos recuadros ilustrativos. Contiene además muy buenos apéndices: una muy completa cronología, así como la sucesión de las presidencias y la relación exhaustiva de los Consejos Europeos además de la composición de todos los ejecutivos comunitarios (la Comisión, actualmente) y la sucesión de presidentes del hoy llamado Parlamento europeo. [José Juan ROMERO RODRÍGUEZ]

En su capítulo sexto indaga en el progreso socio-laboral existente en España desde la salida de la autarquía hasta la actualidad, sin perder de vista el papel fundamental que desempeñó el Estatuto de los Trabajadores en nuestro país, que permitió el crecimiento de una ciudadanía laboral moderna, aunque eso sí, con retraso con respecto al resto de países europeos.

Por último, el libro expone los desafíos a los que tendrá que hacer frente la Estrategia Europea de Empleo; temas como la contratación indefinida, la calidad en el empleo, la conciliación entre vida profesional y privada, fomento de la contratación femenina, flexibilidad y adaptación a los cambios, entre otros. Es ésta una tarea nada sencilla, que constituye un verdadero reto. [Rafael AGUILAR PRIEGO]

## NOTICIAS

ECHART MUÑOZ, Enara, SANTAMARÍA, Antonio, coords. (2006) *África en el horizonte. Introducción a la realidad socioeconómica del África Subsahariana*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 252 pp.

*África en el horizonte* constituye una obra de aproximación a un continente que frecuentemente ha quedado relegado al olvido en el estudio de tantos y tantos historiadores, sociólogos y economistas. Los distintos autores que han participado en la elaboración del libro vienen a poner a prueba la visión particular del lector sobre África y los africanos partiendo de sus más profundas raíces para tratar posteriormente desde una perspectiva global temas que marcan la actualidad del continente negro como la política de la era poscolonial, las directrices que marcan sus relaciones internacionales, los conflictos armados, el papel de la cooperación internacional o el desarrollo del feminismo. [ROP]

GÓMEZ YEBRA, Antonio A., editor (2007) *Patrimonio literario andaluz*, Málaga, tomo I, Fundación UNICAJA, 317 pp.

Este libro, primera entrega de un proyecto de investigación más amplio ("Recuperación del patrimonio literario andaluz"), recoge 16 pequeños ensayos sobre autores andaluces, sean naturales de la región o aclimatados en ella. Como se dice en el mismo, los más celebrados aumentan la bibliografía sobre ellos (F. de Herrera, M. Machado, R. de León, A. Machado, A. Sánchez Vázquez, los cordobeses P. García Baena o J. Calvo Poyato, y otros) y los menos conocidos ocupan un lugar público, hasta ahora menos visible. El editor, Antonio A. Gómez Yebra, profesor de la universidad de Málaga, es autor de un primer ensayo introductorio y de uno de los estudios. [JMM]

KLIKSBERG, Bernardo, compilador (2005) *La agenda ética pendiente de América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Argentina), 365 pp.

La calidad ética de una sociedad influye de manera determinante en su desempeño económico. En los

tiempos actuales, incorporar la dimensión ética a los debates tradicionales de Latinoamérica resulta providencial para abandonar la visión economicista unidimensional y comenzar a pensar en un modelo de desarrollo social y económico integrado. Ante la demanda de una democracia de mayor calidad, los temas planteados en esta obra –enmarcados en tres grandes bloques: Ética y economía en el mundo contemporáneo, Dilemas éticos de América Latina y Prácticas ejemplares– pretenden contribuir al pensamiento y al trabajo de los dirigentes públicos latinoamericanos, con el ánimo de lograr unos mayores niveles de bienestar y desarrollo para su ciudadanía. [ROP]

MARTÍNEZ, Ignacio (2007) "La Cooperación de las ONGD Españolas en Perú: Hacia una Acción más Estratégica", in *Policy Papers 07*, Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), Universidad Complutense de Madrid, PP 01/07, 39 pp. / CZAPLINSKA, Agata (2007) "Building Public Support for Development Cooperation", in *Policy Papers 07*, Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), Universidad Complutense de Madrid, PP 02/07, 47 pp. / ANGULO, Gloria (2007), "Opinión Pública, Participación Ciudadana y Política de Cooperación en España", in *Working Papers 07*, Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), Universidad Complutense de Madrid, WP 03/07, 37 pp.

En el primero de los documentos reseñados Ignacio Martínez analiza las restricciones institucionales y organizativas de la abundante cooperación española en Perú, de cara al ejercicio de una ayuda más eficaz. Por su parte, Agata Czaplinska investiga la cuestión de cómo impulsar y fomentar la conciencia en los países donantes, en una coyuntura internacional de incremento de volúmenes de ayuda al desarrollo. Investiga los factores que determinan las actitudes de los ciudadanos en cuanto a la ayuda al desarrollo. Se presentan también enfoques empleados por los donantes para aumentar el nivel de apoyo público. En el tercer trabajo se presenta el estado actual de la opinión pública española sobre la ayuda al desarrollo, analizando cuáles son las causas de la brecha que

---

existe entre el apoyo mayoritario a la ayuda y el profundo desconocimiento sobre esta política y, en general, sobre las cuestiones de desarrollo.

Sirvan estas referencias seleccionadas para recomendar las dos excelentes series de “documentos de trabajo” y “documentos de política” publicadas en el marco del ICEI. Véase la versión electrónica en el sitio: <http://www.ucm.es/info/icei/publicaciones/index.html> [JJRR]

SANJOSÉ DEL CAMPO, Jesús [S. I.] y DE LA IGLESIA VIGURISTI, Fernando [S.I.], eds. – [ERRANDONEA, Ignacio, S. I.] (2006) *Planteamientos pedagógicos de Ignacio Errandonea*, Bilbao, Universidad de Deusto, 321 pp.

Ignacio Errandonea (1886–1970), jesuita vasconavarro y reputado helenista, fundó en 1956 la Escuela Superior de Técnica Empresarial (ESTE) de San Sebastián, introduciendo los estudios de Bu-

*siness Adminsitration* en la universidad española. Ese centro, con posteriores transformaciones, está en el origen de la actual sede donostiarra de la Universidad de Deusto. Al cumplirse los cincuenta años de la fundación por Errandonea de ESTE, se editan en este libro 18 artículos de los que este sabio jesuita publicó entre 1923 y 1961 en la revista *Razón y Fe*, de la que él mismo fue director entre 1941 y 1947. A su etapa como director y su labor como articulista en *Razón y Fe* están consagrados un par de estudios de J. Sanjosé, actual director de esta revista. Una breve nota biográfica de Isidoro Pinedo Iparraguirre y una presentación de F. de la Iglesia (profesor en la Universidad de Deusto, campus de San Sebastián) completan el libro. Los artículos recogidos (pp. 109–321) tratan todos sobre educación en torno a tres cuestiones: mundo clásico, enseñanzas medias y enseñanza universitaria. Un libro interesante, tanto por el autor, como por las presentaciones y los temas educativos tan actuales que se abordan en él. [JMM]

La ***Revista de Fomento Social*** se encuentra indexada, al menos, en las siguientes bases de datos internacionales y nacionales:

- **CBUC**, Consorcio de **Bibliotecas Universitarias de Cataluña**.
- **CIDEC**, Centro de Información y Documentación Europea de Economía Pública, Social y Cooperativa de la **Universidad de Valencia**
- **COMPLUDOC**, de la **Universidad Complutense de Madrid**
- **DIALNET**, de la **Universidad de La Rioja**
- **ECONDOC** y **ECONIS**, **Universidad de Kiel, Alemania**
- **IBSS**, **London School of Economics and Politics**
- **ISOC**, **Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)**
- **LATINDEX**, **Sistema de Información para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**
- **RAS**, **Russian Academy of Sciences Bibliographies (RAS)**
- **SUMMAREV**, de la **Universidad de Sevilla**

## Serie Gestión empresarial

Directora: Pilar Tirado

1. **EL RETO DEL EQUILIBRIO.** *Una guía práctica para decidir cómo emplear su tiempo,* por J. ANTONIO ARIZA ..... 15 €
2. **MANUAL DE CONTABILIDAD FINANCIERA,** por MAGDALENA CORDOBÉS, HORACIO MOLINA Y JUAN M<sup>a</sup> MUÑOZ ..... 20 €
5. **GESTIÓN DE COSTES Y MEJORA CONTINUA.** *Los sistemas de costes y de gestión basados en las actividades (ABC-ABM),* por PILAR TIRADO VALENCIA ..... 13 €
6. **MANUAL DE AUDITORÍA FINANCIERA,** por JOSÉ ANTONIO ARCENEGUI RODRIGO, ISABEL GÓMEZ RODRÍGUEZ Y HORACIO MOLINA SÁNCHEZ ..... 21 €
7. **TRABAJAR EN EQUIPO: TALENTO Y TALANTE.** *Técnicas de dinámica de grupos,* por JOSÉ LUIS TRECHERA HERREROS ..... 13 €
8. **CASOS DE CONTABILIDAD FINANCIERA.** *Referencia a la normativa internacional,* por MAGDALENA CORDOBÉS Y J. M. MUÑOZ (Coord.) ..... 23 €
10. **EL MARKETING EN LAS ONGD.** *La gestión del cambio social,* por M. JOSÉ MONTERO ..... 15 €
11. **PREPARACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTADOS FINANCIEROS,** por L. GODOY (Coord.), L. MOLINA Y H. MOLINA ..... 20 €
16. **RIESGO, RENTABILIDAD Y EFICIENCIA DE CARTERAS DE VALORES,** por FUENSANTA GALÁN ..... 15,05 €
18. **EXTRACCIÓN DE CONOCIMIENTO DE BASES DE DATOS.** *Una aplicación para la calidad en centros universitarios,* por JESÚS DUARTE MERELO ..... 14 €
19. **INTRODUCCIÓN A LAS MATEMÁTICAS PARA LA ECONOMÍA,** por FRANCISCO J. MARTÍNEZ ESTUDILLO ..... 33 €
21. **PRÁCTICAS DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA,** por ARACELI DE LOS RÍOS Y CARMEN BUSTOS (Coord.) ..... 17 €

## Serie Economía y Sociedad

Director: Ildelfonso Camacho

3. **LOS EFECTOS DE LA POLÍTICA AGRARIA EUROPEA.** *Un análisis crítico,* por JOSÉ J. ROMERO RODRÍGUEZ (Coord.) ..... 15 €
4. **LOS BENEFICIOS FISCALES DE LA IGLESIA CATÓLICA.** *Negociación, fundamento y alcance,* por JULIO JIMÉNEZ ESCOBAR ..... 17 €
9. **EJERCICIOS DE MICROECONOMÍA,** por MANUEL DELGADO, ANA HERNÁNDEZ Y LUIS AMADOR ..... 23 €
12. **DESARROLLO RURAL EN NICARAGUA.** *Del consenso en los principios a una propuesta para la acción,* por J. J. ROMERO Y G. FERRERO (eds.) ..... 14 €
13. **FINANCIACIÓN AUTÓNOMICA.** *Cuestión de principios,* por ARACELI DE LOS RÍOS BERGILLOS ..... 16 €
14. **COMO GOTAS DE AGUA.** *La Psicología aplicada a las organizaciones,* por JOSÉ L. TRECHERA HERREROS ..... 17 €
15. **EL SISTEMA DE GARANTÍAS RECÍPROCAS EN ANDALUCÍA.** *Un análisis del modelo y propuesta de futuro,* por EDUARDO J. VILLASECA MOLINA ..... 15,20 €
17. **ANÁLISIS JURÍDICO TRIBUTARIO DE LA SOCIEDAD COOPERATIVA,** por MARTA MONTERO SIMÓ ..... 20 €
20. **ECONOMÍA Y TERRITORIO.** *La Comunidad Autónoma Andaluza,* por MANUEL DELGADO, M<sup>a</sup> CARMEN LÓPEZ Y JOSÉ J. ROMERO (Coord.) ..... 18,15 €

---

EDITA: **Desclée de Brouwer, coedición académica ETEA.**

---

PEDIDOS: **Desclée de Brouwer**

Lérida, 7, bajo. 28020 MADRID. ☎ 915 708 759. Fax: 915 708 580

---

DISTRIBUIDOR EN ANDALUCÍA: **Emaús Libros, S.L.**

Río Tinto, 11. 29010 MÁLAGA. ☎ 952 613 739. Fax: 952 304 827

---

**Publicaciones ETEA**

Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004 CÓRDOBA. ☎ 957 222 100. Fax: 952 222 182



# RELACIÓN DE TÍTULOS PUBLICADOS

## Publicaciones ETEA

	P.V.P. I.V.A. incluido
<b>Agricultura</b>	
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, <b>Cuarenta años de agricultura andaluza: Un estudio de casos (*)</b> .....	7,36
P. CALDENTEY ALBERT, <b>Organización Industrial y Sistema Agro-Alimentario</b> .....	10,61
P. P. PÉREZ HERNÁNDEZ Y J. J. ROMERO RODRÍGUEZ (Dir.), <b>Globalización de los mercados y crisis agraria: perspectivas para la agricultura andaluza (*)</b> .....	10,42
A. TITOS MORENO Y OTROS, <b>Cambio estructural en el Sistema Agroalimentario Español (1970-88)</b> .....	9,62
JOSÉ M. MARTÍN LOZANO, <b>El impacto de la Política Agraria Común en las agriculturas andaluzas</b> .....	11,12
V. GONZÁLEZ CANO, <b>Crédito y endeudamiento en las agriculturas andaluzas</b> .....	12,00
P. P. PÉREZ HERNÁNDEZ, <b>La demanda del aceite de oliva en España y la política agraria de la Unión Europea</b> ...	11,42
<b>Contabilidad</b>	
F. J. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, <b>Aplicaciones Empresariales del Plan General de Contabilidad (*)</b> .....	7,06
VARIOS, <b>Supuestos prácticos de contabilidad General Avanzada (*)</b> .....	4,71
M. VALERO PULIDO, <b>Contabilidad de Sociedades</b> .....	7,90
F. PÉREZ ROJAS, <b>Contabilidad y organización: una aplicación a las cooperativas oliveras</b> .....	10,22
M. CORDOBÉS MADUENO; J. M.º MUNOZ TOMÁS; M. RUIZ LOZANO y P. TIRADO, <b>Contabilidad de costes: casos y soluciones</b> .....	11,42
<b>Derechos humanos</b>	
V. THEOTONIO CÁCERES y F. PRIETO MARTÍNEZ (Dir.), <b>Los derechos Humanos. Una reflexión interdisciplinar</b> .....	9,02
V. THEOTONIO CÁCERES y F. PRIETO MARTÍNEZ (Dir.), <b>Los derechos económico-sociales y la crisis del Estado de bienestar</b> .....	9,62
V. THEOTONIO CÁCERES y F. PRIETO MARTÍNEZ (Dir.), <b>Neoliberalismo, libertad y liberación</b> .....	9,62
<b>Economía General</b>	
VARIOS, <b>Sociedad y economía en los años 90. Reflexión de la Revista de Fomento Social</b> .....	9,92
A. RODERO FRANGANILLO y C. BARROSO CAMPOS, <b>Un modelo Macroeconómico del Equilibrio Global (2ª Ed.)</b> .....	6,01
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ y A. RODERO FRANGANILLO (Dir.), <b>España en la CEE: del Acta Única al Tratado de Maastricht (2ª Ed.)</b> .....	10,92
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ y A. RODERO FRANGANILLO (Dir.), <b>España en la Unión Europea. Más allá del euro</b> .....	12,02
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, P. CALDENTEY y M.º LUZ ORTEGA CARPIO, <b>La UE en la hora del Tratado de Amsterdam: una perspectiva española (CD)</b> .....	3,91
C. BARROSO CAMPOS; M. C. LÓPEZ MARTÍN; P. P. PÉREZ HERNÁNDEZ; A. DE LOS RÍOS BERJILLOS y A. RODERO FRANGANILLO, <b>Ejercicios de macroeconomía</b> (Coeditado con Algaida Editores) (*) .....	13,22
M. DELGADO ÁLVAREZ; A. HERNÁNDEZ ROMÁN; L. AMADOR HIDALGO; V. GONZÁLEZ CANO; J. M. MARTÍN LOZANO y M.º LUZ ORTEGA CARPIO, <b>Ejercicios de microeconomía: Cuestiones y problemas (*)</b> .....	12,02
<b>Economía regional. Economía andaluza</b>	
L. GODOY LÓPEZ, <b>Estudio de un caso de Desarrollo Endógeno</b> .....	16,61
J. N. RAMÍREZ SOBRINO, <b>El análisis cuantitativo de la economía regional: los modelos econométricos regionales</b> .....	12,44
J. J. ROMERO RODRÍGUEZ, <b>Cuarenta años de agricultura andaluza: Un estudio de casos (*)</b> .....	7,36
S. MILLÁN LARA y J. J. RODRÍGUEZ ALCAIDE, <b>Modelos decisionales en la planificación de zonas urbanas. Una aplicación a los terrenos liberados por RENFE en la ciudad de Córdoba</b> (Coeditado con la Universidad de Córdoba) ...	6,01
JOSÉ M. MARTÍN LOZANO, <b>El impacto de la Política Agraria Común en las agriculturas andaluzas</b> .....	11,12
<b>Economía social</b>	
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, <b>La Cooperativa como realidad social, ideológica y económica</b> .....	4,72
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, <b>Financiación de las Cooperativas de Trabajo Asociado: ¿Problema o Síntoma?</b> .....	8,50
F. PÉREZ ROJAS, <b>Contabilidad y organización: una aplicación a las cooperativas oliveras</b> .....	10,22
M. L. ORTEGA CARPIO, <b>Las ONGD y la crisis del desarrollo. Un análisis de la cooperación con Centroamérica</b> (Coeditado con IEPALA editorial) .....	15,63
<b>Empresa</b>	
VARIOS, <b>La Empresa y su entorno. Conmemoración del XXV Aniversario de ETEA (1963-1988) (*)</b> .....	
G. RUI-LÁN BUADES, <b>Administración de recursos humanos (3ª Ed.)</b> .....	7,21
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, <b>Análisis de las organizaciones. Fundamentos diseño y aplicaciones (2ª Ed.) (*)</b> .....	11,42
A. LÓPEZ CABALLERO, <b>El factor humano en la empresa. Lecturas. y Ejerc. (2ª Ed.) (*)</b> .....	5,02
L. AMADOR HIDALGO, <b>La aplicación de los sistemas expertos a la gestión de la empresa agrícola</b> .....	10,22
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, <b>Ética y negocios. Casos para el análisis ético</b> (Coeditado con Algaida Editores) .....	12,62
A. C. MORALES GUTIÉRREZ, <b>Arquitectura de los sistemas organizativos + CD de ejercicios</b> .....	15,63
<b>Matemáticas e Informática</b>	
C. HERVÁS MARTÍNEZ, <b>Problemas de Combinatoria y Probabilidad (*)</b> .....	2,94
J. M. CARIDAD OCERÍN, <b>T.S.P. y Estimación de Modelos Econométricos (*)</b> .....	5,32
J. M. CARIDAD OCERÍN y J. A. MURILLO FERNÁNDEZ, <b>dBASEIII+ para usuarios de Basic y Pascal (*)</b> .....	2,94
F. MARTÍNEZ ESTUDILLO, <b>Superficies maximales en el espacio de Lorentz- Minkoswvski</b> .....	5,32
J. N. RAMÍREZ SOBRINO, <b>El análisis cuantitativo de la economía regional: los modelos econométricos regionales</b> .....	12,44
L. AMADOR HIDALGO, <b>La aplicación de los sistemas expertos a la gestión de la empresa agrícola</b> .....	10,22
A. PASCUAL GAÑÁN, <b>Curso teórico-práctico de matemáticas financieras</b> (coeditado con Algaida Editores) .....	13,22
A. PASCUAL GAÑÁN, <b>Matemáticas financieras. Ejercicios y problemas resueltos y propuestos</b> .....	10,22



# 78 REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

2ª EPOCA Enero-Abril 2007

## SUMARIO

### *I. Ponencias*

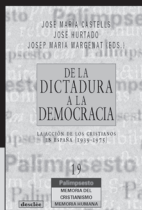
- Santiago Lago Peñas** La autonomía tributaria de las Comunidades Autónomas de régimen común: Perspectivas de futuro
- Guillem López Casasnovas** La descentralización fiscal en España en la disyuntiva de la nueva financiación autonómica. Algunas reflexiones generales y específicas al caso de la sanidad
- Juan de Dios Jiménez Aguilera** La distribución territorial de los recursos sanitarios: Algunas propuestas
- José Sánchez Maldonado, Carmina Ordóñez de Haro y Carmen Molina Garrido** La reforma de la financiación autonómica: Un escenario de reparto de los recursos basado en las necesidades de gasto
- Alfonso Utrilla de la Hoz** La financiación de los Servicios Sociales en las Comunidades Autónomas
- Juan Hernández Armenteros** La financiación de las universidades públicas presenciales. Análisis por Comunidades Autónomas del período 1996 a 2004
- Luis Ángel Hierro Recio, Pedro Atienza Montero y David Patiño Rodríguez** La financiación autonómica de régimen general. Nivelación y corresponsabilidad fiscal desde una perspectiva comparada
- J. Salvador Gómez Sala y José Sánchez Maldonado** Seguridad Social y Comunidades Autónomas
- Jesús Sánchez Fernández** Financiación autonómica y población

### *II. Comunicaciones*

- Carmina Ordóñez de Haro y Carlos Rivas Sánchez** Los tributos cedidos a las comunidades autónomas: Dinámica de la capacidad normativa en el período 1997-2006
- Luis Ángel Hierro Recio, Pedro Atienza Montero y David Patiño Rodríguez** Un análisis de la distribución de las transferencias intergubernamentales en Australia
- Natividad Fernández Gómez, David Cantarero Prieto y Santiago Álvarez García** La reforma de la financiación autonómica: Necesidades y alternativas
- Santiago Álvarez García y David Cantarero Prieto** Transferencias, Corresponsabilidad fiscal y reforma del sistema de financiación autonómica
- Antonia Jabalera Rodríguez** Definición de un «espacio fiscal propio» para Andalucía: Localización de nuevos recursos tributarios propios
- Desiderio Romero Jordán, Santiago Álvarez García y Marta Jorge García-Inés** El Impuesto sobre las Ventas Minoristas de Determinados Hidrocarburos como instrumento de financiación de las Comunidades Autónomas
- Jesús Ramos Prieto** La distribución de las competencias de gestión, recaudación, inspección y revisión en materia tributaria y la reforma de los estatutos de autonomía
- Araceli de los Ríos Berjillos, M<sup>a</sup>. Carmen López Martín y Pedro Pablo Pérez Hernández** El gasto regional por funciones: Análisis y clasificación de las CCAA
- Tomás J. López-Guzmán Guzmán, Genoveva Millán Vázquez de la Torre Sandra María Sánchez Cañizares** Financiación Autonómica e incidencia fiscal de los tributos ecológicos. Una reflexión en torno al y principio de "quien contamina, paga"
- Manuela Prieto Rodríguez y Diego Martínez López** La Distribución Provincial de la Inversión Pública de la Junta de Andalucía: un Análisis de sus Criterio
- Alfonso Utrilla de la Hoz y Carmen Mitxelena Camiruaga** Determinantes del Gasto Público en Educación y Resultados del sistema educativo por Comunidades Autónomas
- Roberto Montero Granados, Juan de Dios Jiménez Aguilera Pedro Barrilao González y Elena Villar Rubio** Recaudación territorial de tributos en las CCAA españolas. 1986-2003
- Carmen Pérez Esparrells** La financiación de la enseñanza no universitaria en España. Un análisis por comunidades autónomas

Edita: REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES. UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA  
Secretaría: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Málaga  
El Ejido, s/n. Apartado Oficial Suc. 4 • 29071 Málaga • Telf. 952 13 12 97  
E-mail: RER@uma.es / Internet: <http://www.revistaestudiosregionales.com>

**De la dictadura a la democracia,  
La acción de los cristianos en  
España, 1939-1975**



José M. Castells, José Hurtado  
Josep M. Margenat (eds.)

**Bilbao 2005, Desclee de Brouwer**  
(colección Palimpsesto · 19)  
526 pp. 12 euros

Un libro para el diálogo cívico entre todas las fuerzas sociales, políticas y culturales de progreso con los movimientos, asociaciones y comunidades cristianas.

Un libro de la memoria integral, activa, crítica y reconciliadora de la transición democrática de los católicos entre la segunda república de 1931 y la monarquía parlamentaria de 1978.

Un libro sobre la historia de la lucha de los cristianos por la democracia, que sirva para seguir abriendo espacios de diálogo y de escucha de la Palabra.

Un libro para el reconocimiento de la existencia de tantas mujeres y hombres, "capaces de expresar las exigencias concretas de la fe cristiana" en nuestra historia reciente.

*En el libro colaboran, entre otros, Francisco ACOSTA, antiguo dirigente de CCOO de Sevilla, Carlos AMIGO, cardenal-arzobispo de Sevilla, Rosario BOFILL, El Ciervo, Barcelona, Giuliana DI FEBBO, Università Roma Tre, Roma, Rafael DÍAZ-SALAZAR, Universidad Complutense, Madrid, Francisco FERNÁNDEZ BUEY, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, José Antonio GONZÁLEZ CASANOVA, Universidad de Barcelona, Alberto INIESTA, obispo auxiliar emérito de Madrid, José María JAVIERRE, antiguo director de El Correo de Andalucía, escritor, Sevilla, Alberto MELLONI, ISR, Bolonia, Italia, Feliciano MONTERO, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, Hilari RAGUER, Abadía de Montserrat, Cataluña, Joaquín RUIZ-GIMÉNEZ CORTÉS, Madrid, Francisca SAUQUILLO, antigua dirigente de FECUM y de ORT, Madrid, Paul VALADIER, Centre Sèvres, París, Juan Bautista VILAR, Universidad de Murcia.*

El libro contiene 28 estudios. Un índice onomástico y una bibliografía completan el volumen. El libro tiene su origen en el Congreso de Sevilla de marzo de 1999.

Pedidos a la editorial Desclee de Brouwer (c. Henao 6, 3º dcha., 48004 BILBAO; info@edesclée.com) o a Publicaciones ETEA (pago sólo contra reembolso): 12 euros + gastos de envío; jalmend@etea.com y (34+) 957 222 203

José Juan Romero (Ed.)

**Sociedad, política  
y economía  
en el cambio de siglo**

*Reflexiones de  
"Fomento Social"*

**Presencia  
Social**

SAL TERRAE

**JOSÉ JUAN ROMERO (Ed.).  
Sociedad, política y economía en el  
cambio de siglo. Reflexiones de "Fo-  
mento Social"**

Este libro contiene una selección de editoriales publicados en los últimos diez años (1994-2004) por la *Revista de Fomento Social*, órgano oficial de los jesuitas españoles en relación con el pensamiento social cristiano. Se trata de 22 "Reflexiones" de carácter interdisciplinar sobre las cambiantes realidades sociales, económicas y políticas de este giro de siglo, en distintos temas relacionados con la globalización y el desarrollo, la economía mundial, la construcción europea, la política gubernamental española, "ética y sociedad"...

**600 págs. / P.V.P. (IVA incl.): 26,00 €**

Precio especial para nuestros suscriptores:  
**16,00€** + gastos de envío.

**Pedidos a:**

José Almendros  
Revista de Fomento Social  
ETEA  
Escritor Castilla Aguayo, 4  
14004 Córdoba (España)  
Tel. +34-957-222100  
<jalmend@etea.com>

Revista de Fomento Social  
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Apellidos \_\_\_\_\_  
Nombre \_\_\_\_\_  
Empresa/institución \_\_\_\_\_  
N.I.F. \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_  
Código postal \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_  
País / Estado \_\_\_\_\_

Teléfono/s \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Fax \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Correo elect. \_\_\_\_\_

Deseo suscribirme por un año

- a partir de \_\_\_\_\_  
 a partir de enero de 2007  
 a partir del próximo número

Precio de la suscripción anual (2007): 36 euros

Número de ejemplares: \_\_\_\_\_

Forma de pago

Giro postal nº \_\_\_\_\_ a INSA-ETEA.  
Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004 CÓRDOBA.

Cheque a nombre de INSA-ETEA

Banco \_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_  
     
BANCO SUCURSAL DC NÚMERO DE CUENTA

Domiciliación bancaria: Rellene boletín adjunto.

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(firmado:)

Recorte esta hoja y envíela a  
Revista de Fomento Social  
Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004 CÓRDOBA.

Nosotros nos ocuparemos de la tramitación bancaria.

Sr. Director

Banco/ Caja de ahorros \_\_\_\_\_  
Sucursal \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_  
Provincia \_\_\_\_\_

Muy Señor mío:

Le ruego se sirva cargar, hasta nueva orden, a la cuenta corriente, indicada en este boletín, que tengo abierta en esa entidad, el recibo que le presente INSA-ETEA de Córdoba por la suscripción a la Revista de Fomento Social.

CCC

BANCO SUCURSAL DC NÚMERO DE CUENTA

Atentamente,

\_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(firmado:)

Personas a las que puede interesar Revista de Fomento Social. Recorte este cupón, dándonos a conocer, sin ningún compromiso por su parte, nombres de personas a quienes pudiera interesar recibir o conocer nuestra revista, y envíelo a Revista de Fomento Social. Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004 CÓRDOBA.

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Población \_\_\_\_\_ Código postal \_\_\_\_\_

Provincia / País / Estado \_\_\_\_\_

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Población \_\_\_\_\_ Código postal \_\_\_\_\_

Provincia / País / Estado \_\_\_\_\_

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Población \_\_\_\_\_ Código postal \_\_\_\_\_

Provincia / País / Estado \_\_\_\_\_



## Normas de publicación

La Revista de Fomento Social admite artículos y notas originales en español que no hayan sido enviados a otra revista. Los manuscritos, cuya extensión máxima no excederá de 60.000 caracteres con espacios para los artículos y 40.000 para las notas, se enviarán por correo electrónico a la dirección: [info@revistadefomentosocial.es](mailto:info@revistadefomentosocial.es)

Se recomienda la siguiente organización del texto:

1. **ENCABEZAMIENTO.** Constituido por:

*Título:* Claro, corto y conciso. No más de 40 caracteres incluyendo espacios.

*Nombre del autor o autores.*

*Dirección completa de la institución a la que pertenecen.*

*Titulación académica y cargo profesional que desempeñan en la actualidad*

2. **RESUMEN.** Debe ser lo suficientemente informativo para permitir al lector identificar el contenido e interés del trabajo y poder decidir sobre su lectura. No debe sobrepasar las 150 palabras.

3. **PALABRAS CLAVE.** Máximo de siete, sugeridas por el autor, podrán ser modificadas o complementadas por el Consejo de Redacción.

4. **AGRADECIMIENTOS.** Caso de incluir agradecimientos irán como primera nota, a pie de página.

5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.** Al final del trabajo. Las referencias se ordenarán por orden alfabético del autor o primer autor si son varios. Para distintos trabajos de un mismo autor o autores se tendrá en cuenta el orden cronológico según año de publicación. Si en un mismo año hay más de un trabajo de un mismo autor o autores, se añadirá a continuación del año una letra que permita identificar la referencia (por ejemplo, 2006a; 2006b).

El criterio de presentación de referencias será el siguiente: Apellidos (en Versalitas), inicial del nombre (en mayúscula), año de publicación (entre paréntesis), título del libro (en cursiva) o del artículo (entre comillas), título de la revista en la que se incluye el artículo (en cursiva), lugar de publicación y editorial (en caso de libro), número de la revista y páginas de ésta.

6. **NOTAS A PIE DE PÁGINA.** Las referencias bibliográficas se harán citando la inicial del nombre y el apellido del autor (en Versalitas), el año (entre paréntesis) y, en su caso, las páginas de referencia.

7. **CUADROS Y FIGURAS.** Se numerarán correlativamente y de forma independiente, tendrán un breve título e indicarán sus fuentes. Las figuras se presentarán en forma apta para su reproducción directa.

8. **ABREVIATURAS.** El uso de abreviaturas ahorra espacio, pero el artículo pierde facilidad de lectura si aquel es excesivo. Cuando por necesidad haya que utilizarlas se definirán cuando se citen por primera vez.

9. **EVALUACIÓN.** La Revista de Fomento Social acusará recibo de los trabajos a vuelta de correo electrónico. Los trabajos recibidos son sometidos de una manera anónima a dos procesos, al menos, de evaluación externa. Teniendo en cuenta los informes emitidos por los evaluadores, el Consejo de Redacción de la Revista decidirá sobre la aceptación de los trabajos.

Editorial:

### **Ciudadanía y Educación: desafíos, incógnitas, posibilidades**

La titulización de la ayuda al desarrollo, **MANFRED NOLTE**.

Seguridad y salud en el trabajo y Responsabilidad Social de la Empresa, **M<sup>a</sup> JOSÉ MONTERO SIMÓ, RAFAEL A. ARAQUE PADILLA y JUAN M. REY PINO**.

El mercado laboral de los egresados andaluces, **GENOVEVA MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, JOSÉ L. TRECHERA HERREROS y EMILIO MORALES FERNÁNDEZ**.

Competencias y empleabilidad de los titulados universitarios, **JOSÉ ANTONIO ARIZA MONTES**.

Enrique Fuentes Quintana: "in memoriam", **ADOLFO RODERO FRANGANILLO**.

Documento: La agenda de la integración centroamericana, **CURSO DE LA FUNDACIÓN ETEA EN ANTIGUA GUATEMALA**.



Córdoba (España)



INSTITUCIÓN  
UNIVERSITARIA  
DE LA COMPAÑÍA  
DE JESÚS