

Mayo-Agosto 1981 - n.º 267

Educación y empleo

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Miguel Angel Arroyo Gómez
Secretario General Técnico

Vocales:

Manuel de Puelles Benítez
Vicesecretario General Técnico

Emilio Lázaro Flores
Subdirector General de Estudios

Pedro Maestro Yenes
Subdirector General de Organización y Automación

Mariano Sanz Royo
Subdirector General de Cooperación Internacional

Manuel Martínez Bargueño
Subdirector General de Educación en el Exterior

José María Merino Sánchez
Gerente del Servicio de Publicaciones

CONSEJO DE REDACCION

Directora: Angeles Quiralte Castañeda

Secretario: Manuel Osorio Moreno

Equipo de Redacción:

José María Costa y Costa
Inés Chamorro Fernández
María Teresa Gómez Condado
José María Haro Sabater
Elena Lucas Fernández
Angel Moruno Morillo
Fermina Sánchez Aranda
Marina Sastre Hernangómez
Fernando Valderrama Martínez
María del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia

Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC

Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)

Depósito Legal: M.: 57/1958

Imprime: Artes Gráficas Iberoamericanas, S. A. Tomás Bretón, 51. Madrid-7

La Dirección de la Revista no se hace
responsable de los juicios personales
de sus colaboradores

Número 267 • Mayo-Agosto 1981



**SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 77 00**

Sumario

	<i>Páginas</i>
EDITORIAL	3
ESTUDIOS GENERALES	
O.C.D.E.: Formación profesional y preparación para el trabajo	5
SANTIAGO GABRIEL MURCIA: La formación y el empleo a la luz del Proyecto núm. 1 del CCC «Préparation à la vie» (Consejo de Europa)	31
JOAQUIN TENA ARTIGAS: Vinculación entre educación y trabajo	73
ESTUDIOS ESPECIFICOS	
SANTIAGO ALEGRE GOMEZ: Contribución al desarrollo industrial y tecnológico de las reformas en la educación y en los sistemas de entrenamiento	93
PAZ JUAREZ Y MATILDE VAZQUEZ: Actitudes y expectativas profesionales de los universitarios y alumnos de formación profesional.	109
ANTONIO SAENZ DE MIERA: Algunos aspectos de la relación formación-empleo	133
ESTEBAN VILLAREJO: La crisis de empleo como crisis de formación, por una investigación regularizada del mercado de trabajo	169
INFORMES	
EQUIPO DE REDACCION: La Información y orientación educativa y profesional	201
G. W. RAMA: Regionalización y disparidades socioculturales en América Latina	219

SECCIONES FIJAS

● INFORMACION EDUCATIVA

- I Seminario Internacional sobre medios audiovisuales en el sistema educativo.—Presentación del libro «Las Enseñanzas Medias en España», Jornadas sobre educación y empleo.—VI Congreso de escuelas libres y autónomas: «el futuro de la educación».—Primeras Jornadas Nacionales de pedagogía social y sociología de la educación 235

● COOPERACION INTERNACIONAL

Cooperación Bilateral:

- Comisión Mixta hispano-austriaca.—Comisión Mixta hispano-francesa.—Programa de cooperación cultural y científica entre España y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.—Comisión Mixta hispano-holandesa.—Reuniones sobre intercambios de auxiliares de conversación 245

Cooperación Multilateral:

- O.C.D.E. (25.ª Sesión del Comité de Educación).—Consejo de Europa (XII.ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación —40 sesión del Consejo de Cooperación Cultural (CCC).— Quinta Conferencia parlamentaria y científica sobre tecnología y democracia).—UNESCO (VIII Conferencia regional de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO, de la región de Europa) 248

● ACTUALIDAD EDUCATIVA

- Bélgica, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Italia, República Federal de Alemania 255

● CRONICA LEGISLATIVA

- España, Suecia 267

● LA EDUCACION EN IBEROAMERICA

- Información Educativa* 277
Actualidad Educativa 301
Crónica Legislativa 303
La Educación en las Revistas 305

● BIBLIOGRAFIA 309

● LA EDUCACION EN LAS REVISTAS 325

Editorial

En el editorial del número 261 de REVISTA DE EDUCACION, dedicado a educación y crisis económica correspondiente a los meses de abril-agosto de 1979, se señalaba cómo uno de los efectos, quizás el más dramático de la crisis económica, era el incremento del paro. Se analizaron en aquella ocasión las posibilidades que ofrecía la educación para reconducir la crisis, especialmente desde el enfoque de las relaciones entre la educación y el empleo.

Como ya se anticipaba entonces, el análisis de esta problemática no se agotó con aquella primera aproximación: el debate continúa y la discusión acerca de las funciones de la educación ocupa un lugar central en la actualidad.

¿En qué va a consistir, en qué se va a traducir esta nueva función de la educación? No existe un modelo único. Está claro, sin embargo, que ya no se trata simplemente de prolongar la escolaridad para evitar la presión sobre la demanda de empleo; ni tampoco se trata únicamente de preparar a superespecialistas (el tema de la versificación de la enseñanza), sin embargo en el contexto del mundo occidental la prolongación de la enseñanza obligatoria es un paso importante y, por lo que respecta a la diversificación de las enseñanzas, parece previsible que en un futuro exista al mismo tiempo un nivel de desempleo de especialistas y puestos vacantes en la oferta de empleo general, debido a desajustes en la formación y a las fluctuaciones de dicha oferta, causada en este caso concreto por el cambio tecnológico o por la demanda de nuevas profesiones.

Nicola Cacace, del Instituto de Estudios sobre la Relaciones Industriales, ISRI, realizó en 1979 para el Consejo de Europa (exactamente para el Proyecto número uno del Consejo de Cooperación Cultural, preparación para la vida activa) una evaluación de los efectos del cambio técnico y económico sobre el empleo, con el título de «Empleo y ocupaciones en la Europa de los 80».

En este informe Cacace indica cómo el paro, y sobre todo el desempleo de los jóvenes y de las mujeres, será el problema número uno en la Europa de la década actual, junto con la necesidad de proceder a una reestructuración de la economía y el desfase entre las estructuras de la oferta y la demanda de empleo. En su informe Cacace se muestra partidario de una alternación empleo-escuela, así como de una formación de base polivalente.

Por su parte la OCDE, en su último informe sobre «Vocational education and training», señala de qué forma las fluctuaciones en la oferta de trabajo

parecen exigir una formación de más amplia base que permita la movilidad profesional. Los ejes a través de los que las políticas de formación y preparación profesional pueden actuar ante la crisis parecen consistir en la convergencia de la formación y preparación para la vida activa y en la ayuda a las personas con peor preparación educativa, una educación general que prevea la implantación de etapas más tempranas de preparación para la vida activa, una mayor importancia de los servicios de orientación educativa y profesional y un mayor peso de la formación en la empresa.

Este número de REVISTA DE EDUCACION trata de ofrecer al lector una panorámica general actualizada de las relaciones entre la educación y el empleo en el contexto del mundo occidental. Desde esta perspectiva se incluyen referencias explícitas a varios trabajos de la OCDE y del Consejo de Europa. Tal vez habría que haber esperado algunos meses para poder incluir en este número monográfico los trabajos finales de la próxima conferencia de la Oficina Internacional de Educación, que se centrarán en este tema. Pero deliberadamente se ha preferido no dar a este número de REVISTA DE EDUCACION un aire de documento final, sino sencillamente aportar nuevos elementos para un debate.

Junto con el informe ya citado de la OCDE, que aparece como punto central, se incluyen colaboraciones de investigaciones y especialistas españoles, así como una información-resumen acerca de los servicios de orientación educativa de varios países europeos.

Las secciones fijas habituales continúan en este número y en algunas de ellas comienzan ya a incluirse artículos de opinión, como es el caso de la Sección dedicada a Iberoamérica, que cuenta en esta ocasión con un estudio acerca del marco constitucional de la educación en varios países iberoamericanos. La crónica legislativa incluye una referencia al proyecto de ley sueca sobre Educación de Adultos, y en la sección destinada a la actualidad educativa se ofrece una primera información acerca del último «Informe Coleman» sobre la educación universitaria privada en los Estados Unidos, información que por su importancia esperamos poder ampliar en próximos números.

Estudios generales

O. C. D. E.:

FORMACION PROFESIONAL Y PREPARACION PARA EL TRABAJO (1)

NOTA TERMINOLOGICA INTRODUCTIVA

La terminología varía considerablemente en los Estados miembros e incluso dentro de cada Estado. En este informe los términos *formación profesional y preparación para el trabajo* (vocational education and training) se refieren a todos los tipos de aprendizaje relacionados con el empleo y la vida activa, tanto si se realizan en Centros Docentes como si se siguen en la Empresa. *Preparación para la vida activa* (Preparation for working life) se refiere a los primeros países de ese proceso (por ejemplo a los aspectos de la educación básica relacionados en general con el trabajo), aunque no se trate de una preparación específica para el trabajo, ya sea un trabajo determinado o un abanico de profesiones. *Formación Profesional Inicial* (Initial Vocational Education) se refiere a la etapa siguiente, instrucción para una serie de ocupaciones que no supone una preparación para un trabajo específico, que puede recibirse en centros educativos o en empresas o en ambos a la vez. *Formación de especialistas* (skill training) es la instrucción que hace referencia a series más específicas de tareas. *Formación en el empleo* (job-related training) es la instrucción que se recibe en una empresa para desempeñar un trabajo determinado.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1. En los Estados miembros de la OCDE se están produciendo, o se van a producir posiblemente, toda una serie de cambios importantes en la vida social y económica a los que las políticas de formación profesional y preparación para el trabajo tendrán que responder en los próximos años.

(1) OCDE: Diciembre 1980. REVISTA DE EDUCACION agradece al Secretariado de la OCDE las facilidades que ha dado para poder ofrecer a nuestros lectores este informe.

— Los Estados de la OCDE necesitan aumentar su capacidad de realizar ajustes económicos y una mayor habilidad para competir y poder continuar su proceso de desarrollo social y económico. Necesitan poder ajustarse a los cambios que se están produciendo en la economía mundial y en el interior de cada Estado. En este sentido, los cambios en la distribución del empleo y en la utilización de la mano de obra tendrán que ser más amplios y rápidos en el futuro de lo que fueron en el pasado, pero subsiste una gran incertidumbre acerca de dónde y cuándo se producirán y qué forma adoptarán. Los empleos que están siendo eliminados por el proceso de racionalización van siendo reemplazados por otros nuevos que requerirán nuevas cualificaciones. Aunque será difícil predecir el grado de desarrollo de la tecnología y de la organización del trabajo, en general se piensa que aumentará. Muchos de los cambios que se produzcan en el empleo se deberán no sólo a estrategias de crecimiento económico, sino también a políticas de desarrollo tecnológico, regional e industrial que hay que comenzar ya a redefinir y a adoptar. En consecuencia, parece que todo trabajador tendrá que hacer varios cambios durante su vida laboral pasando por diferentes empresas, ocupaciones, trabajos o funciones. Sin embargo, estos cambios son imprevisibles. Todas estas incertidumbres sobre la viabilidad de muchas empresas, acerca de los niveles de empleo nacional, regional e industrial y acerca del contenido del trabajo, exigirán una mayor adaptación y movilidad individual por parte de un número de trabajadores mayor que en el pasado.

— El éxito de las políticas de recuperación económica estará condicionado por la medida en que se pueda efectuar una expansión de la producción sin que se creen nuevas presiones inflacionarias sobre los costes, incluyéndose aquí también las presiones causadas por el déficit de mano de obra cualificada de nuevo tipo. En este sentido, no sería realista suponer que la mano de obra desplazada de algunos sectores y empresas será rápidamente absorbida por los sectores deficitarios. A pesar de los esfuerzos para prever las necesidades de enseñanza de nuevas habilidades y destrezas, los déficits surgen a consecuencia de cambios a corto plazo en la demanda final y por movimientos de mano de obra hacia otras empresas u ocupaciones que se van produciendo con una rapidez mayor que los cambios en la oferta de mano de obra especializada. En consecuencia, parece que algunos déficits persistirán incluso aunque los niveles de desempleo y subempleo permanezcan altos. Es preciso diseñar políticas de actuación de manera que los esfuerzos para minimizar los déficits reales o potenciales puedan a la vez servir para cubrir las exigencias continuas de la economía en una perspectiva a largo plazo.

— Los cambios en el volumen y composición de la fuerza de trabajo exigen también que la política a seguir enfatice otros aspectos diferentes. En los Estados en los que el número de trabajadores y el nivel de empleo continúan creciendo rápidamente a pesar del incremento del nivel de empleo con el incremento neto de la formación para nuevos empleos facilitará la reorganización económica, a la vez que los cambios intersectoriales que acompañan el crecimiento se asociarán a un grado mucho mayor de formación para nuevos empleos que se organizarán en algunas empresas e industrias. Las personas que se incorporan o reincorporan a la población activa necesitarán prepararse para poder desempeñar nuevos tipos de trabajo. Por otra parte, en los Estados en los que el número de trabajadores y el nivel de empleo permanecen estables o están decreciendo, la movilidad en el empleo será un

elemento que determinará el crecimiento de la capacidad económica. En muchos Estados la participación de la mujer en la población activa está aumentando fuertemente y esta tendencia es previsible que continúe en el mismo sentido. La importancia relativa de los grupos de diferente edad en la composición de la mano de obra se verá perturbada durante varios años debido a los poco usuales cambios demográficos que se están produciendo. En algunos Estados el aumento del número de jóvenes trabajadores menores de veinticinco años que ocurrirá durante los próximos cinco o diez años, parece que vendrá seguido por una reducción que podría ser drástica; el número de personas que por primera vez se incorporan al mercado del trabajo, y cuya edad oscila entre los quince y los diecinueve años y que habían llegado a niveles altos, poco usuales en varios países, ha comenzado ya a decaer. Allí donde esta caída del número de los que se incorporan por primera vez viene acompañada por un decrecimiento del total de trabajadores podría producirse una escasez de mano de obra con una buena preparación básica y con un perfeccionamiento adecuado a las nuevas habilidades o especialidades. En aquellos Estados en los que exista una proporción creciente de trabajadores de edad madura podrían producirse impedimentos para su movilidad, en los deseos de proporcionarles una formación adecuada y en la efectividad de tales medidas. Estos cambios en la mano de obra que se producen bien espontáneamente o bien como resultado de una política determinada, exigen sistemas de formación profesional y preparación para el trabajo capaces de adaptarse rápidamente a una clientela cambiante.

1.2. Al mismo tiempo que estos cambios económicos se están produciendo, existe una tendencia en la mayoría de los Estados miembros de la OCDE a la extensión de la democracia política en la educación y el empleo. Se ha realizado un avance importante en la ampliación de las oportunidades de educación, aunque la educación continúa siendo socialmente selectiva, especialmente al final de la enseñanza obligatoria, y el *status* de la formación profesional es aún inferior al de la educación académica general. Desde el comienzo de los años sesenta la expansión de la educación ha ayudado a que crezcan las aspiraciones de empleo, renta, profesión, *status*, satisfacción y desarrollo; al mismo tiempo el rápido índice de crecimiento económico y el alto nivel de empleo hasta los primeros años de la década de los setenta favorecían la aparición de expectativas en el sentido de que estos deseos podrían cumplirse. A través de la negociación colectiva o mediante medidas legislativas se están introduciendo diferentes fórmulas para lograr una mayor participación laboral en la política o toma de decisiones de las empresa; pero este proceso acaba sólo de comenzar en algunos países y apenas se ha iniciado en otros. Es de esperar que crezcan las demandas de participación en la gestión del sistema educativo, de mejoras en el contenido de los puestos de trabajo, en las condiciones laborales y en los estilos de gestión y del acceso a la formación y preparación profesional.

1.3. Las políticas de formación y preparación profesional, a fin de poder ajustarse a estas necesidades económicas y sociales que están surgiendo, tienen que ser desarrolladas en el contexto de un mercado de trabajo que, en casi todos los Estados miembros de la OCDE, se viene transformando, desde los primeros años de la década de los setenta, desde un mercado con escasez general de mano de obra, en otro con excedentes a todos los niveles; se espera que persistirán durante algunos años altos niveles de desempleo,

junto con una escasez de especialistas en determinadas áreas. En una época en la que hay una restricción importante de recursos, incluso financieros, lo anterior exige un nuevo énfasis en la formación de aquellas personas que están o que podrían estar desempleadas, y en la formación y preparación profesional de todos los miembros de la oferta de mano de obra que estén empleados o en paro y en encontrar medios apropiados para preparar al total de los trabajadores de nueva incorporación.

1.4. Muchas de las innovaciones que se precisan para reformar la formación y la preparación profesional están comenzando a realizarse. Cada vez está más claro que tienen que llevarse a cabo a nivel de base por las escuelas y por las empresas, si se quiere que sean apropiadas a las necesidades y habilidades de las personas y a las demandas prácticas de las empresas. El papel de los gobiernos, en base a la normativa constitucional que existe en cada país, consiste en crear un marco para la discusión y formulación de políticas, a fin de que la acción de los centros docentes y de las empresas pueda orientarse hacia los fines de la política social y económica del Estado; así como dar información, ayuda positiva y estímulos financieros para promover y ayudar a las empresas y a las escuelas a poner en marcha soluciones constructivas e imaginativas, lo que exige nuevos y más fuertes acuerdos de consulta y colaboración entre la escuela y la empresa y entre ambas y los ámbitos o ministerios competentes.

1.5. Debe ser obvio que la colaboración entre los empresarios y los representantes de los trabajadores es esencial para el desarrollo efectivo y la puesta en marcha de una formación y preparación profesional. Cuanto antes esto se produzca más efectiva serán las políticas a seguir en estos sectores.

1.6. En el futuro, las políticas de formación y preparación profesional pueden convertirse en una parte esencial de la estrategia económica general y de la política social si se centran en tres prioridades básicas:

- La convergencia de la formación profesional y la educación general.
- El acceso a la formación y preparación profesional, y
- Las personas que se incorporan al mercado de trabajo al terminar la enseñanza obligatoria y que tienen dificultades para conseguir un empleo, como ocurre con los alumnos de bajo rendimiento.

Todo lo anterior conlleva estudiar las políticas públicas en relación con la formación en la empresa, el aprendizaje y la información y la orientación.

2. LA CONVERGENCIA DE LA EDUCACION GENERAL Y LA FORMACION

2.1. En la mayor parte de los Estados miembros de lo OCDE existen distintos sistemas para la educación general y la formación profesional. La expansión de la educación desde los primeros años de la década de los sesenta ha tomado básicamente la forma de extensión de la educación general a los jóvenes, lo que ha comenzado a producir de manera notable un incremento de la proporción de personas, en el mercado de trabajo de los Estados miembros, con niveles más altos de educación general. Realmente esta expansión no ha llevado, en todos los casos, a una mejora de las cualificaciones profe-

sionales o de su habilidad para el trabajo en las personas que se incorporan por primera vez al munda laboral. Tampoco ha ayudado a los trabajadores de más edad a adquirir las habilidades específicas que necesitarían para adaptarse a los cambios en el empleo y en los métodos de producción. A finales de los años sesenta y a comienzo de los setenta, muchos Estados comenzaron a transformar los sistemas de formación existente, a menudo a nivel embrionario, en políticas de formación destinadas al mercado de mano de obra. Estas acciones se intentó que operasen en los niveles marginales de la oferta de mano de obra, tratando de mejorar positivamente algunos de los peores desequilibrios del empleo, mediante el perfeccionamiento y la formación profesional inicial de los trabajadores. Además de la enseñanza que se impartía en instituciones educativas, muchos empresarios podían y deseaban proporcionar y financiar dicha formación. Aunque empezaban a surgir algunos problemas, estas políticas complementarias pero distintas, parece ser que funcionaron razonablemente bien durante los años de rápido crecimiento económico y de escasez de mano de obra general. La experiencia obtenida y los problemas de empleo que han surgido con la recesión han hecho aparecer, sin embargo, nuevas necesidades.

2.2. Existe una amplia evidencia de que surgen fuerzas poderosas de selección social en la educación y el empleo. Con la excepción de una minoría que recibe su formación en instituciones de formación técnica y profesional, la mayoría de los alumnos no reciben ni una cualificación reconocida para acceder a un primer empleo ni una buena preparación para el mundo del trabajo. La formación de especialistas se ha convertido en un elemento importante de las políticas en relación con la población activa, pero la experiencia demuestra que la identificación de las necesidades de mano de obra especializada es azarosa. Más aún, el satisfacer estas necesidades presupone una intervención de las autoridades laborales para adoptar las especialidades de los trabajadores. Si esta operación se efectúa únicamente en base a cálculos económicos algunas categorías profesionales que no estén en alza pueden quedar sin atención. La recesión ha supuesto dificultades para muchos empresarios que deseaban proporcionar un perfeccionamiento, incluso para satisfacer sus propias necesidades de especialistas, aparte de las que tuviera el sistema económico. Podría ser que el coste de sistemas diferentes para la educación general y la formación profesional, es decir la existencia de una educación general seguida de una formación para el trabajo y de un perfeccionamiento, sea demasiado alto para las personas, la economía y el gobierno. Además cada uno de estos sistemas cuenta con sus propios servicios de información y orientación.

2.3. *Deberá facilitarse la convergencia de la educación general y de la formación profesional.* La igualdad del *status* entre la educación y la formación profesional es condición esencial en la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal en la sociedad. Asimismo es esencial para satisfacer las necesidades funcionales que las economías de la OCDE presentan, en relación a contar con una oferta de mano de obra adecuadamente formada. A este fin es preciso tratar de encontrar y fortalecer los medios para unir los sistemas de educación general y preparación para el trabajo de tal manera que la distinción entre lo que es académico y lo que es formación para el empleo deje de ser importante.

2.4. La educación en la escuela únicamente tendrá un carácter general

cuando incluya la preparación para la vida en el trabajo como una parte inseparable de la preparación para la vida adulta. Los comienzos de la formación y preparación profesional pueden implantarse en las escuelas en una etapa anterior, y así proporcionar a todos los alumnos una preparación para la vida activa durante el tiempo en que cursan la enseñanza obligatoria. Sin embargo, no es misión de la enseñanza obligatoria el proporcionar formación y preparación profesional para un trabajo específico. La preparación que se recibe en la escuela debe proporcionar una base para recibir posteriormente la formación adecuada, de manera que las personas puedan vivir y trabajar en las modernas sociedades que se engloban en el seno de la OCDE.

2.5. La calidad cada vez mayor de la formación de especialistas en varios Estados miembros demuestra que puede ser utilizada para abrir nuevos caminos en la educación superior. El reconocimiento que se está dando al valor del trabajo puede también utilizarse para que las personas usen su experiencia en el trabajo para obtener una cualificación que les permita reintegrarse en la educación general o la formación profesional desde un nivel más alto que el original. El complemento a la concepción tradicional de que la educación proporciona el acceso al trabajo es que el empleo debe cualificar a la gente para una educación más avanzada. Este principio, implícito en toda política de educación recurrente, podría aplicarse más ampliamente.

2.6. Aparece también, a lo largo de una etapa de dificultades en el empleo, una oportunidad para el uso constructivo de períodos de no empleo (es decir, desempleo o subempleo) para proseguir estudios generales o de formación profesional. Este tipo de oportunidades debe dirigirse en primer lugar a tratar de proporcionar una formación o educación de calidad y ayudar a los que las cursan en ser más competitivos posteriormente para acceder al empleo; al mismo tiempo puede absorberse un número importante de parados.

2.7. Las oportunidades existentes para seguir estudios de educación general, formación profesional o perfeccionamiento son muy dispares. Consideradas aisladamente puede ser que estén diseñadas, ubicadas y ofrecerse de la forma más eficiente posible. Sin embargo, podrían coordinarse más efectivamente en un enfoque que suponga el proporcionar a cada persona la secuencia de formación y preparación profesional que sea importante para satisfacer sus necesidades y perspectivas de empleo. Están surgiendo varios cambios tales como la mejora de la preparación básica para la vida activa que se recibe en la escuela, la transformación de la formación profesional inicial en enseñanza secundaria que se está produciendo en varios Estados miembros, o el cambio del primer año de formación especializada que se recibía en centros docentes; todo ello supone una tendencia hacia la evolución con una mayor coherencia del sistema que podría facilitarse más aún si se reformaran los currícula y la organización del curriculum: Esto permitiría también a las empresas el prestar una mayor atención a lo niveles más altos de la formación especializada, siempre y cuando se efectuaran los cambios oportunos en los mecanismos de financiación existentes para la formación en la empresa. Al mismo tiempo hay que considerar que existe una necesidad complementaria de servicios de información y orientación a fin de ayudar a movilizar la secuencia de formación y preparación profesional que cada persona necesita seguir en concreto.

Necesidad de relacionar la formación y la preparación profesional con el empleo y la vida activa.

2.8. Un importante elemento de cara al diseño, en una fase de mayor coherencia, de una formación y preparación profesional de amplia base es la mejora de sus contenidos. La convergencia de la educación general y la formación profesional podría también acelerarse y potenciarse si se intentara acercarlas respectivamente al empleo y a la vida activa. La necesidad de contar con una mano de obra adaptable y móvil, que pueda facilitar la reorganización económica en situaciones caracterizadas por su incertidumbre, puede cubrirse mediante la realización de los esfuerzos oportunos para proporcionar la preparación que demanda la vida activa, y mediante una formación profesional inicial y una preparación laboral que estén planteadas más ampliamente de tal manera que las habilidades relacionadas con un trabajo determinado puedan adquirirse posteriormente.

2.9. Las aptitudes que se utilizan en la vida activa pueden englobarse en tres categorías principales:

- aptitudes intelectuales, como el razonar o la capacidad de aprendizaje.
- aptitudes psico-sociales, como la habilidad para comunicarse y trabajar con otros, el conocimiento sobre el mundo del trabajo y la capacidad para sobrevivir y desarrollarse en el mundo del empleo.
- aptitudes prácticas, como saber leer y escribir, conocer las operaciones aritméticas básicas, destrezas manuales o conocimientos de tecnología elemental.

Los gobiernos tienen prioritariamente que consultar con los empresarios y los representantes de los trabajadores para identificar el tipo de aptitudes que se utilizan en la vida activa. Y en consecuencia, los educadores tienen que diseñar prioritariamente sistemas de enseñanza de estas aptitudes para que los estudiantes puedan aprender *cómo hacer* las cosas igual que aprenden a *conocer*.

2.10. La tarea de ayudar a los trabajadores a adquirir estas aptitudes tiene que ser compartida por los diferentes niveles y tipos de educación y empresas y habría que identificar ya su contribución respectiva. El punto de partida puede iniciarse durante la educación obligatoria mediante la demostración de la importancia que para un trabajo posterior tienen muchas asignaturas y mediante la inclusión de una serie de enseñanzas acerca del mundo del trabajo. La plataforma de aptitudes puede ampliarse más explícitamente durante las etapas correspondientes a los estudios de segundo ciclo de enseñanza secundaria y de enseñanza post-secundaria, especialmente proporcionando una comprensión mayor de la tecnología, sus aplicaciones y los sistemas para su control. Los empresarios tienen la responsabilidad de ayudar a los trabajadores a ampliar sus aptitudes como base para la adquisición de habilidades más específicas.

2.11. Es preciso contar con una formación profesional inicial y una formación especializada que permita a los trabajadores aplicar sus conocimientos a todo un abanico de problemas y situaciones: Ello conlleva una comprensión mayor de las características técnicas y personales que facilitan a los trabajadores esta capacidad de actuación. En varios Estados las ocupaciones

para la que se forma han sido reducidas a unos pocos conjuntos más amplios, pero, mientras que exista la necesidad de ayudar al conjunto de los trabajadores a tener una mayor movilidad, este intento queda reducido actualmente a una base no muy amplia para la investigación empírica, en pocos países, acerca de qué elementos técnicos son comunes a varios tipos de trabajo y qué cualidades personales exige la transferencia de habilidades. La finalidad debería consistir en proporcionar una formación básica acerca de las habilidades que son susceptibles de transferirse entre diferentes tipos de trabajo, a fin de colaborar en el ajuste entre las habilidades de cada persona y el contenido del puesto laboral a nivel real del trabajo en sí. La utilización de los llamados «curricula modulares» es una vía prometedora para lograr este objetivo, al mismo tiempo que reduciría los gastos de formación y los costes humanos y sociales del fracaso. El desarrollo de habilidades transferibles es por lo menos no sólo un complemento, sino una alternativa a las políticas de intervención de las autoridades para resolver los desequilibrios en el mercado de trabajo. Las bases sobre las que dicha intervención se planeó en el pasado (por ejemplo, previsión de la demanda de mano de obra por profesiones), se ha comprobado que no es satisfactoria desde un enfoque técnico y también porque exigía una adaptación a nivel de las personas en vez del ajuste natural entre los trabajadores y el trabajo que efectúan. Si las habilidades transferibles van a convertirse en una realidad, los empresarios y los trabajadores necesitan asociarse para definir las, y las autoridades educativas, a nivel local y las escuelas (*) tienen que cooperar para descubrir cómo los trabajadores pueden llegar a aprender dichas habilidades.

2.12. No hay que enfatizar demasiado que la colaboración entre los trabajadores y los empresarios es esencial para el desarrollo efectivo de las políticas de formación y preparación profesional, y que ambos deben implicarse en todas las etapas de su planificación, puesta en marcha y revisión. En particular su éxito depende críticamente de la creación de estrechos vínculos entre las empresas y las instituciones educativas locales, tratando de comprender mutuamente los respectivos problemas y enfoques. La experiencia adquirida cada vez en mayor grado en varios Estados miembros confirma que es en este nivel local donde se están produciendo importantes innovaciones. Es preciso intercambiar información sobre estas experiencias y encontrar formas para evaluar su efectividad, de manera que los logros alcanzados puedan ser difundidos tan ampliamente como sea posible.

3. EL ACCESO A LA FORMACION Y PREPARACION PROFESIONAL

3.1. Es preciso que la formación y preparación profesional preparen a las personas para el desempeño de su función laboral a lo largo de su vida, para su primer empleo y también para diferentes series de distintos empleos. En realidad existen muchas razones para pensar que la formación profesional y la preparación laboral a las que puede accederse actualmente son inadecuadas en varios aspectos. Realmente lo más importante es que no todos pueden acceder a ellas. En consecuencia muchos de los que se incorporarán por primera vez o vuelven a entrar al mercado de trabajo están insuficientemente preparados para el desempeño de los trabajos disponibles, en muchos

(*) En gran parte de los Estados miembros de la OCDE las escuelas dependen de las autoridades locales. (N. del T.).

casos tienen que seguir enseñanzas complementarias («remedial education») antes de poder cursar enseñanzas de especialización; el creciente número de personas que por primera vez se incorporan al mercado de trabajo en muchos Estados miembros tiende a incluir una gran proporción que cuenta sólo con estudios de educación general; persisten los déficits de especialistas y otros nuevos desajustes de mano de obra especializada están apareciendo al mismo tiempo que las economías de los Estados de la OCDE se recobran y reorganizan, y muchas empresas se muestran reacias o no pueden mantener una formación de especialistas. Algunos Estados miembros continúan dependiendo del empleo de inmigrantes ya formados, en vez de proceder a formar a una mayor proporción de sus propios trabajadores.

3.2. En muchos de los Estados miembros de la OCDE el derecho de toda persona a recibir una formación y preparación profesional está reconocido, debido especialmente a cuatro razones esenciales:

- En una sociedad democrática con libertad de elección en el mercado de trabajo, todos los trabajadores necesitan confiar en sí mismos, y poder conducir sus propias vidas laborales de cara a los cambios imprevisibles e inconstantes en el empleo.
- La probabilidad de que una alta proporción de los trabajadores experimentalmente, a pesar suyo, uno o más períodos de desempleo durante su vida laboral, implica la necesidad de proporcionar una formación y preparación profesional diseñadas para mejorar su aptitud para competir en el mercado de trabajo, especialmente para los que se encuentren en puestos menos seguros. La formación y la preparación profesional deben ofrecerse a *cada trabajador* incluso aunque las circunstancias y políticas imposibiliten el que *todos* estén en activo al mismo tiempo. Mientras que el nivel de desempleo, aunque sea bajo, sea un rasgo continuo de las economías de la OCDE, para cada trabajador el desempleo nunca debe ser algo más que un problema temporal.
- La creación de oportunidades que con un mayor grado de equidad posibiliten el acceso al empleo, renta, *status* y desarrollo personal a través de la vida laboral, depende de que cada persona que lo desee pueda acceder a una formación profesional y una preparación laboral adecuada.
- La población activa ocupada mantiene a todos los que no están en esta situación: niños, amas de casa, ancianos, enfermos y parados. En paralelo al papel que juega cada trabajador para ayudar a mantener la comunidad, es preciso que el Estado asegure que cada trabajador cuenta con las aptitudes y habilidades precisas para trabajar. Si la comunidad espera que las personas compartan el trabajo que hay que hacer debe prepararlas para que puedan efectuarlo.

3.3. La mayor parte de los Estados reconocen que la preparación para la vida activa debe ser accesible a todos los alumnos, como una base para una ulterior educación y preparación profesional. En muchos países las oportunidades de seguir una formación profesional inicial y una preparación profesional vienen siendo más accesibles a un número cada vez mayor de jóvenes, ya sea a través de sistemas de aprendizaje más amplios o mediante el aumen-

to del número de personas que cursan eneñanzas post-secundarias del segundo ciclo que incluyen más temas de carácter profesional. De esta manera, los que se incorporan por primera vez al mundo laboral están teniendo nuevos tipos de oportunidades de cara a una introducción inicial al mundo del trabajo o a una experiencia laboral. La reconversión o el perfeccionamiento a cargo de las autoridades laborales está al alcance de las personas que pasan a la situación de desempleo debido a razones que escapan a su control, como los cambios en la demanda, en la tecnología o en la producción. En todos lo Estados se entiende que las necesidades de los trabajadores y de la economía deben ser cubiertas mediante una extensión de las oportunidades antes descritas, dentro de los límites de los recursos disponibles y teniendo en cuenta las diferentes demandas. Además, en algunos Estados la puesta en marcha de algunas o de todas las citadas oportunidades se considera que es una obligación política que se describe como un derecho, compromiso o garantía, fundado en el reconocimiento del derecho al trabajo. Mientras que en varios Estados se considera que la formación y preparación profesional son un derecho, y en algunos se intenta su puesta en marcha como parte de un compromiso o garantía de empleo, educación o formación para determinados grupos de edad, en otros se opina que se satisface más la demanda de los trabajadores mediante la generalización del abanico de oportunidades a todos aquellos que realmente van a utilizarlas.

3.4. Los Gobiernos deberán obviamente hacer lo que puedan a través de sus políticas de reactivación económica y de mano de obra para crear puestos de trabajo. La formación y la preparación profesional no crean empleos pero pueden formar a personas que podrán desenvolverse mejor en los problemas del empleo que los que carezcan de esa formación.

3.5. Existe un problema obvio de sobre-formación, en el sentido de que ésta pueda ser demasiado específica, dada la falta de certeza existente a la hora de precisar qué empleos podrán desempeñarse en el futuro. El seguir una trayectoria que persiga una formación fundamental de amplia base ofrece prometedoras perspectivas ante esta dificultad persistente. Probablemente es inevitable una cierta proporción de sobre-formación, pero los costes de esta inversión serán pequeños si se comparan con los costes económicos, sociales y humanos que suponen los millones de personas que están desempleadas o infrutilizadas porque no han recibido una formación adecuada.

Una formación y preparación profesional de más amplia base

3.6. La necesidad urgente de encontrar medios efectivos para mejorar la formación y la preparación profesional significa que se precisan muchas reformas importantes en las políticas de educación y de mano de obra y en las maneras en que se ofrecen estos servicios. Los Estados miembros están realizando una amplia variedad de esfuerzos de cara a investigar qué es lo que constituiría una formación y preparación profesional que fuera adecuada a la economía y también apropiada a las necesidades de cada trabajador dentro de los límites de los recursos disponibles.

3.7 Un enfoque que cumpla esas finalidades implica un sistema de formación profesional de carácter secuencial que comience con la escolarización y continúe a lo largo de toda la vida activa. La primera y esencial fase con-

siste en la reforma de la educación obligatoria, con el fin de asegurar que ningún alumno deja la escuela sin una amplia preparación básica para la vida activa. Este tipo de preparación claramente debe ser mucho más amplio que la simple preparación para un trabajo determinado, si se quiere que el estudiante tenga un amplio abanico de opciones en relación a sus intereses y a los puestos de trabajo disponibles a nivel de primer empleo. Una segunda fase, también de carácter importante, es la formación profesional inicial, que se puede cursar en centros de enseñanza post-secundaria o en las mismas empresas. Al mismo tiempo que esta formación es más especializada, está proporcionando una base de conocimientos relacionado con toda una gama de empleos o de ocupaciones. Podría convertirse en una formación de más amplia base mediante la ampliación del uso de los currícula polivalentes y de las formas de organización del curriculum mediante módulos. La tercera fase es la formación especializada para un empleo o empresa determinada, cuya existencia y disponibilidad es indispensable para obtener un rendimiento adecuado en el desempeño de un puesto de trabajo, para el desarrollo económico y personal y para ayudar a los trabajadores a adaptarse a nuevos puestos de trabajo, cuando se encuentran parados o ante la amenaza de pasar al desempleo.

3.8. El intento de lograr una formación y preparación profesional mejor depende en parte de un incremento de los recursos, y en parte de una redistribución de los mismos, en la medida en que una preparación mejor y de más amplia base supone algunos cambios en las etapas previas de la formación profesional que se desarrolla en la escuela.

No existe razón para pensar que los costes unitarios que supondría una mejor formación profesional en la escuela fueran mayores o incluso muchísimo más altos que los de la educación general. Existen razones para pensar que una formación de base más amplia a través de currícula modulares puede reducir los costes al reducir la preparación inicial y facilitar a los trabajadores el que aprendan por sí mismo en la práctica hasta límites bastante amplios. Una formación inicial mejor puede también ayudar a reducir los gastos consecutivos de las empresas en formación y en perfeccionamiento, para un puesto de trabajo específico.

Preparación para la vida activa durante la educación obligatoria

3.9. La implantación de etapas más tempranas de formación profesional en la escuela exige un cambio de orientación en la educación general. Esto puede llevarse a cabo sin ocasionar perjuicios en los restantes objetivos de la educación si se reconoce que la misión de la educación obligatoria no consiste en preparar a los alumnos para un puesto de trabajo específico; y que una mejor preparación en la escuela para la vida activa puede ser una respuesta a las motivaciones de una gran parte de alumnos. En muchas escuelas puede que haya que realizar drásticas reformas si se desea que todos los estudiantes salgan preparados para la vida activa, tengan una buena base para la elección posterior de una formación profesional y un empleo y puedan continuar su formación. Dado que la mayor parte de los alumnos abandonan el sistema educativo al terminar la educación obligatoria o antes de completar la etapa siguiente, los años de la educación obligatoria constituyen la única oportunidad de dar una preparación para la vida activa a todos los que se van a incorporar por primera vez al mercado de trabajo.

3.10. Este fin puede conseguirse de diferentes maneras. En este sentido las enseñanzas de recuperación («remedial education») para los alumnos más retrasados y una enseñanza más individualizada para todos los estudiantes, pueden elevar la media del rendimiento. Los períodos de observación laboral (*) para estudiantes que se realizan hacia el final de la educación obligatoria pueden constituir una introducción valiosa a los diferentes ambientes del medio laboral si se diseñan especialmente como parte del curriculum. En algunos Estados el curriculum viene haciéndose más extenso de cara a proporcionar una instrucción elemental acerca del mundo laboral. Los estudiantes podrán estar mejor preparados, de esa manera, para la vida activa únicamente en el caso en que el profesorado tenga un conocimiento y una comprensión adecuados de lo que es el mundo del empleo, a parte del de la docencia. Esto se puede lograr seleccionando como profesores a personas que hayan desempeñado otros empleos y dando licencia al personal docente para que adquiera otra experiencia profesional.

Formación profesional inicial en escuelas y en empresas

3.11. Al mismo tiempo que la formación profesional inicial toma distintas formas, en cada Estado miembro existen, en todos los casos, investigaciones en curso sobre sistemas más satisfactorios para combinar la formación teórica con la experiencia práctica: esta combinación puede lograrse durante la educación post-secundaria en escuelas de tipo de enseñanza general o especializada; puede tener lugar en instituciones de educación terciaria, como universidades o instituciones de ciclo corto, más recientemente creadas en algunos Estados, como son los colegios Comunitarios; o puede obtenerse a través de un sistema dual de empleo combinado con una educación continua obligatoria. La elección depende de la búsqueda de un balance entre las ventajas y desventajas de sistemas con base en la educación, o con base en el empleo. La formación con base en la educación no está sujeta a las variaciones del empleo y en consecuencia es más estable, puede ser más accesible a cada persona y por tanto más equitativa, y la preparación teórica puede ser mejor. Sin embargo, los aspectos prácticos de la formación únicamente podrán planificarse en forma adecuada si los empresarios y los sindicatos son partidarios de tomar un interés más acusado y activo a la hora de diseñar y proceder a introducir la experiencia profesional en los currícula. Pero incluso en los mejores sistemas la formación permanece distanciada de la realidad del mercado de trabajo y de la organización y disciplina de la empresa. Los sistemas con base en el empleo tienen la ventaja de estar más próximos a las transformaciones en la producción, tecnología y organización del trabajo, especialmente en las empresas punta, y la persona que se está formando tiene el *status* y adquiere la experiencia de un trabajador; pero los aspectos pedagógicos están peor atendidos, en muchas empresas no se proporciona esta formación y los parados no pueden acceder a ella.

(*) Estas Iniciativas reciben varios nombres, por ejemplo: experiencias laborales para estudiantes, iniciación al trabajo, simulación laboral o educación cooperativa.

Formación profesional a recibir por alumnos de educación postsecundaria y que se incluye en enseñanzas generales

3.12. Con pocas excepciones en los Estados miembros de la OCDE existe un salto en la oferta de formación profesional en centros de educación post-secundaria. Muchos estudiantes prosiguen estudios de educación general o académica que está diseñada en base a prepararlos para continuar sus estudios, pero muchos de ellos se incorporarán al mercado de trabajo durante o al final de su educación post-secundaria. Su preparación y experiencia académica tienen sólo un interés limitado para los empresarios, en tanto que evidencia indirecta de su destreza o como un poder que habilita la realización de una serie de servicios posibles. Necesitan, en definitiva, un nuevo enfoque en la formación profesional. Esto incluiría un curriculum revisado y nuevos y más descriptivos certificados de estudios, debiendo diseñarse tanto unos como otros mediante consultas con los empresarios y los sindicatos.

El perfeccionamiento y la reconversión de los trabajadores

3.13. Hasta que estos nuevos enfoques puedan ponerse en marcha con carácter general, continuará siendo necesario proporcionar una formación y perfeccionamiento para el desempeño de la ocupación y el empleo específico de muchas personas que se encuentran ya en el mercado de trabajo, especialmente los que se encuentran en el mercado de trabajo externo y que están, en consecuencia, en paro. Estas necesidades suponen un esfuerzo para la capacidad de las instituciones públicas y no podrán ser satisfechas rápidamente por las empresas dentro del marco de los actuales acuerdos financieros. Varias fórmulas de financiación de diferentes Estados miembros han tenido éxito a la hora de redistribuir los costes de formación de manera más equitativa entre las empresas, y al ayudar a mantener los niveles de formación; pero han tenido menos éxito cuando se ha tratado de estimular un incremento en la formación especializada de amplia base, incluso en épocas de alto nivel de empleo. Es natural que los empresarios se muestren más deseosos de formar a la mano de obra que permanecerá en la empresa que de dar una formación que posibilite a las personas el cambiarse de empresa, incluso aunque los costes le sean reembolsados. Más aún, en la mayoría de los Estados el volumen de formación permanece unido fuertemente a los niveles de empleo actuales o a las opiniones de los empresarios acerca de la perspectivas futuras de empleo.

Orientación

3.14. Los servicios de orientación pueden utilizarse para ayudar a diseñar sistemas apropiados de formación y preparación profesional accesibles a todos. Los Gobiernos deben asegurar que nadie que necesite orientación se quede sin conocer las oportunidades disponibles para seguir una formación o preparación profesional o el sistema de asistencia para ayuda personal (desempleo, etc.). Gradualmente está surgiendo una desviación hacia una orienta-

ción en favor de los estudiantes y trabajadores mejor dotados. Para corregirla se precisa una acción deliberada que ayude a los estudiantes con bajo rendimiento y a las personas que no están muy preparadas para el empleo. Sus necesidades son diferentes y hay que diseñar nuevos métodos que les ayuden a elegir de manera realista y a lograr el acceso a tipos de formación, preparación profesional y empleo adecuados.

4. LAS PERSONAS CON BAJA PREPARACION EDUCATIVA

4.1. En muchos Estados miembros de la OCDE, una proporción importante de jóvenes tiene dificultades para aprender o para continuar sus estudios y, en consecuencia, tiene problemas para llegar a los niveles educativos exigibles y comenzar con éxito a trabajar. El bajo rendimiento surge por diferentes razones que no se conocen bien. Sin embargo, se sabe que la falta de motivación está produciendo un nuevo tipo de abandono; el de las personas con una inteligencia media o por encima de la media. Otros abandonan porque sus padres no pueden pagar sus estudios o porque su familia o el ambiente de su entorno no les facilitan el aprendizaje y corren el riesgo de quedarse atrasados. Mientras que este problema concierne a las personas de nueva incorporación al mercado de trabajo, existe también una proporción grande, pero cuyos efectivos totales se desconocen, de trabajadores mayores cuya base educativa es baja porque cuando eran jóvenes no tuvieron oportunidades educativas.

4.2. Estas personas con mala preparación, en el mercado de trabajo tienden a alternar entre el paro y los puestos de trabajo de baja retribución en empleos no especializados y sin estabilizar: es decir, lo que se viene denominando «el mercado de trabajo secundario». La preparación profesional de estas personas supone un problema doblemente difícil para las políticas de formación y preparación profesional y para las políticas de empleo. Alguien que tenga una educación básica insuficiente, solamente en raras ocasiones será capaz de adquirir una especialización como adulto. Consecuentemente es preciso establecer las oportunidades adecuadas para recibir una educación compensatoria lo que a su vez enfatiza la importancia capital de recibir una preparación profesional adecuada en la escuela.

4.3. Se necesita una actividad encaminada a ayudar a crear oportunidades de experiencias de empleo temporales para estas personas de baja preparación, que son difíciles de colocar. Las experiencias en marcha en varios países acerca de idear nuevas oportunidades sugieren que éstas pueden diseñarse para ofrecer una experiencia laboral inicial, combinada con una cierta formación profesional elemental y cierta orientación. Existe, sin embargo, el riesgo de que estas oportunidades puedan ser vistas como una formación a corto plazo, que trata simplemente de reconducir a los grupos con problemas de marginación a ocupar los puestos de trabajo de bajo nivel existente. Este punto de vista negaría las oportunidades para que mejorasen socialmente los miembros peor preparados de la mano de obra. Más aún, iría en contra de la tendencia, durante largo tiempo mantenida, por la que el desarrollo económico sostiene puestos de bajo nivel para los que tienen *hoy día* una baja preparación porque el desarrollo tecnológico y la reorganización económica les está lanzando fuera de esos puestos y ésto será más común en el futuro de lo que lo fue en el pasado.

4.4. Si estos grupos-problema permanecen porque no se hace nada ahora, los costes sociales futuros serán altos y en consecuencia también serán altos los gastos públicos precisos para remediarlos. Sería preferible y posiblemente más barato, invertir en una formación y preparación profesional para ellos que fuera más útil y a un plazo más largo. La experiencia de la práctica sugiere que las personas con baja preparación pueden alcanzar satisfactoriamente un alto nivel de especialización, si primeramente siguen un período de preparación que sea lo suficientemente largo y cuidadoso. Los Estados miembros de la OCDE deberían al menos tener un interés igual en ayudar a formar para un empleo estable a estas personas que han abandonado sus estudios, que el que tienen en los que continúan sus estudios para acceder a la Universidad. Este compromiso supone no sólo el que los Gobiernos proporcionen y financien una preparación sino también que empresarios, sindicatos y otras instituciones no gubernamentales ayuden a diseñar y crear nuevas oportunidades.

5. ESPECIALIZACION A CARGO DE LA EMPRESA

5.1. Muchos Gobiernos opinan que no les corresponde asumir la responsabilidad de identificar o proporcionar toda la formación especializada que se necesita, y que el rol del Gobierno consiste en promover el que las empresas desarrollen sus propias políticas de formación especializada, de forma que sean compatibles con las necesidades de la mano de obra y de la economía y con las políticas públicas.

5.2. La formación especializada a cargo de la empresa, que puede proporcionarse dentro de esta misma o adquirirse fuera de ella, sirve a propósitos diferentes y a veces conflictivos.

- I) Es una fuente de mano de obra especializada para la empresa misma, en tanto que ofrece la alternativa de tener así una mano de obra con la formación que la empresa desea o, por el contrario, cambiar a otro sistema de producción con diferentes tipos de mano de obra.
- II) Si se realizan los ajustes adecuados, también puede servir este sistema para proporcionar mano de obra especializada a la economía.
- III) Puede ofrecerse así una formación de alta calidad, una preparación muy actualizada, que se adapta rápidamente a las innovaciones del mercado, de los métodos de producción, de la organización del trabajo y la tecnología, especialmente cuando es la propia empresa la que introduce este tipo de cambios.
- IV) A menudo desarrolla una función de ayuda para que las personas puedan completar su formación profesional inicial. Es un medio de formación especializada que atrae a las personas que se incorporan a la empresa y que se interesan por la práctica, pero les aburren los temas generales o el aprendizaje escolar, y es también una oportunidad para aprender los tipos de comportamiento social que son relevantes para la vida activa. Las personas que han

recibido su formación en la empresa a menudo encuentran empleo con más facilidad que las que no han recibido este tipo de formación.

5.3. Sin embargo, en la mayoría de los Estados el total de formación de especialistas por las empresas depende de los niveles de empleo, y, especialmente, de las oportunidades de empleo existentes para las personas que se incorporan por primera vez al mercado de trabajo: como estas cifras no son constantes no se pueden generar un flujo regular de mano de obra cualificada.

La República Federal Alemana es una excepción notable, donde los empresarios han incrementado considerablemente en estos años el número de plazas de formación, pero en dicho Estado a una persona que está recibiendo formación no se considera que sea un empleado. El grado de formación que todas las empresas en conjunto proporcionan a toda la economía, o al total de mano de obra sobre una base de equidad, en la práctica está limitado por el hecho de que muchas empresas no proporcionan ninguna formación o centran sus intereses en su personal de más alta cualificación. Existe una amplia gama de actuación por parte de las empresas a este respecto. Relativamente pocas empresas llevan adelante políticas de formación que se integren en la política general como un todo. Esto puede deberse a diversas causas: falta de una evidencia clara o de una convicción de que la formación contribuye a la producción y a la productividad; los costes de la formación, restricciones financieras; falta de conocimiento científico o la creencia de que la formación es una tarea cuya responsabilidad corresponde al Gobierno.

5.4. En algunos estados las empresas pueden ser obligadas a revisar sus políticas de personal para adaptarlas a las nuevas exigencias legislativas o a nuevos objetivos sociales, tales como la no discriminación por motivos de raza o sexo. Durante los últimos años el avance de la legislación y de la negociación colectiva han posibilitado que los trabajadores participen más plenamente en la discusión o en la toma de decisiones sobre su empleo y formación: innovaciones que van desde la participación en la propiedad de la empresa e integración en el Consejo de Dirección, hasta la participación en diferentes órganos consultivos. Esto genera una necesidad de formación que prepare a los trabajadores para el desempeño de sus nuevos papeles, lo que exige proceder a una consideración acerca de en qué medida el contenido de sus estudios y toda una serie de medios se están o no desarrollando al respecto. La amplitud de los acuerdos sobre los temas, que serán resueltos en consulta bilateral, pone en evidencia la pregunta general de qué roles van a desempeñar los representantes de los trabajadores en la formación en la empresa. Los nuevos acuerdos pueden estar introduciendo cambios importantes en los modos de determinar cómo atender las demandas del personal y a la vez reconciliarlas con las demandas de la empresa, lo que dependerá de las actitudes de las empresas hacia la selección y evaluación de las personas en formación y hacia la proporción de sueldo que se recibe durante la formación.

5.5. De alguna manera la falta de oportunidades para recibir formación en la empresa viene supliéndose por una mejor preparación para la vida activa que se recibe durante la etapa de escolaridad obligatoria, por un cierto in-

cremento de la formación profesional, por experiencias del tipo de formación previa para desempeñar un empleo que realizan durante su primer año de trabajo las personas que se incorporan a una empresa, y por un, en cierta medida, énfasis en la formación profesional inicial que se recibe en instituciones educativas de estudios secundarios y de ciclo corto. La extensión de este tipo de experiencias tendrá mucha importancia para las empresas porque así podrán dedicar una mayor parte de su atención a la formación para el puesto de trabajo específico, que irá dirigida a una mayor proporción de su personal.

5.6. La pequeña y mediana empresa ofrece menos oportunidades de formación que la gran empresa, como tendencia general, aunque se ha comprobado que cuando las empresas de menor tamaño proporcionan formación profesional su aportación tiene una gran calidad. Corresponde a las autoridades públicas el proporcionar asistencia financiera y técnica, y posiblemente una legislación oportuna, para ayudar a las empresas de menor tamaño a establecer sistemas de formación en grupo o centros de formación.

5.7. Varios Estados se preocupan por la calidad de la formación y han experimentado diferentes medios para ayudar a las empresas a mejorarla: incentivos financieros que se conceden cuando se cumplen ciertos requisitos, asistencia técnica, o control público del contenido de la formación o de los procedimientos de evaluación. La necesidad de formar a los encargados de impartir formación en la empresa ha sido señalada en varios Estados. En algunos Estados los representantes de los trabajadores aprueban que se contrate a especialistas de formación.

5.8. Un problema persistente es que, por sí misma, la economía no genera suficiente formación y preparación profesional. Tampoco señala claramente a las instituciones educativas cuáles son sus necesidades de mano de obra. Lo que se puede comprobar, ya que la escasez de mano de obra especializada persiste, incluso aunque el nivel de desempleo sea alto, la mano de obra no tiene la suficiente movilidad y muchas personas que por primera vez acceden al mercado de trabajo tienen dificultades para encontrar un puesto. La razón de todo reside, en parte, en el hecho de que en la mayoría de los Estados la mayor parte de la preparación a cargo de las empresas la realiza una minoría de éstas.

Las empresas que proporcionan una preparación de amplia base a menudo pierden a sus trabajadores una vez que han recibido esta formación, ya que pasan a trabajar a empresas que no proporcionan formación: las primeras están soportando una proporción indebida de costes, mientras que las segundas se están beneficiando desproporcionadamente, todo lo cual va a producir un efecto disuasor en las empresas a la hora de proporcionar una formación de amplia base.

Mecanismos de financiación

5.9. La solución de alguno de estos problemas gira crucialmente alrededor de la eficacia de los mecanismos financieros. Varios estados, en consecuencia, han experimentado mecanismos para compartir los costes de manera más equitativa entre las empresas, de cara a desviar el citado efecto disuasor y llegar a una oferta de formación en la empresa que alcance un nivel adecuado. Las diferentes fórmulas experimentadas hasta ahora pare-

cen haber tenido mucho éxito desde el punto de vista del reparto de costes entre la empresas, pero en muchos estados se cree que no se ha alcanzado un éxito similar en cuanto a generar una oferta suficiente de formación en la empresa.

Las empresas deben ser impulsadas a incrementar sus gastos en formación. Alternativamente, los gobiernos deben asumir parte de las cargas de financiación de la formación, pero el problema reside en asegurar que los fondos públicos no vayan simplemente a reemplazar a los fondos privados, sin que se incremente el total de inversión.

5.10. Además de este problema, a largo plazo existe el problema coyuntural adicional de que cuando el nivel de desempleo es alto, las empresas reducen la formación que imparten, ya sea porque reducen sus costes en este capítulo o porque admiten a menos empleados nuevos. Durante los últimos años varios estados han introducido y generalizado considerablemente una ayuda financiera temporal para mantener o incrementar la formación que se da en las empresas. En definitiva se trata del papel que juegan desde hace tiempo las autoridades laborales en base y conforme a la «Recomendación de 1964 de la OCDE sobre Política Activa de Mano de Obra», reafirmada por la «Recomendación de 1976 sobre Política General de empleo y Mano de Obra». En cierto modo el desajuste se cubre mediante subsidios para mantener el nivel de empleo y proporcionar formación, pero la utilización del sistema de subsidios ha sido severamente criticada. Existe el problema de que se proporcionan subsidios para formar en la empresa el tipo de profesionales que se crearán al producirse una futura expansión del empleo, mientras que, por su parte, las empresas parece que van a utilizar dichos subsidios sólo en la medida en que esperan que se recobre el nivel de empleo. Sin embargo, esta circunstancia ofrece una oportunidad para conceder subsidios en forma selectiva a las empresa de tipo expansivo.

5.11. Aunque las empresas proporcionan una parte importante de la formación profesional en muchos estados, la formación que ofrecen puede continuar sin integrarse en la política estatal para la formación y preparación profesional. La preparación profesional se ofrece por las empresas o los grupos industriales solamente a su propio personal. En la práctica va unido a la cualidad de disfrutar de un *status* de empleado la formación en la empresa y no es accesible al parado, por lo que sufre las fluctuaciones del nivel de empleo y difícilmente será accesible a aquellas personas que desempeñan un trabajo temporal, a media jornada o de tipo inestable, o cuya vida activa no va a ser larga (los trabajadores mayores N. del T.). En consecuencia, algunos miembros de la oferta de mano de obra están excluidos de la formación en la empresa, y esto parece que es insuficiente no sólo para el mundo de la empresa, sino también para la economía.

5.12. Un medio para acercar más las políticas de formación en la empresa a las políticas del gobierno consistiría en que las autoridades laborales financiasen el que las empresas organicen formación para los desempleados y para aquellas otras personas que deseen cambiar de empleo o mejorar su preparación. Esto ya se ha hecho en algunos países y comienza a considerarse en otros. Esta medida es análoga a los acuerdos tradicionales que existen en algunos estados y según los cuales el gobierno financia plazas de formación en instituciones educativas, lo que les ayuda a adaptar el modelo de formación que están impartiendo a las posibilidades del empleo. La

formación en la empresa puede movilizar su conocimiento del mercado, producción y tecnología. Es también un sistema que asegura que los gastos en formación tienen un mínimo impacto inflacionario: puede ayudar a minimizar los costes de capital de la formación, ya que se trata de utilizar la capacidad de formación que está sin usar en la empresa más que de crear plazas adicionales de carácter permanente en instituciones, que sería la alternativa, con un coste relativamente alto. Más aún, los costes corrientes marginales de la formación en la empresa pueden ser más bajos que en otras instituciones. En los estados en que se realizan transferencias fiscales o financieras a las empresas, la adquisición de servicios de formación del departamento de formación de una empresa para mejorar las posibilidades de ser empleados de los parados podría distinguirse claramente de esta manera de la política de conceder subsidios a la empresa para mantener el empleo; además los gastos públicos podrían limitarse concediéndose solamente durante el período de duración de la inversión. La formación podría financiarse sobre bases más selectivas y destinarse a aquellas ocupaciones en las empresas y a aquellos sectores que tienden más a la expansión, de acuerdo con la estructura que las economías de la OCDE ofrecen ante las nuevas condiciones mundiales. La adquisición de formación a las empresas podría también facilitar el desarrollo de oportunidades más amplias para la educación recurrente. Por supuesto que los mecanismos de financiación no son el único sistema para inducir a las empresas a proporcionar formación. La acción voluntaria de las empresas ha sido importante en algunos Estados, especialmente en lo que se refiere a incrementar el número de plazas de formación que imparten.

5.13. El reconocer que es mejor para las personas, especialmente para las que se incorporan por primera vez al mercado de trabajo, estar en activo o recibiendo formación y preparación profesional que permanecer en el paro, conlleva una redistribución de los recursos financieros públicos en base a este fin. Una redistribución de este tipo puede también colaborar a suavizar los impedimentos financieros en relación a la educación y la formación profesional en general, impedimentos que son importantes en varios países. En consecuencia en algunos países se vienen haciendo intentos para realizar un cierto cambio de recursos financieros desde el subsidio de paro hacia la financiación de formación y preparación profesional. Este giro puede realizarse sin que exista un vínculo institucional entre la formación y el subsidio de paro. Sin embargo, puede haber alguna ventaja en la creación de vínculos formales entre los dos tipos de programa, al continuar pagándose el subsidio de paro a los desempleados mientras están recibiendo su formación, como medio de expansión de los recursos presupuestarios para la propia formación, que se impartiría a un mayor número de desempleados.

6. APRENDIZAJE (*)

6.1. El aprendizaje es una forma de formación profesional inicial que se encuentra íntimamente ligada al futuro empleo. Juega distintos papeles: para las personas es un sistema de formación especializada que combina la teoría y la experiencia práctica; para la empresa es una fuente de futura mano de

(*) Para una mayor información véase el documento «Polices for Apprenticeship». OCDE, París, 1979.

obra especializada, y para la economía es un medio para volver a desarrollar en toda su amplitud las posibilidades de especialización de la mano de obra y adaptarlas a los cambios en la producción y en la tecnología. Sin embargo, estos diferentes papeles pueden entrar en conflicto siempre que las decisiones de los empresarios sobre la formación se basen en necesidades actuales y cuando la disponibilidad de la formación dependa del nivel de empleo. En consecuencia, en varios Estados miembros de la OCDE el número de jóvenes que se incorporan al aprendizaje viene estando sujeto a variaciones que no se deben a las necesidades futuras de mano de obra especializada.

6.2. El aprendizaje es una alternativa importante a la formación profesional en instituciones, pero el grado de importancia que se le da varía enormemente entre los Estados miembros de la OCDE. En Austria, República Federal de Alemania y Suiza es la fuente más importante de mano de obra especializada para un amplio abanico de empleos y es la forma dominante de formación profesional inicial. Se encuentra bien integrado en el sistema educativo y se considera que los aprendices son alumnos y no se les incluye en el cómputo de la mano de obra. Se considera que los empresarios tienen la obligación social de proporcionar formación profesional a los trabajadores y que los costes de esta actividad pueden y deben ser considerados como parte de los costes de producción. En estos países el número de plazas para el aprendizaje ha sido mantenido e incluso incrementado durante los últimos años, a pesar del incremento del nivel de desempleo, gracias al esfuerzo voluntario de los empresarios.

6.3. En otros estados miembros el aprendizaje es una fuente importante de mano de obra especializada, especialmente para el empleo en la manufactura y en la construcción, pero tiene menos importancia que la formación en instituciones, y en algunos países virtualmente no existe. Donde el aprendizaje no sea el método dominante de formación profesional inicial tendrá pocas posibilidades futuras. Parece que existen fuerzas en el mundo laboral que tienden a reducir el total de formación mediante aprendizaje, por ejemplo la disminución relativa del sector manufactura y el aumento de demanda de especialidades manuales tradicionales. No todos los empresarios desean asumir a la vez el coste y la carga del aprendizaje cuando existen otras formas de preparación profesional. Debido en parte a esta razón ha existido un incremento de otras maneras de formación en instituciones educativas institucionalizadas que, en general, pueden enseñar más fácilmente habilidades técnicas de nuevo tipo o las bases teóricas sobre las que las personas pueden posteriormente desarrollar sus habilidades prácticas. En este grupo de países se tiende a que los aprendizajes provengan de un estrato social determinado y a especializarse en un trabajo manual que tiene también un *status* social determinado. En algunos países la transferencia de la formación profesional inicial hacia instituciones ha tenido un peso importante. Los países que tratan de crear o desarrollar sistemas de aprendizaje deben tener en cuenta las dificultades citadas.

6.4. Además de estas dificultades hay que tener en cuenta los efectos de la situación económica sobre la reducción del nivel de empleo y la falta de certeza acerca de las futuras tasas de recuperación o los modelos de empleo a nivel industrial. Ante todos estos imponderables se están buscando sistemas para mantener el aprendizaje. En varios países se están concediendo subsidios para ayudar a la empresa a mantener su nivel de entrada de

nuevos aprendices. Muchos, sin embargo, continúan sin mostrarse favorables de cara a ofrecer este tipo de formación debido a las cargas administrativas y de otra clase que supone. Un aprendiz es un empleado, a la vez que recibe formación, y la legislación que les protege del tipo de límite de horas a trabajar o duración de la jornada laboral, plantea dificultades especiales a los empresarios.

6.5. El futuro del aprendizaje en algunos países dependerá también críticamente del éxito que se tenga a la hora de diseñar sistemas para inducir a los jóvenes a aceptarlo. Actualmente los jóvenes se sienten disuadidos por consideraciones basadas en la aguda diferencia entre la remuneración de los trabajadores especializados y los no especializados, en el bajo *status* social y en las limitadas posibilidades de empleo que a menudo van unidas al aprendizaje. Correspondientemente, es preciso inducir o ayudar a las empresas a crear más puestos de aprendices. Mientras que a muy corto plazo diferentes gobiernos están ofreciendo subsidios temporales, la tarea de diseñar acuerdos más permanentes continúa siendo difícil porque conlleva una elección entre mantener la formación de las empresas o extender la formación de primer año fuera del empleo para los aprendices en otras instituciones. La posibilidad de diseñar otras combinaciones de trabajo y estudio es muy interesante en tanto que alternativa al aprendizaje y también a recibir toda la formación para el empleo en instituciones educativas.

6.6. Pero, con independencia de las perspectivas existentes para el aprendizaje, es preciso mejorarlo. Por ejemplo, podría relacionarse mejor con la educación general mediante la concesión de créditos por cada cursillo teórico seguido; o dando cursillos o períodos de aprendizaje especiales a los jóvenes para ayudarles en el pasaje de la escuela a la industria; o proporcionando una formación permanente en educación general para los aprendices. En algunos países se está reorganizando el aprendizaje en un número menor de grupos de empleos más amplios, proporcionando formación por módulos, ofreciendo más formación de primer año fuera del empleo en instituciones, reduciendo la duración del aprendizaje cuando sea larga, revisando los programas, exámenes y certificados, y mejorando la formación de los instructores. En determinados países se están haciendo también esfuerzos para que los aprendices provengan de un abanico social más amplio o para hacer que la formación que reciben sea susceptible de transferirse a profesiones diferentes.

7. ORIENTACION

7.1. Las políticas de los gobiernos en materia de orientación deben convertirse en parte más importante y explícita de las políticas públicas de formación y preparación profesional. A este fin deberán concebirse con una mayor amplitud e incluir instrucción en la escuela acerca de la vida activa, junto con información sobre formación profesional, oportunidades de empleo y servicios de asesoramiento. Deben tratar de cubrir las demandas de los empresarios, sindicatos, escuelas y autoridades educativas y de la mano de obra, así como las de cada persona.

7.2. Las políticas de orientación pueden ayudar a reconducir la formación y preparación profesional, por una parte, y el empleo y la vida activa,

por otra, hacia una relación más efectiva y justa. Esto se debería hacer facilitando el ejercicio más completo posible de la libre elección, y el acceso al amplio abanico de oportunidades de formación y preparación profesional y de empleo satisfactorio y estable. Los servicios que se ofrecen deberían ayudar a las empresas a elegir de manera realista en materia de educación y de empleo, y los empresarios deberían hacer el uso más efectivo posible de las especialidades y habilidades de los trabajadores. Estos servicios de orientación son potencialmente una fuente de información de gran valor para la planificación, tanto de cara a las autoridades laborales como a las educativas.

Los servicios de orientación juegan un papel a la hora de facilitar la transición de la escuela al empleo estable y a la hora de promover la movilidad y flexibilidad de los trabajadores, de cara a la falta de certeza en el empleo; y a la hora, también, de ayudar a reconciliar los intereses de las personas, de los empresarios y de la comunidad.

7.3. Podría mejorarse la efectividad de los servicios de orientación si se concibiesen desde perspectivas más amplias, como proceso continuo a lo largo de todas las etapas de la educación y preparación profesional y el empleo, y especialmente durante la transición de la escuela al trabajo. Como parte de dicho proceso, puede utilizarse la información general acerca del mundo laboral empezando durante los primeros años de escuela, información específica, asesoramiento, observación y experimentación de trabajos, etc., a fin de proporcionar a cada persona una base para la realización de toda una serie de opciones realistas sobre la educación y el empleo. Los empresarios y los sindicatos necesitan una mejor información y comprensión de los cambiantes niveles de educación y preparación de los trabajadores, de lo que las personas han aprendido en los diferentes tipos de estudios cursados y de las actitudes y expectativas de los estudiantes y de los trabajadores. Las políticas públicas podrían tener en cuenta la información que pueda obtenerse, a través de estudios de cohorte, sobre la transición de la escuela al trabajo.

7.4. La eficacia de los servicios de orientación depende en parte de su organización. En general se opina que, de cara al interés público, los servicios de orientación sobre educación y empleo deberían estar estrechamente coordinados, aunque no es preciso que se conviertan necesariamente en un servicio único. También se reconoce que estos servicios podrían ser inclusive más útiles a nivel regional o en las diferentes secciones de la comunidad. En la actualidad muchas autoridades educativas se están enfrentando a restricciones presupuestarias en materia de orientación a nivel de escuela. Por otra parte, los servicios de empleo se han desarrollado destinándoles más recursos y adaptando sus métodos para satisfacer nuevas necesidades, especialmente las que crea el cada vez mayor número de personas que abandonan la escuela. No obstante, parece que existen desajustes en los servicios accesibles a ciertas capas de la población, notablemente a los jóvenes con dificultades educativas y de empleo.

7.5. En muchos países se ha realizado una expansión de la información enfatizándose su mayor accesibilidad y rapidez de obtención para las personas, a través de la utilización de medios del tipo de folletos atractivos, sistemas de recuperación de información previamente procesada o exposiciones sobre empleos y profesiones. Los Gobiernos no tratan de monopolizar la oferta de esta información al público, aunque en algunos países controlen total-

mente los servicios de colocación. Esta información se proporciona como medio para mantener la libertad de elección, que es un importante principio de la política en los estados miembros de la OCDE. Pero cuanto mayor es la posibilidad de información, más necesitan las personas conocer cómo efectuar una elección. Existen limitaciones reales importantes para la libre elección y puede ser que enfatizar únicamente el proporcionar información sea demasiado tajante. La libertad de elección está limitada por el hecho de que muchos estudiantes, especialmente la mayoría de los que se incorporan directamente a la mano de obra desde la educación obligatoria, no tienen la madurez suficiente para saber qué fines van a perseguir en su vida o incluso cuáles son sus preferencias más inmediatas. La libertad de opción también está limitada por el desempleo, la existencia de puestos de trabajo de bajo nivel, la escasez de nuevos puestos de trabajo, y la incertidumbre acerca de qué puestos de trabajo existirán en el futuro y dónde. El peligro se reconoce que consiste en que las personas que toman una decisión pueden arrepentirse más tarde, pero sin posibilidad de cambiar su opción.

7.6. Es preciso utilizar una perspectiva a largo plazo en la oferta de orientación. La orientación educativa debería centrarse más concretamente en ayudar a los estudiantes a elegir el curriculum de acuerdo con los intereses personales existentes. Las experiencias de algunos países que han proporcionado información sobre las vacantes existentes en puestos de trabajo, pueden ser una guía válida para saber cómo ayudar a las personas que se incorporan a la oferta de mano de obra, a realizar elecciones que sean realistas desde el punto de vista de la situación inicial del mercado de trabajo. Podría informarse mejor a los jóvenes acerca de la experimentación de nuevos empleos y de las oportunidades de formación especializada. Los estudios de cohorte realizados en algunos estados acerca de la incorporación de los jóvenes al mercado de mano de obra y su movilidad dentro del empleo, podrán ser una guía válida acerca de cómo tomar decisiones cuando el nivel de desempleo es alto.

7.7. Desde perspectivas más amplias, la orientación puede convertirse en un proceso continuo a través del cual se ayuda a los estudiantes que están en los centros docentes y a los integrantes de la mano de obra, a valorar sus intereses y habilidades y a tomar decisiones de *tipo secuencial* en función de las distintas opciones acerca del curriculum, elección de tipo de educación y formación, y elección de empleo, más que a tomar decisiones definitivas. Esto dependerá de poner en marcha reformas de la educación y preparación profesional y especialmente del progreso en el desarrollo de curricula polivalentes, de más amplia base, y de mayores oportunidades para acceder a la formación adicional posterior; por ejemplo, el caso de la preparación para la vida activa integrada en el proceso educativo a nivel de educación obligatoria.

7.8. La eficacia también hace referencia a cómo la mano de obra se despliega en los diferentes empleos. En las sociedades con economía de mercado no existe un mecanismo que asegure que la suma de las decisiones de las personas guiadas por la orientación, cubrirán las exigencias de la mano de obra y eliminarán los desequilibrios en el empleo. Un enfoque más realista consistiría en proporcionar más información a los empresarios acerca de las cualificaciones de la mano de obra y acerca de las especialidades y habilidades que pueden esperar por parte de los graduados con unas cua-

lificaciones determinadas. Los desarrollos en la organización del trabajo podrían proporcionar oportunidades más adecuadas para emplear a la creciente proporción de personas que se incorporan al mercado de trabajo con niveles de educación más altos. El interés creciente en especialidades más transferibles y en currícula de más amplia base favorece potencialmente el que la orientación acerca de las opciones educativas básicas se encuentre separada de las opciones generales de empleo. Lo que a la vez proporciona una tendencia hacia una orientación más específica, acerca de la formación adicional, que puede facilitar a las personas la superación del divorcio existente entre sus cualificaciones y aquellas otras que demande el empresario.

7.9. Existe un desfase en la habilidad de los gobiernos para evaluar el impacto de sus servicios. Juzgar la eficacia de los servicios de orientación es mucho más que el limitarse simplemente a juzgar las técnicas que utiliza el orientador para asesorar a sus «clientes», lo que en algunos países ya se efectúa de manera adecuada por la inspección de educación y a este fin es preciso establecer los criterios para realizar la evaluación. Como punto de partida es esencial definir los objetivos y responsabilidades de los servicios de orientación sobre educación y sobre empleo, respectivamente, es decir, el grado de especialización de la función de cada servicio y los modos en que deberían coordinarse: esto tiene una enorme prioridad a la hora de ayudar a las personas a efectuar la transición de la escuela al trabajo.

7.10. Profundamente enraizada en la orientación educativa subyace la idea de facilitar la elección de profesión. Como solamente una minoría de los trabajadores serán profesionales, este concepto ha limitado la clientela de la orientación principalmente a aquellos que accederán a la educación superior. Por consiguiente, esto tiende a apoyar el proceso de selección social de la educación. Por otra parte la clientela de la orientación sobre el empleo incluye a una gran proporción de personas con bajos niveles de educación y preparación profesional. Si su finalidad consiste en proporcionar asistencia a todos los que se incorporan a la mano de obra y a todos los niveles de la misma, los gobiernos deberían considerar si la práctica de sus servicios de orientación sobre empleo y sobre educación es apropiada a su clientela, y precisamente cómo pueden ayudar para que se centren más en las diferentes necesidades de las personas y al mismo tiempo colaboren para cubrir objetivos sociales y económicos más amplios en forma aceptable.

7.11. Para corregir la tendencia existente a favor de los alumnos más aptos y de los miembros también mejor preparados de la mano de obra, es necesario diseñar métodos adecuados que movilicen las oportunidades de educación, formación y empleo para las personas de bajo rendimiento y las que tienen dificultades en encontrar empleo, cuyas necesidades siempre serán mayores. Un dilema de la política pública de cara a la información y a la orientación es el mismo que surge persistentemente en cualquier examen de los problemas básicos de la política de empleo o de la política de preparación y formación profesional: es decir, cómo establecer un balance entre la eficacia y la equidad. La información y la orientación no deberían meramente tender a ayudar a los estudiantes y trabajadores más aptos a desarrollarse tan completamente como sea posible y a obtener el acceso a las mejores profesiones y empleos, de cara a proporcionar a la economía la mano de obra más altamente cualificada. En el pasado esto ha estado fuer-

temente marcado en los servicios de orientación al igual que en las políticas de educación y de mano de obra de los gobiernos y de las empresas. Algunos gobiernos están empezando ahora a ampliar sus servicios de información y orientación de cara a ayudar a proporcionar oportunidades de educación, formación y empleo a los que más la necesitan. Un énfasis cada vez mayor se está marcando al respecto, debido a la emergencia de cohortes visibles y relativamente amplias de jóvenes poco preparados para aprender o trabajar o tomar decisiones propias, en una época en la que las oportunidades de empleo son limitadas. No obstante los fines y métodos de la orientación para este grupo de personas constituyen un área descuidada que debería recibir una atención más prioritaria.

7.12. Si los servicios (de orientación) tienen que servir a una clientela proveniente de todos los grupos sociales, tienen que diversificarse para cubrir las carencias de personas con necesidades distintas. A este respecto parece importante distinguir, al menos, entre cuatro grupos principales de personas:

- I. Los que se incorporan al mercado de trabajo al final de la educación obligatoria.
- II. Los que se incorporan al mercado de trabajo a partir de los diferentes niveles de educación post-obligatoria:
 - a) con una mayor preparación laboral específica.
 - b) sin una preparación laboral que sea utilizable en forma inmediata:
- III. Los que se acaban de incorporar al mercado de trabajo y tienen dificultades para encontrar empleo.
- IV. Miembros del mercado de trabajo que están en el paro o que desean cambiar de empleo o mejorar su preparación.

7.13. En orientación educativa existirá siempre una necesidad de proporcionar orientación en materia de carreras profesionales a cierto número de personas, pero es importante que se realice de acuerdo a como se desarrollan estas carreras en la práctica. Para la mayor parte de los estudiantes la orientación educativa podría contribuir a su preparación para la vida activa, al hacer más hincapié en ayudarles a elegir las opciones en cuanto a estudios que sean más adecuado a sus intereses reales y a su nivel de aprendizaje. El tipo de guía que puede darse, de una manera más realista, a los alumnos durante la etapa de la educación obligatoria consiste en desarrollar su curriculum para incluir enseñanzas acerca del mundo del trabajo y períodos de observación en el mundo laboral: esto puede proporcionar una experiencia y un conocimiento que facilite posteriormente una orientación sobre empleo más específica, que se recibirá al terminar los estudios obligatorios.

7.14. El reconocer que la transición de la escuela a la vida activa debería concebirse como un largo proceso, significa que la orientación no puede darse, de manera adecuada, de una vez para siempre. En algunos países se han llevado a cabo experiencias de tipo innovador que sugieren que es posible extender el lapso de tiempo durante el que se proporciona orientación comenzando con la educación obligatoria y continuando hasta, al menos, los primeros años de la vida activa, proporcionando servicios intensivos en cada punto crítico de decisión, es decir, cuando los estudiantes pasan de una etapa de educación a otra o de la educación y la formación al empleo.

7.15. Aunque la libertad de opción es un principio básico que lleva a muchos países a hacer un gran hincapié en proporcionar información, las necesidades de las diferentes categorías de jóvenes produce en la práctica una serie de desniveles en el énfasis que se efectúa en la orientación. A niveles más bajos de educación y posibilidades de empleo corresponde, inevitablemente, una mayor persuasión y fuerza del consejo y la orientación interviene para influenciar las decisiones del cliente o de toda la cohorte de personas que terminan la escuela. Cuando el desempleo es alto, existe una gran tendencia a persuadir a los jóvenes para que permanezcan en la escuela. Al mismo tiempo que puede ser importante ayudarles a tomar una opinión realista de la situación del empleo, existe el problema de evitar un enfoque intervencionista, cuyas consecuencias no podrían ser previstas fácilmente: razón adicional para que las políticas de empleo y formación eviten la toma de decisiones del tipo «de una vez para siempre» mediante la creación de oportunidades para ejercer toda una serie de opciones en distintos intervalos, por ejemplo, a través de la educación recurrente.

7.16. Los programas de experiencias laborales que se están llevando a cabo en algunos países para aquellas personas que se incorporan al mercado de trabajo con las mayores dificultades para encontrar empleo pueden convertirse en estrategias para información y orientación. Los participantes pueden adquirir así su propia comprensión de las satisfacciones exigencias y condiciones de empleo, incluida la valoración real de a qué tipos de empleo van a poder acceder realmente; y al mismo tiempo una mayor certidumbre de sus propios intereses y de cómo pueden satisfacerlos en las condiciones de empleo existentes. Mientras que la orientación proporciona en cierta medida una experiencia sustitutiva de la vida activa, la experiencia laboral directa es una alternativa positiva que faculta a los que participan en ella a formar su propia opinión y que puede contrarrestar la intervención de los servicios de orientación.

7.17. En épocas de alto desempleo las personas que necesitan un puesto de trabajo amplían sus sistemas de encontrarlo y una mayor proporción va a inscribirse en los servicios de colocación públicos. Al mismo tiempo los empresarios pueden preferir que se les solicite directamente el empleo en lugar de acudir a los servicios de colocación. Más aún, cuando sólo existen pocos puestos de trabajo disponibles, los servicios de colocación se encuentran presionados para proporcionar candidatos con las mejores cualificaciones a los empresarios, si quieren mantener su rol y credibilidad. Cuanto más eficientemente se comporten al respecto, mayor número de clientes tendrán para los que deberán buscar soluciones distintas a la colocación. Los clientes también tienden a buscar una ayuda directa para encontrar un empleo más que a dejarse aconsejar acerca de los medios para mejorar sus posibilidades de empleo a través de la formación. Los servicios de orientación sobre empleo necesitan poder adaptarse a estas diferencias existentes entre sus usuarios y las oportunidades reales de empleo, y sólo podrán satisfacer esta necesidad si se le proporciona, en tanto que orientadores, una información actualizada acerca de la situación general de empleo, puestos de trabajo vacantes, abanico creciente de oportunidades laborales y de recibir educación profesional y preparación laboral, o qué posibilidades de ayuda financiera existen.

LA FORMACION Y EL EMPLEO VISTOS A LA LUZ DEL PROYECTO N.º 1 DEL CCC «PREPARATION A LA VIE». (Consejo de Europa)

SANTIAGO GABRIEL MURCIA (*)

INTRODUCCION:

Hubo un tiempo, aún no muy alejado, en la década anterior a los años 70 en el que los países europeos —aparte algunas excepciones— vivieron una situación de apogeo industrial y de economía holgada que proporcionaba una vida de confort y bienestar en la que todos tenían asegurado el consumo y el trabajo. Los jóvenes que abandonaban la escuela, una vez culminada la etapa de escolaridad obligatoria, podían integrarse rápidamente y con facilidad a la vida activa, siguiendo sus inclinaciones y habilidades. Aquellos otros que habían optado por proseguir sus estudios más allá de la escolaridad obligatoria, al terminar la especialidad elegida, tenían asegurada su inserción en el mundo profesional y en la parcela para la que su formación y calificación les destinaba. El fantasma del paro que estos países habían conocido antes de su desarrollo industrial parecía haber desaparecido y que no inquietaría nunca más a su sociedad acomodada. Es verdad que en esta situación de tranquilidad siempre hubo algunas regiones en las que, sino el paro absoluto, existía la falta de un empleo estable y continuado. Y no es menos cierto que también existen estudios en los que se hacen análisis demográficos y económicos anunciando situaciones futuras menos seguras y tranquilizantes. No obstante, estas previsiones eran juzgadas de agoreras y pesimistas, así como la presencia de algunos jóvenes parados, eran calificados de vagos y maleantes o de bocas demasiado finas y exigentes. La gente prefería no escuchar estas notas disonantes y prestar oídos a melodías más agradables que llegaban a cantar alegremente, en esta época de euforia, el final de la inseguridad en el empleo, la desaparición de condiciones difíciles en el trabajo y la explotación de la clase obrera, todo ello gracias al progreso técnico que posibilitaría una mayor producción y permitiría a su vez un aumento en los salarios y mejoras sociales en todos los niveles, tendiendo así a una mayor igualdad entre clases.

Desgraciadamente, muy pronto hubo que rendirse a la evidencia de una realidad que daba la razón a aquellos que la habían anunciado y habían sido juzgados de pesimistas agoreros. La falta de empleo, el empleo discontinuo o el bajo empleo, había subsistido más o menos latente y de pronto surgió con dimensiones de una amplitud alarmante. Mediada la década de los 70 el fenómeno del paro se hizo protagonista en la casi totalidad de los países de esa Europa industrializada. La sociedad se vio alcanzada en todos sus niveles y de entre todos, quizá el que recibió más pronto el zarpazo con todas sus consecuencias fue el de la juventud. En diciembre de 1975, el paro global alcanzaba cerca de 17 millones de personas en los veinticuatro países de la

* Inspector de Bachillerato del Estado. Representante Nacional en el Grupo Director del Proyecto número uno del CCC «Preparation à la vie».

OCDE, es decir, el 5,3 por 100 del total de la mano de obra. Siete millones de esos diecisiete millones de parados, o sea, el 45 por 100 eran jóvenes de menos de veinticinco años, cantidad muy importante, aunque ese grupo no representara más que el 22 por 100 de la clase activa. Es muy difícil saber con exactitud la cifra de jóvenes parados en busca de un trabajo que podría existir o existen en estos momentos. En ese año 1975 se hablaba de dos millones que buscaban empleo y se encontraban controlados en el censo pero, naturalmente, esta cifra se vería muy aumentada si se añadiera el número de jóvenes que al abandonar la escuela buscan su primer empleo y por consiguiente aún no están computados. De todas formas, acudiendo únicamente a los datos extraídos del censo de parados, se puede comprobar que en el año 1978 más de la tercera parte del total de parados en muchos países europeos de la CEE correspondía a jóvenes menores de veinticinco años: Bélgica alcanzaba el 34,6 por 100, Alemania el 27,8, Francia el 35,9, Italia el 40,3, Holanda el 29, Inglaterra el 44,8 por 100 (1).

Este fenómeno del paro, ha llegado a ser una enfermedad casi crónica entre los jóvenes. Aunque casi ninguno está a salvo de ser atacado, se sabe que afecta con mayor frecuencia a los más desprovistos de formación. Así, por ejemplo, a aquellos cuya escolaridad no ha sido completa o cuya calificación final ha sido deficiente. No obstante, también encontramos parados entre los jóvenes que han continuado estudios más allá de la etapa obligatoria y obtenido un diploma. Por otra parte, muchos de estos jóvenes se ven obligados a enrolarse en trabajos inestables, cambiando cada dos por tres y aceptando una actividad para la que no es necesario la calificación que ellos han obtenido al final de sus carreras.

Esta desgraciada situación ha puesto al descubierto otra que, sin duda, existía ya pero que estaba precisamente oculta en el trabajo que abría sus puertas y ocupaba a la mayor parte de la juventud. Me refiero a la situación que podríamos llamar si no de analfabetismo total sí de analfabetismo funcional, en la que se encuentra un número alarmantemente elevado de jóvenes, en el momento de dejar la escuela, una vez cumplido el período de obligación escolar. Aunque no se ha hecho un estudio estadístico global que llevara a una evaluación válida para estos países que integran la Europa del Consejo, se podía eventurar por cifras detectadas ya en algunos que el fenómeno puede tener dimensiones verdaderamente graves. Son muchachos que apenas saben leer y escribir y se encuentran totalmente desprovistos de una formación elemental que les permita desenvolverse con una mínima autonomía y poderse relacionar en una sociedad de la que, precisamente por su situación, se ven o creen verse rechazados. Es el rechazo que ellos sintieron para con la escuela de la que salieron frustrados y desasistidos y que ahora se agiganta en una sociedad que se les presenta hostil.

Este grupo de desheredados se va a confundir muchas veces con aquellos otros que sí recibieron una formación, pero que a la postre les dejó en la calle a sus dieciséis años con las puertas igualmente cerradas. Los caminos que toman los unos y los otros en esta situación de desamparo, se salen de la norma y los llevan a terrenos perdidos, frecuentemente sin retorno: Robo, alcoholismo, prostitución, droga, delincuencia en todos sus aspectos.

(1) Profesor A. Lipsmeier, Rapport: «Troisième Séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe sur "L'école et le monde du travail"». DECG/EGT (79) 62.

Al mismo tiempo las reacciones contestatarias de aquellos que han conseguido encontrar un empleo, sacrificando su calificación después de dar tumbos por actividades de toda índole; el descontento y denuncia en las propias aulas de escuelas y facultades de aquellos que ocupan y emplean aún su tiempo en unos estudios, son episodios que alarman desde hace tiempo a los dirigentes y responsables de los poderes públicos.

¿Todos estos jóvenes, unos desde su falta de formación mínima, otros mejor formados pero igualmente sumidos en la inactividad forzosa, otros desde la frustración de su empleo descalificado y otros al acecho angustioso de su negro porvenir para el que la formación que reciben no aporta luz ninguna, no acabarán destruyendo los valores tradicionales que mantenían un orden social y económico? El temor es grande y no infundado. Los acontecimientos del mayo francés de 1968, las actividades de los grupos extremistas en Italia y Alemania, algunos aspectos del terrorismo en España, la violencia en Irlanda son todas manifestaciones externas de una situación inquietante.

Frente a esta situación, cuyas diferentes facetas tienen un origen que echa sus raíces en la desocupación y en la falta de formación inicial y permanente, muchos gobiernos europeos han tomado medidas que pueden si no poner remedio total, al parecer muy difícil, al menos, aliviar cuanto sea posible el problema. A la ampliación de los puestos de trabajo mediante el fomento de inversiones, ayudas directas a las empresas, anticipación de la edad de jubilación, disminución de la inmigración, se ha añadido en muchos países una política educativa que tiende a proporcionar una formación inicial en la escuela que es reforzada y ampliada en contacto activo con el mundo del trabajo: Contrato-formación, formación empleo en alternancia, formación-aprendizaje. Toda una serie de modalidades que se extienden cada vez más por muchos países de Europa buscando soluciones a la grave situación de esta juventud.

2. PROYECTO NUMERO 1 DEL CCC «PREPARACION PARA LA VIDA»

El Consejo de la Cooperación Cultural en su reunión del mes de febrero de 1978, aprobó el Proyecto número 1 «Préparation à la vie». La idea nació de la respuesta que los estados miembros dieron a la consulta que se les había hecho, en 1977, acerca de los temas prioritarios que deberían tenerse en cuenta al elaborar el programa escolar del CCC, para el período 1978-1981. Hay que señalar que las respuestas de los gobiernos, recogían la preocupación por esa situación de los jóvenes en paro y desprovistos, en muchos casos, de una formación que les permitiera, el momento llegado, enrolarse en alguna actividad y buscar caminos de realización personal. Esta preocupación que manifestaron los Estados consultados, se reflejaba en los medios de comunicación que, en definitiva, se hacían eco de una inquietud muy extendida entre la opinión pública. Así, pues, el CCC al aprobar el Proyecto emprendía caminos que pudieran encontrar una respuesta a la petición que presentaba la sociedad.

Aunque el problema más acuciante dentro de la situación de los jóvenes era el paro, y ello exigía tomar unas medidas que facilitaran el paso de la escuela a la vida profesional con una formación apropiada, el Consejo de la

Cooperación Cultural, en el Proyecto número 1, decidió enfrentarse con el tema, de una manera más amplia, inspirándose en los principios de la educación permanente y en la declaración sobre «la escuela y sus relaciones con la comunidad», adoptada por la Conferencia permanente de Ministros europeos de educación en su X sesión, Strasbourg, junio 1977. Los Ministros reconocen en su declaración, la importancia de ayudar a los jóvenes a adquirir la capacidad de ejercer un oficio, pero también señalan que es necesario contribuir a asegurarles un desarrollo personal y una integración social adecuada.

El objetivo del Proyecto número 1, consecuente con esta idea más amplia, se definió en el estudio de las medidas que se deberían tomar en los contenidos, programas, métodos y actividades para que la Enseñanza Media sobre todo a lo largo de los dos o tres años anteriores y posteriores al final de la escolaridad obligatoria, proporcionara a los jóvenes, en esos momentos en que tienen que tomar decisiones de una gran trascendencia para su porvenir, los medios de aprendizaje y conocimientos básicos necesarios para:

- a) Mejorar sus posibilidades de empleo y de adaptación a las situaciones laborales en constante cambio.
- b) Poder asumir un papel responsable y activo en su vida social y profesional.

Desde el comienzo, el Proyecto despertó un vivo interés y un gran número de Estados —veinte en la actualidad— se integraron en el Grupo Director con el encargo de planificar y poner en marcha los trabajos del mismo. A partir de una encuesta en la que se invitaba a los Estados miembros que indicaran los elementos que les parecían más necesarios para una buena preparación para la vida, el Grupo Director, aunque comprendía que esta preparación debe ser el resultado de un proceso global, por razones de sentido práctico, decidió tratar el tema distribuyendo su contenido en los siguientes apartados:

— Preparación para la vida personal que proporcione a los jóvenes la capacidad de resolver sus propios problemas y les permita encontrar, por sí mismos, caminos de desarrollo y realización personal.

— Preparación para la vida en sociedad y en democracia que ayude a los jóvenes a establecer buenas relaciones inter-personales, capacitándoles a afrontar con éxito las responsabilidades en su vida familiar y les permita, al mismo tiempo, participar en la vida pública, local y nacional, pudiendo comprender los problemas de la política internacional.

— Preparación para la vida del mundo del trabajo que proporcione, durante la etapa de obligación escolar, un conocimiento del mundo laboral e información acerca de las perspectivas de empleo, y después de la escolaridad obligatoria una formación profesional de amplia base, pudiendo desembocar, llegado el caso, en una formación profesional específica.

— Preparación para la vida cultural que facilite la participación activa de los jóvenes en las muy diversas manifestaciones culturales: deporte, teatro,

música, clubs..., dedicando un especial importancia a la formación de un espíritu equilibrado y crítico entre los medios de comunicación de masas.

— Preparación para una formación y estudios ulteriores que posibilite continuar, o reemprender estudios superiores o perfeccionar su formación, siguiendo una voluntad de promoción o las exigencias de una movilidad profesional.

Al mismo tiempo, el Grupo Director desde los comienzos del Proyecto, y previa consulta, apoyó con entusiasmo la proposición formulada por los siete países de Europa Meridional, para que, teniendo en cuenta las circunstancias específicas de estos países: socio-económicas, socio-políticas y culturales, se atendieran los problemas que ellos mismos consideraban prioritarios:

— Orientación e información de los alumnos a partir de funciones de tutoría, «Guidance» o lo que los países anglosajones denominan con el término de «Careers Education».

— La Educación tecnológica y la formación de los profesores responsabilizados de esta materia.

— La preparación para la vida en una sociedad democrática.

En realidad, como puede verse, estos aspectos se encontraban dentro de los dos grandes apartados del Proyecto, tendentes a una preparación del joven con vistas a su inserción en una profesión y a la formación para asumir responsablemente su papel como ciudadano partícipe en las tareas de la sociedad en la que vive.

El Grupo Director, habiendo asumido la función de llevar a cabo el Proyecto, estableció un calendario que se compone de tres etapas importantes:

a) Una etapa, operativa (1978-1980) que comprende el análisis de experiencias y planes innovadores que se llevan a cabo en países integrados en el Proyecto, al mismo tiempo que el estudio de trabajos encargados a expertos sobre temas o aspectos de la preparación para la vida.

b) Una etapa de síntesis (1981) en la cual los resultados de la primera serán analizados y presentados en la gran Conferencia (septiembre 1981), cuyas conclusiones y recomendaciones así como el informe final del Grupo Director del Proyecto serán sometidos al CCC en su primera sesión de 1982.

c) La difusión de los resultados del Proyecto (1982) por medio de Seminarios de información que tendrán lugar en los estados miembros con la colaboración de expertos y la participación de todos aquellos implicados en el tema: Profesores, padres, alumnos, etc.

Dentro de este calendario, se le dio prioridad a las aspectos de la «preparación para la vida del trabajo» y, desde el comienzo, en la reunión del 9 y 10 de noviembre de 1978, el Grupo Director estableció un plan de visitas, estudios, seminarios, evaluaciones, actividades en suma, todas encaminadas a analizar este tema que según la opinión de todos los países exigía una atención más urgente. Este ha sido su desarrollo:

Preparación para la vida del trabajo

Realización de diez visitas, previo ofrecimiento, a diez países en los que se estaban llevando a cabo experiencias innovadoras, que al parecer podían ser de gran interés para el grupo:

Austria	Diciembre	1978
Suiza	Enero	1979
Alemania	Febrero	1979
Francia	Abril	1979
Chipre	Mayo	1979
Inglaterra	Octubre	1979
Holanda	Octubre	1979
Dinamarca	Diciembre	1979
Portugal	Noviembre	1979
Irlanda	Enero	1980

Publicación del estudio del Profesor Nicola Caciae «Employ et métiers dans l'Europe des annés 80».

Publicación del estudio «Demain la vie...», trabajo de síntesis de las diez visitas, realizado por el Conseiller de Programme M. Yves Deforge.

La Orientación «Careers Education»

Elaboración de informes nacionales por parte de los siete países de Europa Meridional, sobre el tema de «Orientación» y formas de aplicación práctica en los Centros de enseñanza. Estudio sobre el tema «Careers Education» redactado por el experto inglés Mr. Cooksey a petición del Grupo Director.

Reunión de trabajo celebrada en Strasbourg los días 15 y 16 de octubre de 1979 en la que siete expertos pertenecientes a los países de Europa Meridional y el propio Mr. Cooksey, analizaron y evaluaron los informes sobre la orientación «Careers Education».

Atelier desarrollado en Barcelona, los días 15, 16 y 17 de octubre con la participación de expertos de los siete países de Europa Meridional, para tratar en el marco de «Careers Education» «La utilización del tiempo libre».

La Educación Tecnológica

Organización y desarrollo de Seminarios de trabajo que tuvieron lugar el primero en Lisboa, los días 12, 13 y 14 de noviembre de 1979, el segundo en Roma-Albano, del 27 al 30 de octubre de 1980 y el tercero en Madrid, del 17 al 20 de noviembre de 1980, estudiándose dentro del tema, los aspectos de programas, medios y material didácticos y formación del profesorado.

Evaluación de resultados de esta disciplina implantada recientemente en los sistemas educativos de Grecia, Portugal y Chipre.

En los otros aspectos, el Proyecto número 1, ha seguido su desarrollo y ha ido cumpliendo su programa, pudiéndose comprobar que todos están íntimamente ligados en ese proceso global que es la «preparación para la vida» y ofrecen en muchas experiencias que se han visitado, por ejemplo, «Les dix bonnes écoles» o trabajos que se han elaborado, un contenido muy rico en parcelas formativas innovadoras que pueden ser una contribución muy positiva para conseguir los objetivos que el Grupo Director se había propuesto al empezar esta gran tarea.

3. «RELACION Y DEPENDENCIA ENTRE FORMACION Y EMPLEO. PANORAMICA EN EVOLUCION»

En el binomio formación empleo, cualquier modificación que se dé en alguna de las partes deberá hacer reaccionar inmediatamente a la otra para conservar el equilibrio entre ambas. De todas formas en esta relación estrecha hay una parte, la formación, que está obligada a mantener una mayor dependencia con la segunda, el empleo, y estando éste íntimamente ligado a una situación económica y aquella vinculada a un sistema educativo se deduce que todo sistema educativo debe desarrollar su función formativa prestando una atención constante a los continuos cambios de las estructuras socio-económicas y disponiéndose a una remodelación oportuna que pueda dar respuesta a las exigencias derivadas de esos cambios.

Sectores de producción y empleo

Los tres sectores clásicos de producción establecidos en los países europeos, denominados con los términos de primario, secundario y terciario, presentan en el momento actual, en la mayor parte de los países, esta situación con respecto al empleo:

— Una escasa posibilidad de empleo en el primario, agricultura, y consecuentemente la huida cada vez mayor de los hombres del campo hacia otras zonas.

— Una posibilidad de empleo mucho mayor en el secundario, industria, lo que ha supuesto la aparición de grandes aglomeraciones alrededor de los emporios industriales, llegándose ya a la saturación en los países que han alcanzado su techo de desarrollo en este sector.

— Un desplazamiento hacia el terciario, servicios, que es, por y hasta el momento, el que ofrece mayor posibilidad de empleo y acoge en sus diferentes ramas, en muchos países, el número más alto de trabajadores, en relación con los otros sectores.

Evolución histórica

A esta situación se ha llegado en una evolución a lo largo de la historia, primero sosegada, y luego precipitada con la aparición de la máquina y su continuo perfeccionamiento y aplicación a los sectores.

En un principio el hombre se dedicaba a las tareas que le proporcionaban los medios materiales de subsistencia y que, se encontraban a nivel primario en contacto con la tierra: caza y laboreo. Muy pronto, necesitando para estas tareas, el hombre tuvo que crear utensilios que le ayudaran e hicieran más rentable su esfuerzo. Más tarde, el intercambio tanto de medios de subsistencia, alimentos, como de utensilios de trabajo y adorno traería la vida de relación, comenzando así una forma más de ocupación y empleo.

Creatividad, transmisión de saberes, aprendizaje

Así, pues, desde el comienzo de los tiempos los tres sectores, aunque íntimamente ligados, aparecen ya con perfiles definidos, caracterizándose la ocupación del hombre en todos ellos por la creatividad, la personalización, el trabajo humanizado, la transmisión de saberes y el aprendizaje. Esta afirmación se puede comprobar sin necesidad de remontarnos a épocas muy lejanas. Bástenos recordar, puesto que hemos tenido ocasión de vivirlas, las formas de trabajo de los labradores, artesanos de los distintos oficios y personas dedicadas a otros servicios.

El campesino en todas las tareas de la tierra, desde la siembra hasta la recogida de las cosechas, desarrollaba una serie de actividades adecuadas a las distintas fases, y en todas ellas desplegaba su buen hacer y creatividad. Solo, y en grupo cuando era necesario, desde una observación diaria de la naturaleza, planificaba el trabajo y lo realizaba dirigiendo y compartiendo tareas. El momento de la cosecha nos permite ver a aquellos grupos de hombres, las cuadrillas, trabajando en equipo, jerarquizados según dominio y oficio y saber: los segadores: hoces primera, segunda y tercera, los atadores, los gavilladores y por fin los rapaces. En todas las escalas contaba la creatividad y el buen hacer, la responsabilidad personalizada integrando el equipo: El corte mesurado y homogéneo de las hoces: en un avance rítmico, el reparto equilibrado de las gavillas, los atados seguros en el rastrojo y fáciles de deshacer al llegar a la era, la pequeña cabaña construida con haces y chamarasca y el hoyo para mantener fresca el agua. Todas estas actividades exigían el dominio de unas técnicas que se enriquecían y distinguían con el sello particular de la creatividad. En estos grupos humanizados se transmitía el saber y conocimiento del oficio, escalonadamente, desde los segadores, hasta los rapaces, y ello proporcionaba un aprendizaje y promoción en una convivencia caracterizada por la responsabilidad y el respeto.

Ejemplos parecidos, aunque quizás de perfiles más definidos en el aspecto de creatividad, podríamos encontrar en la gama amplia de oficios artesanales. El carpintero, el herrero, el tejedor, el zapatero, el alfarero, el botero..., todos trabajan en sus talleres siendo creadores de su obra, a la que se entregaban desde el diseño hasta el último remate de su ejecución. Ayudados por oficiales y aprendices formaban grupos de trabajo humanizado que eran escuela viva de formación y aprendizaje, donde ellos eran los auténticos maestros.

Esta dinámica también se daba en el campo de los servicios y ejemplos podemos encontrar entre los escribanos, amanuenses, barberos, dentistas, boticarios, tenderos, etc.

Formación compartida por familia, escuela y trabajo:

En todas estas ocupaciones de los tres sectores se enrolaban junto a las personas adultas muchachos jóvenes que compartían la escuela con el taller o las labores del campo o de la tienda. La educación y formación se hacía espontáneamente en alternancia de tres elementos, familia, escuela y trabajo. La presencia de todos era necesaria, bien en el campo del que había que conseguir los medios materiales de sustento, bien en el taller donde el trabajo se destinaba no sólo a elaborar utensilios que ayudaban al hombre en su tarea, sino también a la creación de toda una gama de objetos que, sin ser de vital necesidad, se fueron haciendo cada vez más habituales e indispensables en las aspiraciones de estética y bienestar de la sociedad que, con su consumo, propiciaba la ocupación y el empleo de estos muchachos en la parcela de los servicios.

Efectos de la mecanización:

La aparición de la máquina, su constante perfeccionamiento y su aplicación en los tres sectores, produjo cambios radicales en la situación que, aunque con ligeras modificaciones, había permanecido dentro del esquema que hemos dibujado, durante siglos.

Fue en el segundo sector donde la mecanización se introdujo en primer lugar y a gran escala, lo que supuso un crecimiento de producción que a su vez traería consigo una mayor rentabilidad en el trabajo de todos y una expansión de su volumen.

Con la mecanización del sector se fue eliminando la figura del maestro artesano que pasaría a integrarse en el cuadro de los diseñadores y planificadores o quedaría confundido en el grupo de los obreros despersonalizados, entregado a un trabajo de ejecución en serie. Surgían así dos grupos bien definidos y separados. El primero, más limitado, formado por un personal cualificado que investigaba, planificaba, diseñaba, creaba; el segundo, numeroso, en el que se integraban todos los demás identificados en unas tareas autómatas, parcelarias, para las que la iniciativa y calificación estaban de sobra. Ligeros matices de especialización mecánica o de control salpicaban a algunos integrantes del segundo grupo. El taller, el equipo humanizado entregado a una obra total cuya ejecución compartida con responsabilidad individual y de grupo producía al final la satisfacción personal del trabajo bien hecho, había quedado muy atrás, perdido en la nostalgia de un mundo que existió alguna vez.

Este vacío espiritual fue llenado por unas satisfacciones materiales que proporcionaban los salarios más altos y las recompensas de la productividad. Ello fue un atractivo para un gran número de personas que abandonaron en bloque el sector primario, las tierras domesticadas, y vinieron a instalarse en estas ciudades sin nombre, sumándose a los eslabones de la gran cadena anónima.

Mientras tanto, la máquina también llegó a los campos, y aquel trabajo repartido a lo largo de las distintas estaciones del año, observando los campesinos todos los síntomas que podían anunciar el cambio de tiempo, lluvia, viento, hielo, calor, fue llevado de cuajo por el tractor y la gran cosechadora.

En un solo día una máquina podía hacer el trabajo que ocupaba a una familia todo un verano. Así pues, siendo el volumen de tarea que exigía el abastecimiento de los productos el mismo que antes de la aparición de la máquina, la mayor parte de estos hombres del campo se encontraron de pronto de brazos caídos en medio de las tierras. Ello, unido al atractivo que suponía la llamada de los grandes salarios que se ofrecían en el mundo de la industria, hizo que grandes riadas abandonaran el mundo de la agricultura, los pequeños pueblos, y se pasaran a la gran ciudad. El fenómeno se dio en el interior de los distintos países entre zonas agrícolas y zonas industrializadas, y entre unos países menos desarrollados y otros más desarrolladas. Fueron los años de los grandes movimientos migratorios.

Mientras este panorama se dibujaba en el empleo, en la formación, la responsabilidad, antes repartida, como hemos visto entre familia escuela y trabajo, ahora se dejaba casi exclusivamente en manos de la escuela. Sólo algunos países que habían conservado unos sistemas de producción más tradicionales seguían apoyando la formación escolar con la de la familia y el taller.

La formación incompleta de la escuela en solitario:

No siendo ya necesarios los jóvenes en las tareas que hemos descrito en los tres sectores, la escuela recibió el encargo de guardarlos en sus aulas mucho más tiempo. La escolarización obligatoria se prolongó, en muchos países, hasta los dieciséis años y al terminar ésta, un porcentaje cada vez más elevado de estos jóvenes continuaban sus estudios hasta conseguir un diploma de estudios medios o una licenciatura superior (véase cuadro n.º 1). Esta tendencia, muy positiva en muchos aspectos formativos, era incompleta en otros de tipo afectivo, por faltarle en muchos casos el complemento de la familia, y muy negativa, al haber cortado la relación de estos jóvenes con el mundo del trabajo durante todo el tiempo de su escolarización.

Los efectos se han podido comprobar cuando estas oleadas de jóvenes detenidos temporalmente en la escuela y recibiendo una formación alejada de la vida activa y de los problemas laborales, corrieron a raudales buscando un empleo que les permitiera una realización personal en consonancia con la formación recibida. Algunos, muy pocos, los de diplomas más altos, y dentro de algunas especialidades, encontraron una ocupación adecuada a sus aspiraciones. Otros, un número considerable, después de buscar en vano un puesto que correspondiera a su preparación, acabaron aceptando un empleo despersonalizado en ese mundo anónimo de la gran industria. Otros, como ya hemos visto en la introducción, pasaron a engrosar el número de los que esperan un momento de apertura.

Inadecuación de formación y trabajo. Consecuencias:

La confrontación del grupo segundo con la realidad laboral fue dramática en muchos casos. El desencanto, la frustración de un trabajo deshumanizado y sin motivación alguna originó y sigue originando conflictos, protestas, huelgas, absentismo, reivindicaciones continuas de estos jóvenes.

CUADRO N.º 1 *

Crecimiento comparado de efectivos de estudiantes inscritos en la enseñanza superior

Países	Efectivos 1955/56	Efectivos 1966/67	Efectivos 1975/76	Crecimiento de efectivos (% anual medio)	
				Primer Decenio	Segundo Decenio
Alemania	201.627	(1) 423.274	836.002	7,7	7,1
Austria	19.124	48.965	96.736	8,9	7,9
Bélgica	38.367	91.059	148.628	8,9	5,6
Chipre (4)	—	308	602	—	7,7
Dinamarca	21.876	56.071	110.271	8,9	7,8
España	94.000	212.849	(3) 453.389	7,7	9,9
Finlandia	19.803	(1) 47.662	71.526	9,1	4,1
Francia	207.700	505.278	772.067	9,3	4,3
Grecia	20.887	64.591	111.435	10,8	6,2
Irlanda	9.256	(2) 16.135	39.928	7,9	8,6
Islandia	762	1.221	—	4,4	—
Italia	222.545	476.825	978.739	7,2	8,3
Luxemburgo	691	1.558	2.700	7,7	6,3
Malta	—	1.266	(3) 2.158	—	6,9
Noruega	7.500	31.413	(3) 64.582	13,9	9,5
País Bajo	57.535	134.661	288.026	8,0	8,8
Portugal	18.500	38.484	(5) 59.845	6,9	6,4
Reino Unido	203.000	478.721	(5) 546.949	8,1	1,7
Suecia	27.229	90.076	162.640	11,5	6,8
Suiza	19.123	41.784	64.720	7,3	5,0
Turquía	37.000	110.182	(3) 218.934	10,4	9,0
Yugoslavia	69.650	195.454	394.992	9,8	8,1
Canadá	100.000	(1) 326.800	818.153	12,6	9,6
Estados Unidos	2.678.623	5.930.000	11.184.859	7,5	7,3
Japón	609.685	1.239.293	2.284.903	6,6	6,8

(1) 1965/66. (2) 1964/65. (3) 1974/75. (4) Excluidas las escuelas turcas. (5) 1973/74.
() Estimaciones OCDE.

Cuadro elaborado por el ISRI —Istituto di Studi sulle Relazioni Industriali— según datos de la OCDE y de las NU.

* Profesor Cacace, «Emploi et métiers dans l'Europe des années 80». Projet n.º 1 du CCC. «Préparation à la vie». DECS/EGT (80) 21.

La nostalgia de un trabajo humanizado de aquellos hombres que procedían del taller, la añoranza del campo abierto de aquel gran bloque que abandonó un día las tierras, el recuerdo de un país alejado para ese gran número de emigrantes produce, desde el encadenamiento a este trabajo de autómatas, una menor frustración, al parecer, que la que origina en el joven que sale de la Escuela o la Universidad, con una formación destinada a una profesión cualificada, el choque con una realidad muda que responde a sus aspiraciones con el ruido mecánico de gestos controlados. La nómina puntual, por generosa que sea, no puede aliviar el desencanto que produce una descalificación obligada y la consecuente ausencia de realización profesional.

La máquina, pues, fue apagando iniciativas, creatividad e ilusiones. Y esto que hemos descrito dentro de los sectores primarios y secundarios, ocurrió también en la parcela de los Servicios: Calculadoras, computadoras robots, microprocesadores, máquinas sofisticadas lo invadieron todo, limitando y llegando a eliminar aquella preocupación individual que llevaba a buscar las soluciones de ingenio personal, ante situaciones que podían presentarse en un trabajo humanizado. La preparación, la especialización, la pericia adquirida, perdieron para muchos su razón de ser. El fenómeno frustrante de la descalificación obligada, adquirió dimensiones inquietantes.

Esta situación fue justificada o al menos se intentó, aceptando que introducida la máquina, la evolución en la educación profesional al empleo, había sido efectivamente muy negativa para un gran número de trabajadores pero que, al mismo tiempo, había sido muy positiva para el conjunto de la sociedad por el crecimiento de producción y abundancia de bienes que ello había supuesto. Además, se añadía que muy pronto estas tareas, despersonalizadas, encomendadas, por el momento a trabajadores que las habían aceptado, sufriendo la descalificación para conservar el puesto de trabajo, serían confiadas a robots o máquinas autómatas, liberando a aquellos trabajadores y promocionándolos hacia puestos superiores de técnicos calificados cuyo número aumentaría considerablemente. Disminuiría al mismo tiempo la jornada de trabajo y el hombre podría, en un nivel de vida elevado, dedicar mucho tiempo a satisfacer sus necesidades de tipo social, cultural y espiritual.

Este tipo de previsiones optimistas desgraciadamente no tuvieron confirmación. La expansión y aumento de productividad tuvo lugar pero no trajo consigo el aumento de puestos cualificados que se esperaba, por el contrario siguieron creciendo en grandes proporciones los puestos para un trabajo autómata y sin calificación profesional.

Efectos de la utilización masiva del microprocesador:

El perfeccionamiento tecnológico ha seguido su ritmo llegándose a la creación de ingenios mecánicos cada vez más elaborados cuya utilización, sobre todo en el sector de servicios, supone una verdadera revolución en el trabajo, tanto a escala cuantitativa como cualitativa. A este respecto se puede encontrar una clara ilustración analizando la repercusión que tiene y puede tener la utilización masiva de los microprocesadores en el trabajo dentro de estos sectores. El informe presentado por la Comisión de Economía y desarrollo de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa del que nos permitimos extraer algunas citas así lo demuestra:

«La revolución tecnológica que constituye la utilización masiva de los microprocesadores tendrá en el sector terciario los efectos más rápidos y más graves para el empleo. En el sector bancario, por ejemplo, se prevé la desaparición de las ventanillas tradicionales y la supresión de cheques, sustituyéndolos por ventanillas automáticas y la utilización de tarjetas magnéticas. Para muchas operaciones bancarias la intervención podrá ser totalmente eliminada.»

Se anuncia en el informe que la utilización de estos microprocesadores traerá consigo la automatización de muchos empleos y obligará a los trabajadores a cambiar sustancialmente la manera de desarrollar sus tareas. A estos cambios cualitativos en el empleo, consecuencia de la utilización de estos ingenios mecánicos, se unirán los efectos no menos considerables a escala cuantitativa:

«A título de ilustración se puede citar el ejemplo de la evaluación hecha por los sindicatos británicos sobre la incidencia de la «informatisation» progresiva de las actividades en una administración particular. Si se conservara el sistema actual de trabajo manual, el número de empleos administrativos pasaría a lo largo de los próximos diez años de 2.461 a 3.393. Con métodos de trabajo informatizado, el número de empleos creados a lo largo del mismo período será únicamente el de 31. La misma evaluación se ha hecho para el trabajo de mecanógrafos y los resultados son mucho más dramáticos. Si con el sistema tradicional el aumento de puestos iría de 490 a 662, con la introducción del sistema informativo, de 490 se pasaría a 510, lo que supone una disminución en el aumento de puestos de un 95 por 100.

A la inversa, el número de puestos de trabajo en el sector de la informática aumentará en grandes proporciones. Siguiendo con el mismo ejemplo, el número de puestos en este sector pasaría a lo largo de los diez años próximos de 21 a 28, si se conservara el sistema actual; pero pasaría a 172 si se introdujera el sistema informatizado, es decir, habría un aumento del 700 por 100.

El balance de este análisis prospectivo demuestra que la introducción de métodos informatizados en esa administración particular británica arrojaría un pasivo global de 1.399 puestos de trabajo a lo largo de los diez próximos años. Esta balance ilustra perfectamente el impacto de la evolución tecnológica en el empleo. A lo largo de los diez próximos años, 5 de los 18 millones de mecanógrafos y secretarios que cuenta Europa occidental podrían encontrarse sin empleo» (1).

No obstante, estas previsiones de cambio, tanto cualitativo como cuantitativo, que producirá en el Sector de Servicios la aplicación de estos medios, aparecen en el mismo documento las frases esperanzadoras que fueron ya en otros tiempos —como ya ha quedado dicho— justificación para la introducción en el sector industrial de una mecanización avanzada que despersonalizaba el trabajo y llevaba la frustración a muchos hombres. La máquina, se dice, tomará el relevo del trabajador en los puestos no cualificados y paralelamente el número de puestos cualificados aumentará, elevándose el nivel medio de las actividades que tendrá que realizar el trabajador y ello exigirá una formación técnica adecuada con este nivel de trabajo. «La desaparición

(1) «Effets sur l'emploi de l'utilisation intensive des microprocesseurs». Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1980.

ción de tareas repetitivas y enojosas permitirá a los trabajadores consagrar mucho más tiempo y atención a los aspectos creativos de su función. Ello contribuirá a mejorar su productividad y sobre todo debería favorecer nuevas posibilidades de realización en el trabajo» (2).

Ante este panorama en el que se dibujan situaciones inmediatas negativas, tales como el aumento del paro y la despersonalización en el empleo, y futuros más optimistas como el aumento de productividad, la liberación del hombre de los trabajos automáticos y su ocupación en tareas de un nivel más elevado, no se sabe que sería mejor si una actitud de rechazo a todo avance técnico, llevados por la primera impresión, o por el contrario, el apoyo decidido a su progreso, creyendo en la segunda. Como siempre la solución obligada deberá estar en una actitud que sea equilibrio entre las dos reacciones y ésta ha sido la adoptada por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa al tocar el tema en la sesión ordinaria número 31, cuya resolución 717, después de las constataciones y consideraciones pertinentes: «declara inaceptables tanto la desaparición rápida y sin compensación de los numerosos puestos de trabajo, particularmente en una época caracterizada por un paro ya elevado, como el rechazo del progreso técnico que afectaría a la productividad de las economías europeas frente a sus competidoras y en consecuencia rápidamente al empleo.

Invita a los gobiernos de los Estados miembros del Consejo de Europa a poner en práctica programas tendentes a controlar las consecuencias sociales del progreso técnico y a ofrecer al mismo tiempo medidas de reconversión profesional para los trabajadores.

En este sentido pide que se adapten rápidamente la naturaleza y el contenido de los programas escolares a las realidades económicas y sociales nuevas.»

Previsiones y medidas aconsejables:

Así pues, una vez analizados los aspectos, condicionantes y etapas que progresivamente han matizado y definido la situación actual de la formación y el empleo, será necesario, teniendo presente su posible evolución, en continua dependencia, aplicar medidas o introducir variaciones en la una y/o, en la otra para que en equilibrio ambas satisfagan las aspiraciones y realización integral del hombre.

Según el análisis prospectivo recogido por el Profesor Cacace en su estudio «Emploi et métiers dans l'Europe des années 80», la evolución del empleo en los tres sectores de producción va a continuar la misma pauta que ha seguido en los últimos años. Se comprueba que cuanto mayor es el producto nacional bruto, menor es la demanda de bienes y productos primarios y mayor la adquisición y consumo de lo que se puede llamar bienes durables y servicios. Esto origina una regresión del empleo en el sector primario, agricultura, y una expansión en el sector industrial, desde el cual, una vez alcanzado un cierto techo, se produce un desplazamiento hacia el sector de servicios, cuyo crecimiento se relaciona también con la elevación del PNB.

(2) *Ibidem.*

El cuadro número 2 que transcribimos ilustra esta evolución en los tres sectores.

En el interior de cada uno de los dos sectores en expansión es difícil calcular con precisión cuál será la evolución de las numerosas ramas que abarcan. Unas podrán estar en alza, otras se estabilizarán y otras estarán en baja. De todas formas, será necesario, al tomar las medidas en la remodelación de la formación y del trabajo, tener en cuenta estos cambios en el interior de los sectores y, siendo difícil de prever las ramas en las que se darán, contemplarlas y agrupadas por familias a las que pueda atender una formación de amplia base que posibilite la movilidad en el empleo.

Ante esta previsión para los años futuros y considerando las situaciones que hemos analizado: Pero, inadecuación entre formación y empleo, anulación de la creatividad, aislamiento, insatisfacción y pérdida de interés en el trabajo, etc., he aquí los cambios que sería aconsejable introducir:

A) En el trabajo:

- Reducir el horario de la jornada laboral y adelantar la edad de jubilación. Esto contribuiría, por una parte, a abrir la puerta del empleo a muchos de los que esperan en el paro y, por otra, los trabajadores gozarían de un tiempo libre para su expansión y plenitud personal, lo que originaría consecuentemente la creación de puestos de trabajo en actividades sociales, culturales y de esparcimiento.
- Eliminar el aislamiento en el trabajo y favorecer, por el contrario, el desarrollo de tareas en grupo. Lo que daría lugar a una humanización y contribuiría a una formación y aprendizaje en participación responsable.
- Permitir dentro de esta modalidad de trabajo de grupo la rotación de los integrantes del equipo, motivando una formación amplia, necesaria para desenvolverse en los distintos cometidos dentro de una misma familia de actividades. Esta variedad en el trabajo despertaría mayor interés y aumentaría el rendimiento.
- Flexibilizar el período de trabajo, dentro de la jornada, la semana o el mes, introduciendo medidas que, evitando la paralización en la empresa, permitieran la fijación del tiempo-horario según petición del trabajador. Esto satisfaría el deseo de muchos hombres de realizarse en otros caminos, fuera de su trabajo, y rompería el ritmo rutinario y monótono que es la causa principal de la insatisfacción y el cansancio.
- Fomentar la creación de empresas más pequeñas, de plantillas menos numerosas, que se prestan a la creación de un ambiente familiar de relaciones amistosas, donde el trabajador se sabe conocido y apoyado, por compañeros a los que apoya y conoce por sus nombres y apellidos.

CUADRO 2

PRODUCTO NACIONAL BRUTO POR HABITANTE Y ESTRUCTURA DEL EMPLEO DE 1961 A 1990

Profesor Cacace «*Emploi et métiers dans l'Europe des années 80*» Projet núm. 1 du CCC «*Preparation a la vie*»

PAISES	EMPLEOS POR SECTORES (*)															
	PIB por habitante (000 \$ de 1977)				1961			1971			1977			1990		
	1961	1971	1977	1980	(1) Agricultura (2) Industria	(3) Otras actividades										
					1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Austria	1.993	3.763	6.380	9.400	23,6	40,8	35,6	17,6	40,2	42,2	11,8	40,6	47,6	3,5	39,0	52,5
Bélgica	2.732	5.126	8.060	11.600	8,3	47,1	44,7	4,4	44,2	51,3	3,3	37,9	58,8	2,3	34,7	63,0
Dinamarca	2.938	5.960	9.040	10.800	18,0	38,0	44,0	10,9	37,2	51,9	9,1	30,4	60,5	8,0	29,5	62,5
Finlandia	2.260	4.138	6.360	10.100	25,5	31,8	32,6	21,2	35,2	43,6	12,9	34,8	52,3	7,0	32,0	61,0
Francia	2.897	5.415	7.170	11.100	21,6	38,1	40,3	13,4	38,6	48,0	9,6	37,7	52,7	6,0	36,0	58,0
Alemania	2.979	6.045	8.410	12.200	13,1	49,4	37,4	8,0	50,3	41,7	6,8	45,3	47,9	4,5	42,3	53,2
Grecia	966	2.077	2.830	4.500	50,0	20,6	29,4	34,3	27,1	37,6	28,4	30,3	41,3	19,0	36,0	45,0
Irlanda	1.459	2.639	2.940	4.300	36,3	24,8	39,1	26,5	30,9	42,6	23,1	30,3	46,6	18,0	34,0	48,0
Italia	1.541	3.201	3.470	5.000	31,0	38,2	30,8	19,3	43,7	37,0	15,7	38,2	46,1	11,0	38,8	50,2
Países Bajos	2.198	4.802	7.680	10.400	10,9	40,5	48,6	6,9	37,2	48,8	9,0	32,3	58,7	6,0	30,0	64,0
Noruega	2.794	5.637	8.800	13.600	20,7	35,9	43,4	13,9	37,2	48,8	9,0	32,3	58,7	6,0	30,0	64,0
Portugal	616	1.311	1.670	2.400	42,4	29,2	28,4	31,0	32,7	36,3	32,5	33,1	34,4	27,0	37,0	36,0
España	781	1.822	3.150	4.300	40,6	32,8	26,6	28,5	37,4	34,1	20,7	37,4	41,9	16,0	38,0	46,0
Suecia	3.759	7.493	9.480	14.100	13,0	42,0	45,0	7,8	37,6	54,6	6,1	34,3	59,6	4,0	31,0	65,0
Suiza	3.595	6.607	9.580	11.300	12,2	50,1	37,7	7,2	47,5	45,2	8,5	42,7	48,8	7,0	40,0	53,0
Turquía	390	613	1.130	1.600	77,6	10,3	12,1	66,1	14,1	19,8	55,8	13,6	30,6	44,0	20,0	36,0
Reino Unido	2.999	4.223	4.370	5.400	4,0	48,8	47,3	3,1	43,9	53,1	2,7	40,0	57,3	2,5	37,5	60,0

(*) Fuente: OCDE de 1971 a 1977. ISRI previsiones hasta 1980.

Hay que decir que todas estas iniciativas se están introduciendo ya en muchas empresas de países europeos y americanos, habiéndose podido evaluar los resultados de positivos. No obstante, en algunos informes se indica que sería necesario generalizar estas experiencias, para evitar el desequilibrio que muchos, aun fuera de juego, pueden acarrear desde una competencia oportunista y desleal.

B) En la formación:

- Posibilitar desde muy pronto dentro del período escolar la relación con el mundo del trabajo, evitando la separación tajante que se está dando entre escuela y mundo laboral, jóvenes escolarizados y adultos trabajadores. A este respecto, se debería recrear la situación que hemos descrito antes en la que los muchachos desde edad temprana alternaban la escuela con el trabajo y la formación en familia.

Naturalmente, al introducir estas experiencias hay que tener un sentido exacto de la oportunidad y de la progresión. Habrá momentos en que la sola información y contacto exterior sería suficiente y otros, en los que a la información hay que completarla con la participación activa. En este entendimiento de escuela y trabajo, la colaboración con responsabilidad de formadores debe ser atribuida, concediéndoles el mismo grado de dignidad profesional y de respeto, tanto al profesor como al responsable de la actividad laboral, de la modalidad que sea.

- Dentro de los Centros de enseñanza, en una primera fase, deberían mezclarse las distintas modalidades de enseñanzas, generales, humanísticas, manuales, profesionales, y conservar, a lo largo de todas las carreras, puntos constantes de contacto entre ellas.
- Implantar una estrecha colaboración entre la escuela y su entorno social contribuyendo al conocimiento y comprensión de ambas realidades, llegando al intercambio y ayuda de personas, medios, dependencias, instalaciones, lo que facilitará la formación completa del alumno, su orientación y la entrada en la vida activa, primero en alternancia y luego a tiempo pleno.
- Romper las estructuras rígidas de clases, materias y secciones, procurando un trabajo interdisciplinar que permita el avance de los programas en un entramado constante, abandonando los encasillamientos tradicionales.
- Una vez terminada la fase de escolaridad obligatoria, en la que se haya proporcionado al alumno una preparación de amplia base, polivalente y flexible, a lo largo de su vida profesional, una educación permanente que actualice su formación tanto en aspectos socio-culturales de tipo general como en los específicos de su trabajo.

Esta formación le ocupará un tiempo libre y le enseñará a buscar por sí solo caminos de esparcimiento y expansión cultural en esas horas, cada vez más numerosas, libres de su trabajo.

Una formación así concebida, exige una remodelación de los centros en sus instalaciones, dependencias y medios y, sobre todo, un cambio profundo en la mentalidad de profesores y directivos quienes, a partir de este cambio, han de entregarse a un aprendizaje indispensable para enfrentarse con este nuevo sentido que debe tomar la actividad docente y formativa.

Ya hay ejemplos de profesores que, imbuidos de estas ideas, pasan voluntariamente algunas temporadas en el mundo de las empresas participando en la actividad laboral, en las condiciones y *status* de un trabajador. Por otra parte, a lo largo de su carrera profesional, amplían la base de sus especialidades conectando con otras vertientes dentro de las mismas áreas y a veces en áreas distintas para conseguir una formación complementaria e indispensable para el desarrollo de una actividad educativa interdisciplinar y orientadora.

4. PREPARACION PARA LA VIDA DEL TRABAJO. SITUACIONES OBSERVADAS EN LOS DIEZ PAISES VISITADOS

«Los sistemas escolares europeos (3) contienen, en general, después de la escuela primaria o básica, un «ciclo medio» de una duración de tres o cuatro años que culmina la escolaridad obligatoria.

En una encuesta realizada en 1978, la edad de finalizar la enseñanza obligatoria se establecía y repartía en los distintos países (20 en total) como sigue:

A los doce años en dos países; a los catorce en seis países; a los quince en seis países y a los dieciséis en seis países.

Estas edades, que son simples indicaciones, han cambiado desde entonces; algunos países han elevado en un año el final de la enseñanza obligatoria, en otros —Dinamarca y Alemania Federal— se asiste de hecho a una prolongación en la escolaridad para la mayor parte de los alumnos.

Según la declaración de intenciones de todos estos países, el «ciclo medio» tiene por objetivos comunes:

- Asegurar la consolidación de lo adquirido en la escuela básica.
- Observar y orientar con la preocupación de favorecer la igualdad de oportunidades.
- «Preparar para la vida» a los alumnos que no continúan en el sistema escolar después de la etapa obligatoria.

Se observa en la misma encuesta, que al menos a lo largo de los dos años que preceden el final de la escolaridad obligatoria, la materia «educación tecnológica» bajo alguna de estas formas (tecnología, educación manual y técnica, politecnismo, educación profesional) era obligatoria para todos los alumnos en ocho países, opcional o siguiendo a una etapa de orientación en

(3) Demain la vie... DECS/ECT (80). Yves Deforge: *Estudio sobre la preparación de los jóvenes para la vida del trabajo en Europa*. (Projet N.º 1 du CCC «Préparation à la vie»).

siete países y no existían en cinco países. En dos de estos últimos, en aquel momento, se introducía de forma experimental y desde entonces su desarrollo se ha ido generalizando.

A lo largo de los mismos años, antes del final de la escolaridad obligatoria, siete países ofrecían a ciertos alumnos la posibilidad de seguir unas enseñanzas que les preparaban para la vida del trabajo, en algunos casos con especialización y en dos países se les ofrecía la posibilidad de «*alternance*» escuela/empleo.

En cuanto a las variantes, a veces el ciclo medio pretende ser indiferenciado, sin secciones ni segregación; a veces, teniendo presente una diferenciación debida a la influencia de las capacidades innatas de los muchachos o a su origen social, se admite que el ciclo medio pueda comprender enseñanzas diferenciadas, prefigurando los caminos que se van a seguir después de la escolaridad obligatoria.

Esto da origen a dos objetivos opuestos establecidos en el ciclo medio:

- Uno indiferenciado, provocando una integración social a través de la integración escolar de los más débiles con los más fuertes por medio de un sistema único que, en línea con la «*media*», procura motivar a los menos favorecidos hasta ofrecerles idénticas posibilidades que a los más dotados. Este es el caso, entre los países visitados, del Reino Unido, Dinamarca y Chipre (no obstante hay que señalar que el Reino Unido empieza a preguntarse con inquietud por los efectos de la enseñanza indiferenciada —Seminario CERI— OCDE. Oxford, octubre 1979).
- Otro diferenciado, ofreciendo a cada categoría de alumnos la enseñanza que más le conviene, sin intentar negar las diferencias ni tampoco reducir las por otros medios que no sean el ofrecimiento eventual y normal, de pasar de una sección a otra buscando el sitio más apropiado. Entre los países visitados destacan en este sentido: Holanda, Bélgica, República Federal Alemana, Suiza y Francia. (Hay, no obstante, en todos ellos matizaciones.)

Estos dos objetivos repercuten en las enseñanzas de algunas materias. Así, por ejemplo, la educación tecnológica es considerada en el primer caso como una enseñanza de cultura general, ofrecida a todos, sin la pretensión de preparar, de ninguna manera, a una actividad profesional. Mientras que en el segundo caso, la educación tecnológica puede llegar a ser, al final del ciclo el camino de la vida activa, una verdadera formación profesional.

Así, pues, el debate diferenciación, no diferenciación, muy vivo actualmente en Europa, es una disputa de principios. La cuestión fundamental es la de la igualdad de oportunidades en la vida y cada uno debe poder llegar a invertir en ello lo mejor de sí mismo, lo que supone, indiscutiblemente, la *diferenciación*.

Después de la escolaridad obligatoria, la realidad europea nos lleva a distinguir seis vías o salidas que se encuentran en todos los países aunque con variaciones importantes en las proporciones relativas a cada una de ellas, y que llevan a:

- Seguir estudios generales secundarios de los que se imparten en centros tipo «Gymnase» o «Athénée».
- Seguir estudios técnicos de ciclo largo.
- Recibir una enseñanza profesional en centros escolares con horario completo.
- Recibir una enseñanza profesional mediante el sistema que alterne los cursos teóricos con la formación práctica en situación laboral.
- Entrar directamente en la vida activa sin formación o cuando más con una pre-formación referida a las necesidades del empleo.
- Engrosar el número de jóvenes sin formación que esperan una ocupación cualquiera.

La primera vía es la de los «Gymnases» o «Athénées» que lleva, normalmente, después de recibir unas enseñanzas clásicas y modernas a la obtención de un diploma, que permite la entrada en la enseñanza universitaria o superior.

La segunda vía es la de las escuelas llamadas a veces liceos o Institutos que forman técnicos medios. Aparecidas al comienzo del siglo XVII estas escuelas se desarrollaron para responder a las necesidades de la industria naciente. Durante mucho tiempo al margen del sistema educativo, se han ido asimilando progresivamente a la enseñanza académica, llegando a copiar miméticamente la duración de los estudios, el *status* de los profesores y el nivel de los exámenes que dan la posibilidad de acceder a la enseñanza superior o asimilable.

Recientemente, la enseñanza, tradicionalmente denominada académica humanística tiende a darse un colorido de tipo técnico mediante el juego de opciones, esto ocurre sobre todo en parcelas que se prestan fácilmente a ello tales como, física, química, sanidad, comercio.

Esta dinámica, ya bastante extendida, presenta una evidencia a nivel de objetivos: Tanto la enseñanza de tipo «Gymnase» como la de tipo «Lycée technique» —hablamos del segundo ciclo de media— intentan por sus contenidos y métodos permitir bien una eventual salida hacia la vida activa al final del ciclo bien la continuación de estudios superiores.

Esta doble finalidad se traduce a nivel de enseñanza secundaria segundo ciclo:

- O por una posibilidad de elección gracias al juego de opciones (Países Bajos, Francia).
- O por una formación de tipo de «Gymnase» acompañada de módulos profesionales justo antes de su término o después (Chipre, Portugal).
- O por la sucesión alternativa de enseñanza de tipo «Gymnase» y profesional (Austria, República Federal de Alemania, Suiza) o sucesión de enseñanza de tipo «Gymnase» y técnica (Dinamarca en algunos centros).»

Esta es la panorámica de los sistemas educativos europeos, en su «ciclo medio» enseñanza obligatoria y segundo ciclo que podría reflejarse en los gráficos números 1, 2 y 3.

GRAFICO N.º 1

Esquema de Sistema escolar E. obligatoria «Ciclo Medio» indiferenciado

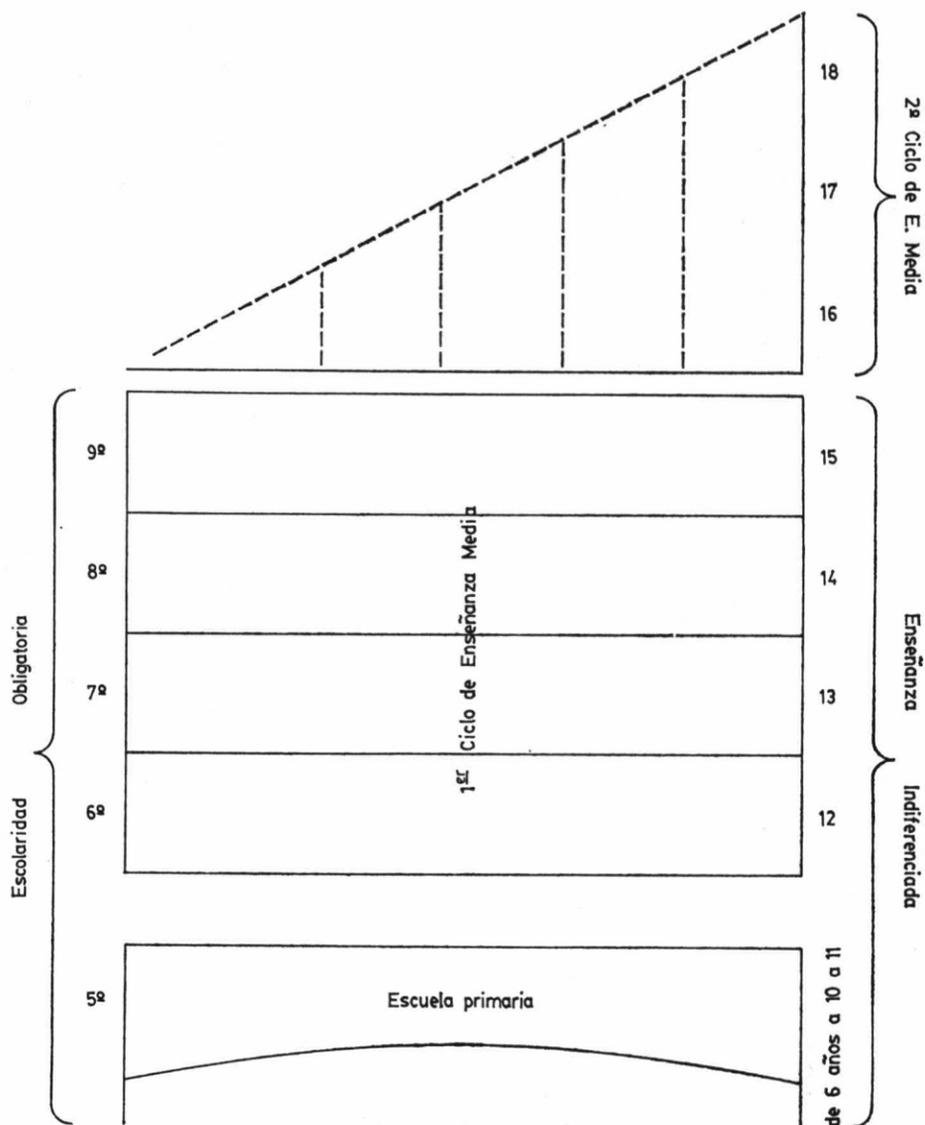


GRAFICO N.º 2

Esquema de sistema escolar E. obligatoria. «Ciclo medio». Diferenciado

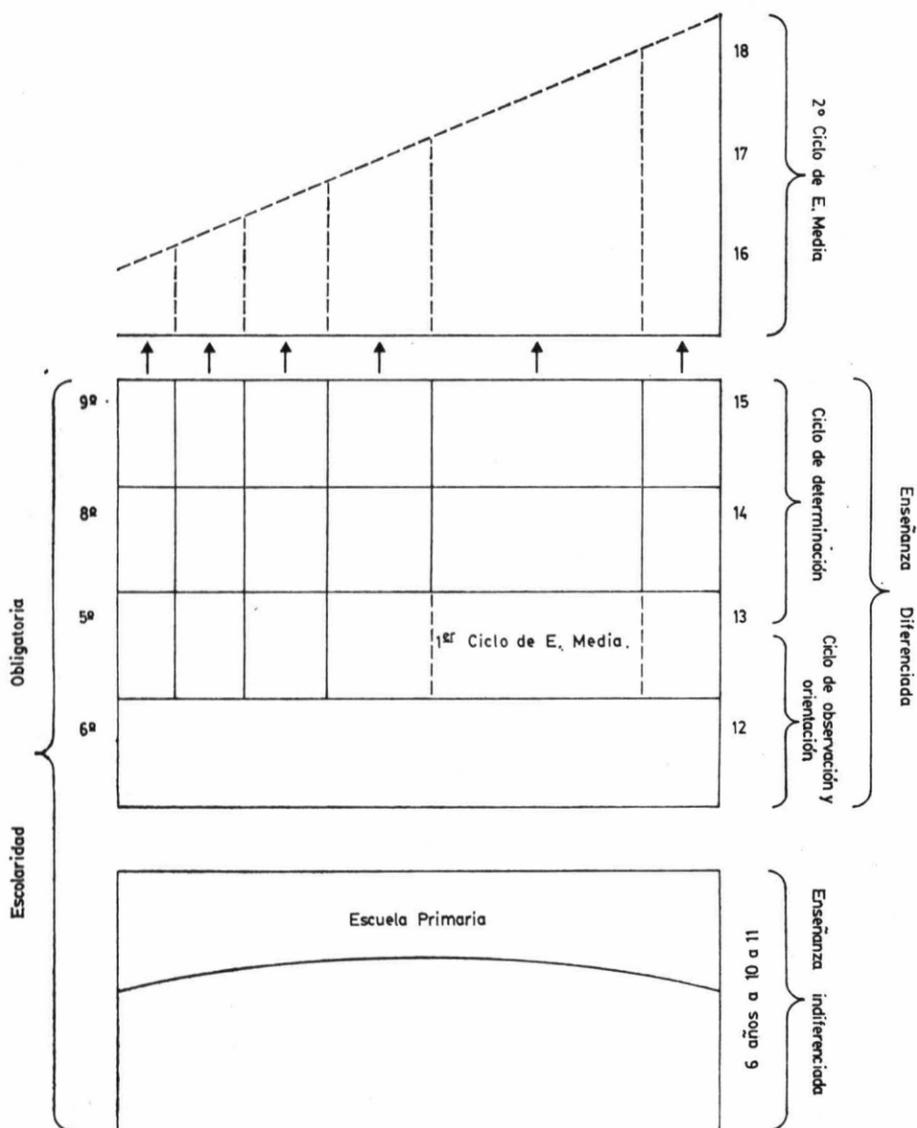
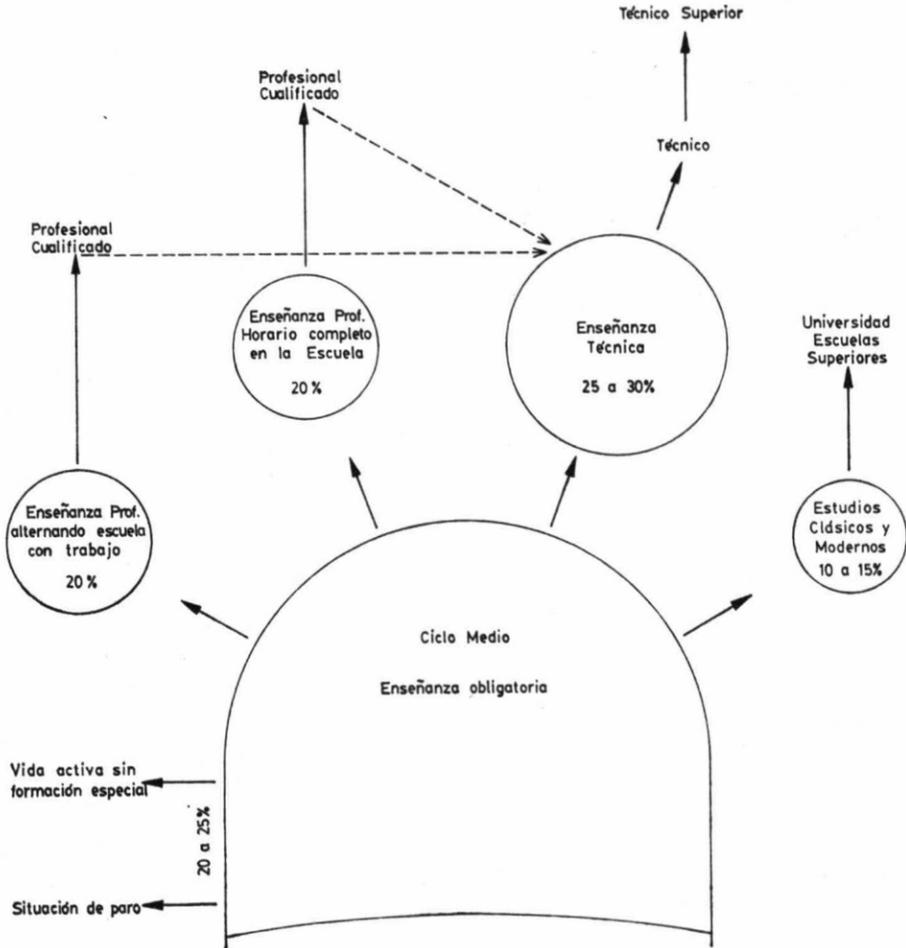


GRAFICO N.º 3

Esquema de las salidas más comunes del «Ciclo Medio» en los sistemas Educativos Europeos *



* Introducción del informe de la visita realizada a Portugal «Préparation à la vie du travail». DECS/EGT (79). 8.

Particularidades destacables de algunos países:

Nos parece importante añadir a esta visión de conjunto de la formación de los diez países visitados el análisis, un poco más detenido, de algunos de ellos ya que, por sus rasgos peculiares, pueden aparecer como ejemplos claros de ese equilibrio o desequilibrio entre sistema educativo y sistema de producción.

Austria y Suiza:

Es posiblemente en estos dos países en los que se da con mayor nitidez la relación y dependencia entre formación y empleo. Efectivamente, la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos se condicionan y tienen en cuenta la situación socio-económica, fuertemente arraigada.

*El sistema educativo en Austria: **

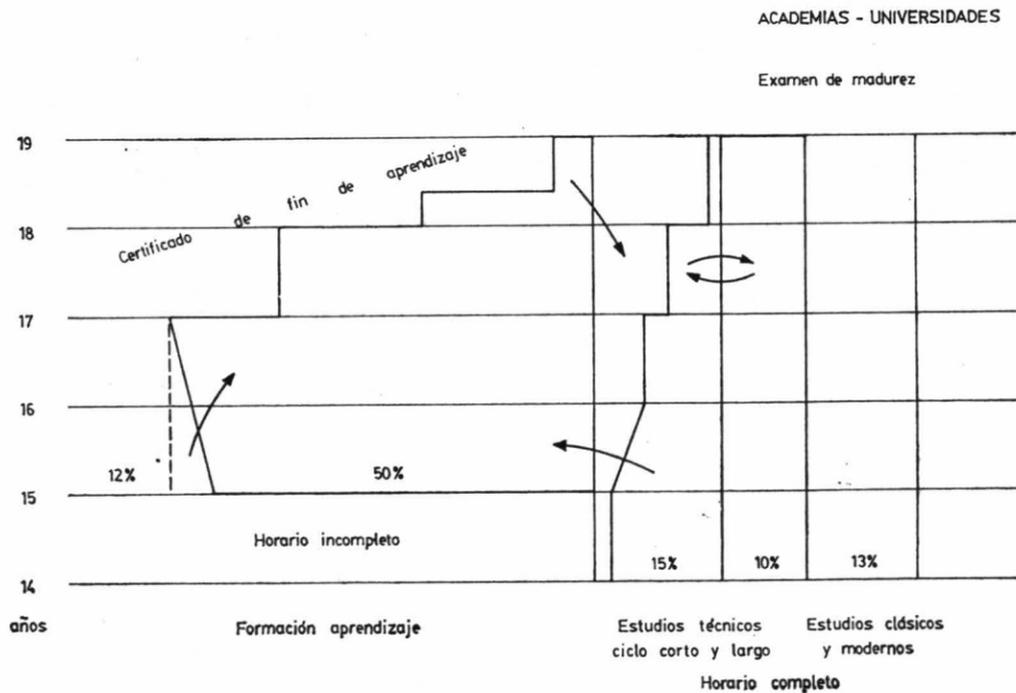
La escolaridad obligatoria se prolonga entre los seis y los quince años, ocupando un primer tramo de estudios primarios que llega hasta los diez años y un segundo tramo que corresponde al primer ciclo de enseñanza secundaria y se extiende hasta alcanzar los quince años. En este ciclo de enseñanza secundaria se dibujan dos vertientes, una de tipo de enseñanza general y la otra de enseñanza media en la que se integran los mejores alumnos que piensan continuar más tarde estudios clásicos y modernos. Estas vertientes se definen ya con precisión —como se puede observar en el gráfico número 4—, en el último año de la escolaridad obligatoria. Un 38 por 100 de alumnos se adentran en esta vía que se prolongaría en un segundo ciclo de enseñanza media, a su vez, dividido en tres bloques, el primero formado por un 13 por 100 de alumnos que seguirá estudios clásicos, tipo liceo o gimnasio, el segundo, en el que se agrupan un 10 por 100 y siguen estudios técnicos de ciclo largo, y el tercero formado por un 15 por 100 que realizan estudios técnicos de ciclo corto. Estos dos grupos últimos corren paralelos y se diferencian, en principio, por la duración: los estudios técnicos de segundo ciclo largo tienen una duración de cuatro años y los de segundo ciclo corto pueden durar uno, dos, tres, cuatro años, pudiendo los alumnos de ambas modalidades, mediante cursos de adaptación, pasar de una a la otra en cualquiera de los dos sentidos. El 62 por 100 restante ocupa la segunda vertiente, la más numerosa, cuyos alumnos, terminado el último año de escolaridad obligatoria, van a formar dos bloques, uno, formado por el 12 por 100, cantidad insignificante, que abandona o se dedica a algún oficio familiar y el otro, el más importante en todo el sistema, integrado por un 50 por 100 de jóvenes que se entregan a una formación-aprendizaje de horario incompleto en alternancia, contratados por empresas, durante dos, tres, tres y medio o cuatro años, según las exigencias de las enseñanzas, contenidos y funciones de los oficios o profesiones a los que se encaminan.

Los estudios de tipo largo terminan por una prueba y diploma de madurez y los de formación-aprendizaje, con un certificado final (gráfico núm. 4).

* Visite en Autriche. Projet n.º 1 du CCC. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 3.

GRAFICO N.º 4

Sistema escolar en Austria (*)



(*) Projet n.º 1 du CCC: «Préparation à la vie». Visite en Autriche DECS/EGT (79) 3.

Esta división racional y razonable se explica en base a las siguientes circunstancias:

- a) La existencia de una rica y variada estructura económica posibilita el empleo inmediato de ese grupo numeroso de chicos que forman el 50 por 100. Austria ha sabido, hasta la fecha, conservar una gama muy variada de pequeñas y medianas empresas, y de talleres artesanales que pueden acoger a esos jóvenes y formarlos, compartiendo la responsabilidad con la escuela.
- b) La formación-aprendizaje es una modalidad bien vista y apoyada por la sociedad ya que mediante esta modalidad, educación empleo, se han formado muchos artesanos y pequeños empresarios, siguiendo unas maneras tradicionales que se suceden de padres a hijos.
- c) Es por todos aceptado, que cuando se dan estas circunstancias favorables de empleo, es preferible orientar a los jóvenes hacia enseñanzas de tipo profesional que dejarles, con toda facilidad, emprender caminos de estudios clásicos o modernos, en los que al final podrían encontrarse con una carrera terminada pero de difícil salida.

Por otra parte hay que señalar que este sistema tiene mecanismos de paso entre unos bloques y otros que permiten promocionar desde cualquiera a todo aquel que ponga empeño.

La relación entre el mundo del trabajo y la escuela es constante y facilita ciertos que permiten esta formación compartida entre empleo y enseñanza.

En la modalidad de estudios técnicos de horario completo, lo mismo de ciclo corto que de ciclo largo, las enseñanzas de la escuela se complementan con períodos de formación en la empresa durante algunas semanas todos los cursos, y después del examen de madurez se sigue un período de prácticas, previo a recibir el título de ingeniero-técnico.

Por lo que se refiere al grupo que sigue la formación-aprendizaje con horario-incompleto, la alternativa es constante, recibándose en la empresa o taller toda la formación práctica y en la escuela —en menor proporción de tiempo— la enseñanza teórica y general. A veces esta formación se da en períodos agrupados en varias semanas. Al terminar el período completo de formación-aprendizaje los muchachos, muy frecuentemente, quedan definitivamente enrolados en la empresa en la que han recibido su formación práctica, con lo cual, la adaptación es inmediata.

Las ventajas de este tipo de aprendizaje en alternancia son grandes, ya que permite a la escuela utilizar los medios de equipo e instalaciones de la empresa o taller y completar la formación de los alumnos con la adquisición de las capacidades profesionales y actitudes humanas que proporciona la práctica de un trabajo en equipo tutelado y dirigido por el maestro de taller.

*Sistema educativo en Suiza: **

La diversidad y autonomía, en muchos aspectos, en materia de enseñanza de los cantones que forman la confederación helvética hace difícil el describir la situación educativa que pueda ser idéntica para todo el país. No obstante, se pueden señalar aspectos válidos para la generalidad de los cantones: La enseñanza obligatoria se termina entre los quince y los dieciséis años y abarca nueve cursos. Una primera parte de estudios primarios que se extiende entre los seis y los once o doce años y una segunda que corresponde al primer ciclo de estudios secundarios que llega hasta los quince o dieciséis años. Al terminar este primer ciclo de secundaria, que comporta una observación y orientación de los alumnos, distribuyéndolos, ya en este recorrido, en grupos A y B, según que sus capacidades sean de tipo conceptual e intuitivo o de tipo práctico e intuitivo, empieza el segundo ciclo de enseñanzas medias, no obligatorio, en el que a partir de esta orientación distributiva que tiene en cuenta las aptitudes de los alumnos y las necesidades del empleo, se reparten en los bloques y porcentajes aproximados que pueden observarse en el gráfico número 5.

De izquierda a derecha de la figura se observa que un cierto número de alumnos, 10 ó 12 por 100, abandonan el sistema y se enrolan en la vida activa. Hay que señalar que gran parte de estos jóvenes asisten a escuelas establecidas en muchos cantones y reciben en ellas una enseñanza y formación complementaria preparándoles para algún oficio, que en ocasiones ya ejercen. Viene a continuación un bloque muy numeroso de un 60 ó 70 por 100 de jóvenes que toman el camino de aprendizajes diversos en alternancia o con horario completo, cuya duración entre uno y cuatro años depende de las exigencias de la profesión elegida. Aparecen después dos pequeños grupos de un 6 y un 10 por 100 que toman caminos intermedios, entre los estudios clásicos y las preparaciones profesionales, que conducen a escuelas o institutos comerciales u otras especialidades del sector de servicios. Finalmente, cierra el cuadro un grupo restringido de un 10 ó 12 por 100 seleccionado de entre los alumnos mejor calificados del grupo A, que siguen estudios de tipo gimnasio o liceo y que son coronados con el diploma de madurez federal o cantonal.

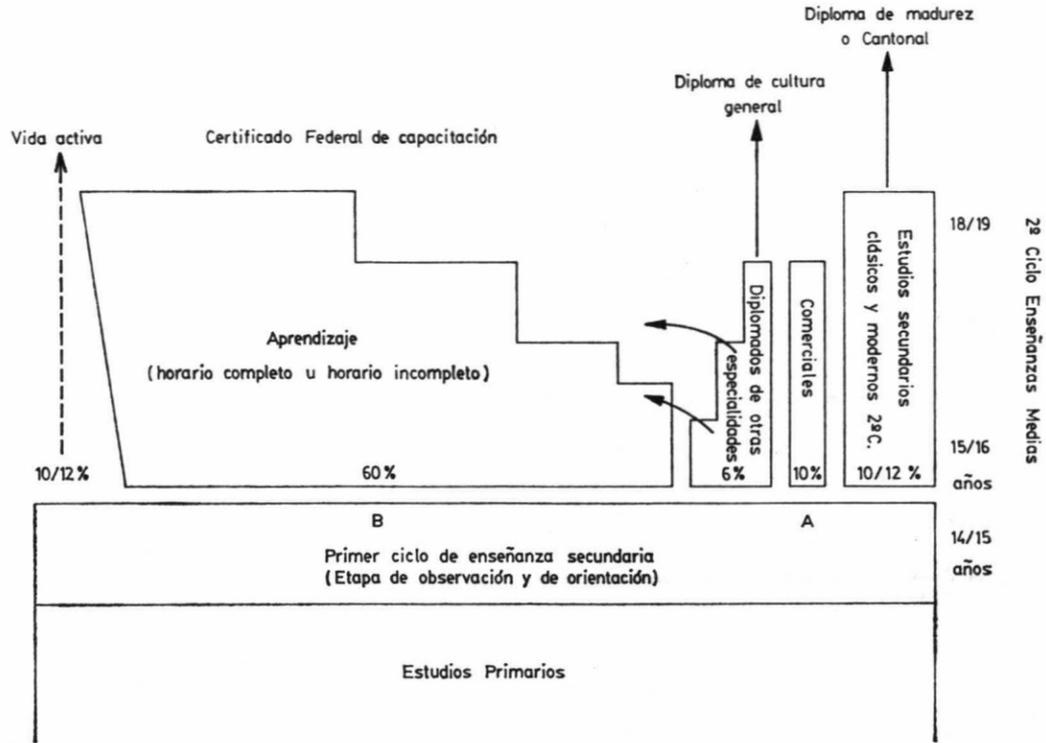
Esta distribución de los alumnos al terminar el período de escolaridad obligatoria, la variedad en la duración de los estudios, sobre todo en el bloque mayor de enseñanzas profesionales, y la posibilidad de promoción e intercambio en las distintas modalidades, todo ello está determinado por las condiciones del sistema de producción suizo, caracterizado por un sector secundario de industrias de transformación, desarrollado en pequeñas y medianas empresas que ha dado lugar a la expansión de un sector terciario muy tecnificado.

La población activa, enrolada en porcentajes muy elevados en estos sectores, necesita de una formación previa y permanente en la que se desarrollen cualidades humanas y técnicas que exige una actividad muy cuidada para la que se necesitan unos conocimientos específicos y una facilidad de integración en equipos de trabajo.

* Visite en Suisse. Projet n.º 1 du CCC. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 4.

GRAFICO N.º 5

Esquema del sistema educativo en Suiza (*)



(*) Projet n.º 1 du CCC: «Préparation à la vie». Visite en Suisse DECS/EGT (79) 4.

Tanto en el sector terciario, administración, banca, turismo, hostelería, como en el sector secundario, fabricación de maquinaria sofisticada, relojes, micro-procesadores o la industria de elaboración de productos químicos, se necesita un personal que, sin necesidad de estudios superiores y de investigación, haya recibido una formación media muy cualificada.

Así pues, el sistema educativo en dependencia con esta estructura económica procura:

a) ocuparse de ese gran bloque, el mayor en los países europeos por sus proporciones integrado por el 60 ó 70 por 100, proporcionándoles una formación muy cualificada asentada sobre una preparación de amplia base que posibilita la movilidad y la promoción.

b) intentar que incluso ese porcentaje insignificante que abandona, pueda ser rescatado e integrado en la vida activa con una formación aceptable.

c) admitir en la enseñanza superior un grupo seleccionado de entre los mejores calificados en el ciclo secundario, suficiente, según planificación, para encargarse en tareas de investigación, altas especialidades y enseñanza universitaria.

Los resultados en los sistemas de educación arraigados en una larga tradición en estos dos países son muy positivos y nadie cree que sea necesario hacer cambios que pudieran alterar una eficacia comprobada. No obstante, pendientes siempre de las modificaciones en el sistema de producción, también de larga tradición, se han introducido algunas innovaciones que favorecen el paso entre bloques y vertientes, cuidan una formación permanente y facilitan la movilidad y promoción en el empleo: Cursos complementarios, enseñanzas de transición, cursos nocturnos, cursos modulares de materias afines..., todo ello tiende a enriquecer y flexibilizar los sistemas educativos y, en consecuencia, a proporcionar una fórmula más adecuada al empleo.

Chipre: *

El lado opuesto a la situación de estos dos países que hemos analizado la podemos encontrar en Chipre. En este país el sistema educativo ha corrido su camino ajeno al sistema de producción y ello ha producido un desequilibrio entre formación y empleo que ha obligado a implantar dispositivos fuera del sistema educativo patrocinados a veces por otros Ministerios o Entidades, aplicando planes y medidas de urgencia que pudieran llenar vacíos y dar respuesta a las necesidades socio-económicas.

Sistema educativo en Chipre:

La escolaridad obligatoria tiene una duración de seis años y ocupa la modalidad de enseñanza primaria que se extiende entre los seis y los doce años, viene después un ciclo de enseñanza secundaria de carácter general, gratuito como el período obligatorio, con una duración de tres años y al que asisten la mayoría de los alumnos que han terminado los estudios primarios, aban-

* Visite à Chypre. Projet n.º 1 du CCC. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 9.

donando únicamente entre un 5 y un 10 por 100. Al terminar el tercer año de este ciclo de enseñanza media general indiferenciada, un 70 por 100 de los alumnos continúan el segundo ciclo, formado por otros tres años, y en el que se ofrecen ya diversas variantes, dentro de dos bloques, uno, el mayor, formado por un 56 por 100 de estudios clásicos y modernos y el otro, más reducido, formado por un 14 por 100 de modalidades técnico-profesionales. Los alumnos al terminar este ciclo reciben un diploma de bachillerato «school leaving certificate». A continuación de esta enseñanza secundaria superior existen algunas modalidades de enseñanza post-secundaria que se ocupa de la formación del profesorado, personal técnico sanitario, ingenieros técnicos. No existiendo hasta el momento universidad en Chipre, las familias envían a sus hijos a seguir estudios superiores en universidades extranjeras, principalmente al Reino Unido.

La enseñanza secundaria en su ciclo superior que se imparte en centros públicos y privados proporciona una preparación que conduce a estudios superiores en universidades extranjeras o centros de formación postsecundaria de ciclo corto. La enseñanza técnica y, sobre todo, la profesional, como puede comprobarse en el gráfico 6, se encuentra relegada a último término.

Sistema social:

Se puede decir que la enseñanza secundaria de tipo general, de estudios clásicos modernos por razones sociales y políticas ha tenido en Chipre un gran prestigio y ha estado en auge y desarrollo hasta los años sesenta en que empieza a encontrarse un cierto número de diplomados con el «school leaver» sin empleo.

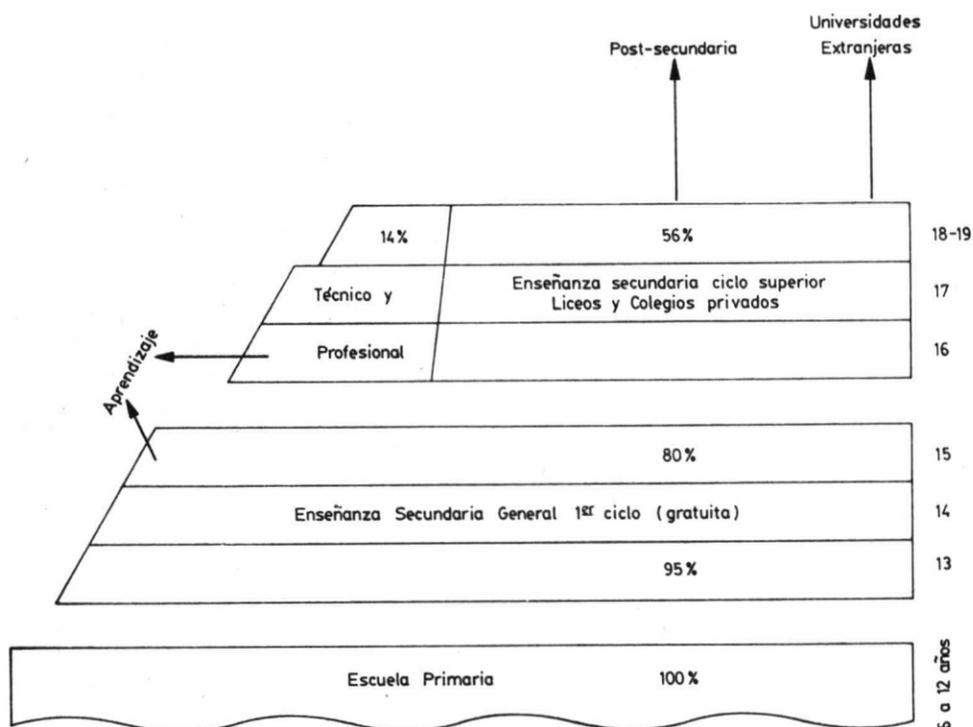
La tradición socio-cultural concedía y concede una gran importancia a los valores y capacidades desarrollados a partir de una formación cuidada. Incluso después de 1960, cuando ya se vislumbraba el fenómeno del paro entre los jóvenes diplomados, siendo los puestos en la Administración pública muy prestigiados y pasando los mejores caminos de promoción por los servicios gubernamentales para cuya entrada se exigía como requisito mínimo el «School leaving certificate», continuó y se incrementó esta tendencia de encaminarse por estudios que desembocaran en titulaciones superiores. Naturalmente, los puestos en la parcela del funcionariado en todas sus vertientes se fueron saturando, al mismo tiempo que se creaban necesidades de empleo en otros terrenos, técnico, profesionales, para los que se podía prescindir de esta formación superior y era indispensable una preparación de menores vuelos, pero más adecuada.

Sistema de producción:

Antes de los acontecimientos de 1974, el sector secundario basado en una industria de transformación y el sector de servicios apoyado en un desarrollo hotelero conocieron ya momentos de expansión. La perturbación y estancamiento que originaron los mencionados acontecimientos fueron fenómenos temporales, relativamente cortos. El país supo reponerse, potenciando y renovando la vertiente turística que originó de nuevo una expansión hotelera

GRAFICO N.º 6

Esquema del sistema educativo en Chipre (*)



(*) Projet n.º 1 CCC: «Préparation à la vie». Visite à Chypre. DECS/EGT (79) 9.

con todas las derivaciones que ello supone en favor de la construcción, artesanía, comercio y servicios en general. En estas parcelas desapareció totalmente el paro y surgió la necesidad de mano de obra, incluso cualificada.

El sistema educativo había seguido, como hemos visto, sus caminos tradicionales y el desequilibrio entre formación y empleo se manifestó y se manifiesta en la actualidad con toda su evidencia.

Para corregir esta situación ha sido necesario, y con carácter de urgencia, introducir unos dispositivos que puedan ofrecer una formación complementaria indispensable para suplir las deficiencias que el sistema educativo tiene a lo largo y ancho de sus vertientes. Se trata de cursos acelerados en modalidades distintas, de una duración entre seis y dieciocho meses, de un sentido teórico práctico, con énfasis en el segundo aspecto y tutelados algunos por el propio Ministro de Educación, pero muchos otros por otros Ministerios e instituciones que cuentan con el apoyo de empresas y asociaciones.

La gama de especialidades de estos cursos es variada: mecánica, electricidad, soldadura, madera, construcción, hostelería, restauración y muchos de los alumnos que los nutren están en posesión del certificado de bachillerato superior e incluso a veces de un diploma universitario.

Ante esta realidad, es casi seguro que el sistema educativo en este país introduzca cambios desde el inicio y a lo largo de los distintos períodos y vertientes para salvar deficiencias y adaptarse al sistema de producción.

Esta es la situación que se observa en Europa, en los diez países visitados dentro del aspecto «Préparation à la vie du travail» del Proyecto número 1 del CCC, pudiéndose comprobar que en todos ellos existe una preocupación por adaptar la formación al empleo y que se refleja en las medidas que, con mayor o menor oportunidad, se aplican para corregir en la medida de lo posible el desequilibrio entre las dos partes del binomio.

5. EL SIGNIFICADO DE LA ORIENTACION Y DE LA EDUCACION TECNOLOGICA EN LA FORMACION Y EL EMPLEO

Por su función específica, estas dos materias, implantadas en los programas de los sistemas educativos, pueden ser un puente entre la escuela y el mundo exterior por el que circule esa relación constante entre los dos medios, indispensable para alcanzar una adaptación entre la formación de los alumnos y la ocupación activa a la que se encaminan y en la que habrán de realizarse social y profesionalmente.

Conscientes de su importancia formativa, todos los componentes del Grupo Director del Proyecto número 1 del CCC «Préparation à la vie», y de forma particular los representantes de los siete países que integran la Europa Meridional, desde el comienzo del Proyecto, pidieron que se prestara una atención especial a estas disciplinas, en su amplio contenido y medios personales y materiales, para una eficaz aplicación en la tarea educativa.

De las actividades que el Proyecto ha dedicado en estas parcelas e informes que se han redactado al respecto, se puede obtener una visión bastante clara del concepto de estas materias, papel que pueden desempeñar en la formación y realización personal de los alumnos y, naturalmente, realidad de las mismas en el momento actual dentro de la escuela y en su entorno.

La orientación. Objetivos:

Partiendo del principio de que la escuela debería tener como principal aspiración en su función formativa, el preparar a los alumnos para la elección del camino más apropiado a su realización en una sociedad en constante cambio, la orientación, establecida como disciplina en los programas del sistema educativo, tendría como objetivos más importantes los siguientes:

- Ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, en sus intereses, capacidades, aptitudes, valores y demás aspectos que forman su personalidad; y teniendo presente que se encuentra en proceso de desarrollo en contacto con un ambiente y circunstancias que le condicionan, tutelarle en este camino de evolución, facilitándole un adecuado y oportuno avituallamiento.
- Ayudarle a comprender el mundo en el que tendrá que vivir y realizarse social y profesionalmente, las posibilidades, caminos y salidas que se le ofrecen, las exigencias que presentan las diferentes profesiones y trabajos, los sacrificios y satisfacciones que pueden proporcionarle, los posibles papeles que tendrá que desempeñar, integrado en una familia y en una sociedad a la que se debe.
- Facilitarle la adquisición de conocimientos, capacidades y aptitudes que le permitan una autonomía en la toma de decisiones y que le ayuden a relacionarse y a emprender los caminos de promoción que considera convenientes, al salir de la escuela, estando en disposición de adaptarse al cambio que supone la entrada en la vida activa, en sus múltiples facetas.

Esta orientación formativa debería de prolongarse más allá del período de escolaridad, y constituir un servicio de educación permanente que pudiera asistir tanto a aquellos que tienen necesidad de perfeccionarse, por las exigencias de su ocupaciones, como a aquellos otros que buscan nuevas salidas y realizaciones o aquellos que necesitan caminos de formación y esparcimiento con que ocupar las horas libres que les deja una jornada de trabajo reducida o la espera vacía del empleo que aún no llegó.

Personal encargado de esta materia. Medios:

La denominación de las personas encargadas de la orientación es variada y, a veces, hace referencia a la delimitación del papel que tienen encomendado. Los apelativos más corrientes son los de : «Consejero de Orientación», «Consejero Escolar», «Profesor encargado de la información» y «Profesor tutor». No obstante, la tendencia es de globalizar estas funciones en un responsable, naturalmente, aunque su tarea sea compartida por otras muchas personas dentro y fuera de la escuela. Se trataría del profesor «Tutor», que estando en ejercicio se ocuparía también, dentro de un horario flexible y adecuado, de la orientación de los alumnos, en un sentido amplio que abarcara el aspecto personal, escolar, cultural, social, profesional, etc.

Este último aspecto, el profesional, sin aislarlo de los otros, exige que el profesor tutor tenga una formación y experiencia que le capaciten para desarrollar funciones como éstas:

- Confeccionar un programa de orientación profesional para que los alumnos puedan saber las distintas posibilidades que tienen dirigiéndose al mundo del trabajo. Esta información debe ser acompañada de nociones inherentes al empleo tales como: salario, seguridad, consideración social, medios de promoción y todos aquellos que ayuden al alumno a tomar un camino acertado.
- Establecer contactos tanto en grupo como individualmente para atender a los alumnos, respondiendo a sus cuestiones y aclarar dudas, aconsejándoles, sin llegar a suplantar con su opinión personal la iniciativa de ellos. Se aprovecharán estos momentos para enseñarles esas pequeñas cosas, que son requisitos indispensables y a veces decisivos para obtener un puesto: Manera de presentar una solicitud, escribir una carta, cumplimentar un formulario, comportarse en una entrevista, etc.
- Mantener entrevistas con los padres de los alumnos. Recabar la opinión de otros profesores y directivos del centro. Pedir información al gabinete psicotécnico si lo hubiere. En definitiva, recoger de todas las fuentes que considere apropiadas, tantos datos como pueda, para fundamentar con objetividad la orientación del alumno.
- Estar en relación constante con el entorno de la escuela, servicio de empleo, instituciones, empresas, centros de información. Recoger referencias e indicaciones que puedan ser de utilidad. Invitar a personas de la comunidad para que vengan a las aulas y hablen de sus profesiones. Buscar lugares de trabajo que puedan ser visitados por los alumnos.

Para desarrollar todas estas funciones el profesor tutor ha de poseer una preparación inicial que procurará poner al día por medio de cursillos periódicos. Necesitará unos medios mínimos y unas dependencias para desarrollar su trabajo: Sala de documentación y consulta, ficheros de recogida de datos, despacho tutoría, aula de trabajo de grupo, etc. Dispondrá de un horario abundante y flexible en el que pueda dedicarse a las muchas tareas que conlleva la orientación de los alumnos.

De todas formas, aun disponiendo de todas estas condiciones, si quiere desarrollar un trabajo eficaz tendrá que apoyarse tanto en la colaboración de los compañeros del centro, profesores, directivos y otros, como en la de las personas del exterior que integran la Comunidad Escolar, padres, empresarios, representantes de asociaciones, etc.

En este sentido se concibe al profesor tutor no como una persona trabajando en solitario, que acapara información y conocimientos para irlos distribuyendo en cantidades dosificadas, según petición, sino como alguien que, comprendiendo a los alumnos y sabiendo de sus aspiraciones y necesidades, los pone en relación con otras personas, a las que conoce, y en las que se

apoya, y les indica las fuentes y caminos en los que puedan encontrar la respuesta más apropiada.

Situación real en los países de Europa Meridional:

El concepto de orientación y su aplicación en los sistemas educativos tendría que aproximarse a lo que acabo de describir, y que responde a la idea que tienen la generalidad de los países. Así lo aceptan y definen los representantes del grupo de Europa Meridional en las reuniones de trabajo celebradas para tratar este tema. Ahora bien, la realidad que se dibuja en los informes que ellos han redactado exponiendo la situación de esta disciplina en los sistemas de sus países, dista bastante, en muchos casos, de la teoría expuesta.

Las dificultades, que son comunes a seis de los siete países, Chipre, España, Grecia, Italia, Portugal y Turquía —Malta presenta una situación diferente— se encuentran fundamentalmente en la falta de preparación específica de los profesores que se ocupan de la orientación, en la no existencia de un horario establecido sistemáticamente en los programas de cursos, dedicado a esta materia, y finalmente, en la carencia que tienen los Centros escolares, de salas de documentación, aulas de tutorías, servicios y medios indispensables para desarrollar y aplicar de manera eficaz la función orientadora.

En Chipre la ausencia de previsiones claras y fiables en el mundo del empleo, en las diversas profesiones, impide fundamentar objetivamente la orientación en el sistema educativo.

En algún caso, como puede ser el de Portugal, los servicios de orientación se sitúan fuera del sistema escolar, y ello supone un rendimiento muy escaso.

En Italia la descentralización del sistema pedagógico ha duplicado competencias al atribuirles, en algunos aspectos, a organismos regionales dependientes del Ministerio de Trabajo y, en otros, a autoridades locales «Distretti», vinculadas al Ministerio de Educación, lo que da lugar frecuentemente a interferencias en el campo, precisamente, de la orientación frenando su eficacia.

Grecia va implantando de forma experimental y progresiva esta disciplina, y, por el momento, el número de profesores con una buena preparación es escaso para generalizarla con buenos resultados.

En Turquía se detecta este mismo problema, de la escasez de profesores debidamente preparados. En 1978, de 300 Centros de Enseñanza Media, solamente un centenar contaba con un personal adecuadamente especializado.

En el caso de España, la generalidad de los profesores en Enseñanza Media, desempeñan la función de Tutor, pero ni su preparación es la adecuada, ni el tiempo de dedicación a esta tarea el suficiente. El Servicio de orientación en la Enseñanza General Básica cuenta con unos efectivos muy escasos.

En Malta, a lo largo de los últimos años, se ha implantado un servicio de orientación escolar verdaderamente ejemplar. Todo un personal compuesto por Consejeros educadores y profesores tutores, especialmente preparado, se ocupa de este servicio en los centros escolares. El tiempo que dedican a la orientación, sin estar fijado sistemáticamente en los horarios, es muy abundante. Estos equipos de orientación disponen de instalaciones específicas, bancos de documentación e Información y cuentan con el apoyo de orga-

nismos oficiales y privados exteriores a los centros. La posibilidad de perfeccionarse en su función por medio de seminarios y cursos es continua.

Hay que señalar que todos estos países están llevando a cabo acciones para superar las dificultades que han impedido, hasta el momento, la eficaz aplicación de la orientación, concebida como medio de adaptación entre la formación y la vida activa en todas sus facetas.

La Educación Tecnológica. Concepto y aplicación:

De los debates y exposiciones habidos en las diferentes reuniones que sobre este tema desarrollaron los países integrantes del grupo de Europa Meridional, y de los informes redactados, se deduce con claridad una homogeneidad de criterios en cuanto a la concepción y objetivos de la Educación Tecnológica. También se observa la situación real de esta disciplina en los distintos sistemas educativos y los medios personales y materiales con los que se cuenta para su aplicación.

La Educación Tecnológica, teniendo en cuenta los centros de interés de los alumnos, como base motivadora, se concibe como una actividad que:

- conecta con la realidad exterior en la que están inmersos. La analiza e interpreta en su presente y evolución histórica y, adaptándose a su continuo cambio, intenta acomodarla a sus necesidades individuales y colectivas.
- se apoya en los conocimientos adquiridos por el alumno en las otras materias, dándoles un sentido práctico. De ahí, su carácter interdisciplinar.
- invita al trabajo en equipo, favoreciendo la formación social desde la participación compartida y la responsabilidad individual.
- contribuye a la adquisición de habilidades manuales, mediante el conocimiento y utilización de materiales y utensilios.
- cultiva las capacidades intelectuales de análisis y de síntesis.
- fomenta la creatividad.
- programa, proyecta y llega a la elaboración final del objeto técnico.
- en fin, facilita información y descubre horizontes que permiten la orientación del alumno.

En cuanto a la manera y nivel de implantación de esta materia en los sistemas educativos, tiempo que se le dedica y enfoque práctico, se observa una cierta diversidad entre los distintos países.

A excepción de Alemania —Land, de Berlín Oeste— (a la reunión que celebró en Madrid el Grupo de Europa Meridional asistieron como invitados Alemania y Austria) y España, países en los que la Educación Tecnológica

está incluida en los niveles de enseñanza primaria y media, primero y segundo ciclos, en todos los demás: Austria, Chipre, Grecia, Italia, Malta, Portugal y Turquía, la Educación Tecnológica únicamente se ha implantado de forma general en la enseñanza primaria, y, de forma experimental y progresiva, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en los casos de Austria, Italia, Grecia y Portugal.

En todos los países esta disciplina se ha introducido en los programas de forma experimental y progresiva, afectando primero a algunos centros y cursos, y llegando, después de evaluarse los resultados de las experiencias, a generalizarse en todos los demás. En este aspecto, el caso de España es insólito ya que, sin haber pasado por un período experimental, ha procedido a la implantación generalizada de esta materia, desde el primer año de los nuevos planes de estudios, en la Enseñanza General Básica y Bachillerato.

El enfoque de la Educación Tecnológica también presenta algunas diferencias entre los países.

A decir verdad, solamente Italia y España, a juzgar al menos por sus programaciones teóricas, le dan a esta materia el desarrollo diverso y amplio que exige el sentido de esta disciplina, concebida como una actividad que contempla múltiples aspectos, y tiende a proporcionar una formación integral.

Grecia inicia esta tendencia que contempla aspectos múltiples, aunque por el momento, dada su implantación experimental, solamente se puede hablar de tanteos incipientes.

En el caso de Chipre y de Malta, se observa que la Educación Tecnológica intenta dar un sentido práctico a las enseñanzas llamadas generales. Informa sobre las condiciones del mundo del trabajo, proporcionando una mejor comprensión del mismo. Forma hombres hábiles para mejorar sus posibilidades de empleo y condición de vida en sus casas. Esta materia se imparte por separado a chicos y a chicas, recibiendo ellos enseñanzas en aspectos que tocan la madera, el metal, el dibujo técnico, las artes plásticas, y ellas, sobre todo, enseñanzas de hogar y economía doméstica. Se preve la creación de clases mixtas.

Turquía, por el momento, dirige la Educación Tecnológica a la formación del hombre útil, apto para relacionarse con el ambiente exterior y capaz de insertarse con facilidad en la vida activa. Las clases se dan por separado a chicos y chicas. Los trabajos de ellos versan sobre el metal y la madera y los de ellas sobre economía doméstica. Se espera poner en marcha un nuevo proyecto de Enseñanza, en el segundo ciclo de media, en el que la Educación Tecnológica ofrecerá una gama mucho más variada de aspectos.

En Portugal, aunque se acepta el concepto de Educación Tecnológica, como enseñanza integral, se le da un sentido práctico, poniéndola en contacto con el medio exterior a la escuela y adaptándose a sus recursos. Las vertientes son variadas: artesanía, madera, metal, barro, cuero, agricultura, economía doméstica, artes plásticas.

Austria desarrolla esta disciplina apoyándose en la gran tradición artesanal que existe en todo el país y, en muchos centros, la enfoca hacia el mundo de la agricultura. Las clases, por regla general son comunes para chicos y chicas, aunque en algunos grados se da por separado, atendiendo a matices de especialidad.

En Alemania —Land, de Berlín Oeste—, la Educación Tecnológica, denominada con el término de «Arbeitslehre», que se imparte en todos los tipos

de centros a excepción de los «gymnasium», tiende a dar una información y formación para la vida activa. Utilizando el método de proyectos, proporciona una formación social, política y económica, al mismo tiempo que una preparación preprofesional que permite, a aquellos que lo deseen, pasar al mundo del trabajo. Esta disciplina, que comienza a los doce años y se prolonga hasta los dieciocho, se adapta gradualmente a la edad y curso de los alumnos.

Al igual que en el enfoque, hay una cierta diversidad en el tiempo dedicado a esta materia en los horarios de los sistemas educativos de los distintos países. Le media se sitúa en unas dos horas por semana y curso.

Profesorado y medios:

También en este aspecto se dan diferencias claras entre los países. En la mayoría, la formación inicial de los profesores dedicados a esta materia es de tipo medio, preuniversitario, recibida generalmente en Escuelas Normales o Escuelas Universitarias de grado medio. Solamente los profesores de esta disciplina en Alemania y en España —nivel BUP— provienen, en su inmensa mayoría, de la Universidad. No obstante, prescindiendo de este origen, universitarios los unos y preuniversitarios los otros, hay en todos la coincidencia de una formación general, acumulación de conocimientos de materias de tipo tradicional, en los campos de las letras y ciencias —más frecuente en este último—, pero en ningún caso puede hablarse, por el momento, de un profesorado formado específicamente para impartir esta materia. Los más adecuados, por la formación técnica que reciben en sus carreras, son algunos profesores procedentes de Escuelas Técnicas Superiores, siendo su número muy escaso, y situándose únicamente, en algunos centros alemanes.

En casi todos estos países, la formación de tipo general recibida por estos profesores es complementada por una preparación o adiestramiento pretecnológico de tipo práctico, en vertientes diversas. También se procura salvar la carencia de preparación específica inicial de los profesores, por medio de cursos de perfeccionamiento, seminarios sobre el tema, apoyo bibliográfico, etc. Algunos países, para esta actividad de «reciclaje», cuentan con centros especiales, como son los ICE en el caso de España, otros desarrollan esta tarea por medio de seminarios y reuniones de expertos en los propios centros de enseñanza. De todas formas, los resultados en ninguno de los casos llegan a satisfacer las necesidades de profesores cualificados, en la cantidad que la Educación Tecnológica, incluida en los planes de estudios, exige en las plantillas de los centros.

Ante esta evidencia, estos países, sobre todo en la reunión mantenida en Madrid para tratar el aspecto de la formación de profesores en Educación Tecnológica, llegarán a elaborar unas conclusiones o sugerencias que pudieran ser tenidas en cuenta para resolver el problema. Son éstas:

- Una formación inicial, específica y flexible debe dársele a los futuros profesores de esta materia, matizándola tanto por el nivel universitario de procedencia como por los niveles a los que, dentro del sistema educativo, vayan a dirigir su actividad docente.
- Por otra parte, debe proporcionarse una amplia información sobre la Educación Tecnológica a todos los profesores, aunque no impartan esta

- materia, y a los directivos y responsables de los centros, haciendo un gran esfuerzo común para darla a conocer a la opinión pública.
- Es necesario desarrollar cursos para que los profesores ya en servicio, que no hayan tenido una preparación previa, puedan recibir una formación complementaria adecuada. Con este propósito hay que fomentar las ayudas, los contactos, los seminarios, las asociaciones de estos profesores, etc.
 - En la tarea de perfeccionamiento e información se debe contar con la participación de personas del medio próximo al centro: monitores «amateurs», artesanos, especialistas, etc.
 - Para conseguir sus objetivos la Educación Tecnológica tiene necesidad de medios materiales y, en este aspecto, sin dejar de aspirar a poder apoyar esta materia con la ayuda de una infraestructura de talleres, laboratorios y otros recursos, es necesario que los profesores se capaciten y habitúen a utilizar los materiales y recursos asequibles en el medio ambiente en que se encuentre inmerso el centro escolar.

6. CONCLUSION

Después de haber dibujado esta panorámica de la formación y el empleo, al hilo casi siempre de las actividades e informes del proyecto número uno del CCC «Préparation à la vie», creo que lo más coherente y por otra parte útil es concluir este trabajo transcribiendo los ocho puntos que, también a guisa de conclusiones, se encuentran en el informe (4) de síntesis de la diez visitas realizadas a estudiar el aspecto del Proyecto «Preparación para la vida del trabajo»:

1.º Los sistemas que, en los dos o tres años que preceden al final de la escolaridad obligatoria, ofrecen a todos los alumnos chicos y chicas, una educación tecnológica, proporcionan una mayor posibilidad de realización que aquellos que no ofrecen tal materia.

2.º Los sistemas que, en los dos o tres que preceden al final de la escolaridad obligatoria toman en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos, debidas a orígenes diversos, y ponen en práctica una enseñanza diferenciada, reemplazando a veces la educación tecnológica por la formación manual, en algunos casos, proporcionan mayores posibilidades de éxito en la vida activa a sus alumnos que los sistemas que no practican la diferenciación en la enseñanza.

3.º Los sistemas que, en el último año de la escolaridad obligatoria o en el inmediatamente posterior, proporcionan un curso de formación pre-profesional reforzado a los muchachos que lo deseen o aquellos que, hágase lo que se haga, no tienen inclinación ni interés por la escuela, dan mayores posibilidades de posterior acoplamiento que los sistemas que carecen de estos dispositivos.

(4) Resultat des dix visites-Rapport «Préparation à la vie du travail». DECS/EGT (80) 14. Y. Deforge.

Estos cursos que se denominan con apelaciones diversas. «Preaprendizaje», curso de «preempleo», año de «transición», etc., pueden ser incorporados al sistema o constituir unidades a parte. Después de estos cursos, la formación profesional compartida con el aprendizaje que crea lazos interprofesionales entre «maestro» y «aprendiz» es la fórmula más corriente.

4.º Los sistemas que a lo largo de la escolaridad obligatoria practican de manera continuada, con la participación de los profesores, la orientación, tutoría e información sobre carreras y mundo del trabajo, dan mejores posibilidades que aquellos otros sistemas que abandonan esta tarea a organismos que practican una orientación externa.

5.º Los sistemas que, nada más haber terminado la escolaridad obligatoria, establecen un año de base con opciones técnicas dan mayores posibilidades a los alumnos que aquellos sistemas que, careciendo de este año, los reparten en las distintas secciones del segundo ciclo de media.

Esta quinta proposición exige una precisión. Partiendo del principio de que una formación de base técnica puede ser tan cultural y general como cualquier otro tipo de enseñanza, opinamos que podría constituir, para un gran número de alumnos, una especie de tronco común; es precisamente lo que ocurre en algunos países —Francia, Alemania, por ejemplo—, con lo que se denomina décimo año común y el juego de opciones, y en otros países con menor efecto, por medio de los cursos en alternancia con el medio laboral.

6.º Los sistemas de formación profesional que inician la preparación por un año de formación profesional de base, seguido de una especialización progresiva, parecen ofrecer una mejor suerte a los jóvenes que los sistemas que ofrecen únicamente una formación especializada.

7.º Los sistemas que limitan el paso hacia los estudios académicos clásicos y hacia las enseñanzas técnicas de tipo «Lycée» en beneficio de las formaciones profesionales en horario completo o compartido con la alternancia, ofrecen a los jóvenes mayores posibilidades de promoción que los sistemas que practican la política inversa.

Esta inversión en las tendencias, que es acompañada por un cambio en la demanda, se está haciendo perceptible en ciertos países. Hay que tomar conciencia de ello disponiendo que la educación refuerce, diversifique y haga innovaciones en la enseñanza profesional.

8.º Los sistemas educativos que tienen una gran capacidad de innovación dan mayor motivación, posibilidad de adaptación a los cambios y de realización que aquellos sistemas que carecen de tal capacidad innovadora.»

Por último quiero añadir que, aunque he puesto más énfasis en la formación, convencido de que de las dos partes del binomio formación empleo, es ella la que tiene que adoptar mayor actitud de dependencia y adaptación, no se puede olvidar la obligación que tienen el empleo y sistemas de producción, de introducir los cambios —algunos se han señalado a lo largo de este trabajo— que sean necesarios, incluso a veces en detrimento de la productividad, a corto plazo, para que los hombres, concluido su período de formación escolar, puedan encontrar la posibilidad de una realización íntegra, tanto material como espiritual.

BIBLIOGRAFIA

- Les jeunes et l'emploi en Europe. Conseil de l'Europe, 1978.
- L'innovation dans l'enseignement secondaire en Europe. Conseil de l'Europe, 1979.
- Demain la vie... Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (80) 34. Conseil de l'Europe.
- Emploi et métiers dans l'Europe des années 80. Projet n.° 1 «Préparation à la vie. DECS/EGT (80) 21. Conseil de l'Europe.
- La Formation de base. DECS/EGT (79) 68. Conseil de l'Europe.
- Troisième Séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe sur «L'école et le monde de travail». DECS/EGT (79) 62. Conseil de l'Europe.
- Résultat des 10 visites. Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (80) 14. Conseil de l'Europe.
- Effets sur l'emploi de l'utilisation intensive des microprocesseurs - Rapport. Conseil de l'Europe, 1980.
- Rapport sur «Careers Education». Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 36. Conseil de l'Europe.
- Careers Education: Différentes approches européennes. Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 79.
- Visite en Autriche. Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 3.
- Visite en Suisse. Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGA (79) 4.
- Visite au Portugal. Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 8.
- Visite à Chypre. Projet n.° 1 du CCC «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 9.

VINCULACION ENTRE EDUCACION Y TRABAJO

JOAQUIN TENA ARTIGAS *

1. INTRODUCCION

La situación de crisis de la economía mundial y la necesidad de adaptar los sistemas educativos no sólo a las condiciones específicas propias de cada país sino también a las exigencias que plantea una visión global amplia y con perspectivas de futuro, hace particularmente oportuna la reflexión que permita intentar plantear un nuevo enfoque del tema Educación-Trabajo.

Sería ilógico esperar que el sistema educativo solucione por sí sólo problemas como el desempleo cuyas causas desbordan enteramente su ámbito y su competencia o los derivados de los cambios sociales provocados por los propios técnicos. Por su propia naturaleza el sector educativo opera, en el sistema tradicional, enteramente separado del sistema productivo y es difícil que pueda reaccionar adecuadamente a las constantes variaciones que el progreso técnico impone a las cualificaciones profesionales necesarias para la demanda empresarial y por tanto para el empleo. Pero esto no excluye que un enfoque apropiado del tema que nos ocupa, pueda ayudar a dar respuestas adecuadas que eviten frustraciones individuales y despilfarro de los siempre limitados medios empleados para la educación que se hace patente en la creciente pléyade de jóvenes que han adquirido, a costa de importantes recursos nacionales, una capacidad técnica y un nivel cultural que permanece inactivo y desaprovechado.

En el momento actual, y tal vez a largo plazo, parece inalcanzable la deseable situación del pleno empleo por eso se imponen nuevos enfoques de los problemas que plantean las relaciones Educación-Trabajo.

Por una parte sería deseable obtener una mejor preparación para los empleos remunerados en el sistema productivo y por otra buscar nuevas formas de actividad, no propiamente laboral, pero útiles y eficaces para atender ciertas exigencias sociales que necesita la comunidad siempre con el objetivo de conseguir la permanente elevación del nivel cultural de la misma y de sus recursos científicos y técnicos.

Como telón de fondo están siempre presentes las antiguas controversias que enfrentan a la educación considerada como recurso económico o como valor cultural y las que presentan a la educación como una modalidad del trabajo y a éste como un elemento de promoción cultural más bien que un mero factor de producción. Una visión correcta permitiría armonizar estos conceptos que en muchos aspectos son complementarios.

La conocida inercia característica de todos los sistemas educativos y el largo plazo necesario para obtener resultados, hacen particularmente difícil la aplicación de respuestas adecuadas al cúmulo ingente de problemas con que el mundo se va a enfrentar en los próximos decenios. Hay muchas po-

* Presidente del Grupo de Trabajo de Educación. Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO.

sibilidades de que estas respuestas no puedan obtenerse, sin embargo, de los sistemas vigentes o de las soluciones aplicadas en crisis anteriores, que no son semejantes. Hay que esforzarse por ello en buscar fórmulas que permitan adaptar los centros docentes a las nuevas necesidades, considerar a la educación como un aspecto del trabajo y a éste como un elemento de formación sin olvidar en ningún caso que la profesionalización no se puede conseguir enteramente en el ámbito escolar y que es necesario, incluso en las más elevadas, un contacto intenso con el ambiente laboral para el que trata de prepararse. La educación proporciona un elemento básico al empleo y éste debería adaptarse a las aspiraciones de cada individuo pero está forzado por las posibilidades del mercado en el que influyen múltiples causas. Corregir el indudable desajuste existente y buscar fórmulas de armonización es uno de los grandes objetivos de nuestra época.

Por otra parte el examen de las perspectivas inmediatas de la transformación y del paso de la sociedad industrial a la sociedad informatizada tienden a mostrar las exigencias de organizar paralelamente el desarrollo de las facultades humanas, para lo que —nos dicen— faltan y faltarán hombres. Cuantos más microprocesadores y telecomunicaciones haya tanto mayor será la necesidad de aportación humana. Todo ello indica que se impone la búsqueda de nuevas iniciativas que coordinen e integren las políticas sobre educación y trabajo entre el Estado y el sector privado.

2. PREOCUPACION INTERNACIONAL

2.1. Antecedentes

En el mundo existe una preocupación generalizada por el crecimiento del desempleo, por el continuo flujo de jóvenes que abandonan el sistema educativo con inexistente o inadecuada preparación para el trabajo y por la situación que acabamos de plantear.

Lógicamente, las causas esenciales del desempleo, y el subempleo están por naturaleza fuera del ámbito educativo, pero algunos educadores y planificadores esperan poder contribuir a encontrar soluciones mediante modificaciones pedagógicas y estructurales de los sistemas educativos que corrijan las frustraciones que han producido en numerosos países los fallos en conseguir los dos principales objetivos de la Educación en las últimas décadas: la igualdad de oportunidades y las perspectivas de trabajo.

Nadie niega que en ese período se ha producido en bastantes países una significativa mejora de la Educación pero algunos (1) hacen notar que este impulso obtenido en primer lugar por la preocupación de proporcionar oportunidades a los alumnos menos aventajados ha conducido, demasiadas veces, a resultados totalmente contrarios a los perseguidos, pues muchos de ellos se han sentido severamente discriminados por los procedimientos de selección impuestos por las instituciones de Enseñanza Superior a los que se han visto obligados por el fuerte incremento de una demanda a la que no podían dar respuesta. En el campo del empleo, puede decirse, que también se ha producido esta situación paradójica.

(1) *Report of the Panel of Consellor on major World Problems and Unesco's Contribution to solving them.* Unesco, 1976.

La tendencia generalizada de considerar que la salida natural del proceso educativo conduce exclusivamente a la Universidad, ha producido una situación en la cual aquellos estudiantes que no pueden obtener esa meta se encuentran sin la alternativa de una formación profesional que permita prepararles para la vida activa y están abocados al desempleo con sus secuelas de frustraciones y violencias.

El problema que se planteó inicialmente, era el de estudiar en qué medida y en qué circunstancias pueden influir positivamente en las perspectivas de empleo de los jóvenes, las reformas estructurales y pedagógicas de los sistemas educativos o, en otros términos, conocer si estas reformas contribuyen efectivamente a desarrollar los recursos humanos requeridos por la comunidad.

Al iniciarse la década de los sesenta, hace menos de veinte años, los economistas estaban intentando averiguar las relaciones causales entre el proceso educativo y el desarrollo económico y explorando las posibles interrelaciones entre el nivel de vida y la plena utilización de los recursos humanos. Era la época en que nosotros elaborábamos el Proyecto Regional Mediterráneo (2) y empezaban a ponerse las bases de los Planes de Desarrollo Económico y Social (3). La OCDE organizaba en Washington la Conferencia sobre «Políticas de crecimiento económico y de inversiones en la Educación. Washington (16-20 octubre 1961) pero la Misión del Banco Mundial que hizo el informe preliminar para la redacción del primer Plan de Desarrollo y mantuvo un plantel de funcionarios durante varios meses en España, ni siquiera pensaron en visitar el Ministerio de Educación ni por tanto, inicialmente, en incluir la Educación como elemento de Desarrollo (4).

A nadie se le hubiera ocurrido entonces buscar «una relación orgánica» e incluso necesaria entre la extensión de la educación y la creación de nuevos puestos de trabajo o inversamente entre el mercado del empleo y la orientación de la enseñanza (5), sin embargo, en 1973 la Conferencia Internacional de Educación (6) empieza a mostrar preocupación por este tema puesto que, al menos en la enseñanza secundaria, se buscaban ya los vínculos entre la educación, la formación y el empleo, especialmente en lo que concierne a sus objetivos, su estructura y su contenido.

Es curioso que en lugar de empezar por estudiar los vínculos entre la enseñanza Superior y el empleo, que son tradicionalmente más patentes, se inicie por los de la enseñanza secundaria que es menos clara. Tal vez esta dificultad fuera la razón para hacerlo o quizá el que en la mayoría de los países el papel del Estado es más patente en este nivel que en los estudios superiores.

(2) *Las Necesidades de Educación y el desarrollo económico-social de España*. Ministerio de Educación Nacional. OCDE, Madrid, Diciembre 1963.

(3) *La Educación y el Desarrollo Económico Social. Objetivos de España para 1970*. Ministerio de Educación. Madrid, Junio 1962.

(4) Esto fue corregido en última instancia por el Jefe de la Misión (Sir Hugh Ellis-Rees). La participación en esta Conferencia me permitió, casualmente, influir decisivamente en ello. Ver informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (*El Desarrollo Económico de España*), Madrid 1962.

(5) *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*. Jean Thomas. UNESCO, 1975.

(6) *Las relaciones entre la educación, la formación y el empleo especialmente en lo que concierne a la enseñanza secundaria, sus objetivos, su estructura y su contenido*. (Ginebra, 19-27 Septiembre 1973).

2.2. Situación actual

Ahora la propia UNESCO, en su XX sesión de la Conferencia General (París, 1978) en la que estuvieron representados cerca de 150 países, resolvió que «el programa propuesto para 1979-80 debería poner un énfasis especial en la necesidad de reforzar los lazos entre la educación y la vida activa especialmente a través de la introducción del trabajo productivo en el proceso educativo...» y la XXI sesión (Belgrado, 1980) ratificó que el tema monográfico a debatir en la próxima Conferencia internacional de Educación (Ginebra, noviembre 1981) trate de «La interacción entre la Educación y el trabajo productivo».

Los trabajos de preparación de esta Conferencia, a cargo de la Oficina Internacional de Educación (OIE) han dado lugar a que la UNESCO emprenda una consulta a nivel mundial no sólo a los 153 Estados Miembros, sino también a los expertos de otras organizaciones internacionales de la familia de las Naciones Unidas como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO) así como a múltiples organismos privados especializados. Puede afirmarse que el momento para reflexionar sobre el tema es oportuno, sobre todo teniendo en cuenta que el objetivo final es contribuir en este aspecto a aclarar una de las preocupaciones mayores de la UNESCO que es prever cuáles deben ser las grandes líneas del desarrollo futuro de la Educación (7) teniendo en cuenta las tendencias actuales y los cambios previsibles del mundo en los sectores sociales, económicos y tecnológicos.

Ya es significativo que los gobiernos de todos los países hayan seleccionado como tema monográfico de una Conferencia mundial «La interacción entre la educación y el trabajo productivo» pero no es una improvisación ni una casualidad sino el fruto de un largo proceso que ha ido tanteando ideas y caminos.

La realidad es que son pocas las grandes organizaciones internacionales que no han mostrado su preocupación por estos temas en sus diferentes facetas (8) y muchos los países que de una forma u otra han empezado a reflejar en sus sistemas educativos nuevos enfoques que tienen en cuenta los problemas del empleo y los valores educativos del trabajo.

3. LOS FACTORES DEL PROBLEMA

Hasta no hace muchos años parecía estarse de acuerdo en que el «sistema educativo» o mejor la educación y lo que se llamaba el «mercado del empleo» eran dos dominios totalmente independientes cuyas relaciones derivan de un hecho: que la inmensa mayoría de las personas —todas en los países desarrollados— al dejar la escuela entran en la vida activa y por tanto se supone que todos los trabajadores han frecuentado con mayor o menor duración algún establecimiento de educación.

Por «educación» entendemos cualquier actividad secuencial y organizada

(7) Proyecto de plan a plazo medio del programa de la UNESCO, 1983.

(8) *L'utilisation du Personnel Hutelement Qualifié* OCDE, Venise, 25-27 octubre 1971. Informe de España publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 1972.

para aprender, sea en la escuela o fuera, en una dependencia del Estado, del Municipio o de organizaciones privadas y «empleo» significa cualquier actividad de la que se obtiene un medio de subsistencia en salario o en especies. Generalmente nos referimos al empleo pagado pero no debe olvidarse que existen en el mundo «empleos» fuera de la economía monetaria y formas de actividad económica socialmente indeseables o ilegales que pueden estar también influidas por la educación.

Un punto que se prestaba a controversias en el debate tanto científico como político que se ha ido desarrollando, era el de saber de qué forma se debían concebir las estructuras internas del sistema educativo y el proceso de paso de este sistema al ejercicio de una actividad remunerada, bien de manera que favoreciera el desarrollo de su personalidad, de sus aptitudes y calidades individuales evitando al mismo tiempo rupturas traumáticas; o de forma que predominara la preocupación por cubrir las necesidades de la economía en recursos humanos que proseyeran las cualificaciones exigidas.

En ambos casos se trata de una «formación». En el primero se supone que la formación de la personalidad es el objetivo más importante de la educación y por ello comporta un proceso global, intelectual, físico y moral que permite desarrollar todas las facultades humanas, en el segundo supuesto la «formación» es más limitada y precisa, por ello puede decirse que el término se presta a ciertas ambigüedades. En cualquier caso los dos conducen a la vida activa, es decir, al trabajo productivo. También es ésta una noción compleja que suele intimidar a los educadores, que huyen de su utilización y a los laboristas que no llegan a dominarla. El diálogo entablado entre los responsables del sistema educativo y los portavoces de los empresarios han solido resultar un intercambio de críticas. Los empleadores atribuyen a la escuela ineficacia en la preparación de los jóvenes para su tarea futura, excesivas exigencias inútiles y poco realistas y carencias en las cualificaciones que realmente se requieren; los educadores replican que los empresarios olvidan los valores humanos y no se preocupan más que de la rentabilidad. Además suelen achacarles incapacidad para definir ellos mismos sus necesidades a largo plazo en cuanto a las cualificaciones requeridas.

Esta concepción de las relaciones entre educación y trabajo no son válidas en el terreno científico, porque existen numerosas consideraciones empíricas y teóricas que demuestran la existencia de relaciones mucho más complejas y más estrechas que además son peligrosas para la política educativa porque le asignan una tarea que supera sus posibilidades al salirse, completamente, del marco del sistema educativo.

Entre la educación y el trabajo existen inequívocas relaciones que se derivan de la influencia que su formación tiene sobre la competencia profesional del individuo, sobre las exigencias en materia de cualificaciones e incluso sobre la experiencia adquirida en el trabajo. Las estructuras del empleo, la organización y la división del trabajo y la oferta en materia de cualificación son tributarias tanto del sistema educativo como del mercado del empleo y sin agotar las múltiples imbricaciones que las relaciona pueden también señalarse las que existen entre la actitud de los padres y de los jóvenes en relación con su formación, con las estructura del empleo y con el valor que ellos le atribuyen a los niveles educativos y a los títulos que conceden.

A lo largo de las últimas décadas las ideas han ido evolucionando y al-

gunos de los principios, que las propias organizaciones internacionales consideraban válidos hace veinte años, han sido abandonados o modificados. En esa época se consideraba que una economía en rápida expansión debería experimentar un desarrollo equivalente en el mercado del empleo, pero la experiencia ha demostrado que en muchos países del «tercer mundo» donde se constataban claros avances en materia de desarrollo económico éste no ha sido acompañado de una mejoría del empleo. La organización Internacional del Trabajo (OIT) y la de la Alimentación (FAO) han proporcionado numerosos ejemplos en Asia, África y América en los que muestran que en muchos casos un elevado porcentaje de los jóvenes que después de diez años han obtenido un diploma de estudios no encuentran empleo o tienen que aceptar empleos muy inferiores a su categoría escolar.

En ciertos países, los jóvenes diplomados —señala la OIT— que rehúsan lo empleos agrícolas acuden a las ciudades aspirando a empleos administrativos o urbanos que aún no se han creado en cantidad suficiente. Lo que estos jóvenes esperan de la educación más que aptitudes y conocimientos son títulos que les permitan adquirir derecho para mejorar sus remuneraciones, actitud legítima y bastante generalizada, aunque desde un punto de vista estrictamente económico parece justificar las dudas que ciertos expertos exponen de si para muchos países en vías de desarrollo los esfuerzos para la rápida extensión de la enseñanza no ha constituido una mala inversión. En algunos informes de la FAO se llega a poner en duda que la educación sea un agente eficaz de desarrollo si no se integra en una política global que incluye otras medidas que están fuera del marco de la educación y del trabajo y temen incluso que la expansión de la educación lleve a crear más dificultades de las que resuelve. «...Una juventud instruida pero incapaz de sacar partido, en la vida activa, de los conocimientos y de las actitudes adquiridas en la escuela comienza a plantear al «tercer mundo» un problema tan peligroso como el analfabetismo» (9).

Analizando estas ideas que lógicamente extrañan y repugnan a los educadores, convencidos de la virtudes intrínsecas de la educación, pueden observarse varios fallos, en primer lugar que olvidan cualquier otro aspecto que no sea el económico inmediato y no tienen en cuenta para nada los beneficios individuales que el simple desarrollo de su personalidad les produce y el potencial humano que para la propia economía de un país significa la capacidad de creatividad que su desarrollo intelectual permite vislumbrar. En segundo lugar, que la educación a la que se refieren es la que muchos países han adoptado imitando a los países desarrollados y claramente inadaptada a sus necesidades.

En definitiva lo que se denuncia es la incapacidad para preparar a la juventud, mediante una educación apropiada, para la vida activa que el entorno natural y social les va a proporcionar. Falla la educación al mostrarse incapaz de asegurar su inserción armoniosa en la colectividad pero lo que falla realmente es el sistema adoptado. Será preciso que se adopten, cuando sea útil, formas diferentes incluso no escolares como las que están apareciendo en muchos países del Tercer Mundo, mediante la utilización progresiva de métodos audiovisuales adecuados a sus necesidades.

Lo que nadie niega es que el progreso humano pasa por la educación

(9) *Educación pour le développement rural, notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire*, UNESCO, París, 1973, B. I. E.

universal pero la educación no puede resolver por sí sola los problemas de desarrollo ni los del empleo.

La afluencia de las masas a los centros de enseñanza en virtud de la conciencia general de que todos tienen derecho a la educación y de que es un poderoso factor de expansión económica es un hecho irreversible. Pero los Gobiernos deben darse cuenta de que sin una política de conjunto que actúe en forma integrada y equilibrada sobre todos los factores económicos y sociales, incluida la educación, hasta los incrementos presupuestarios que a ella se dedican, y que en muchos países absorben porcentajes importantes de la renta nacional, pueden resultar un verdadero despilfarro.

Cuando la política de la educación intenta reducir esta separación entre la formación y el empleo, las desigualdades sociales se acentúan; cuando trata, en los límites de sus posibilidades, de contribuir a resolver el problema de las desigualdades sociales el foso entre ambas se amplifica.

Intentando resumir el pensamiento de algunos especialistas (10) sobre los problemas que venimos considerando, podríamos decir que se contemplan dos problemas fundamentales que afectan a múltiples países, especialmente a los más avanzados y son la causa de la fuerte inestabilidad que caracteriza a sus sistemas educativos:

El primero se refiere a la demanda que se hace al sistema educativo para que resuelva problemas sociales que por sus orígenes y consecuencias sobrepasan ampliamente sus posibilidades, como el que concierne a las desigualdades sociales que el sistema educativo se supone que «debe a la vez reducir y justificar».

El segundo es la comprobación de que, para enfrentarse con las nuevas tareas que la sociedad le asigna, el sistema educativo evoluciona en el sentido de una incompatibilidad creciente con las estructuras actuales del empleo.

Ello implica que debe existir un sistema de consulta entre el mundo de la educación y el del trabajo y una asociación íntima entre los responsables de las políticas de la enseñanza y del empleo.

4. LA FORMACION PARA EL TRABAJO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

4.1. Objetivos y finalidades

Los objetivos básicos del sistema educativo en cuanto al tema que estamos considerando, son los siguientes:

1) El *mínimo educativo* constituido por la etapa o nivel de Educación General Básica debe ser una realidad efectiva para toda la población para asegurar una base cultural indispensable.

2) La posibilidad de seguir estudios en niveles superiores del sistema educativo, o de reincorporarse a ellos, debe estar plenamente abierta para todos en *igualdad de oportunidades*.

3) La aplicación efectiva de los criterios de la *evaluación continua* debe orientarse a favorecer una mayor igualdad de oportunidades *sin perjuicio de la exigencia de una constante mejora de la calidad de la enseñanza*.

(10) *A new look at the relationship between school education and Work*. UNESCO, Institute for Education, Hamburgo, 1980.

4) La *formación Profesional* debe considerarse como un complemento de los niveles de enseñanza, los cuales vendrían a ser a manera de «plataformas culturales», en la finalidad de obtener una *preparación inicial para el trabajo*, constituyendo éste una alternativa a la continuación de los estudios.

5) La *continuidad de la formación durante la vida laboral* debe ser posible como complemento de la obtenida en un determinado Grado de Formación Profesional y utilizarse como elemento positivo para favorecer el constante desarrollo de las potencialidades del individuo, pues la *dedicación al trabajo debería ser un elemento potenciador* tanto de nuevas oportunidades educativas como de una mayor cualificación profesional.

6) La *adecuada orientación educativa y profesional* será concebida como «un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo», para atender «a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitar su elección consciente y responsable» (LGE, art. 9,4).

Con tales objetivos se organiza la *formación inicial*, que prepara al ejercicio profesional en los *distintos niveles de cualificación* que no están concebidos para capacitar directamente para el ejercicio de una actividad profesional, sino que cada una de dichas etapas educativas habría de contar a su término con el correlativo Grado de Formación Profesional. Las enseñanzas que imparten las Escuelas Universitarias y el segundo y tercer ciclos de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores tienen por sí mismas una finalidad propiamente profesionalizante.

Sus *finalidades* sustantivas son las siguientes:

a) Asegurar la unidad del proceso de la educación y satisfacer las exigencias de *educación permanente*.

b) Proporcionar una *formación general* sólida y atender las necesidades derivadas de la estructura del *empleo*.

c) Responder a un criterio de *unidad e interrelación* que permita las necesarias *readaptaciones vocacionales*, ofreciendo oportunidades para la *reincorporación* de quienes deseen reanudarlos.

4.2. La formación para el trabajo en los niveles básicos y elementales

Los objetivos y métodos de la *Educación Preescolar* poseen una gran transcendencia para posibilitar el adecuado desarrollo ulterior de la conexión entre Educación y Trabajo.

La *Educación General Básica* (EGB) es el núcleo fundamental de nuestro sistema educativo. Entre los objetivos de la Educación General Básica figura «la capacitación para actividades prácticas», para facilitar la posible incorporación posterior al Primer Grado de Formación Profesional. En función de esto se incluye en la segunda etapa de EGB una «formación pretecnológica».

La *Formación Pretecnológica* se concibe con el propósito de introducir en la segunda etapa de EGB unas actividades prácticas que faciliten la adquisición de destrezas útiles y la asimilación de relaciones del mundo físico, mecánico y matemático, susceptibles de servir de introducción a la tecnología, las cuales constituirán la base para la ulterior formación profesional de

los jóvenes; por ello debe prestarse una atención especial a la observación y orientación del alumno.

La «formación pretecnológica» ha sido bien acogida por el profesorado y satisfactoriamente implantada en los centros de EGB, y puede presentarse como un paso muy estimable para el conocimiento del mundo del trabajo.

Sus objetivos se refieren en esta materia a la programación de «una formación técnico-manual de aplicación práctica y a una iniciación técnico-artística que posibilite el conocimiento de algunas tareas aplicadas de gran interés».

Tres años después de establecerse en España las orientaciones pedagógicas para la EGB, la UNESCO aprobó en 1974 su «recomendación revisada relativa a la enseñanza técnico-profesional», que analiza con detalle el tema de esta «iniciación a la tecnología» como parte integrante de la Educación General Básica con criterios similares en gran medida a los que inspiran la Formación Pretecnológica» del sistema español.

A continuación del nivel de Educación General Básica, El *Primer Grado de Formación Profesional* (FP1) completa lo que podríamos denominar «primer estadio de formación». La intención de este Primer Grado es que los alumnos, sobre la base de los conocimientos adquiridos en la EGB, obtengan una formación inicial para el trabajo, pero no especializada, sino dotada de la generalidad suficiente para asegurar a un tiempo la adquisición de ciertos conocimientos profesionales y la continuación de su «formación integral».

El plan de estudios vigente incluye, además de materias relativas a las ciencias aplicadas y a los conocimientos técnicos y prácticos, un «Area Formativa Común» para todas las profesiones. Los programas establecidos para las diferentes profesiones del Primer Grado han sido todos organizados sobre la base de dos cursos académicos completos, buscando una posible simultaneidad entre estudio y práctica profesional. Como demuestra la asignación de horas lectivas en cada curso a la distintas Areas del Primer Grado, que es la siguiente: Area de Formación Común, 360 horas; Area de Ciencias Aplicadas, 180 horas; Area de Conocimientos Técnicos y Prácticos, 540 horas.

Además de diversos programas experimentales en centros concretos, existen actualmente cincuenta y cuatro profesiones con sus correspondientes programas incluidos con carácter general en la FP1, y en cada uno de los cuales la superación de los dos cursos permite obtener el título de «Técnico Auxiliar», lo que contradice, en cierto modo, el declarado propósito de posibilitar en el Primer Grado una formación más o menos *polivalente*, y ello a pesar de existir un «Area Formativa Común» para todas estas profesiones. Tanto la duración de la Formación Profesional como la «especialización» son temas, a nuestro juicio, que merecen una reconsideración.

4.3. La formación para el trabajo en los niveles secundarios: El Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y Formación Profesional de Segundo Grado (FP2)

El *Bachillerato* establecido tiene el carácter de «unificado» y «polivalente» y trata de continuar la formación humana de los alumnos, «intensificándola en la medida necesaria para prepararlos y orientarlos hacia el acceso a estudios superiores o a la FP2 y a la vida activa en el seno de la sociedad».

La Ley prevé que en este nivel se organicen actividades «en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional» y, sin duda, el acierto de la pedagogía en el BUP será decisivo para la futura preparación de buenos profesionales.

El vigente plan de estudios de Bachillerato comprende una serie de materias comunes, otras de carácter optativo y unas «enseñanzas y actividades técnico-profesionales» (abreviadamente «EATP») de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, que «deben contribuir a completar su formación, al permitirle *establecer una relación entre los conocimientos y la formación proporcionada por el estudio de las diversas materias con el mundo real del trabajo y sus actividades*».

Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales, incluidas en los cursos 2.º y 3.º del Bachillerato, vienen pues a cumplir —a un nivel superior— un papel en cierto modo análogo al que cumple la llamada «Formación Pretecnológica» en la EGB. A este respecto conviene recordar el contenido de los puntos de la recomendación de la UNESCO de 1974, a que ya se hizo referencia anteriormente, y que concuerdan con los que se habían establecido en España.

Las EATP tienen asignado un horario lectivo de dos horas semanales en segundo año de BUP y de otras dos horas en el tercer año. A su vez, estos Centros deben incluir necesariamente al menos dos horas de las distintas especialidades establecidas oficialmente. En general, se está de acuerdo en valorar en alto grado el papel que estas EATP estaban llamadas a desempeñar en orden al éxito de los objetivos asignados al nuevo Bachillerato y, de modo más concreto, para familiarizar a los alumnos con cuestiones derivadas de la aplicación de la ciencia y la tecnología, para organizar su experiencia práctica respecto del mundo en que van a desarrollar una actividad profesional más adelante, y para sugerir vocaciones o descubrir capacidades que inmediatamente podrían encauzarse a través de una especialización en el FP2.

El *Segundo Grado de Formación Profesional* (FP2) completa el que llamaríamos segundo estadio de formación, en cuanto que se establece para ser seguido opcionalmente al término del Bachillerato. También viene a ser una posibilidad de especialización técnica para quienes proceden directamente de la FP1.

Algunos programas de las distintas especialidades de la FP2 tienen una duración de dos años académicos, precedidos de un «curso de acceso», y son denominados «de régimen general», por ser el que en principio se contemplaba como típico de todo el Segundo Grado. Otros, hoy la mayoría, son programas organizados con una duración de tres años, sin curso previo de acceso, denominados «de enseñanzas especializadas de carácter profesional». De hecho, en 1979-80 sólo 4.213 alumnos cursan especialidades ajustadas al citado «régimen general», mientras que ya figuraban 136.318 alumnos en el «de enseñanzas especializadas».

En este predominio de los programas de Segundo Grado por el plan de tres cursos ha influido también un deseo implícito de facilitar ante todo la continuidad de estudios de FP2 a titulados de FP1, en lugar de contemplar el supuesto para el que básicamente se había ideado el Segundo Grado, es decir, como una formación profesional de nivel medio destinada a los Bachilleres.

El plan de estudios se organiza «en fases sucesivas de ampliación de co-

«conocimientos y perfeccionamiento profesional» comprendiendo cada una de ellas un «área de formación básica» y un «área de ampliación de conocimientos». Cada fase, que puede comprender uno o más cursos completos o parte de ellos, se orienta a completar el conocimiento y ejercicio práctico del alumno en la misma profesión y el aprendizaje de nuevas técnicas de ampliación y perfeccionamiento de «las ya adquiridas en la Formación Profesional de Primer Grado».

En 1979-80 más de 140.000 alumnos siguen ya las diferentes especialidades de FP2 en sus dos planes de estudio.

La expansión de la Formación Profesional en la última década:

FORMACION PROFESIONAL

Cursos	Centros	Profesores	Alumnos
1970/71	487	11.396	151.760
1971/72	571	12.554	159.005
1972/73	684	13.811	178.151
1973/74	1.002	17.149	204.749
1974/75	1.156	22.224	233.915
1975/76	1.631	27.743	305.254
1976/77	1.867	27.628	359.044
1977/78	1.878	28.075	407.812
1978/79	1.971	30.762	445.943
1979/80	2.037	33.583	515.119 (1)

(1) De ellos 140.351 de FP2.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

4.4. La formación para el trabajo en la Educación Superior

La Educación Superior abarca una diversidad de estudios que tienen por finalidad, según la Ley General de Educación, entre otras: «Completar la formación integral de la juventud, *preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos*», así como «*formar a científicos y educadores*».

A lo largo de los últimos quince años se han realizado detenidos estudios sobre el problema de la formación de profesionales universitarios en España, en relación con la demanda y necesidades del personal cualificado. Entre ellos pueden citarse el publicado en 1967 por la OCDE «The Education, training and functions of technicians: Spain», así como el documento relativo a España, publicado también por la OCDE en 1971, con ocasión de la Conferencia de Venecia. A este propósito es de señalar que dentro del denominado «Proyecto Regional Mediterráneo» se realizó por parte de España, ya en 1962 (en colaboración con la OCDE), un estudio sobre «Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España», con previsiones para 1970,

estudio comentado con detalle por J. Vaizei en su «Economía Política de la Educación».

Hoy día, a la vista de cómo se ha desenvuelto la aplicación de la LGE en la educación superior, y en vísperas del debate sobre un proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, se hace evidente que no ha llegado a cuajar la configuración del «primer ciclo básico» dentro del esquema de las carreras largas tradicionales, que habría de servir para ampliar en la medida de lo necesario el número de carreras cortas de nivel superior —además de las que se siguen en las Escuelas Universitarias—, y a cuyo objeto la LGE preveía el establecimiento de cursos de Formación Profesional de Tercer Grado adicionales al primer ciclo.

Una de las finalidades de estos cursos era disminuir las altas tasas de abandono del alumnado a lo largo de la educación universitaria, posibilitando la formación rápida en profesiones apropiadas, una vez completado el primer ciclo básico de carácter fundamental, atendiendo a la formación de técnicos especializados a nivel de primer ciclo universitario.

Al no estar implantado en la práctica este Tercer Grado de Formación Profesional, el único nivel de profesionalización universitaria, anterior al que se alcanza con cinco o más años de estudio en las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, es el que proporcionan las denominadas «carreras cortas» en las «Escuelas Universitarias».

En estas circunstancias, las Universidades Españolas se encuentran abocadas a una profunda revisión de sus fundamentos, organización y funciones en un ámbito de amplia autonomía. Uno de los puntos cruciales de esta revisión es sin duda el relativo al papel de la Universidad en la preparación de profesionales de nivel superior y en su formación permanente, mientras se extiende el desempleo de los recién titulados y cuando la sociedad contempla perpleja la desvinculación entre el alto coste de la preparación masiva de universitarios y las necesidades reales de técnicos especializados de alto nivel.

4.5. La formación para el trabajo en la educación permanente: Normas educativas y laborales

La Educación Permanente viene a constituir el complemento indispensable de la Formación Profesional. En el sistema español confluyen para la ordenación de este tema dos normas básicas: la Ley General de Educación de 1970 y la Ley de Relaciones Laborales de 1976.

La Ley General de Educación se refiere a la Educación Permanente dentro de un epígrafe que denomina «Educación Permanente de Adultos» que incluye los estudios de «segunda oportunidad», que han de ofrecerse como posibilidad a quienes en las edades escolares adecuadas no pudieron seguir las enseñanzas de Educación General Básica, Bachillerato o Formación Profesional.

En este ámbito, y con objeto de facilitar la compatibilidad entre educación y trabajo, la más antigua fórmula (existente con anterioridad a la LGE) es la de los «estudios nocturnos», es decir, los organizados especialmente para un alumnado que tiene que cumplir una jornada laboral.

Mayor relieve adquiere la fórmula de la *enseñanza a distancia*, como mo-

dadidad más idónea para «ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares», aunque admitiendo también la misma norma de la asistencia a *cursos nocturnos* y en período no lectivo.

Por otra parte, bajo el mismo concepto de «Educación Permanente de Adultos» establece la Ley un marco general que trata de dar coherencia y sistematizar las diferentes actividades relativas a «*perfeccionamiento, promoción, actualización y reconversión profesional*». Incluso hace especial mención del cometido de las Universidades a este respecto, «dentro de su función de educación permanente», señalando que las mismas «deberán organizar cursos de perfeccionamiento por sí solas o en colaboración con las Entidades y Colegios Profesionales».

De este concepto surgen los *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICE), creados según la LGE, integrados en cada Universidad para formación docente de los graduados universitarios que profesionalmente se incorporan a la enseñanza en todos sus niveles de perfeccionamiento, del profesorado en ejercicio de aquellos que ocupan puestos directivos.

Al incluir estas referencias en su texto, la Ley General de Educación da un importante paso —en el ámbito normativo— hacia la aplicación de los principios de la Educación Permanente, sobre todo al dejar establecido que esa variedad de acciones de formación (posteriores a la obtención de un título académico y profesional, y dirigidas al perfeccionamiento, la especialización, la puesta al día, etc., de profesionales a distintos niveles de cualificación) tienen de por sí una concreta relevancia dentro del sistema educativo y un valor peculiar para la política educativa y no sólo para la política de mano de obra.

Así pueden reconocerse las escuelas de post-graduados que preparan para una mejor y más adecuada profesionalización. A título de ejemplo pueden citarse: Escuela de Organización Industrial, Escuela de Documentalistas, Escuela Judicial, Escuela de Estadística, Escuela Diplomática, etc., y las múltiples escuelas profesionales integradas en las Facultades de Medicina que forman para una especialización médica (Pediatria, Cardiología, Oncología, Traumatología, etc.).

El problema es determinar en cada caso en qué consiste esa relevancia, a efectos educativos, de las acciones de Educación Permanente y, más aún, qué significa la experiencia laboral y el «curriculum» profesional en orden a la promoción educativa de los trabajadores.

Algunos ejemplos concretos pueden ya aducirse en este sentido. Así, un trabajador con un mínimo de edad de dieciocho años y un año de actividad laboral puede presentarse actualmente a pruebas oficiales para obtener el título de Técnico Auxiliar (FP1) sin necesidad de haber superado antes los cursos regulares de estas enseñanzas. De igual modo está prevista para el futuro esta misma fórmula para que puedan obtener el título de Técnico Especialista (FP2) quienes con más de diecinueve años de edad posean ya el de Técnico Auxiliar y cuenten con dos años de experiencia laboral.

Yendo más allá en este mismo sentido, se admite a las pruebas para conseguir una titulación de FP1 a las amas de casa, considerando su actividad a estos efectos como una tarea equiparable al trabajo fuera del hogar.

Por otra parte y adelantándose a lo que más tarde sería recogido en la Ley de Relaciones Laborales, la Ley General de Educación contiene una norma

encaminada a facilitar la promoción cultural y profesional de trabajadores en activo: las empresas deberán permitir «a su personal en servicio acudir a los cursos de perfeccionamiento, habilitación y actualización que organizan los centros docentes».

Es de destacar que la propia Ley General de Educación alude expresamente a las competencias peculiares del Ministerio de Trabajo respecto de «las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social». Igualmente menciona al Ministerio de Agricultura por lo que hace a la «extensión agraria».

5. LA EDUCACION PARA EL TRABAJO FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Existen también Centros de Formación Profesional que, aunque no integrados en el sistema educativo, dependen del Ministerio de Educación, en cuanto a programación, financiación y política de orientación educativa, y otros que dependen de diversos departamentos ministeriales o de la iniciativa privada.

Algunos de estos centros tienen una larga tradición histórica y prestigio académico, y pueden clasificarse a grandes rasgos en estos tipos: Enseñanzas Artísticas, Formación Profesional y Escuelas Profesionales.

La política laboral, tanto pública como privada, trata de lograr una adecuación entre el binomio educación-empleo, mediante la búsqueda de la necesaria coordinación entre el mundo laboral y el educativo. Examinada la situación desde el campo educativo veamos sucintamente lo que sobre esta materia se está haciendo en el sector laboral donde desde hace años se vienen concertando una serie de acciones conjuntas entre organismos públicos y empresas privadas, cuyo objetivo principal es la *formación* y, en definitiva, la adaptación del individuo al puesto de trabajo.

5.1. Legislación laboral que contempla la educación

Son muchas las normas legales que desde la aparición del *Estatuto de Formación Profesional en 1928* hasta nuestros días, con la entrada en vigor del *Estatuto del Trabajador de 10 de Marzo de 1980* han dedicado especial atención a la educación.

En el ámbito de la actividad privada, las empresas se rigen por Reglamentos de Régimen Interior, cuyo objetivo es la adecuación de las normas laborales obligatorias en vigor a las características peculiares de la empresa. En ellos siempre se hace referencia «a la formación profesional propia o en participación en organizaciones dedicadas a tal obra».

Dentro del campo de actuación de los organismos públicos, la vida jurídico-laboral de trabajadores y empresas está regida por: a) Reglamentaciones de trabajo: conjuntos de normas para una rama de actividad determinada (Banca, Metalurgia) que en su especificación de derechos y deberes obligatorios incluyen directrices para el acceso al puesto de trabajo y la promoción en el mismo. Algunas de ellas reciben el nombre de ordenanzas laborales. Y b) Convenios colectivos de trabajo: Normas establecidas entre grupos, síndi-

catos de trabajadores y empresarios para regular las condiciones de trabajo de una rama de producción o de una empresa. En todos ellos se incluyen las dos posiciones precisas para fomentar las acciones de formación con el fin de elevar el nivel cultural y mejorar el profesional, tanto dentro de la propia empresa como fuera.

La normativa actual se ha ido confirmando a través de preceptos emanados de los poderes públicos con carácter programático que han ido evolucionando hasta constituirse en el actual Estatuto del Trabajador. Los preceptos programáticos han sido: el Fuero del Trabajo, el Fuero de los Españoles y, en la actualidad, la Constitución de 1978. En todos ellos se reconoce la formación como derecho del trabajador y como necesaria para el desarrollo de una actividad normal en un puesto de trabajo.

Desde el campo laboral podríamos indicar que las siguientes Leyes hacen referencia a la formación para el empleo de un modo general: de Colocación Obrera de 1943 y su Reglamento de 1954; de Contrato de Trabajo de 1944; de Convenios Colectivos Sindicales de 1958 y sus Reglamentos de Régimen Interior de 1961 y Sindical de 1971, y de Relaciones Laborales de 1976.

Existen, por otro lado, un conjunto de disposiciones legales de menor rango que recogen amplia doctrina acerca de la *formación para el empleo* desde el campo laboral. La doctrina de estas disposiciones legales ha nacido en el seno de organismos que por su importancia capital conviene citar:

a) El Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO), creado en 1964 y en la actualidad integrado en el (INEM), que aglutina las funciones de aquel programa y las que posteriormente se le asignaron como Servicio de Empleo y Acción Formativa en 1975. b) Las Universidades Laborales, creadas en 1955, que surgen como un sistema de promoción social del mundo del trabajo por medio de la enseñanza. Su alumnado procede del mundo del trabajo y su enseñanza es gratuita. En la actualidad constituye el Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas (INEM), dependiente del Ministerio de Educación. c) La Obra Sindical de Formación Profesional, creada en 1957, y cuyas funciones incluidas dentro de la competencia de la Organización Sindical perseguían una educación permanente en sus modalidades de formación cultural y formación profesional acelerada. Actualmente estas actividades dependen del INEM.

Finalmente, con fecha de 10 de Marzo de 1980, ha aparecido el Estatuto del Trabajador que reúne en su articulado la distinta doctrina que habían recogido las anteriores normas dedicando los artículos 11 y 22 al «*Trabajo en prácticas y para la formación*» y a «*La promoción y formación profesional*» respectivamente.

En ellos se autoriza a «quienes estuvieran en posesión de titulación académica, profesional o laboral reconocida, dentro de los dos años inmediatamente siguientes a su obtención» a «concertar contrato de trabajo en prácticas a fin de perfeccionar sus conocimientos y adecuarlos al nivel de estudios cursados que no podrá ser superior a doce meses en total». «El interesado se incorporará, sin solución de continuidad, a la empresa en que hubiera realizado las prácticas; el tiempo de éstas se deducirá del período de prueba, computándose a efectos de antigüedad». Asimismo, «los mayores de dieciséis años podrán ser contratados, a efectos de formación laboral, hasta el cumplimiento de la edad de dieciocho años con reducción de jornada».

Los trabajadores tienen derecho: «Al disfrute de los permisos necesarios para concurrir a exámenes así como a una preferencia a elegir turno de tra-

bajo, si tal es el régimen instaurado en la empresa, cuando curse con regularidad estudios para la obtención de un título académico o profesional» y «a la adaptación de la jornada ordinaria de trabajo para la asistencia a cursos de formación profesional o a la concesión del permiso oportuno de formación o perfeccionamiento profesional con reserva del puesto de trabajo». Todo ello puede pactarse en los convenios colectivos.

6. EL PARO JUVENIL

La problemática del empleo juvenil presenta caracteres de gravedad en todo el mundo, aunque en España se han agravado recientemente, y es urgente una actuación decidida de los poderes públicos que incida en el mercado de trabajo logrando su inserción en el mismo. Al referirnos a la población juvenil se engloba a los jóvenes incluidos entre los catorce y los veinticuatro años; sin embargo, es necesario consignar que la enseñanza obligatoria dura hasta los dieciséis años, que se cumple en su totalidad hasta los catorce años, pero que entre los catorce y los dieciséis años hay aún un 27 por 100 que trata de incorporarse a la vida activa sin cumplir la escolarización ya obligatoria en esas edades.

Según datos estadísticos referidos al año 1978, el desempleo juvenil en España alcanzaba la cota de 606.000 personas, que representaba un 59,8 por 100 del total de desempleados.

Se han observado las siguientes *características* en el desempleo juvenil:

— Es de carácter estacional por su conexión con la salida del sistema educativo, de forma que las tasas de desempleo aumentan en el verano, para ir disminuyendo progresivamente a lo largo del otoño e invierno. Una peculiaridad de la situación actual es la mayor lentitud del proceso de reabsorción estacional de la mano de obra juvenil por el mercado de trabajo.

— Aunque lógicamente es de inferior duración que el desempleo adulto, una de sus características más serias en el momento actual es el número constante y creciente de jóvenes que están desempleados por tiempo superior a un año.

El desempleo de los jóvenes se agudiza porque el empleador prefiere a aquellos trabajadores que han pasado menos tiempo en desempleo y, por tanto, cuanto más tiempo pase más difícil les es incorporarse al mundo laboral, aunque la economía mejore.

6.1. Factores que influyen en el desempleo juvenil

Al parecer en su causa influyen factores demográficos, educativos y económicos.

a) *Demográficos*: La población joven es un componente importante de la fuerza laboral. En épocas de crisis, cuando el sistema productivo reduce el índice de reclutamiento, los primeros afectados son los jóvenes que ven dificultad en incorporarse al mundo del trabajo.

Es probable que una reactivación de la situación económica no haga disminuir de forma automática el desempleo juvenil. Este pronóstico se funda en la persistencia de las situaciones de subempleo, la importancia numérica de la generaciones que se incorporan al mercado de trabajo y, sobre todo, en el crecimiento tendencial de la tasa de actividad de la población juvenil femenina.

b) *Educativos y de orientación*: A pesar de que en términos absolutos y relativos la población escolarizada ha aumentado, muchos de los jóvenes que desean incorporarse a la vida activa no poseen las cualificaciones requeridas para ocupar los puestos de trabajo vacantes, debido a la desconexión existente entre el sistema educativo y las exigencias prácticas y fluctuantes del mercado del trabajo (11).

La inexistencia de un sistema permanente, coherente y eficaz de información sobre las profesiones y de orientación profesional debidamente articulado con la necesidades reales del mercado de trabajo (12), provoca el que existan desfases entre la oferta y la demanda de puestos de trabajo y, así, junto a un número creciente de desempleados siguen existiendo ofertas de puestos de trabajo no cubiertas.

c) *Económicos*: La inserción de los jóvenes en la vida activa está estrechamente ligada con las disponibilidades de empleo en los grandes sectores de la economía. En nuestro sistema económico el ritmo de creación de nuevos puestos de trabajo no es capaz de absorber la demanda creciente de la mano de obra disponible ni aun en épocas de auge económico, agravándose la situación en períodos de depresión cuando disminuye el número de empleos.

En período de contratación limitada los empresarios prefieren reclutar o mantener en sus puestos a los trabajadores adultos por la razones siguientes: Los adultos suplen con su experiencia profesional las insuficiencias del sistema educativo más fácilmente que los jóvenes. Las restricciones legales sobre las condiciones de trabajo de los jóvenes: trabajos nocturnos, trabajos nocivos o peligrosos, limitación de jornadas, etc., dificultan su contratación. El abandono de la empresa de aquellos jóvenes que tienen que cumplir el servicio militar obligatorio, o de aquellas jóvenes en edad de contraer matrimonio es otro motivo. A ello se añade la legislación sobre seguridad en el empleo que tiende a proteger a los trabajadores con mayor antigüedad en la empresa a costa de los más jóvenes y el que los empresarios tienden a aplicar el principio de último contratado primer despedido. También influyen los niveles cada vez más elevados de las tasas del salario mínimo que hacen que el empleo de trabajadores jóvenes, sin experiencia y sin formación resulte antieconómico y, asimismo, la desconfianza del empresario en una población juvenil voluble e inexperta y con aspiraciones salariales muy por encima de su productividad, que muestra una creciente separación entre el sistema de valores establecido en la sociedad industrial y el que se desarrolla entre ellos.

En resumen, los costos del empleo de jóvenes se consideran a corto plazo superiores a las ventajas que éstos reportan a los empresarios.

(11) Congreso Europeo organizado por la ONU. *El acceso de los jóvenes al trabajo y su incorporación a la vida social*, COSTINESTI (Rumania), mayo 1979.

(12) II Congreso Mundial de Jóvenes Agricultores. UNESCO, París, marzo 1979.

6.2. Medidas para evitar el desempleo juvenil

a) *De carácter legal*: La Ley de Relaciones Laborales de 8 de Abril de 1976 contemplaba dos fórmulas para promover y proteger el trabajo de los jóvenes: el contrato de formación en el trabajo para menores de dieciocho años, y el contrato de trabajo en prácticas para mayores de esta edad que sean a la vez estudiantes de enseñanza secundaria, técnica o universitaria, en la actualidad recogidas en el Estatuto del Trabajador, artículos 11 y 22.

El Real Decreto de 16 de diciembre de 1977 sobre Fomento del Empleo Juvenil actualizado por el Real Decreto de 5 de enero de 1977 de Promoción del Empleo Juvenil que va dirigido a la contratación de trabajadores entre los dieciséis y los veintiséis años y otorga una serie de beneficios a las empresas que los contraten: cuotas a la Seguridad Social y Asistencia Técnica y Material.

b) *De Formación*: Acciones de Formación Inicial y Permanente de los jóvenes, que comenzaron en 1965 con motivo de la creación del Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) habiéndose intensificado a partir de 1971, y acciones formativas realizadas dentro del marco de las Fuerzas Armadas, utilizando el tiempo del Servicio Militar obligatorio.

c) *De Orientación Profesional y Laboral*: La Dirección General de Empleo y Promoción Social del Ministerio de Trabajo ha elaborado, siguiendo las recomendaciones de la OIT, un proyecto para la instalación y el funcionamiento de los correspondientes servicios de orientación profesional y laboral para el período 1977-81, cuyo objetivo es el de facilitar que el orientado obtenga un puesto de trabajo adecuado. Desde 1976 existen los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), creados por las Universidades y empresas privadas, y cuya misión fundamental es ayudar y aconsejar a los graduados en la búsqueda de su primer empleo, y a las empresas a encontrar los jóvenes profesionales más adecuados a la salida de las aulas.

7. TENDENCIAS PARA EL FUTURO EN ESPAÑA Y EN EL MUNDO

El conjunto de cambios sociales que se están produciendo y la crítica situación de la economía mundial exige que el enfoque de los temas de la vinculación entre la educación y el trabajo se haga con amplitud y superando las situaciones coyunturales, es decir, buscando planteamientos globales y de largo alcance adecuados a la situación de cada país.

En España donde parece que existen propósitos de replantear, de nuevo y a fondo, el sistema educativo es oportuno meditar sobre este tema sin dejarse obnubilar por situaciones coyunturales y sin pretender que el sistema educativo asuma misiones que no le corresponden.

Esta meditación puede conducir a redefinir ciertos problemas que afectan a las relaciones entre Educación y Trabajo a la luz de los retos previsibles con que el mundo se va a enfrentar en los próximos años y sin olvidar la inercia lógica de los sistemas tradicionales y su intrínseca resistencia al cambio que dificultan por tanto la adaptación rápida que imponen los avances fulgurantes de la Ciencia y la Tecnología. La misión de la Educación es preparar a los alumnos para afrontar esta situación, y en lo posible preverla. Cabe considerar a la educación como una modalidad del trabajo y

al trabajo como un factor de la educación y no como un mero componente de la producción pero no se nos ocultan las dificultades que en la práctica se plantean al querer desarrollar estos principios, por las consideraciones que hemos expuesto.

En todo caso hay que buscar soluciones a los problemas que afectan a mejorar la preparación para el trabajo productivo y hay que encontrar nuevas formas de actividad, no laborales, que permitan la utilización, con beneficio social e individual, de personas a las que la prolongación de su esperanza de vida les permita una ocupación útil incluso para su equilibrio personal.

La perspectiva global debe poder contemplar los problemas y soluciones de toda la población desde las nuevas generaciones con el desempleo juvenil hasta los jubilados, aún capaces —y necesitados— de ser útiles a la sociedad, pasando por los adultos en paro, los profesionales que han de adaptarse a nuevas técnicas y profesiones y los hoy marginados por diversos motivos. Todos ellos pueden contribuir a la elevación constante del nivel cultural y de los recursos científicos y técnicos de la sociedad. El sistema educativo está en la base y si pretendiéramos resumir lo que parece más conveniente para concebir las vinculaciones entre la Educación y el Trabajo en cada nivel dentro de la perspectiva de una auténtica educación permanente deberíamos señalar que en la enseñanza Básica se debería insistir en reforzar los temas de Pretecnología con una presentación atractiva que, sin perder el rigor, permita a los niños vislumbrar los problemas con que los avances de la ciencia y tecnología les harán enfrentarse en el mundo del trabajo. Tampoco debe olvidarse la orientación educativa tratando de utilizar al máximo y coordinadamente la institución familiar.

El desarrollo de las enseñanzas y actividades técnico profesionales del Bachillerato (EATP) es también un método válido para continuar vinculando los conocimientos técnicos y prácticos que permiten iniciar la educación para el trabajo con un sentido interdisciplinario que le proporcionen al alumnado, en esta fase importante de su educación, una formación integradora.

Los dos grados de la Formación Profesional que tienen la misión de la preparación directa de sus alumnos para la integración inmediata en la vida activa deberán contar con las máximas posibilidades de facilitarles la conexión directa con el mundo del trabajo. Los intentos de hacerlo en el propio centro han encontrado dificultades y debe poder realizarse de forma sistemática y real utilizando en lo posible los medios del entorno. El profesorado debería ser capaz de transmitir a sus alumnos la visión actualizada de la vida laboral de la empresa, cosa que puede lograrse simultaneando docencia y trabajo real lo que facilitaría la conexión buscada y garantizaría la puesta al día del mismo. Una fórmula posible es la rotación periódica que permita la utilización docente de los expertos más calificados, ello mejoraría el rendimiento y estimularía a los alumnos y profesionales que deberían poder emplear las técnicas más avanzadas para la enseñanza de sus especialidades.

El empleo de métodos modernos y de fórmulas que combinan la asistencia fraccionada al trabajo y a la Escuela potencian los medios didácticos e impulsan la cooperación cada vez más necesaria entre las empresas, que a su vez ven estimuladas sus funciones de investigación interna, y los Cen-

tros de Formación Profesional que necesitan ser el más efectivo eslabón entre la educación y el trabajo.

En todo el mundo es absolutamente necesario realizar un esfuerzo inmenso para establecer nuevos métodos de cooperación entre el mundo de la educación y el del trabajo que sean verdaderamente eficaces para que la calidad de la vida se aproxime a las capacidades y aspiraciones de los individuos, para ello se propone (13) una «política positiva para la vida activa» que proporcione empleos más satisfactorios, mayor flexibilidad en y fuera del trabajo, más posibilidades de participación y más equidad en los planes de las carreras, lo que sin duda son muy pausibles deseos.

Hay demasiadas personas marginadas en el mercado del trabajo (jóvenes, mujeres y grupos minoritarios).

Existen fronteras absurdas entre los mundos de la educación y del trabajo. Hay desigualdad de oportunidades de educación y de financiación y sin duda muy poca comunicación entre los responsables de la educación y el mercado del trabajo. Para todo ello hay que buscar soluciones y éstas podrían ser: realizar una política integral de educación utilizando especialmente a la «educación recurrente» que permitiría a más estudiantes tener una actividad profesional y a más trabajadores el adquirir una formación suplementaria; aumentar el número de opciones para permitir a los individuos adoptar modelos de formación, de trabajo, de ocio y de jubilación más próximos a sus aspiraciones: promulgar disposiciones igualitarias que incluyan las escuelas polivalentes y finalmente encontrar mecanismos de consulta paritaria entre el mundo de la educación y del trabajo. Tal vez de esta forma se contribuiría a construir una sociedad más justa y más eficaz.

(13) *Education et Vie Active dans la Société moderne*. OCDE, París. 1975. Rapport du Groupe «Ah hoc» sur les rapports entre l'enseignement et l'emploi.

Estudios específicos

CONTRIBUCION AL DESARROLLO INDUSTRIAL Y TECNOLOGICO DE LAS REFORMAS EN LA EDUCACION Y EN LOS SISTEMAS DE ENFRENTAMIENTO

SANTIAGO ALEGRE GOMEZ (*)

1. INTRODUCCION

El trabajo que vamos a desarrollar en este artículo consiste en la elaboración de un estudio que preparamos por encargo del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP-UNESCO), siguiendo al máximo sus instrucciones, muy detalladas, donde más o menos se nos solicitaba la descripción y valoración de la experiencia española, durante la etapa desarrollista, respecto a la posible contribución de las reformas españolas de los sistemas educativo y de entrenamiento al desarrollo industrial y tecnológico (1). Junto al intento de presentar aquel trabajo de una manera menos «pautada», trataremos de recoger algunas ideas y conceptos aportados por diferentes participantes en el taller organizado por el IIEP al que contribuimos con nuestra modesta reflexión, cuya materialización no podría superar las 25 páginas mecanografiadas. Estas contribuciones debían facilitar, entre otras muchas cosas, el análisis de las reformas de las decisiones más importantes, y de los grandes programas, cuyos propósitos fueran la introducción de cambios (especialmente en la enseñanza científica y técnica), a fin de atender a los requerimientos de la industrialización y de la transformación tecnológica. A su vez, dicho análisis se pretendía que tuviera como eje las relaciones (o la ausencia de las mismas) entre los tres fenómenos: esto es, la educación y el entrenamiento, como un todo, en el primer lugar de la secuencia, seguido del proceso de industrialización, y del fenómeno del pro-

* Jefe del Servicio de Informes Financieros de la Dirección General de Programación e Inversiones del Ministerio de Educación y Ciencia.

(1) Santiago Alegre Gómez: «Educational and Training System Reforms Contributing to Industrial and Technological Development in Spain». International Institut for Educational Planning. UNESCO, 1980. (Working Draft: IIEP/S 64/2 A; Paris 1 August 1980).

greso tecnológico. Y, todo ello, sin olvidar las implicaciones sociales de aquellos fenómenos.

Hay que significar, empero, que los programas del IIEP en estos dominios responden a un interés muy claro, que consiste en la búsqueda de salidas para superar la situación de dependencia científica, tecnológica y económica en que se encuentran los países del Tercer Mundo. Y desde el punto de vista de los programas auspiciados por las Naciones Unidas existiría el reto de la Tercera Conferencia Internacional de la UNIDO celebrada en Nueva Delhi (India), en 1980, donde los países en vías de desarrollo abogaron por la constitución de un fondo internacional, dotado con 300 billones de dólares, para su industrialización durante el período 1980 a 2000. Ese montante de dólares representaría la mitad de los recursos financieros necesarios para emprender el plan de desarrollo propuesto por los países en vías de desarrollo, que, al mismo tiempo, parece obvio que conllevaría importantes implicaciones en los sistemas educativos, y en particular para la formación de mano de obra altamente cualificada.

El ejercicio que nos ocupa, esto es, examinar la eficacia real de una medida o decisión de política educativa, confrontadas con sus efectos en el cambio tecnológico e industrial, presenta varias dificultades. De entrada, demostrar la existencia de una relación de causalidad o de la simple correlación entre reformas educativas (englobando los sistemas de entrenamiento o formación) por una parte, y el proceso de industrialización conexo con el cambio tecnológico de otra parte (secuencia en la que los diferentes componentes suelen encontrarse desfasados) requeriría estudios minuciosos con un despliegue de datos estadístico del sector educativo y del industrial considerables. Al margen de los problemas metodológicos esta información no se encuentra disponible, tal como hemos anotado en anteriores ocasiones al considerar la problemática del binomio educación-empleo. Sin embargo, quizá presenta todavía mayor dificultad la ambigüedad y deficiente formulación de los objetivos de las reformas, así como la determinación de las vías de acceso al cumplimiento de las mismas. Y estas circunstancias son predicables para casi todas las reformas que en el mundo han sido, como demuestra la precariedad de los estudios disponibles sobre evaluaciones sistemáticas. Las razones que han conducido a esta situación son múltiples: desde el argumento muy utilizado de que los objetivos educativos son cuasi invaluable, hasta la intención de que no se revelen los errores pasando por el fenómeno burocrático de la posible conversión de la reforma en algo secundario frente al propósito de asegurar la supervivencia de la estructura organizativa introducida.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En esta sección pretendemos presentar de forma breve e integrada algunos argumentos que ayuden a identificar el contexto en el que deben situarse los fenómenos que intentamos estudiar, es decir, no se puede realizar un análisis de las reformas educativas y de los sistemas de entrenamiento, tanto formales como no formales, sin al menos tener en cuenta el proceso histórico de la integración de España en el concierto internacional acaecido a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, tras un largo

período caracterizado por la autarquía en lo económico y el aislamiento en las áreas de la cultura, de la educación, de la innovación tecnológica, y tantas otras más.

Recordemos que antes del año 1958 virtualmente todo el comercio internacional español se encontraba sometido a un control rígido; desde julio de aquel año se emprende un programa de liberalización de los intercambios, mientras las reservas de divisas descendían vertiginosamente y el Gobierno decide poner en marcha un «Plan de Estabilización», que formalmente se inicia en el mes de junio del año 1959. Sus resultados fueron contabilizados a corto plazo, ya que contó con la ayuda de los créditos de la OCDE, del Fondo Monetario Internacional del Gobierno de los Estados Unidos y de bancos privados. Por otra parte, España empezó a participar en los foros internacionales como miembro de distintas organizaciones y el nuevo cambio de la peseta, junto a las medidas liberalizadoras abrieron el país al turismo, a un aumento en los intercambios internacionales y a las inversiones extranjeras con todas sus implicaciones tecnológicas, industriales, económicas y sociales.

En segundo lugar, es importante destacar que existió cierta corriente de opinión optimista para la cual junio de 1964 (cuando se introdujo la Reforma Fiscal) representaría en política fiscal lo mismo que junio de 1959 en política económica y monetaria. Es cierto que la reforma fiscal constituía una pieza ineludible, ya que el viejo sistema no tenía posibilidad alguna de contribuir a la puesta en práctica de los nuevos programas de racionalización y liberalización que se habían iniciado en el país. Y, en particular, porque en estas circunstancias, y dentro de los nuevos programas, el Gobierno español había decidido preparar un Plan de Desarrollo Económico y en 1962 se dictaron las primeras medidas. Hacia finales de 1963 se aprobaba el primer plan cuatrienal de desarrollo y entraba en vigor en enero de 1964.

Desde el dominio que nos ocupa interesa constatar que el Plan subrayaba la necesidad de una expansión industrial especialmente intensiva, como el factor de mayor importancia vital para el crecimiento del Producto Nacional Bruto, y el incremento del número de puestos de trabajo derivado de dicha expansión: 970.000 nuevos puestos en la industria y los servicios.

El Primer Plan siguió las recomendaciones de la misión del Banco Mundial, en un tema que, de entrada, debemos destacar; esto es, de acuerdo con un punto de vista general del Informe del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (de 3 de agosto de 1962), una alta tasa de crecimiento reforzada con medidas tendentes a promover la libre movilidad del trabajo y del capital, constituiría el medio más eficaz para mejorar las condiciones de la población rural, y para aumentar los niveles de vida en general. Algunas medidas que aparecen como más directas, consideraban que tienden a ser muy costosas y que como consecuencia podrían ocasionar una reducción de la tasa a la cual podía crecer la producción y la renta, de forma global (2).

Tal punto de vista pertenece a lo que se ha denominado estrategia de saneamiento o de mejora pasiva, según la cual se acepta que la mejora de las condiciones económicas y sociales está conexas con los movimientos

(2) Informe Banco Mundial. Presidencia del Gobierno, Madrid, 1962.

intersectoriales de la mano de obra desde sectores de productividad baja hacia sectores de mayor productividad que la media correspondiente al sistema económico. Este argumento, además, es apoyado por el testimonio histórico del proceso de transición, tal como se produjo en las sociedades que superada la etapa de la revolución agrícola se convirtieron en sociedades industriales. Por otra parte, dicha filosofía del desarrollo fue la dominante hasta finales de los años sesenta, cuando la propia UNESCO (3), diversos autores, y una gran corriente de opinión, comenzaron a insistir en una llamada de atención sobre el excesivo acento situado en los cambios de los agregados económicos frente a los cambios en el plano individual y en el social. Recordemos que el I Plan de Desarrollo Español (1964-67), en el proyecto se denominaba económico y se aprobó con el título de económico y social; e incluso «ex post» se editó una monografía (anexo al I Plan) sobre factores humanos y sociales del desarrollo. Sin embargo, otro modelo de desarrollo hubiera requerido ciertas precondiciones, y entre ellas la capacidad financiera. Por el contrario, cuando finalizó el año 1963 bajo el signo de la expansión económica el «I Plan de Desarrollo Económico y Social (1964-67)» se encuentra con el problema de su financiación, y entre otros fundamentales con el de la transformación del sector agrario; y la reestructuración de las industrias básicas que todavía se está afrontando en nuestros días. La reforma fiscal de 1964 seguía siendo inoperante y hasta 1978 no se emprenden las acciones para la modernización del sistema fiscal español. Precisamente en aquella línea de búsqueda de modelos de desarrollo alternativos al tradicional el IIEP en sus programas apoya la noción del «desarrollo endógeno», que es un concepto usado para acentuar el carácter específico de un tipo de desarrollo que se produce bajo unas condiciones claramente determinadas, desde el punto de vista histórico. Este tipo de desarrollo sería muy diferente del proceso de desarrollo clásico y característico de ciertos países europeos que ahora se encuentran en una fase avanzada; esto es, ese proceso clásico ocurrió en fases sucesivas; primero, una revolución agraria, que en cierto sentido preparó el terreno para la revolución industrial, la cual a su vez creó la base material para la revolución científica y técnica. Y cada fase o etapa gozó de su proceso de maduración. Por el contrario, en los países en vías de desarrollo existe la necesidad de superar simultáneamente todas aquellas fases, y es obvio que se manifiesten unas contradicciones muy fuertes; y la desiderata del «desarrollo endógeno» sería la de encontrar un camino que permitiera salir del subdesarrollo y de la dominación económica foránea en armonía con los valores nacionales (culturales, educativos, y de otro tipo) y enraizado en los recursos propios del país (4).

Volviendo a nuestro I Plan de Desarrollo, una consecuencia de su orientación tradicional fue el acento especial que marcó en el horizonte del corto y medio plazo, y en el sector privado como agente fundamental del cambio.

(3) Puede verse, por ejemplo, Hoselitz y otros: «Industrialización y Sociedad». *Euramérica*, Madrid, 1971. La versión original de este libro en lengua inglesa fue publicada por la UNESCO en 1963 bajo el título «Industrialization and Society». La versión española se publicó en virtud de acuerdo especial entre la UNESCO y la Fundación FOESSA.

(4) R. M. Avakov and P. Zagefka; Working Draft: IIEP/S 64/4 A: «The Contribution of Education to Industrialization and Technical Progress in Developing Countries». UNESCO, 1980. Este documento fue preparado por el secretariado y entregado en el taller a los participantes en el mismo.

Y, estas circunstancias tuvieron unas implicaciones sociales decisivas en la política de planificación, y en particular en los sectores sociales.

El crecimiento de los sistemas educativo y de formación o entrenamiento se vio constreñido dentro de unos límites financieramente estrechos, y durante el período de rápido desarrollo económico funcionaron las estructuras casi preindustriales, aunque en los años cincuenta se produjeron algunas reformas parciales y en los sesenta se seguía el mismo procedimiento. El enfoque a largo plazo llegó en 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (14 de agosto de 1970). Sin embargo, nacía sin el apoyo de los medios financieros necesarios para atender los objetivos formulados en la Ley.

La Ley de Educación de 1970, introducida en la mitad del período 1960-80, coincidiendo con la preparación del III Plan de Desarrollo Económico y Social (1972-75), constituye un punto de referencia obligado para nuestro análisis. En síntesis, sus objetivos generales en el dominio que nos ocupa consistían en: satisfacer las necesidades de una sociedad que ha superado su estructura socioeconómica preindustrial y reclama un progreso científico y técnico, y en prestar atención a la preparación especializada de un gran número y diversidad de profesiones que necesita la sociedad moderna. Y, en general, se trataba de establecer un sistema educativo dotado de unidad, flexibilidad e interrelación.

Los objetivos recogidos en la Ley ya habían sido destacados en diferentes documentos preparatorios, en particular en el «Proyecto Regional Mediterráneo; las necesidades de Educación y el Desarrollo Económico-Social de España»; y en el Libro Blanco. El primer documento se publicó en 1963, y llamaba la atención sobre la necesidad de integrar plenamente el sector educación en los planes de desarrollo. Esto no ocurría hasta el III Plan de Desarrollo, y nos da idea del retraso, a nivel de sistemas formales, entre los fenómenos de educación en sentido amplio y cambio industrial y tecnológico.

3. EL DESARROLLO DE LAS REFORMAS BASICAS

De forma resumida, y sin pretender ser exhaustivos, en particular respecto a normas legales, trataremos de analizar las reformas establecidas, y las principales decisiones tomadas durante el período de desarrollo económico, para atender los requerimientos del proceso de industrialización y de cambio tecnológico en diferentes ámbitos.

Es claro que a finales de los años cincuenta era fácil prever que los cambios socioeconómicos, acompañados por los ligeros cambios políticos que el proceso de liberalización económica implicaba, estaban pidiendo el desarrollo y puesta al día de los sistemas educativo y de adiestramiento. Por ejemplo, en el contenido de la educación; en la modernización del currícula, y muy especial en la educación técnica y lenguas modernas; en el establecimiento de métodos y tecnologías educativas modernas y en la consideración de las culturas regionales; y, en general, en la estructura de los sistemas.

Frente a dichos requerimientos, el repaso de las grandes finalidades perseguidas por la Ley de Educación en nuestro tema nos facilita una primera aproximación a las carencias observadas en la etapa desarrollista que terminó justo en 1973, cuando la Ley de Educación de 1970 empezaba a establecerse materialmente. En este sentido, los principales propósitos consistían (a parte de la nueva Educación General Básica) en completar la educación general con una preparación profesional o adiestramiento, que capacitara para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, así como el facilitar una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. La nueva estructura del sistema educativo, respecto a esos propósitos, se desarrolla en la Ley a través de diferentes acciones: el Bachillerato Unificado y Polivalente, que se pretendía ofreciera una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, para el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba; al propio tiempo, se pretendía que la enseñanza universitaria se enriqueciera y adquiriera la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional; y, por último, se introducía un nuevo sistema para la formación profesional.

A) La Formación Profesional

Desde el punto de vista oficial la formación profesional («vocational training») para atender las necesidades durante el período de desarrollo se estructuraba en dos formas fundamentales:

- a) *El sistema tradicional* de una formación profesional «larga», cuyas enseñanzas tenían lugar en los Centros existentes, que fundamentalmente consistían en el «Bachillerato Laboral», establecido en 1949, y en las estructuras establecidas por la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955.
- b) *La formación (o adiestramiento) en períodos cortos*, que incluía la «Formación Profesional Acelerada», la «Formación Profesional Intensiva», la «Promoción Profesional Obrera» (el PPO) y algunos otros tipos de formación de menor significación cuantitativa.

En primer lugar, consideramos interesante detenernos en las características del PPO, ya que esta institución se correlaciona con el objetivo del primer plan de desarrollo de crear 970.000 puestos de trabajo en la industria y los servicios. El programa fue establecido en 1965 por el Ministerio de Trabajo, y pretende dos grandes objetivos: el primero sería la promoción de los trabajadores menos cualificados a través del entrenamiento, y el segundo proveer a las empresas industriales y agrícolas de trabajadores con la cualificación requerida para el logro de una productividad más alta. En definitiva, se enmarcaba en los mecanismos tendentes a facilitar la movilidad ocupacional de la mano de obra y paliar la aparición de escasez de personal cualificado.

La importancia cuantitativa de estos programas, medida por el número de asistentes a los cursos impartidos directamente por el PPO, y a los cursos donde actúa en colaboración con el ejército y con otras entidades colaboradoras llegó a su punto máximo en los años 1974 y 1975, con más de 220.000 asistentes por año. La importancia de esta política, que actualmente es desarrollada por el INEM, es ahora poco relevante, ya que el número de alumnos se sitúa en torno a los 80.000 por año.

Junto a los tipos de formación profesional acelerada anteriormente citados, operaban otras instituciones más especializadas, como es el caso del «Servicio de Extensión Agraria», creado en 1955 por el Ministerio de Agricultura, que organiza cursos de corta duración para la mejora de los métodos utilizados en el sector y para la promoción de los agricultores. Las áreas de actuación en los que todavía se concentra el SEA son: la mejora de las explotaciones agrarias, la economía doméstica, la formación de los jóvenes y el desarrollo comunitario.

En los años iniciales, la actuación del SEA se caracterizó por la divulgación de mejoras técnicas de producción. Las campañas genéricas y el asesoramiento sobre fertilizantes, semillas, tratamientos fitosanitarios, sanidad y alimentación del ganado, según dicho organismo proporcionarían los primeros éxitos en orden a vencer la resistencia al cambio de los agricultores.

A nivel intermedio, funcionaba un pequeño programa, la «Formación de Mandos Intermedios», administrado por la Comisión Nacional de Productividad Industrial. El programa pretendía proporcionar, por medio de cursos de corta duración, unos conocimientos básicos en materia de relaciones humanas y cualificaciones similares requeridas para tal tipo de trabajo. Junto a esta iniciativa de la Administración fueron apareciendo cursos similares ofrecidos por el sector privado.

Por lo que se refiere a la Formación Profesional Industrial de 1955, esta pretendía una labor de síntesis para crear Maestros industriales (la Maestría industrial estaba centrada en las ramas industriales, como ocurría también, con el Aprendizaje que le servía de base) capaces de dirigir en su nivel las diversas especialidades de una misma rama; para lo cual en Maestría se estudiaban precisamente las especialidades que no se habían cursado en Oficialía. En Oficialía Industrial se dedicaba un alto porcentaje del tiempo total del curso al área técnico práctica (el ciclo tenía tres cursos), que representaba un 62,5 por 100 frente al 51,7 por 100 que se dedica en la actual Formación Profesional de Primer Grado. Por otro lado, los cursos tenían una mayor duración, medida en horas.

Para valorar los sistemas de formación de 1955, aún cuando en términos amplios, cabe plantearse dos cuestiones generales. La primera consistiría en preguntarse si existía un número adecuado de caminos educativos para las diferentes profesiones, en especial al nivel de los trabajadores cualificados y de lo artesanos; lo cual concierne al área de la organización del aprendizaje de los diferentes sectores profesionales. La segunda pregunta sería si la calidad y características de la Formación Profesional Industrial de 1955, permitían que, por ejemplo, un tornero, al finalizar su aprendizaje, se encontrara suficientemente entrenado para realizar su trabajo como tal en una empresa industrial moderna.

La segunda cuestión parece que podía ser contestada afirmativamente. Sin

embargo, en el caso de la primera pregunta, el sistema de aprendizaje de 1955 no estaba suficientemente desarrollado para atender los requerimientos de las empresas industriales modernas. Por una parte, el aprendizaje de la «Formación Profesional Industrial» se dividía en muchas secciones, pero al propio tiempo parecía como si no hiciera falta aprendizaje de ninguna clase para algunas ramas industriales. Lo cual obligaba a la mayoría de las grandes empresas industriales (por ejemplo, de las refinerías de petróleo o de las conexas con la electrónica) a establecer su propio sistema de adiestramiento. Fenómeno que, en principio, con mayor o menor grado, parece inherente a los sistemas formales. De aquí la tendencia observada desde los inicios de la década de los 70, en el sentido de que el «currícula» de los Centros docentes del sistema formal faciliten unas cualificaciones generales susceptibles de ser adaptadas, con el entrenamiento en el puesto de trabajo, con flexibilidad (5).

Respecto a la valoración por los empresarios de los sistemas tradicionales de adiestramiento en los Centros docentes, frente a los de formación profesional acelerada introducidos en los comienzos de la etapa desarrollista, sería necesario realizar un análisis detenido, sin embargo, de las opiniones que recogimos directamente, entre los años 1964 y 1970, así como de las expresadas por algunos expertos, cabría concluir lo siguiente: En las grandes empresas industriales más avanzadas, con frecuencia los directivos consideran que los nuevos trabajadores no poseían suficiente entrenamiento, por lo que habría que facilitararlo dentro de la empresa. En este caso era menos importante la preparación que habían recibido en los Centros educativos, tendente a desempeñar puestos de trabajo más o menos específicos. Por otra parte ciertas grandes empresas (en especial del sector de la construcción) con diversidad de empleos muy concretos tendían a valorar positivamente la «Formación Profesional Acelerada»; mientras que las empresas de tamaño medio y las pequeñas, que no disponían de recursos propios para el entrenamiento de los trabajadores preferían los sistemas tradicionales; esto es, la formación industrial de 1955 (6).

A pesar de esos desajustes, en este nivel de la estratificación socioprofesional no parece que existieron obstáculos importantes en el proceso querido de movilidad intersectorial de la mano de obra.

B) El entrenamiento de los cuadros

El nivel educativo de los directivos («managers»), tampoco parece que constituyó un obstáculo importante para el desarrollo industrial, especialmente en las grandes empresas, donde un porcentaje bastante alto de empresarios y de directivos eran titulados superiores. Por otra parte, estos em-

(5) Santiago Alegre Gómez: «Enseñanza Superior y Empleo en España» en MEC, *Revista de Educación*. Año XXVI, número 256-257, Mayo-Agosto 1978. Aunque el artículo se centraba fundamentalmente en la Enseñanza Superior, realizábamos una breve evaluación del sistema educativo en su conjunto, a fin de analizar el grado de flexibilidad del mismo frente a los requerimientos de la economía.

(6) No ha sido posible dedicar más espacio al tema del PPO. Para ver cuales han sido los esfuerzos de evaluación puede consultarse: «La Rentabilidad Social de la Formación Profesional; una aplicación del Análisis Coste-Beneficio». Ministerio de Trabajo (SEAF-PPO), Madrid, 1978.

presarios comenzaron a desarrollar actividades en la línea de la formación permanente, a través de distintas instituciones, y en particular en el seno de la Asociación para el Progreso de la Dirección, tendentes a complementar el nivel adecuado adquirido en los Centros docentes. Y esto es siempre necesario ya que un sistema de entrenamiento adecuado demanda varios elementos: Información sobre las innovaciones, Cursos para conocer como adaptarlas, y en general medios de formación para mejorar la organización del sector industrial, o de otro cualquiera.

La importancia del desarrollo del «management», y de los estudios complementarios, cabe decir que fue reconocida a nivel oficial en 1957, cuando la Comisión Nacional de Productividad creó en Madrid la «Escuela de Organización Industrial». En el sector privado aparecieron instituciones similares, en particular las promovidas en torno a las Universidades católicas, y algunas Universidades Estatales. Por otra parte, junto a las personas formadas en el ámbito de las Escuelas Profesionales y Superiores de Comercio, ya era estimable el número de economistas segregados de las Facultades creadas en 1942.

En cuanto a los mandos intermedios tema al que hemos aludido anteriormente, la regulación oficial se ha realizado recientemente, a través del Real Decreto de 18 de julio de 1980, sobre ordenación de las Enseñanzas para Mandos Intermedios. Para este tipo de cualificación es curioso que, ahora, en plena crisis, las empresas manifiesten que existe un déficit de personal preparado. Quizá lo que ocurre es que el personal que desempeña estas funciones, si lo hace bien, goza de una gran movilidad vertical. En cualquier caso los perfiles profesionales tienen que insertarse en otras cualidades de madurez personal.

C) Los cuadros técnicos y los científicos

Respecto a la demanda de mano de obra altamente cualificada, no existieron importantes problemas cuantitativos, sino cualitativos, en virtud de las medidas introducidas en 1957, que supusieron la eliminación del «numerus clausus» en las Escuelas Técnicas Superiores.

La Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las Enseñanzas Técnicas, iniciaba su exposición de motivos con estas palabras: «Un amplio programa de Industrialización y una adecuada ordenación económica y social, sitúan a nuestro país en una excepcional coyuntura de evolución y progreso, y exigen, para su realización, el concurso de aquel número de técnicos dotados de la sólida formación profesional que el ejercicio de la moderna tecnología requiere. Ello obliga a revisar la organización y los métodos de enseñanza con el fin de lograr que un número mayor de técnicos pueda incorporarse en plazo breve a sus puestos de trabajo, para rendir allí el máximo esfuerzo para el bien común. Una estructura concebida para el mejor aprovechamiento del valioso potencial humano, que aspire a participar en tan importante tarea y con la suficiente flexibilidad para que pueda adaptarse a la rápida e incesante evolución de la técnica, constituye uno de los propósitos de esta Ley».

Seguidamente, el legislador significaba que las Escuelas Especiales de

Ingenieros, las Superiores de Arquitectura y las de Peritos, Ayudantes, Aparejadores y Facultativos habían desarrollado una labor meritísima desde su creación, pero que necesitaban una remodelación. A su vez se señalaba que inicialmente algunas Escuelas se orientaron preferentemente hacia la formación de funcionarios públicos, creándose los Cuerpos con arreglo a un concepto marcadamente administrativo de la profesión. Además en sus comienzos la mayoría de las Escuelas actuaron aisladamente dentro de sus respectivas tecnologías, situación que no debía prorrogarse cuando el «acervo de conocimientos técnicos ha llegado a constituir una gran unidad autónoma, con personalidad propia, dentro de la cual las diversas tecnologías con características bien definidas requieren colaboraciones mutuas».

La descripción de los propósitos, así como de la situación no podía ser más clara. Lo mismo cabe decir de las acciones tendentes a establecer una mayor conexión entre las Escuelas Técnicas Superiores y la Universidad, y un sistema de enlace entre la «Formación Profesional Industrial» (el grado de Maestro Industrial), las Escuelas Técnicas de Grado Medio y las Escuelas Técnica Superiores.

No podemos entrar en los desarrollos de la Ley, tan sólo queremos mencionar la revisión del año 1964 (coincidiendo con el inicio del primer plan de desarrollo), que tendía a reducir la duración de los estudios y a aumentar el número de las especialidades.

En el plano de la Enseñanza Superior, en general, junto a la apertura de la Universidad a una población creciente, se comenzaba a intentar cambiar el modelo elitista tradicional.

Respecto a los cuadros científicos, el Consejo Superior de Investigaciones científicas, creado por la Ley de 24 de noviembre de 1939, ha sido junto con la Universidad el máximo órgano representativo de la investigación científica española, encargado de reclutar dichos cuadros y de realizar fundamentalmente investigación básica. Posteriormente, por decreto de 7 de febrero de 1958, se creaba la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, dependiente directamente de la Presidencia del Gobierno, la cual nacía con la pretensión de proporcionar al Gobierno los estudios y propuestas necesarios para la elaboración de su estrategia de actuación en las materias científico tecnológicas. Su misión se vio fundamentalmente reducida a la gestión del denominado Fondo Nacional para el Desarrollo de la Investigación (creado por Decreto de 1964), cuyos recursos se han destinado a la subvención de proyectos de investigación y compras de equipo en Centros oficiales y a la financiación de los dos principales mecanismos de ayuda a la investigación, y formación de equipos de investigaciones, en el sector privado: Planes Concertados y Asociaciones de Investigación. Cabe anotar también la creación en 1963 de la Comisión Delegada del Gobierno de Política Científica, así como la participación de la Dirección General de Promoción Industrial y Tecnológica, cuya misión casi se reduciría al control de la transmisión contractual de tecnología, para prevenir los posibles abusos que pudieran derivarse para el receptor de la técnica importada.

En resumen, el entrenamiento de los cuadros científicos se movió en el contexto de una pluralidad institucional, y con recursos muy limitados. La OCDE evaluó en 1966 y en 1970 la política científica española, y venía a señalar respecto a la formación de cuadros, al igual que en otras áreas, que no se alcanzaba la dimensión adecuada de los equipos, así como los desajus-

tes entre los requerimientos de la economía y el entrenamiento de los investigadores (7). Por otra parte, existe el Programa de Personal Investigador que, según Félix Lobo (8), presentó serias deficiencias: «concedida y disfrutada una beca, su beneficiario, al llegar al término del período, encontraba dificultades para ser absorbido por algún Centro de investigación. Otra grave cuestión parece haber sido la del control y eficacia de los gastos. Por ejemplo, en 1976 no se conocían cifras exactas de quiénes habían terminado su tesis doctoral en el cuatrienio 1968-1971 con cargo a dicho Programa de Formación de Personal Investigador».

4. LOS PROBLEMAS CREADOS POR EL DESARROLLO INDUSTRIAL Y TECNOLÓGICO

Como consecuencia del modelo de desarrollo, los problemas sociales y económicos aparecidos durante el período, si bien con ciertas peculiaridades, no diferían mucho de los observados en otras sociedades en transición. Durante el lapso de intensa industrialización los cambios en la estructura y distribución de la población española respondían fundamentalmente al factor de atracción («pull») del sector industrial y del sector servicios interaccionando con el factor expulsión («push») como consecuencia del exceso de población en la agricultura.

Son bien conocidos los efectos en los desequilibrios de la población, que se acentuaron por las migraciones. Hay que anotar, por otra parte, que la emigración al extranjero jugó un papel de «válvula reguladora» del desempleo hasta 1973. En este sentido la Ley de 1956 creando el «Instituto Español de Emigración» había marcado un cambio drástico en la legislación anterior dominada por la idea de que la emigración era un fenómeno deplorable para el país.

Los problemas del proceso de urbanización tuvieron fuertes implicaciones en el sistema educativo y en los procedimientos de entrenamiento. En especial la falta de infraestructuras sociales: escuelas y otros Centros del sector educación, vivienda, servicios, servicios especiales, de esparcimiento y similares. En parte, debido al fuerte acento que el desarrollo industrial español había situado en la promoción de industrias de capital intensivo, lo que implicaba una mayor preocupación por la provisión de infraestructuras técnicas, como son los transportes, las contrucciones hidráulicas, el suministro de energía eléctrica, comunicaciones telefónicas y la oferta de suelo industrial.

El fenómeno descrito se vería reforzado por la importación de tecnología extranjera. Precisamente en 1970, cuando se introducía la Ley de Educación, 92 de las principales empresas americanas ya tenían en España un total de 101 compañías. Tras los Estados Unidos los países con empresas afiliadas

(7) El primer informe de la OCDE correspondiente a nuestro país fue publicado por el Ministerio de Educación en Madrid en 1966 («La Investigación Científica y Técnica y sus necesidades en relación con el desarrollo económico en España»). El segundo, publicado por el MEC en 1971, se titulaba «Políticas Nacionales de la Ciencia. España».

(8) Félix Lobo: «Política Científica y Desarrollo Económico 1959-1979», en *Información Comercial Española*, Ministerio de Comercio. Número 552, Madrid, 1979.

españolas, por orden de importancia, eran los siguientes: Alemania, Reino Unido, Francia, Italia, Suiza, Suecia, Bélgica y Canadá.

En general las tensiones sociales respondieron a unas pautas bien conocidas: Deterioro de la vida rural, aumento del subproletariado urbano, problemas del medio ambiente y de tráfico, etc.

Sin embargo, consideramos como una particularidad del desarrollo urbano español el fenómeno del bajo nivel de industrialización alcanzado en relación con el desarrollo del sector terciario. El crecimiento del sector de los servicios a expensas del industrial ocurría antes de que se llegara al estadio de los denominados «países altamente avanzados». Si añadimos el parón en el funcionamiento de la «válvula reguladora» de la emigración, en 1973, el resultado es que ahora los trabajadores que siguen saliendo de la agricultura no encuentran empleo en las áreas urbanas.

El desempleo incide particularmente en los jóvenes que salen del sistema educativo e intentan incorporarse a la vida activa.

5. LAS RELACIONES ENTRE EDUCACION Y PRODUCCION INDUSTRIAL

En las funciones de producción intervienen distintos factores, unos más o menos cuantificables o reducibles a índices, y otros que se ha dado en llamar factores residuales; pero en cualquier caso la tecnología por sí misma tiende al cambio; y ocasiona mutaciones en los empleos de trabajo y de capital. En este sentido, las relaciones entre educación y producción industrial deben contemplarse desde nuestro «modelo» de transformación tecnológica dependiente, al tiempo que lastrado por restricciones de carácter institucional, que parte de una situación, en 1958, de un nivel tecnológico muy bajo y de descapitalización. Como consecuencia, el progreso industrial y tecnológico de nuestra etapa de desarrollo se obtuvo en un marco de incertidumbres enraizadas en efectos impredecibles, y con controles muy débiles. Sin embargo, sin la tecnología incorporada a las importaciones y a las inversiones extranjeras no hubiera sido posible el desarrollo industrial de la década de los sesenta.

No obstante, una característica diferencial del proceso español con respecto al que, por ejemplo, está acaeciando en ciertos países en vías de desarrollo es que cabría identificar un cierto cumplimiento de aquellas fases de la secuencia educación-entrenamiento/desarrollo industrial. No cabe duda que la Ley de 1957 permitió disponer de suficientes técnicos, a nivel general, detectándose escaseces sólo en sectores de tecnología muy avanzada, y en ocasiones más por el bajo nivel de conocimiento de lenguas extranjeras que por el resto de los perfiles profesionales requeridos. Existe un sector, el químico, del que se ha llegado a decir que su espectacular desarrollo fue debido en gran medida a la disponibilidad de Licenciados en Ciencias Químicas que anteriormente casi sólo tenían oportunidades de empleo en la enseñanza.

Sin embargo, el proceso de paliar los desajustes entre los títulos académicos y las profesiones reales se lograron a través de mecanismos socio-económicos, con muy escasa participación de los sistemas formales de educación y de entrenamiento. Siguiendo el método anteriormente utilizado, las carencias se confirman con las medidas de política educativa que acaban de

tomarse o que se prevé introducir en un futuro, como son en la Enseñanza General Básica, la renovación reciente de los programas de este nivel introduciéndose la iniciación en la práctica de tecnologías básicas; el proyecto de revisión de las enseñanzas medias o los propósitos de la LAU, de convertir la Universidad en una institución capaz de enseñar a los estudiantes a hacer ciencia y a ser unos profesionales que deberán insertarse en una sociedad en continuo cambio.

El mismo ejercicio puede hacerse en el aspecto concreto de las medidas tendentes a establecer experiencias de trabajo productivo en el sistema de educación, como mecanismo desencadenante de modificaciones en el contenido y los métodos de la educación. En este dominio, a nivel normativo se introduce el denominado «contrato de trabajo en práctica» en 1976 (Ley de Relaciones Laborales de 8 de abril de 1976, artículo 8.º). Su finalidad sería facilitar la práctica profesional, y en el caso de los estudiantes compatibilizar dicha práctica con sus estudios. Vuelve a recogerse esta medida en el Estatuto de los Trabajadores (Ley 8/1980 de 10 de marzo).

El establecimiento de un sistema educativo basado en el concepto de la integración entre educación y trabajo productivo hubiera implicado cambios estructurales, institucionales y sociales, que todavía no han terminado de producirse. Hay, sin embargo, condicionantes estructurales que sólo pueden cambiar a largo plazo, como es el tamaño de las empresas, que depende de la amplitud de los mercados y de la división internacional del trabajo; de trascendencia en las acciones para renovar el proceso educación-adiestramiento-producción. No cabe duda que tanto la empresa como el sistema educativo no presentan características favorables para el logro de aquella vinculación orgánica de los contenidos de la educación y del trabajo productivo. Y muy en particular para el establecimiento de la deseada Formación Permanente, tema que también se aborda en la Ley de Relaciones Laborales de 1976, donde, en resumen, se establecían las siguientes medidas: 1º) Facilidades de formación para los trabajadores mayores de dieciséis años; 2º) La obligatoriedad cada cuatro años de actualización o perfeccionamiento profesionales; 3º) La obligatoriedad de la formación en determinadas situaciones laborales; 4º) La garantía de la empresa a efectos de su colaboración en la formación permanente.

De otra parte, las medidas de carácter directo, como las que acabamos de relacionar, no pueden tener efectos si se encuentran aisladas, ya que otras muchas acciones (no digamos las precondiciones) económicas, financieras, sociales o administrativas, actúan a modo de variables que inciden indirectamente en favor, o en contra, de una mayor interacción real entre la educación y el trabajo productivo. La política económica y social de empleo engloba un conjunto de medidas de amplio y variable espectro; desde las de carácter macroeconómico para animar la demanda agregada e indirectamente el nivel de empleo o para facilitar a medio y largo plazo un desarrollo equilibrado en términos de ocupaciones. En definitiva, se inscribirían allí todas las acciones que influyen en el funcionamiento del mercado de trabajo y el comportamiento de todos y cada uno de los grupos que en él se dan cita.

6. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La industrialización española de los años sesenta, presenta ciertas características históricas comunes a las observadas en otros procesos de transición, no es comparable, sin embargo, con el proceso que siguieron los países europeos que ahora se consideran desarrollados. Y en particular hemos subrayado el fenómeno de la temprana terciarización de la economía española, aparte de las desfavorables precondiciones existentes en los años cincuenta. En este breve inventario de similitudes y disparidades, una característica española casi común con las de los actuales países en vías de desarrollo sería la circunstancia de que la revolución agrícola estaba, y en parte está, por hacer. Por el contrario, para el desarrollo industrial deseado en los años sesenta, y de acuerdo con el modelo elegido, las insuficiencias de los sistemas educativo y de adiestramiento no constituyen un obstáculo para el crecimiento industrial.

Desde el punto de vista tecnológico, la apertura de España a los intercambios exteriores hizo posible el aumento de la productividad, no sólo de la industrial, sino la agrícola.

Sin embargo, aun partiendo de la situación de dependencia tecnológica, existían y existen campos de investigación y cuadros científicos suficientes, en los que España puede competir. Entre los ejemplos se ha citado frecuentemente, el desarrollo de la energía solar, o en determinadas líneas agrícolas o ganaderas o en ciertos sectores industriales en los que se han logrado éxitos tecnológicos apreciables (como son ciertos productos de la construcción aeronáutica y de la automoción). Por otra parte, en la cadena del proceso investigador existen tres eslabones, constituidos por la investigación básica o fundamental, la investigación aplicada y la investigación de desarrollo experimental, que ofrecen un campo en el que nuestros cuadros científicos podrían asumir perfectamente las tareas requeridas, en las actividades que se seleccionaran de acuerdo con criterios de coste-eficacia (9).

Por lo que se refiere a los problemas que se registran tras el período desarrollista, cabría subrayar: la incapacidad del sistema económico, y en particular los sectores industrial y de la investigación, para absorber a los nuevos graduados; las dificultades crecientes a la hora de compaginar los títulos académicos con lo perfiles realmente requeridos por los puestos de trabajo y las profesiones, aumentada por la carencia de mecanismos de integración orgánica entre sistema educativo y trabajo productivo, que son suplidos por mecanismos socioeconómicos; la tendencia significativa observada en ciertas empresas a sustituir graduados por empleados que son entrenados dentro de la propia organización; y, por último, el juego de los mecanismos de sustitución entre diferentes tipos de graduados, y niveles de jerarquía académica dentro de un mismo tipo de especialidad, tanto en ciertas ramas tradicionales como muy en particular en las actividades que utilizan las tecnologías más modernas.

A medida que la sociedad española se ha ido haciendo más compleja ha aparecido una variedad de nuevas profesiones requeridas por las actividades

(9) Véase el Editorial de la revista *ICE*, del número citado en la nota anterior.

más modernas y, a su vez, el aumento del número de profesionales expulsados por el proceso de expansión de las actividades intensivas en capital ha sido muy importante. De cara a la revolución de la microelectrónica se impondría por tanto una profunda reflexión sobre cuál debe ser el futuro «desarrollo endógeno» español (10).

(10) Javier Díaz Malledo ha escrito un artículo «Cambio Tecnológico, Desempleo y Educación» en *Papeles de Economía Española* (Madrid, 1980)), cuya entrada editorial dice lo siguiente: En este artículo se pretende llamar la atención sobre un tema que quizá no haya sido aún adecuadamente calibrado ni suficientemente debatido en nuestro país. Se trata de la posible incidencia en el empleo de la nueva tecnología microelectrónica. Con tal propósito se pone de relieve el temor existente en cuanto al potencial impacto de la microelectrónica en el número de puestos de trabajo para concluir que, si bien parece innegable que determinadas actividades acusarán este cambio tecnológico, es imposible pronunciarse acerca de los efectos en el conjunto de la economía; se hace hincapié en que, sin embargo, las repercusiones en determinados aspectos cualitativos del proceso productivo parecen más seguras y, en este contexto, la educación y la formación profesional requeridas habrían de sufrir alteraciones de diverso orden; se indica la conveniencia de que la nueva tecnología sea objeto de introducción negociada y de que los organismos competentes promuevan —con la imprescindible colaboración de empresarios y trabajadores— los mecanismos que permitan, en lo posible, anticipar y paliar los efectos negativos que se anuncian.

ACTITUDES Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES DE UNIVERSITARIOS Y ALUMNOS DE FORMACION PROFESIONAL

PAZ JUAREZ Y MATILDE VAZQUEZ *

El tema del empleo se ha abordado en los diferentes países de la OCDE relacionado siempre con el del paro y se ha observado que, por las razones de oferta y demanda, el problema de esta relación difiere sensiblemente de un país a otro. Lo que sí parece ser común a todos ellos es la progresiva agravación del desempleo.

Para un diagnóstico adecuado del tema hay que tener presentes dos tipos de factores. De una parte, factores estructurales tales como la demografía o los modelos propios de producción de otra, las diferencias institucionales relativas a las decisiones políticas, los sistemas de enseñanza y todas las instancias implicadas en el problema.

Se pueden resumir los factores económicos, demográficos y sociales que inciden sobre el problema del desempleo juvenil en una insuficiencia del número de nuevos empleados, una competencia creciente para ellos, una preparación insuficiente para la vida activa, así como una serie de inconvenientes entre los que se podrían citar las actitudes de la población.

En relación a este último punto, estos países han llegado a plantearse la eventual existencia de unos «mecanismos de resistencia» que imposibilitan el ajuste entre el sistema de empleo de los factores estructurales. Entre estos mecanismos de resistencia se encontrarían las actitudes de empleadores y jóvenes trabajadores, confluyendo en un momento dado en el mercado de trabajo (1).

Las investigaciones sobre actitudes de jóvenes han sido abordadas con escasa importancia en nuestro país. Ello llevó a plantear en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), en consonancia con los temas prioritarios de estudio de la OCDE para el año 1980-81, una encuesta amplia a nivel nacional cuyos primeros resultados se apuntan en las páginas que siguen.

La primera fase de la investigación sobre actitudes de universitarios y alumnos de Formación Profesional de II Grado ante el sistema educativo y el mercado de empleo se desarrolló en el INCIE en la segunda mitad de 1980 (2) y tenía como objetivo la exploración del significado del «valor trabajo» para los jóvenes que se encuentran a punto de salir del sistema educativo, teniendo en cuenta las siguientes variables:

* Sociólogos.

(1) Para un estudio de las actitudes de empresarios y sus políticas de empleo en nuestra país, véase «Formación Profesional y sistema Productivo», ICE, Universidad Politécnica de Barcelona, 1976; «Formación Profesional y Sistema Productivo, Debate», id., 1978; «Situación y Planificación de la Formación Profesional I y II en el distrito universitario de Murcia», ICE, Universidad de Murcia, 1978.

(2) El estudio exploratorio junto con el análisis de los cuestionarios estaba previsto como piloto de una encuesta a nivel nacional que se desarrollaría en 1981 vinculado al proyecto Internacional de la OCDE sobre actitudes de jóvenes ante el mercado de trabajo, siendo los responsables de dicho proyecto Paz Juárez, María Ros y Matilde Vázquez.

- Modelo de socialización familiar y educativo.
- Inputs familiares sobre el trabajo y el empleo.
- Inputs educativos sobre el trabajo y el empleo.
- Contenido de los trabajos esperados.
- Expectativas profesionales.

Dicha primera fase de la investigación venía constituida por un estudio exploratorio cuyos resultados ofrecemos. La segunda fase resulta del análisis de un cuestionario formalizado no incluido en este trabajo. La metodología utilizada en la exploración fue la técnica de reuniones de grupo dirigidas al universo de jóvenes universitarios y de Formación Profesional de Segundo Grado. La muestra escogida (3) fue de grupos homogéneos de ocho a diez estudiantes del último curso de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas de Formación Profesional.

Los grupos escogidos fueron los siguientes: en la Formación Profesional, Artes Gráficas, Electrónica y Metal-mecánica. Respecto a universitarios fueron escogidas las carreras de Medicina, Ingeniería Industrial y de Montes, Arquitectura, Sociología, Psicología y Derecho. Para escoger las especialidades, tanto en la FP como en la Universidad, se utilizó el criterio de centros con mayor y menor número de matrícula. Así, por ejemplo, la Metal-mecánica frente a las Artes Gráficas, los Ingenieros Industriales frente a los de Montes, Derecho frente a Sociología. Finalmente se optó por incluir centros de tipo intermedio en cuanto a alumnos matriculados como Electrónica en la Formación Profesional, Arquitectura y Psicología.

La entrevista de grupo se estructuró en tres temas fundamentales:

- *La socialización hacia el trabajo en la familia.*
¿Cómo os han educado vuestros padres hacia el trabajo?
- *La socialización hacia el trabajo en el centro educativo.*
¿Cómo habéis vivido el problema del trabajo en la Facultad, Escuela Técnica o Escuela de Formación Profesional?
- *Las actitudes generadas en base al modelo de socialización ante el trabajo y el empleo.*
¿Qué expectativas tenéis ante el primer trabajo como profesionales?

Se fueron explorando al mismo tiempo las formas concretas en que se transmitía familiarmente el «valor trabajo-estudio», la satisfacción con los estudios realizados y, como resultado, las actitudes generadas hacia la profesión, la dinámica del mercado de trabajo y el problema del desempleo.

La hipótesis de que se partió fue la existencia de una socialización diferencial según la clase social, el subsistema educativo ya sea de FP, de Escuela Técnica Superior o de Facultad y la influencia de la percepción del mercado de trabajo sobre las expectativas profesionales y las actitudes ante el trabajo. Fueron verificadas las hipótesis de la dependencia de las actitudes de la clase social, de la diferenciación en la socialización educativa entre los centros de Formación Profesional y universitarios. El resultado final de esta primera fase del estudio fue que las expectativas a la baja de la población escolar depende

(3) Véanse notas metodológicas sobre las reuniones al final.

en última instancia de la percepción que tienen los alumnos de la dinámica de un mercado de trabajo que genera puestos de trabajo insuficientes para la población que termina sus estudios.

La Formación Profesional

En este epígrafe se incluyen las conclusiones de las reuniones tenidas con los alumnos de Formación Profesional de Segundo Grado, especialidades de Artes Gráficas, Metal-mecánica y Electrónica, que terminaban dicho nivel educativo.

Las preguntas formuladas, que se han explicitado anteriormente corresponden a los tres temas básicos de la investigación: ¿Cómo os han educado vuestros padres hacia el mundo del trabajo? ¿Cómo habeis vivido el problema del trabajo en la Escuela de FP? y ¿Qué expectativas teneis ante el primer trabajo y los siguientes empleos como profesionales de la FP? Las respuestas no son tanto novedosas o sorprendentes como confirmadoras de las hipótesis planteadas: el peso de la clase socio-económica de la que se proviene a la hora de tener más expectativas tanto en el plano educativo como profesional.

La mayoría de los padres o cabezas de familia de los entrevistados poseen estudios primarios y en ningún caso han realizado estudios superiores, algunos Bachillerato Elemental y los menos Bachillerato Superior. Los estudios de estos cabezas de familia conllevan unas profesiones de acuerdo con ello (empleados, oficiales, subalternos). Igual ocurre con los ingresos que perciben mensualmente concentrándose los salarios en hasta 40.000 pesetas mensuales, siendo los menos los situados entre 60.000 y 80.000 pesetas. Creemos importante esta información sobre la situación familiar de los entrevistados, ya que así se comprenden mejor las respuestas a la primera pregunta. El trabajo era vivido por los alumnos en la infancia como una necesidad, como algo fundamental para poder «comer», «vivir», como algo «agotador y duro». Sin embargo, han encontrado un apoyo familiar para estudiar porque era la única forma de conseguir un trabajo mejor, más cómodo y tener al tiempo un oficio reconocido. *«En mi caso, mis padres me han presentado al mundo del trabajo de dos formas: desde su trabajo, que era un trabajo muy esclavo, y luego nos hablaban del trabajo de sus superiores, de los ingenieros, que nos decían que no hacían nada en todo el día, que estaban con su bata blanca y no se manchaban, siempre en la cafetería». «Como ellos ven en la fábrica a los que están por encima, quieren que nos situemos como están ellos».*

Respecto a la segunda pregunta acerca de la escuela de Formación Profesional, confiesan que al entrar en ella no sabían en qué consistían este tipo de estudios, pero en sus casas les aseguraban que al terminar no sólo tendrían una formación sino un trabajo asegurado. *Todo ha sido falso* y el resultado —siempre según los alumnos— *es la mala preparación para poder pasar al COU o hacer cualquier oposición.* Hay una gran unanimidad en considerar un *engaño* la experiencia de los cinco años de Formación Profesional. Las prácticas han sido inútiles, con material obsoleto, el esfuerzo personal que se les exige mínimo y finalmente no encuentran un puesto de trabajo —como les habían asegurado— porque las empresas no quieren a estos estudiantes ni como aprendices. Eso sí, lo importante es el título, no tanto para

encontrar trabajo como para poder acceder al COU y a la Universidad o preparar unas oposiciones.

Así, señalan: *La Formación Profesional no vale para nada, los profesores son malísimos, no se preocupan, las enseñanzas de la especialidad —taller, tecnología y dibujo, no van compaginadas. Cada profesor va por su lado, tienes aliciente cuando entras a estudiar algo que te interesa y el primer año lo tienes, el segundo te lo van quitando y en quinto ya no quieres que te nombren lo que estás estudiando.*

No había mucho acuerdo respecto a la organización del programa de estudios. Muchos rechazaban la formación humanística porque creían necesitar más horas de taller, que es en definitiva para ellos lo que les enseña el oficio. Otros preferían esas horas porque les formaban: *La lengua, por ejemplo, te puede enseñar a redactar una carta o cómo hacer un comentario de texto o varias asignaturas más que no te enseñan a ser torneros pero sí personas. La formación humana debería ser importante porque eres un hombre antes que un técnico. Yo pienso que este centro en vez de hacerte una persona, te hace un robot, te encaminan hacia la electrónica y sólo prestan atención a tres asignaturas claves porque sabes que si suspendes, repites.*

Las perspectivas profesionales al terminar la FP, para la búsqueda de un puesto de trabajo, son muy bajas, por lo que se hace necesario seguir estudiando. Si no lo encuentran, que es lo más seguro, comenzarán a hacer COU, que es la solución más extendida según ellos. Otra posibilidad sería ir al Servicio Militar, cuya realización previa les es exigida en la mayor parte de los empleos. Piensan que terminarán en una gran empresa pero les gustaría trabajar en algo más artesanal donde pudieran desarrollar su oficio, pese a darse cuenta de que el avance de la técnica hace casi imposible obtener este tipo de trabajos. La problemática del Servicio Militar aparece para los entrevistados como muy graves: *Te vas a la mili y durante ese año pierdes muchos conocimientos. Todo el mundo aspira a irse con algo acabado.*

La inserción en el mundo laboral no supone para ellos un grave problema pues se conforman con cualquier empleo que se les ofrezca: *El problema es que no se puede elegir, si te llega un trabajo, por ejemplo, de bombero, aunque odies las alturas, dices que sí.* Lo difícil para estos alumnos es encontrar un trabajo acorde con los estudios cursados, con su especialidad. A esto hay que añadir el problema que tienen de poder seguir estudiando. Ven que es muy difícil debido a varios factores: por un lado, al tener que aceptar cualquier puesto de trabajo olvidan los conocimientos adquiridos sobre su profesión. Por otro, la jornada laboral les va a impedir hacer compatible ese puesto de trabajo con los estudios, dado que los únicos empleos que pueden encontrar van a ser —según ellos— de camareros, albañiles, en el Metro.

Si se comparan estas opiniones con la demanda de titulados de Formación Profesional se observa que el criterio de estos grupos de alumnos es certero, ya que los empresarios están requiriendo maestros de la antigua Formación Profesional, con años de experiencia y conocimiento del puesto de trabajo, así como del sector de actividad económica de la empresa. Así, pues, esas expectativas son hoy muy reales para este flujo de alumnos que abandona el sistema educativo sin posibilidades de conseguir un trabajo acorde con los estudios realizados durante cinco años.

Facultades de letras

En los grupos de estudiantes de facultades fue más fácil la comunicación entre el moderador y los alumnos que en los grupos de FP. Fueron entrevistados Psicología (mañana y tarde), Derecho (mañana y tarde), así como Sociología.

En relación a la socialización familiar, los estudiantes de facultades afirmaron que lo que más influye en la captación del «valor trabajo» en la infancia, es el ambiente intelectual familiar y por otra parte, la percepción de que todas las personas que hay en torno al niño trabajan. Sin embargo, la transmisión de valores no es percibida con claridad y no supieron decir qué mensajes verbales concretos recibían de niños sobre el tema.

Entre los estudiantes de Psicología, por ejemplo, las influencias familiares se habían dirigido hacia las carreras técnicas porque a los padres les parecía que la Psicología no tenía futuro aunque en el caso de las mujeres no importara la elección en exceso. Acerca del trabajo manual no había tampoco mensajes explícitos sobre el tema, pero se percibía un conjunto de suposiciones entre las que destacaba el hecho de que *el trabajo intelectual era por supuesto superior al manual*.

En caso de padres obreros, la educación universitaria se percibe como un medio de salida de esa clase social y esto se plantea continuamente en la infancia en poner como modelo negativo al padre obrero y en *tienes que hacer algo para que te saque de esto*. Magisterio, por citar entre las opciones que se presentan a los estudiantes de Letras, es poco valorada por las familias, considerada más bien una carrera poco «productiva». Por otra parte, los padres de clase social baja consideran en general una carrera técnica como de más alto *status* social.

Preguntados por el sistema de premios y castigos, el grupo de Derecho explicitó de manera más concreta en qué consistían éstos en la infancia. Apareció la transmisión del «valor estudio» para *llegar a ser alguien*, acompañado del *castigo sin vacaciones*. De la misma forma que el padre trabaja, al pequeño le corresponde estudiar, lo que fue confirmado en otros grupos: *todos estamos sujetos a una obligación, el estudio es una necesidad inevitable, el trabajo también*. Los métodos son competitivos y los incentivos pueden ser buenas o malas caras.

Para concluir la discusión sobre el tema de la socialización familiar, afirmaron que las actitudes e ideología hacia el trabajo se determina más en la adolescencia que en la infancia, por lo que era imposible profundizar más en ello.

La Universidad había sido concebida por ellos como una experiencia nueva, en ruptura con el bachillerato. *Nuestros objetivos en la facultad eran que iba a cambiar la forma de educación que nos habían dado anteriormente*. Pero en seguida se dieron cuenta de que *la Universidad es una fábrica de títulos que no te motiva*, por lo que se produce una desilusión.

Coincidieron todos los grupos de estudiantes de facultad en que lo más interesante para ellos en su paso por la Universidad habían sido las relaciones que se establecen entre los compañeros, señalando al mismo tiempo que en los grupos nocturnos hay mucha menos solidaridad entre los estudiantes que en los de mañana a la hora de establecer relaciones interpersonales y discusiones culturales. Sin embargo, en los grupos nocturnos entre-

vistados aparece un ensanchamiento mayor de la visión cultural del mundo, debido seguramente a la experiencia profesional que tienen muchos de ellos.

Otra diferencia que se estableció entre los grupos de mañana y tarde, dependiendo también de la experiencia profesional, es que no hay inhibición respecto a la futura actividad laboral cuando ya se ha trabajado alguna vez. Esto se demostró en el grupo de mañana de Psicología, Derecho y Sociología que al carecer de una experiencia laboral presentaba una inhibición ante su futuro profesional en la discusión que se tuvo sobre el mundo del trabajo.

Por otra parte, la experiencia de un trabajo, al tiempo que se estudia —señaló el grupo de Psicología de tarde— proporciona otra imagen de la facultad menos frustrante, porque si no se cumplen las ilusiones *el trabajo te ayuda a superar esta frustración*. Se observa, por tanto, que el sentimiento respecto a lo que se ha recibido en la Universidad es de mayor desilusión en el grupo de mañana. Hubo no obstante una intervención en desacuerdo señalando que la actitud pasiva del alumno es causa de motivación: *cuanto más pasivo es un individuo más pide que el aparato educativo le solucione los problemas*. Interrogados sobre el papel del profesor, no hubo acuerdo acerca de su carácter positivo o negativo.

Llegados al punto del «valor trabajo» se intensificó la discusión sobre si el trabajo era una necesidad vital o no. Lo que les motiva hacia él es fundamentalmente la necesidad económica así como *la conciencia de que todo el mundo trabaja aunque nadie trabaja en lo que le gusta* debido, según los entrevistados, a la estructura económica y social que no lo permite.

El grupo de Psicólogos manifestó que lo ideal para ellos era un *trabajo social, con amigos, un trabajo que paguen poco pero que ofrezca satisfacciones desde un punto de vista personal, un trabajo que te permita realizarte*, rechazando los puestos de psicólogos tal y como está establecida hoy la profesión. Este mismo grupo manifestó que la facultad se mantiene al margen de la actividad profesional: *El Gobierno crea psicólogos pero no puestos de trabajo*, atribuyendo al Estado la responsabilidad del paro. Se enfoca en consecuencia la actividad profesional como rechazo, no ya de la imagen que tiene la sociedad de lo que es un psicólogo sino proyectando una imagen ideal de lo que debería ser. Había un rechazo en todos de la actividad de élite, de la psicología industrial, entendiendo que *la psicología tiene que bajar de los gabinetes de la clase alta a la sociedad*.

Preguntados por la eventualidad del subempleo, en caso de no encontrar puestos como psicólogos, se aventuró la posibilidad de vivir con 20,000 ó 30.000 pesetas a condición de trabajar en la psicología idealizada, lo que fue contestado por muchos de los componentes del grupo en el sentido de que todos iban a acabar aceptando lo que les ofreciera el mercado de trabajo.

El grupo de Sociología se manifestó en el mismo sentido que el grupo de Psicología. El grupo de Derecho, aún coincidiendo en sus opiniones sobre la facultad, manifestó su acuerdo en entrar en el mercado de trabajo por los canales establecidos para su carrera, es decir, oposiciones, abogados de empresas, abogados laboristas, abogados de gabinetes, etc.

Las ingenierías

Los grupos de Ingenieros Industriales y de Montes demostraron una alta capacidad de expresión verbal y muy buena aceptación del moderador, a diferencia de lo que ocurrió con los grupos de mañana en facultades o en la Formación Profesional.

Acerca de la socialización familiar hacia el trabajo no difieren mucho sus opiniones de lo que respondieron los grupos de facultades. Desde pequeños eran reforzados hacia el estudio con un sistema de premios pero no era el mensaje verbal concreto *sino lo que se ha visto en casa lo que te lleva a la conciencia, el comportamiento del padre.*

Cuando la clase social es baja se viven los estudios como un medio de ascenso social, pero el paro actual en carreras que, como las ingenierías, habían tenido tantas oportunidades en el pasado, lleva a pensar que la educación superior ya no es un medio para ello. En cambio, un trabajo independiente tiene otras compensaciones.

Del mismo modo que en las facultades y grupos de Formación Profesional, cuando se es de clase social baja no hay tanto refuerzo hacia el estudio como en la clase media o alta. Los hijos de clase obrera llegan a percibir incluso una inhibición por parte de los padres hacia las notas de sus hijos y los móviles de la elección profesional son la remuneración y el *status*. Ello se da especialmente en las carreras de Médicos, Arquitectos o Ingenieros. Saben, sin embargo, los alumnos que las carreras universitarias, aunque sean las técnicas, no ofrecen garantía de encontrar un empleo y aún menos las de ingenieros, excepto en el caso de existir unas relaciones sociales que posibiliten el acceso a un puesto de trabajo.

En todos los alumnos apareció la decepción en relación a lo que se esperaba de la Universidad. Las Escuelas de Ingenieros Industriales ofrecen una formación general y algunos de los alumnos atribuyeron a ello el paro. En cambio, en Montes, justamente lo atribuyen a la excesiva especialización.

Los profesores no se dedican en exclusiva a la enseñanza lo que sí mejoraría claramente la calidad y piensan que se les debe pedir responsabilidades acerca de los exámenes, las clases, enfoque de la asignatura e incluso incompatibilidades. La selección de los exámenes conforma un espíritu de trabajo que exige sacrificios constantes. Indicador de ello sería la media de horas que estudian estas carreras técnicas en comparación con las facultades. *Aquí —se afirma— se estudia más de dieciséis horas diarias.*

Preguntados acerca de la selectividad plantearon que era primordial una planificación a fin de evaluar las necesidades de ingenieros a largo plazo y en base a ello orientar a los alumnos de COU que escogieran esa carrera. Mayoritariamente se manifestaron no obstante a favor de ella, aunque consideraron contradictorio por parte del Estado que se creen escuelas técnicas superiores repartidas por toda la geografía nacional. En relación al posible desvío de los alumnos que aspiran a entrar a la Universidad hacia carreras de tipo medio, piensan que hay que cambiar la concepción que tiene la sociedad de esas carreras para asegurar éxito a las medidas selectivas. Pero interrogados sobre las salidas profesionales de los titulados de Formación Profesional no supieron decir si éstos encuentran con mayor o menor facilidad un puesto de trabajo que los ingenieros.

Entre las características personales que atribuyen a los ingenieros for-

mados en los planes de estudio actuales señalan: espíritu de sacrificio, de trabajo, capacidad de gestión, formación técnica general, eficacia, insolidaridad, autoexigencia, competitividad, carácter pragmático, paciencia, llegando a afirmar que en la escuela de ingenieros se aprende la gestión mejor que en otras carreras, como en Económicas.

La preocupación por el paro no es ni tan acuciante ni tan desmoralizante como en el caso de los alumnos de facultades o de Formación Profesional. Hay que decir que es en estas escuelas, así como en Arquitectura, donde se da un porcentaje más bajo de alumnos que trabajan.

Entre los medios de búsqueda de empleo señalan como fundamental la vía de amigos y la propia escuela, tardando un ingeniero en encontrar un puesto de tres a cuatro meses aunque sólo se colocan en estos plazos un 10 por 100 de los que terminan. En las empresas contratan estos profesionales de forma experimental durante seis meses, lo que asegura a éstas un personal cualificado siempre al mínimo precio.

Las expectativas son altas pues creen que en tres o cuatro años encontrarán el empleo de su agrado aunque de momento sólo surjan empleos marginales. El salario esperado a medio plazo es de 120.000 pesetas justificándose esto por el prestigio del ingeniero en la sociedad y porque salen de la escuela a una edad en que otras titulaciones ya se encuentran en plena vida laboral.

Las características de un trabajo que les gustase podrían ser: crear consultings, investigar, trabajar de forma autónoma, estando algunos dispuestos a sacrificar las condiciones económicas y evitar las oposiciones a condición de que el trabajo les satisficiera plenamente.

Teniendo en cuenta estas expectativas no está de más describir las características de la demanda de estos profesionales en el mercado de trabajo. Hay que destacar que los ingenieros son los mejor remunerados entre los profesionales superiores, ofreciéndoles según los anuncios de prensa (4) sueldos del millón a tres millones de pesetas. Ahora bien, como contrapartida se les exige mucha experiencia como requisito imprescindible para acceder a un puesto de trabajo, concentrándose un alto porcentaje de la demanda de ingenieros en pedir una experiencia de más de cinco años, lo que evidentemente sitúa a los buscadores del primer empleo en clara desventaja en el mercado de trabajo.

Siempre según el estudio citado, la ocupación más ofrecida para estas titulaciones es la de Técnicos Superiores de Fabricación, convirtiéndose en asalariados de industrias y siendo las ofertas para Altos Directivos casi insignificantes. Ello parece entrar en contradicción con las altas expectativas de estos profesionales a medio plazo.

Existe también una relación de características personales exigidas por los empresarios a través de los anuncios de la prensa. Entre ellas se cuentan la capacidad de gestión, liderazgo, responsabilidad, lo que si está de acuerdo con la personalidad de los alumnos formados en escuelas técnicas superiores de ingeniería. Es interesante también destacar que si para los alumnos las perspectivas de un trabajo bueno son promoción y dinero, los empresarios están ofreciendo ambas a los titulados. La incógnita a despe-

(4) «Estudio de la demanda de mano de obra en España a través de los anuncios individualizados de la prensa», *INCIE*, 1979, Paz Juárez, Matilde Vázquez.

jar es saber cuántos años habrán de estar estos titulados subempleados con el fin de sumar los años de experiencia que les exigen los empleadores.

Arquitectura

Existen en este grupo procedencias sociales muy distintas. Ahora bien, ningún alumno se incluye en la clase social que le corresponde, sino que se sitúan la mayoría en la clase media. Ello es importante a la hora de analizar las opiniones que tienen acerca de la educación hacia el trabajo que han recibido de sus padres.

Ninguno de estos alumnos deja entrever las angustias económicas de la clase baja, como ocurría en la Formación Profesional. Desde pequeños los preparaban para obtener un título superior que eleva la posición social, no tanto desde un punto de vista económico cuanto desde el punto de vista del *status*, que confiere un título de Arquitecto: *La categoría social era importante, el título te hacía señor. Antes se podía tener dinero pero si no se tenía un título no tenías prestigio social.* Las presiones familiares no son recordadas como importantes, siendo más fuerte la presión social: *Los hijos de los amigos de los padres, el qué dirán si no apruebo.*

Como en otros casos, la presión familiar iba dirigida sobre todo a los estudios técnicos, mejor considerados socialmente: *Yo quería hacer historia y mi padre me dijo que esa carrera él no la pagaba. En España quién posea un título superior estaba en las clases sociales altas, no era tanto el dinero que se ganaba como el prestigio que daba una carrera de Arquitectura.* Otro de los alumnos entrevistados dice: *La idea de trabajo estaba clara en casa, pero además de ser trabajador querían sobre todo que fuera ingeniero por el prestigio, el tipo de trabajo cómodo, con un horario, un sueldo alto.*

Este grupo se extendió en la formación recibida en la escuela, lo que demostró, como en el caso de los Ingenieros, una gran preocupación por tal tema. Todos coincidieron en que estos estudios fomentan la dedicación a las asignaturas consideradas difíciles y el abandono de las fáciles. Son las características principales de esta formación la autodidaxia, que según ellos fomenta la creatividad, así como la competitividad que se adquiere por la comparación de los trabajos personales pero no por la crítica de los profesores. *Los trabajos no sólo se hacen bien sino que siempre se intenta hacerlos mejor que otros.* Y sobre la autodidaxia: *en primero un profesor nos dijo: «aquí no se viene a aprender sino a demostrar lo que se sabe».* Pero las calificaciones sobre los trabajos son consideradas arbitrarias en determinadas materias o proyectos: *Ves los trabajos, comparas, ves que no aprueban los mejores, ese es el primer sentimiento de frustración y ya piensas que su padre era alguien importante, es la injusticia.*

Concluyen que en realidad la Escuela forma arquitectos de diversos tipos por lo que se necesita toda una formación posterior. *En realidad la Escuela sirve como proceso de maduración, de información, pero ser arquitecto lleva más años, con independencia de lo que se haya hecho. De la escuela se puede salir como sociólogo, humanista, técnico, mil cosas.* Como en el caso de los Ingenieros Industriales, esta última frase, apunta a una elevada autoimagen de estas profesiones.

Acerca de las preguntas sobre el futuro profesional respondieron los alumnos que cada arquitecto se coloca donde puede, siendo muy importante

conocer a gente o tener amigos puesto que no hay salidas profesionales de oposiciones. La inserción en el empleo como asalariados también aparece como un problema para estos alumnos dado que la Administración ocupa principalmente a ingenieros, los Ayuntamientos tienen en plantilla pocos arquitectos y en los gabinetes de estudios es difícil entrar a menos que se goce de buenas relaciones sociales. Todo ello les lleva a concebir un puesto en la Administración como salida eventual, al que no renunciarían en ningún caso si encontrarán otro trabajo.

Sin embargo, las expectativas son altas. No están de acuerdo con la posición que tiene el arquitecto como asalariado por lo que la salida profesional ideal es el ejercicio liberal de la profesión y que ellos encuentran «real». Se sentirían mal pagados con 40.000 ó 50.000 pesetas, 190.000 sería lo justo tratándose de un puesto en la Administración, lo que sitúa a este grupo junto con el de Ingenieros Industriales entre los de más altas expectativas de todos los entrevistados.

Estarían en cualquier caso dispuestos a ejercer la profesión fuera de Madrid lo que todavía ven posible. Sería esto una salida profesional transitoria. Entre las expectativas a corto plazo también señalaron la especialización o el perfeccionamiento a través de becas o la colaboración con la docencia.

Medicina

Como en todos los grupos entrevistados, en Medicina se aprecian diferencias en las vivencias familiares hacia el trabajo según la clase social. Los que procedían de clase social baja habían captado la necesidad de trabajar como medio de vida. Para los que procedían de la clase media o alta el trabajo había sido vivido como una forma de conseguir *status* y remuneración económica a largo plazo. Uno de los alumnos afirma: *indirectamente tenía claro que el que no trabaja no come, el trabajo lo he vivido como angustia, como necesidad de vivir*. Y un alumno procedente de clase media decía: *lo fundamental era estudiar, tener una carrera superior. Según mi familia el estudio es lo mejor para llegar a puestos elevados con facilidad*.

Sin embargo, en diferencia con otros grupos, éste presentó una más alta preocupación vocacional. Frente a la consideración por los padres del trabajo como *status* y reconocimiento social, estos estudiantes querían conseguir un trabajo-vocación en el que pudieran realizarse, que les gustara, aunque ello no conllevara más que un salario digno. El trabajo, tal y como está concebido en la actualidad, por sus padres, es alienante: *el trabajo en sí no es alienante sino lo que yo he podido observar, entras a ciegas sin saber qué te va a reportar, el trabajo no se plantea a nivel social ni personal, la vocación no cuenta, eso es lo alienante*.

Hay que destacar en este grupo igualmente la aparición de la problemática femenina. La formación familiar hacia el trabajo se diferencia en el varón: *En casa, hay que trabajar para superarse pero yo tuve problemas por ser mujer; me obligaron a sacar una oposición a la Banca y a mi hermano le impidieron que trabajase*. Son considerados los estudios de las hijas como un entretenimiento en muchos casos.

Respecto al tema del sistema educativo, existió unanimidad en su consi-

deración sobre la facultad. Más que encaminarles a un trabajo —dijeron— sufrieron un «desengaño» por lo que habían pensado podía ser la Universidad como lugar de formación. Hay una apatía también en todo el grupo por la superación personal. La masificación en Medicina repercute en que la relación alumno/profesor haya sido inviable. Las relaciones personales tampoco han sido satisfactorias, lo que sí se aparta de lo afirmado en los grupos de Facultades de Letras.

La decepción por la formación recibida —falta de investigación, de formación práctica— es compartida tanto por los estudiantes que trabajan como por los que no trabajan. Los primeros conciben el trabajo como formativo, enriquecedor y superador, los segundos establecen una ruptura con la formación práctica— es compartida tanto por los estudiantes que trabajan como por los que no trabajan. Los primeros conciben el trabajo como formativo,

Preguntados por las expectativas profesionales, aparece que la profesión de médico ya no ofrece tantas salidas como hace unos años, aun en caso de desplazarse a pequeños municipios. Su salida inmediata será completar el MIR y hacer oposiciones lo que se cumplirá en un período de cuatro años. Su aspiración vocacional va a ser frustrada igualmente ya que ante tanto desempleo de médicos cualquier oportunidad de elegir especialidad será buena siendo la fundamental entrar en el círculo profesional. Como en el caso de la carrera de Arquitectura, la tradición familiar, «de ser familia de médicos», es sumamente importante a la hora de obtener esta entrada.

El subempleo será sólo una salida temporal porque las expectativas laborales son altas. Los que trabajan ya aspiran a ser médicos de empresa, mientras que el resto intentará hacer una especialidad, lo que les llevará otros tres años. Pero lo que de verdad desearían es trabajar en equipo, fórmula ideal para acabar con el protagonismo de los grandes médicos.

Este grupo ofrece una preocupación por su profesión como medio de «ayuda a la sociedad». La preocupación deontológica fue constante, criticando las relaciones médico-enfermo que se establecen en la actualidad, la deshumanización de la profesión, la ausencia de investigación en determinadas enfermedades y, sobre todo, la necesidad de una medicina preventiva que ahorrase médicos y enfermos a la sociedad.

CONCLUSIONES

Respecto a las valoraciones de las familias acerca del futuro profesional de sus hijos, cualquiera que sea su categoría socio-económica, se puede citar:

- La importancia de los estudios para poder obtener un buen puesto de trabajo.
- La importancia mayor que dan a los estudios realizados por los hijos frente a la formación de las hijas.
- El desarrollar en los hijos la responsabilidad ante el estudio antes que las motivaciones clásicas basadas en premios y castigos.

Según sea la clase social y la profesión de los padres, se aprecian diferencias. En la clase social baja se observa:

- El ambiente familiar hace presión sobre los hijos para que consigan a través del sistema educativo una movilidad social, un *status* y una ocupación «cómoda», bien remunerada y bien aceptada socialmente.
- Si los hijos realizan Formación Profesional de Segundo Grado, esperan que sus hijos obtengan un trabajo seguro y bien remunerado. En caso de que éstos realicen estudios superiores, las aspiraciones de la familia se centran en obtener un *status* social más elevado y un trabajo prestigiado socialmente, «cómodo» y con remuneración elevada.

En clase social media y alta aparece:

- El proporcionar estudios superiores a los hijos es considerado como una necesidad de mantener el *status* familiar.
- Los estudios de Formación Profesional están vistos como algo ajeno a su clase, típica salida para obtener un trabajo manual, lo que indica un gran desprestigio social de este nivel educativo.

Acerca de las actitudes y expectativas de los alumnos tanto de FP de Segundo Grado como de Facultades o Escuelas Técnicas Superiores, se puede citar:

- La crítica hacia el sistema educativo en el sentido de la falta de preparación del profesorado, carencia de coordinación entre materias, ausencia de clases prácticas e insuficiente preparación profesional.
- El paso por el sistema productivo de los alumnos hace que tengan éstos una mayor preocupación por su futuro profesional a diferencia de aquéllos que únicamente han ejercido trabajos marginales o ningún trabajo.
- En el caso de los Médicos y Psicólogos, frente al individualismo profesional de otras profesiones, captado a través del sistema educativo, existe una mayor preocupación por ejercer la profesión en forma de «servicio a la sociedad».
- En las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros y Arquitectos se transmite a los alumnos una elevada preocupación por la profesión basada en un reforzamiento de la autoimagen, presentando como resultado de ello altas expectativas profesionales a medio y largo plazo.
- Existe una diferencia en las expectativas entre los alumnos de Formación Profesional y los universitarios, dependiendo —suponemos— de las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo y del conocimiento de su perfil profesional. Las más altas expectativas se registran en Arquitectura e Ingenieros Industriales, a la baja se sitúan los Ingenieros de Montes, Psicología, Derecho y Sociología y presentan unas expectativas muy bajas los alumnos de Formación Profesional.
- Estas diferencias en las expectativas no dependen sólo del origen socio-económico sino que es el paso por la Universidad lo que crea un más amplio abanico de éstas.

RESULTADO DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

FACULTADES	INGENIEROS	FORMACION PROFESIONAL
Buena expresión verbal y difícil comunicación entre el moderador y los alumnos.	Buena expresión verbal y buena comunicación entre el moderador y los alumnos.	Falta de expresión verbal y mala comunicación entre el moderador y los alumnos.
Alta consideración familiar hacia las carreras técnicas.	La educación técnica como prestigio.	La educación como medio de salida de la clase social y del trabajo manual.
Rechazo del trabajo manual.	Preocupación por el futuro profesional.	Insatisfacción con los estudios.
Insatisfacción con los estudios.	Preferencia por un trabajo independiente.	Desacuerdo en cuanto a los programas.
Satisfacción con las relaciones personales.	Conciencia de las características de su formación.	Realismo en las expectativas.
Inhibición respecto al futuro profesional.	No hay unanimidad en cuanto a los programas.	Necesidad de seguir estudiando.
Valor económico del trabajo.	Mayoritariamente a favor de la selección.	Aceptan cualquier trabajo.
Expectativas a la baja.	Altas expectativas a medio y largo plazo.	Desean un trabajo artesanal.
	Elevada autoimagen.	

ANEXO 1

CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA

Medicina

Grupo de 12 estudiantes, 7 varones, 5 mujeres, edades de 23 a 32 años, 10 de clase media, 2 de clase obrera, 9 no trabajan, 3 trabajan, 6 padres de estudios superiores, 1 bachiller, 5 primarios.

Derecho (mañana)

Grupo de 9 alumnos, 6 varones, 3 mujeres, de 22 a 27 años, de clase media, 2 de clase obrera, 1 de clase alta, 7 no trabajan, 2 sí trabajan, 5 padres de estudios superiores, 2 bachilleres, 2 primarios.

Derecho (tarde)

Grupo de 8 alumnos, 4 varones, 4 mujeres, de 22 a 30 años, 5 de clase media, 3 de clase obrera, 4 no trabajan, 4 sí trabajan, 2 padres de estudios superiores, 4 bachilleres, 2 primarios.

Sociología

Grupo de 10 estudiantes, 6 varones, 4 mujeres, de 21 a 25 años, 8 de clase media, 2 de clase alta, 9 no trabajan, 7 sí trabajan.

Ingenieros Industriales

Grupo de 10 estudiantes, todos varones, edades de 22 a 32 años, 2 de clase social alta, 4 de clase media, 4 de clase baja, 7 no trabajan, 3 sí trabajan, 4 padres de estudios superiores, 5 bachiller, 1 primarios.

Ingenieros de Montes

Grupo de 7 estudiantes, todos varones, 2 de clase alta, 4 de clase media, 1 de clase obrera, 6 no trabajan, 7 sí trabajan, 1 padres de estudios superiores, 5 bachiller, 1 primarios.

Arquitectura

Grupo de 9 estudiantes, todos varones, de 23 a 31 años, 7 de clase media, 2 de clase baja, 3 padres estudios superiores, 2 bachiller superior, 2 bachiller elemental, 2 estudios primarios, 3 sí trabajan, 6 no trabajan.

FP Electrónica

Grupo de 10 alumnos, 9 varones, 1 mujer, edades de 18 a 20 años, 9 de clase obrera, 1 de clase media, 8 padres de estudios primarios, 2 padres bachiller, 8 no trabajan, 2 sí trabajan.

FP Artes Gráficas

Grupo de 11 alumnos, 9 varones, 2 mujeres, de 18 a 21 años, 8 de clase social baja, 3 de clase media, 7 padres de estudios primarios, 3 padres bachiller, 1 padres estudios de grado medio, 7 no trabajan, 2 sí trabajan.

FP Metal-Mecánica

Grupo de 10 estudiantes, 9 varones, 1 mujer, edades de 18 a 19 años, padres de clase social baja, 8 de estudios primarios, 2 sin estudios, ninguno trabaja.

Psicología (mañana)

Grupo de 9 estudiantes, 4 varones y 5 mujeres, edades de 21 a 27 años, de clase media y 2 hijos de obreros, no trabaja ninguno, 5 padres de estudios superiores, 2 bachilleres, 2 primarios.

Psicología (tarde)

Grupo de 10 estudiantes, 3 varones, 7 mujeres, edades de 22 a 33 años, clase social media baja o baja, todos los padres estudios primarios, 1 bachiller, 1 sin estudios.

ANEXO 2

METODOLOGIA

Elección del tema: El tema fue elegido por el Moderador (INCIE) tratándose de las expectativas profesionales de los estudiantes y actitudes ante el trabajo, que es considerado de interés general por el grupo. Se trató en el tiempo previsto, de dos a tres horas.

El tema de la reunión se introdujo explicando que la discusión giraría en torno a tres puntos:

- La socialización familiar. ¿Cómo os ha educado vuestra familia hacia el trabajo?
- La socialización en la escuela. ¿Qué idea del trabajo habeis obtenido a través de vuestra experiencia en el centro educativo?
- Las expectativas hacia el mundo del trabajo. ¿Qué esperais encontrar en cuanto a trabajo o qué pensais hacer el curso que viene con vuestro título?

Dentro de cada tema general se fueron especificando a lo largo de la discusión varios puntos mediante los cuales se trataba de profundizar en los mensajes verbales concretos. Así, en el primer punto ¿Cómo os han educado vuestros padres hacia el trabajo?, entendiendo por tal no sólo el trabajo como un empleo, sino el estudio o la tarea que corresponda, los estudiantes

en la mayor parte de los grupos apenas pudieron explicitar los mensajes verbales concretos que habían oído de niños, por lo que esa fue la pregunta que menos tiempo tomó.

En el tema segundo —la socialización en el sistema educativo— se concretaron por parte del moderador puntos tales como profesores, compañeros, calidad de la enseñanza.

En el tema tercero, las expectativas profesionales, se descendió a los problemas del empleo en general, las características del puesto de trabajo que les gustaría obtener o, en su defecto, qué iban a hacer el curso siguiente.

En base a lo anterior se distribuyó en media hora el primer tema y en una hora los otros dos temas. En casi todos los grupos se cumplió el objetivo dentro del horario previsto, aunque los grupos de la FP agotaban el tiempo en seguida por la falta de expresión verbal y el grupo de estudiantes de Sociología por su inhibición o resistencia al tema.

Proceso de la reunión: La orientación fue la misma para todos los grupos aunque los más motivados hacia el tema, como Ingenieros de Montes e Industriales, Medicina y Psicología de tarde, precisaron menos de la corrección en la discusión que los grupos que manifestaron una inhibición, como Sociología o Derecho.

En el caso de la Formación Profesional se estableció una difícil comunicación verbal entre el INCIE y los alumnos.

Los grupos más motivados hacia el tema fueron Medicina, Ingenieros, Montes e Industriales, Arquitectura y Psicología de tarde. Los grupos más resistentes fueron Derecho, Psicología mañana y Sociología.

Hay que diferenciar, no obstante, entre los grupos de FP que manifestaron mayor oposición al Moderador, siendo estos los de Metal-mecánica. Hubo una menor expresión verbal en Artes Gráficas y menor resistencia y mayor expresividad en el grupo de Electrónica.

Normas de acción: Se intentó en los grupos más motivados profundizar en las ideas expresadas. En los grupos más resistentes, no cortar la expresión verbal de los estudiantes.

Eficacia: Se cumplieron los objetivos en el tiempo previsto e incluso faltó en los grupos de más expresividad y, al contrario, con la resistencia, la discusión se acortó.

ARQUITECTURA

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	23	Profesor Instituto	Superiores	40.000 a 60.000	Sí
2	H		Aparejador	Medios superiores	60.000 a 120.000	Sí
3	H	24	Taxista	Primarios	30.000 a 40.000	Sí
4	H	27	Constructor en medio rural	Primarios	60.000 a 80.000	No
5	H	25	Inspector de seguros	Bachiller superior	80.000 a 120.000	No
6	H	26	Jefe de Administración en Empresa	Bachiller elemental	80.000 a 120.000	No
7	H	25	Funcionario	Medios superiores	60.000 a 80.000	No
8	H	31	Empresario pequeña industria	Bachiller elemental	80.000 a 120.000	No
9	H	31	Empresario pequeña industria	Bachiller superior	Más de 120.000	No

DERECHO (mañana)

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	23	Administrativo de seguros	Bachiller superior	40.000 a 60.000	No
2	H	26	Empleado de fincas urbanas	Primarios	Hasta 30.000	No
3	M	22	Profesor mercantil	Medios superiores	Más de 120.000	No
4	M	22	Mozo de almacén	Primarios	Hasta 30.000	Sí
5	H	24	Funcionario	Superiores	80.000 a 120.000	No
6	H	27	Marino mercante	Superiores	60.000 a 80.000	No
7	H	23	Funcionario	Superiores	80.000 a 120.000	No
8	M	27	Funcionario	Bachiller elemental	80.000 a 120.000	No
9	H	24	Directivo de Banco	Medios superiores	Más de 120.000	Sí

DERECHO (tarde)

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	M	22	Militar	Superiores	60.000 a 80.000	No
2	H	24	Obrero	Primarios	Más de 120.000	Sí
3	H	22	Abogado	Superiores	Más de 120.000	Sí
4	M	22	Funcionario	Bachiller elemental	40.000 a 60.000	No
5	M	23	Calefactor	Bachiller elemental	60.000 a 80.000	No
6	H	22	Comerciante	Bachiller elemental	60.000 a 80.000	Sí
7	M	23	Agente comercial	Primarios	30.000 a 40.000	No
8	H	30	Obrero	Bachiller elemental	Hasta 30.000	Sí

INGENIEROS INDUSTRIALES

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	22	Mecánico	Bachiller elemental	30.000 a 40.000	No
2	H	22	Empleado	Primarios	40.000 a 60.000	No
3	H	23	Maestro Taller	Bachiller elemental	40.000 a 60.000	Sí
4	H	25	Maestro Mecánico	Bachiller elemental	40.000 a 60.000	No
5	H	23	Intendente Mercantil	Superiores	40.000 a 70.000	No
6	H	23	Inspector del Banco de España	Superiores	Más de 120.000	No
7	H	23	Ingeniero Industrial	Superiores	80.000 a 120.000	No
8	H	32	Ganadero	Bachiller elemental	30.000 a 40.000	Sí
9	H	22	Empleado CTNE	Bachiller superior	80.000 a 120.000	Sí
10	H	28	Médico	Superiores	Más de 120.000	No

INGENIEROS DE MONTES

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	24	Secretario de Ayuntamiento	Bachiller elemental	60.000 a 80.000	No
2	H	26	Graduado social	Medios superiores	Más de 120.000	No

Bachiller elemental
Bachiller superior
Primarios

40.000 a 60.000
80.000 a 120.000
Hasta 30.000

No
No
No

Funcionario
Empleado
Tipógrafo

H 26
H 23
H 23

5
6
7

MEDICINA

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	M	24	Representante de máquinas	Bachiller superior	30.000 a 40.000	No
2	M	25	Tienda de tableros	Estudios primarios	60.000 a 80.000	Sí
3	H	25	Funcionario	Bachiller elemental	Hasta 30.000	Sí
4	H	25	Médico	Estudios superiores	80.000 a 120.000	No
5	H	22	Funcionario, Profesor Adjunto	Estudios superiores	—	No
6	H	23	Obrero metalúrgico	Estudios primarios	30.000 a 40.000	No
7	M	24	Mecánico-chófer	Estudios primarios	30.000 a 40.000	No
8	M	22	Ingeniero Telecomunicaciones	Estudios superiores	80.000 a 120.000	No
9	M	22	Coronel-Farmacéutico	Estudios superiores	80.000 a 120.000	No
10	H	23	Conserje-taxista	Estudios primarios	80.000 a 120.000	No
11	H	32	Agricultor	Estudios primarios	Hasta 30.000	Sí
12	H	23	Delineante-proyectista	Medios superiores	60.000 a 80.000	No

PSICOLOGIA (mañana)

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	26	Ayudante de Ingeniero	Medios superiores	60.000 a 80.000	No
2	M	21	Abogado	Superiores	80.000 a 120.000	No
3	H	23	Agente Comercial	Bachiller elemental	60.000 a 80.000	No
4	M	27	Militar jubilado	Medios superiores	30.000 a 40.000	No
5	H	21	Funcionario	Bachiller superior	60.000 a 80.000	No
6	H	25	Obrero del metal	Primarios	40.000 a 60.000	No
7	M	22	Aparejador	Medios superiores	80.000 a 120.000	No
8	M	22	Obrero	Primarios	40.000 a 60.000	No
9	M	24	Químico	Superiores	—	No

Nota (—) no contesta.

PSICOLOGIA (tarde)

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	M	33	Empleado público jubilado	Primarios	40.000 a 60.000	Sí
2	H	24	Militar retirado trabajando en una pa- nadería	Primarios	30.000 a 60.000	Sí
3	M	25	Militar jubilado	Primarios	30.000 a 40.000	Sí
4	M	26	Abrero supervisor de una planta	Bachiller elemental	40.000 a 60.000	No
5	M	23	Chófer	Primarios	30.000 a 40.000	No
6	M	24	Empleado del Metro	Primarios	—	Sí
7	M	24	Propietario de un bar	Primarios	Hasta 30.000	No
8	H	22	Albañil	Ninguno	Hasta 30.000	No
9	M	22	Pintor artístico	Primarios	—	Sí
10	H	22	Empleado del comercio de aceite	Primarios	Hasta 30.000	Sí

SOCIOLOGIA

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	23	Empleado de Banco	Bachiller elemental	80.000 a 120.000	No
2	M	22	Ingeniero Industrial	Superiores	60.000 a 80.000	No
3	M	23	Jefe Superior Mutualidad Laboral	Bachiller elemental	80.000 a 120.000	No
4	H	21	Militar (coronel)	Superiores	80.000 a 120.000	No
5	M	23	Perito Industrial	Medios superiores	60.000 a 80.000	No
6	H	24	Comerciante	Bachiller elemental	40.000 a 60.000	No
7	H	21	Agente Comercial	Bachiller superior	40.000 a 60.000	No
8	H	25	Profesor de EGB	Medios superiores	60.000 a 80.000	Sí
9	H	22	Empleado Banca	Bachiller elemental	40.000 a 60.000	No
10	M	22	Director gerente	Superiores	Más de 120.000	No

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	18	Contraamaestre	Primarios	40.000 a 60.000	No
2	H	18	Albañil (jubilado)	Primarios	Hasta 30.000	No
3	H	18	Metalúrgico	Ninguno	30.000 a 40.000	No
4	H	19	Metalúrgico	Primarios	30.000 a 40.000	No
5	H	18	Vigilante nocturno	Primarios	30.000 a 40.000	No
6	H	18	Agricultor	Primarios	30.000 a 40.000	No
7	H	19	Portero	Primarios	30.000 a 40.000	No
8	H	18	Metalúrgico	Primarios	30.000 a 40.000	No
9	M	18	Dependiente de taberna	Ninguno	40.000 a 60.000	No
10	H	18	Limpiadora	Primarios	40.000 a 60.000	No

FORMACION PROFESIONAL

ELECTRONICA

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	18	Carpintero	Primarios	Hasta 30.000	No
2	H	18	Empleado	Bachiller superior	40.000 a 60.000	No
3	H	18	Especialista (rama metal)	Bachiller elemental	30.000 a 40.000	No
4	H	20	Ebanista	Primarios	40.000 a 60.000	Si
5	H	19	Obrero fabril	Primarios	Hasta 30.000	No
6	H	19	Ordenanza	Primarios	30.000 a 40.000	No
7	H	18	Montador (excedencia)	Primarios	40.000 a 60.000	No
8	H	19	Empleado	Primarios	Hasta 30.000	No
9	M	19	Taxista	Primarios	40.000 a 60.000	Si
10	H	19	Especialista	Primarios	30.000 a 40.000	No

Nota (—) no contesta.

FORMACION PROFESIONAL

ARTES GRAFICAS

N.º del Alumno	Sexo	Edad	Profesión del cabeza de familia	Estudios del cabeza de familia	Ingresos del cabeza de familia	Trabaja el Alumno
1	H	19	Autónomo	Bachiller superior	40.000 a 60.000	No
2	H	20	Administrativo	Bachiller elemental	30.000 a 40.000	No
3	H	19	Fotógrafo	Bachiller elemental	Hasta 30.000	No
4	H	18	Agricultor	Primarios	30.000 a 40.000	No
5	H	20	Funcionario	Primarios	Hasta 30.000	Si
6	H	20	Panadero autónomo	Primarios	40.000 a 60.000	No
7	H	—	Mando intermedio	Medios superiores	60.000 a 80.000	No
8	M	20	Empleado en RTVE	Primarios	—	No
9	H	21	Transportista	Primarios	40.000 a 60.000	Si
10	M	20	Calefactor Oficial 1.ª	Primarios	Hasta 30.000	No
11	H	19	Mecánico	Primarios	60.000 a 80.000	No

NOTA: (—) no contesta.

BIBLIOGRAFIA

- ANTHONY, William P.; MILJUS, Robert C.: «Anomie and vocational - Technical Education». Journal of vocational behavior. 1973.
- ASTIN, Helen S.; BISCONTI, Ann S.: «Career plans of black and other non-white college graduates». College Placement Council. Bethlehem, 1973.
- BRADSHAW, Ted, and Others: «Postsecondary Education Access Study. Part III: High School Graduates Follow-up Study». Vermont State Commission on Higher Education. Montpelier.
- CREECH, F. Reid, and Others: «Comparative analysis of Postsecondary Occupational and Educational Outcomes for the High School Class of 1972». Executive Summary. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey, 1977.
- CREECH, F. Reid, and Others: «Comparative analysis of Postsecondary Occupational and Educational Outcomes for the High School Class of 1972». Final Report. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey, 1977.
- DOLE, Arthur A.: «Occupational Aspirations of Black and White Parents for their recently graduated children». American Educational Research Association, 1972.
- DOLE, Arthur A.; PASSONS, William R.: «Black and White Perspectives on the Future». American Educational Research Association. Minneapolis, 1970.
- EGGENBERGER, Ulrich Lewis: «An Analysis of high School Vocational Agriculture from Evaluations of Graduates in West Texas». 1964.
- FARNING, Max: «Some Variables Why so few High School Graduates Attend Post-High School Area Vocational Schools». University of Minnesota. 1970.
- GOTTLIEB, David: «Youth and The Meaning of Work. Part II». Manpower Administration (Dol). Washington, D. C., 1974.
- GOTTLIEB, David, and others: «Youth and the Meaning of Work». Pennsylvania State University. Coll. of Human Development. 1973.
- HOPPOCK, Robert; HURLEY, Robert B.: «Black Graduate Talks About his Job: A Lesson in Attitudes». American Vocational Journal. 1973.
- GREENBERG, Robert M.: «Indiana College-Level Manpower Study Report Number 8». Indiana State Commission for Higher Education, 1976.
- HARP, John, and Others: «Expectations and Realities: A Study of Migration Behavior of Youth». New York Agricultural Experiment Station, 1967.
- HEATH, Brian C.; LITTLE, J. Kenneth.: «The Occupations of Noncollege Going Youth». Wisconsin Univ., Madison, 1965.
- HILLSMAN, Sally Turnbull: «Entry into the Labor Market: The Preparation and Job Placement of Negro and White Vocational High School Graduates». Columbia Univ., New York. N. Y. Dept. of Sociology, 1970.
- HORTON, Joseph A.; WALS, W. Bruce: «Concurrent Validity of Holland's Theory for College Degreed Working Women». Journal of Vocational Behavior, 1976.
- KEITH, Pat M.; GLASS, Lynn: «Sex Differences in the Perception of Job Factors». College Student Journal, 1977.
- LUNNEBORG, Patricia W.: «Vocational Indecision in College Graduates». Washington Univ., Seattle. Educational Assessment Center, 1975.
- LYON, Rhee: «A Study of the Aspirations of Married Women College Graduates». Northwestern Univ., Evanston, Illinois, 1967.
- MARKS, Edmond; WEBB, Sam C.: «Vocational Choice and Professional Experience as Factors in Occupational Image». Journal Applied Psychology, 1969.
- MCCOWAN, Richard J.; MONGERSON, M. Duane: «Employment Status and Attitudes of Secondary School Occupational Education Graduates in New York State». New York State Education Dept. Albany. Bureau of Occupational Education Research. Buffalo, 1971.
- NADLER, David: «The New Employee». Gulf Publishing Company, Houston, 1971.

- PENG, Samuel S., and Others: «The National Longitudinal Study of the High School Class of 1972: Selected Results from the Base-Year and the First Follow-up Surveys». American Educational Research Association, Washington, D. C., 1975.
- POWELL, J. L.; BELCHER, D. V.; KITCHENS, J. T.; EMERSON, L. C.: «The Influence of Selected Variables on the Employment». *Journal of Applied Communications Research*, 1975.
- SCHEIN, Edgar H.: «The Stability of Values in the First Ten Years of the Career». Massachusetts Inst. of Tech., Cambridge, 1975.
- SEWELL, William H.; HAUSER, Robert M.: «Education, Occupation and Earnings. Achievement in the Early Career». Wisconsin Univ., Madison. Dept. of Rural Sociology, 1975.
- SHAYER, Harold C.: «Job Satisfaction and Dissatisfaction among Journalism Graduates». *Journalism Quarterly*, 1978.
- TABLER, Kenneth: «National Longitudinal Study of the High School Class of 1972». Research Triangle Inst., Durham, N. C., 1976.
- TAVES, Marwin J.; COLLIER, Richard W.: «In Search of Opportunity. A Study of Post High School Migration in Minnesota». California University, Berkeley. Giannini Foundation of Agricultural Economics, 1964.
- TOOMBS, William; THOMAS, Kathie: «Jobs and Liberal Arts Graduates: Some Critical Relationships». *Research in Higher Education*, 1976.
- WALS, W.; Bruce, and Others: «Holland's Theory and College Degreed Working Men and Women». *Journal of Vocational Behavior*, 1977.
- WIGGINS, J. D.; WESLANDER, Darrell: «Expressed Vocational Choices and Later Employment Compared with Vocational Preference Inventory and Kuder Preference Record-Vocational Scores». *Journal of Vocational Behavior*, 1977.
- WOLKON, Kenneth A.: «Pioneer Vs. Traditional: Two Distinct Vocational Patterns of College Alumnae». *Journal of Vocational Behavior*, 1972.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA RELACION FORMACION-EMPLEO

ANTONIO SAENZ DE MIERA (*)

Una de las consecuencias de la crisis económica o, más bien un resultado de las consecuencias de la actual crisis económica, ha sido la aparición, bajo una luz nueva, de problemas que si no son nuevos en sí, hoy día, por efecto de dicha crisis, aparecen con nuevos perfiles y con mayor intensidad. Incluso, a veces, como en el caso del que nos vamos a ocupar, la denominación utilizada corresponde al nuevo enfoque desde el que se contempla la cuestión. Porque, ¿por qué formación-empleo y no formación-trabajo o educación-trabajo? Es evidente que el binomio formación-empleo, en estos últimos tiempos el más utilizado y discutido, no es sino una derivación de un problema más general que contempla las relaciones entre la educación y el trabajo. Lo que ocurre es que, en la actualidad, la mayor parte de los trabajos se desarrollan o se hacen posibles a través de un empleo, y ello dota a las relaciones educación-trabajo de unas características especiales.

Nos encontramos, como es sabido, ante una grave crisis de empleo, enormemente preocupante, que está obligando a plantearse una serie de cuestiones que antes, en otras circunstancias, podían parecer marginadas, pero que ciertamente no lo eran, ni lo son: entre ellas, como veremos las de las relaciones entre el sistema educativo y el mercado de trabajo y los efectos que los desajustes existentes puedan tener con la agravación del problema del desempleo y especialmente del desempleo juvenil. Pero todo ello no nos debe hacer olvidar que el tema clave, el que subyace en el fondo de la relación formación-empleo, es el de la relación educación-trabajo y que, incluso, las poco favorables perspectivas que parece va o poder ofrecer el sistema de empleo tradicional, podrían aconsejar volver a dar al trabajo en sí mismo y no obligatoriamente por cuenta ajena, bajo la fórmula de empleo, una mayor importancia desde el enfoque de las actitudes y de los valores que intenta transmitir el sistema educativo.

El hecho de que se hable más frecuentemente de formación que de educación, se explica, igualmente, por la mayor aproximación del término formación a los aspectos que podríamos llamar de «instrucción» existentes en cualquier fase del sistema educativo, más directamente relacionados, se entiende, con el tema ocupacional, que los aspectos de «educación», entendidos en su sentido más general; pero sobre este tema educación-capacitación habremos de volver.

¿Dónde se encuentra, por lo tanto, la novedad del problema? A mi juicio, en un hecho importante que quisiera destacar desde el comienzo de estas notas: el tema de la relación entre la formación y el empleo no da lugar únicamente a un problema de desajuste relacionado con lo que podíamos llamar la racionalidad económica —y este es el problema que ha existido siempre, aunque en los momentos de optimismo económico no se le concediera importancia— sino, a partir de la crisis económica, a un problema que, por su

(*) Director-Gerente de la Fundación Universidad-Empresa.

posible vinculación con el desempleo, ha entrado a formar parte de la cuestión social actual. Creo que hay que tener presente este hecho no sólo para entender la urgencia actual del problema y las reacciones que provocan, sino igualmente para contemplar las posibles medidas que se pueden tomar para tratar de solucionarlo. Como señala Blaug, «el sistema educativo se ajusta necesariamente al mercado de trabajo, quiéranlo o no las autoridades educativas» (1) pero no cabe duda que las imperfecciones del ajuste, que el mismo Blaug apunta, y los avances y retrocesos que se pueden producir suponen económicamente un despilfarro y, además por los efectos sociales da la crisis, no son ya admisibles desde el punto de vista social.

1. LA EDUCACION EN SU DIMENSION SOCIAL E INDIVIDUAL

Presenta la educación un doble aspecto que, con distinta intensidad, aparece siempre que se trata de profundizar en los objetivos de la acción educativa y especialmente en los momentos socialmente más conflictivos: la educación tiene un aspecto al que llamaremos individual de carácter «interior» —se puede así decir que para cada uno la educación es una aventura individual— y, otro, al que podemos llamar «exterior», que se corresponde con lo que normalmente se denomina la función social de la educación. El educador, se dice, «trata al mismo tiempo de desarrollar la personalidad del niño y de prepararlo para su integración en la sociedad. Esta función dual corresponde al doble papel que una persona ha de desempeñar en la vida como individuo y como miembro de la sociedad» (2). Me pararé un momento en el análisis de cada uno de estos aspectos, ya que la distinción entre ellos, aun cuando pueda parecer una pura abstracción, puede sernos útil más adelante. Empezaré por la dimensión social que, por obvias razones, es la que ahora más nos interesa.

Se maneja con frecuencia una definición de Durkheim para destacar el aspecto de exigencia social de la educación: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclama de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado» (3). Siguiendo esta definición de Durkheim, pionero de la sociología de la educación, podríamos distinguir en ésta una triple finalidad:

- Finalidad cultural: a través de la educación se trasmite un capital de conocimientos, ideas y valores que constituyen el patrimonio cultural de una sociedad, cuya existencia es fundamental para garantizar su supervivencia.
- Finalidad propiamente social: la educación coloca a los individuos

(1) Mark BLAUG: *Educación y Empleo* (Instituto de Estudios Económicos. Madrid, 1981), 43.

(2) A. K. C. OTTAWAI: *Educación y Sociedad. Introducción a la sociología de la educación*. Colección Biblioteca de Cultura Pedagógica Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1973), 3.

(3) E. DURKHEIM: *Sociologie et éducation* (PUF, París, 1968): se trata de una reedición; citada por J. FOURNIER, N. GUESTIAUX, *Traité du social* (Daloz, París), 735.

en las estructuras sociales, integrándolos en ellos y, al mismo tiempo, diferenciando a unos de otros. Les da un lenguaje, unas actitudes y unos comportamientos, que les permiten reconocerse en la sociedad global y situarse en un medio concreto, en un grupo o en una clase determinada.

- Finalidad económica: la educación enriquece la fuerza de trabajo proporcionando cualificaciones que aumentan su potencialidad.

De estas tres finalidades, es la última, la que hemos llamado económica, la que parece situarnos de forma más directa en el campo de las relaciones formación-empleo. La función económica de la educación, señala Fournier (4) ha existido siempre; históricamente las necesidades del sistema de producción han tenido una influencia decisiva en la difusión de la educación: la generalización de la enseñanza primaria en el siglo XIX respondía a las necesidades de la industria naciente; la de las enseñanzas medias y superior, a los nuevos requerimientos de la evolución tecnológica y, por fin, ha sido la aceleración del ritmo de los cambios lo que ha obligado a la implantación de un sistema de formación continua.

Refiriéndose a Inglaterra, hace ver Ottawi la relación entre la presión de las fuerzas sociales y la implantación de la educación elemental gratuita, así como la importancia de ésta para hacer posible el avance industrial (5). Por lo que hace a España, puede bastarnos el ejemplo que proporcionaron los primeros Planes de Desarrollo al descubrir, por fin, que no era posible el desarrollo económico sin un previo desarrollo educativo, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza básica. Las teorías del capital humano, entendido éste como «el conjunto de conocimientos y habilidades de un individuo medido en términos del valor de bienes y servicios que potencialmente puede producir» (6), han venido a dar carácter científico a lo que la experiencia práctica había ya demostrado cumplidamente.

Ahora bien, ¿es propia o únicamente en la finalidad económica, entendida como el aumento de cualificaciones o habilidades que proporciona el sistema, en la que reside el valor económico de la educación? Entenderlo así constituye para Blaug uno de los errores básicos que pueden contribuir a falsear el planteamiento de las relaciones educación-trabajo (7); error que proviene, a su vez, del hecho de aceptar implícitamente que el valor económico de la formación consiste en proporcionar a los estudiantes «instrucción», cuando en realidad existen otros dos objetivos, mucho más importantes, a los que Blaug denomina de socialización y selección profesional, que coinciden básicamente con los aspectos culturales y propiamente

(4) J. FOURNIER, N. QUESTIAUX: o. c., 764.

(5) Cfr. A. K. C. OTTAWAI: *Educación y Sociedad. Introducción a la sociología de la educación*. Colección Biblioteca de Cultura Pedagógica (Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1973), 62 ss.

(6) L. THURLOW: *Investment in Human Capital* (Wadsworth Publishing Company, Inc. Belmont, California, 1970), citado por Juan José DURAN HERRERA. *La cooperación educativa entre la Universidad y la Empresa en la formación de capital humano, en El primer empleo de los universitarios. Temas de trabajo, de educación y de empleo*, Cuadernos Universidad-Empresa, núm. 17 (Fundación Universidad-Empresa. Madrid, 1978), 134.

(7) Cfr. Mark BLAUG: *Educación y Empleo* (Instituto de Estudios Económicos. Madrid, 1981), 46 ss.

te sociales que completaban con los económicos la triple finalidad social de la educación que extraíamos de la definición de Durkheim.

¿Qué entiende Blaug por efecto «socializador» del sistema educativo? Básicamente la transmisión de los valores y las creencias que la sociedad necesita para permanecer unida y funcionar. El cumplimiento de esta finalidad es de mayor importancia y presenta mayores dificultades que la transmisión de las habilidades profesionales; para Blaug el obstáculo ciertamente se encuentra en este campo por lo que «ninguno de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Trabajo para proporcionar formación profesional podrá nunca subsanar las deficiencias del Ministerio de Educación...» (8).

La descripción que realiza Alvin Toffler del «programa encubierto» (9), que cumplió la educación general para preparar el elemento humano que necesitaba la civilización de la Segunda Ola, nos puede ayudar a descubrir algunos de los aspectos prácticos en los que se traducían los valores que el sistema educativo estaba llamado a transmitir: puntualidad, obediencia, aceptación del trabajo organizado y a menudo repetitivo... Lo que no es seguro es que tales «virtudes» vayan a seguir siendo precisas ni siquiera convenientes en otro tipo de civilización, en la línea, quizá, de la Tercera Ola» que el mismo Toffler se atreve a profetizar en su libro (10).

Con la función de selección profesional el sistema de enseñanza estatal moderno, cumple, finalmente, otro importante papel, al romper la rigidez de las formas de selección de las sociedades tradicionales y aumentar, con ello, la flexibilidad del sistema para hacer posible la llegada de los recursos humanos que en otras circunstancias se hubieran perdido por falta de oportunidades. La movilidad social que produce un sistema educativo basado en un auténtico principio de igualdad de oportunidades constituye así otra de las aportaciones básicas de la educación al sistema productivo (11).

El cumplimiento por parte del sistema educativo de estas finalidades sociales es esencial para lograr un planteamiento correcto de las relaciones entre la formación y el empleo. Sin embargo, es obvio que tal adaptación no puede ser fácil y, desde luego, no puede limitarse, como acabamos de ver, a los aspectos puramente profesionales u ocupacionales; la entrada en la escena del mundo de los valores y de las actitudes, viene a complicar el problema y a situarlo, en cierto modo, en el contexto general de crisis —de civilización, de valores, de sociedad— que enmarca, sin duda, al actual problema de desempleo en las sociedades industriales. Las soluciones últimas no podrán venir por puros ajustes mecanicistas, aún cuando éstos puedan ser precisos para paliar, a corto plazo, los problemas, sino que exigirán replanteamientos más profundos de los fines sociales.

Tampoco se puede olvidar el hecho de que la tarea educativa al tiempo que trata de lograr esta integración del individuo en la sociedad, está actuando

(8) *Ibidem*, 50.

(9) *Cfr. Alvin TOFFLER: La tercera ola* (Plaza & Janes, S. A. Esplugues de Llobregat. Barcelona-2, 1981), 44-45.

(10) Acerca del nuevo trabajador, son más que sugestivas estas palabras del mismo Alvin TOFFLER, *o. c.*, 371: «... lo que los patronos de la tercera ola necesitan cada vez más son hombres y mujeres que acepten la responsabilidad, que comprendan cómo engrana su trabajo con el de los demás, que puedan hacerse cargo de tareas mayores, que se adapten con rapidez a nuevas circunstancias y que estén sensitivamente sintonizados con las personas que les rodean».

(11) Sobre las relaciones «educación y movilidad social», *cfr. J. FOURNIER, N. QUESTIAUX: Traité du social* (Daloz. París), 760-763.

sobre la personalidad del que la recibe, fundamentalmente sobre la personalidad del niño (12) proporcionándole instrumentos importantísimos de desarrollo individual y de enriquecimiento interior, independientes de las posibilidades que esa misma educación le pueda proporcionar para su promoción social. Utilizando la terminología de Eric Fromm, que da título a una de sus últimas obras (13), nos encontraríamos que la educación se relacionaría con el mundo del «ser» o del «ser más», junto a sus evidentes implicaciones con el mundo del «tener» o del «tener más». Para cada persona, de este modo, la educación es, como ya decía, una aventura individual de la que puede obtener los frutos más finos y cualitativamente más importantes para hacer de su vida, una vida personal y llena de sentido, para aumentar su ser, además de una acción tendente a proporcionarle los medios de tener.

Las tensiones que pueden surgir entre los objetivos individuales y las exigencias sociales de la educación (no sólo en el desarrollo de los objetivos de la política educativa sino incluso en el plano personal, en las elecciones que cada individuo puede realizar entre las distintas alternativas educacionales que le ofrece el sistema), quedaron ejemplarmente reflejadas en las diversas concepciones que se barajaron a cerca de las principales teorías sobre la educación de adultos, cuando aparecieron éstas, en los años 60, en un contexto de crecimiento económico.

La llamada tesis «culturalista» consideraba que el sistema educativo debería formar al hombre en función de su naturaleza, de su necesidad y de su plenitud personal. Habría por lo tanto que adaptar las necesidades económicas a las estructuras escolares con el fin de posibilitar hasta el máximo el enriquecimiento cultural de cada educando. Traducido esto a términos de empleo, que son los que más adelante habremos de manejar, la industria debería ser capaz de ofrecer empleos correspondientes a las cualificaciones de los individuos y a sus necesidades de plenitud y de realización personal. No es difícil adivinar que la tesis llamada «economicista», veía las cosas desde otra perspectiva y daba la vuelta al problema, postulando la necesidad de que el sistema educativo se adaptase a las necesidades inmediatas de la economía y se incribiese, de esta forma, en lo que hoy pudiéramos llamar una política de empleo (14). Ambas posiciones representan dos puntos de vista, en principio, contradictorios sobre los objetivos de la educación: ¿debe tender ésta a la plenitud personal y constituirse así en un derecho de los individuos o, por el contrario, debe responder a la satisfacción de las necesidades inmediatas de la economía?

(12) Bien es verdad que en todas las definiciones de la educación, anteriores al fenómeno de la aparición de la formación permanente y de la existencia masiva de la formación de adultos [ver, por ejemplo, E. DURKHEIM, *Sociologie et éducation* (PUF, París, 1968) y Fernando de AZEVEDO, *Sociología de la Educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales* (Fondo de Cultura Económica, México, 1973)], habría que sustituir al niño, como único sujeto de la educación, por el adulto y, también —aunque en menor medida—, habría que incluir las posibilidades de la educación activa con actuación del educando en el propio educador.

(13) Cfr. Eric FROMM: *Tener o ser* (Fondo de Cultura Económica México, 1978).

(14) Estos conceptos están tomados de un trabajo de Mateo ALALUF, *De la formation professionnelle à l'éducation des adultes, en Education des adultes, emploi et groupes défavorisés*. Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe, Education et Culture (Strasbourg, 1979), 1-11.

La realidad de los hechos nos dice que, en buena medida, un dilema presentado en términos tan rotundos, es falso y que la educación puede y debe satisfacer ambos objetivos, igualmente necesarios para el hombre, porque, ¿no es a través del trabajo como el hombre puede conseguir fundamentalmente su realización personal? Es cierto que el tema del trabajo nos llevaría a una profundización sobre su contenido y posibilidades «realizantes», pero, en cualquier caso, es lo primero que el hombre necesita para «tener» y para «ser».

2. ASPECTOS LABORALES DE LA EDUCACION

Acudimos a esta denominación amplia, a conciencia de sus peligros, para señalar la aparición de aspectos nuevos de la educación en el marco laboral y la necesidad de tenerlos en cuenta al considerar las muy complejas relaciones existentes entre la educación y el empleo. No sólo no se centran estas relaciones exclusivamente en un hipotético ajuste oferta-demanda «profesional» en el mercado de trabajo —ya vimos la importancia de la transmisión de valores y actitudes— sino que afecta también a otros aspectos de la realidad laboral relacionados especialmente con los problemas del trabajo (y no sólo con los de encontrar trabajo).

Si fuera necesario justificar esta relativamente nueva perspectiva laboral de los problemas de la educación, bastaría con aportar el ejemplo de la legislación francesa (15) sobre la Formación permanente de 1970, que considera a la formación como un derecho más de los trabajadores de la empresa, que puede ser exigido, en determinadas condiciones, como cualquier otro derecho laboral (16). No se trata del derecho a la educación como un problema social general relacionado con los problemas de igualdad de oportunidades y de movilidad social, permanentemente exigido por todos los movimientos sociales, sino de la formación como derecho individual, relacionado con la situación laboral del trabajador y con su promoción profesional en la empresa o fuera de ella. Precisamente por su carácter individual, este derecho a la formación nos puede encaminar a analizar cómo se traduce, en el mundo de la empresa, la dimensión individual o «interior» de la educación que contemplábamos antes junto a la dimensión social.

Desde la perspectiva social de la empresa, los aspectos individuales de la educación se engloban en el conjunto de las llamadas reivindicaciones cualitativas que han ido apareciendo al compás del desarrollo económico y que, en mayor o en menor medida, vienen, se dice, a sustituir paulatinamente a las reivindicaciones cuantitativas tradicionales, la principal de las cuales. Cuando de las reivindicaciones cualitativas se han destacado siempre la importancia de las reivindicaciones de formación, entendida ésta como medio

(15) Cfr. *Loi n.º 71-5-75 du 16 juillet, 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente*, en *Journal officiel de la République française* (17 juillet 1971), 3-21: puede verse traducción española en mi obra *La crisis social en mayo del 68 en Francia*. Colección «La empresa moderna» (Ibérico Europea de Ediciones. Madrid, 1976), 385-402.

(16) Cfr. Filippo M. DE SANCTIS: *Una conquista de los trabajadores italianos: las «150» horas*, en *Aprender y trabajar*. Colección Balance de «Perspectivas» (UNESCO. París, 1980), 319-332.

de perfeccionamiento personal, de mayor dominio de la tarea y, en definitiva, de la obtención de mayores posibilidades de intervención en las decisiones de la empresa (17). No es éste el momento de entrar en un examen detallado de los problemas que plantea esta distinción entre reivindicaciones cualitativas y cuantitativas, ni tampoco en el importante tema de que hasta qué punto semejante distinción, en su realización práctica, nos indica más a dónde apunta el futuro de la cuestión social que la situación social actual; quede tan sólo, como dato a tener en cuenta, la problematización que, especialmente, a partir de los Sucesos de Mayo del 68 en Francia, se opera sobre la existencia con carácter único de las reivindicaciones cuantitativas en la problemática laboral, al tiempo que se señala la aparición de nuevas aspiraciones sociales entre las que ciertamente aparecen las reivindicaciones de formación (18). Con ello, el tema de la educación, ha entrado a formar parte de la problemática social de la empresa.

Pero además de constituir un derecho de los trabajadores que refleja sus aspiraciones individuales, la formación ha de responder a las necesidades del sistema productivo en general y de cada empresa en particular, que tienen también sus expectativas respecto a las aportaciones que el sistema educativo puede realizar por el mejor cumplimiento de las finalidades económicas del sistema. No supone esto, como ya dijimos, una falta de interés o un rechazo desde la perspectiva empresarial de los aspectos generales de la educación que interesan tanto a la empresa como el individuo, pero sí la exigencia de un razonable ajuste del sistema —en cuestión de tiempo y eficacia— a las finalidades productivas de la empresa. Se puede entender que el tema queda situado en las siguientes coordenadas:

- Hay que partir de la idea de que el sistema educativo y cualquier tipo de formación pueden adaptarse más o menos a las necesidades del mercado de trabajo, y que en esta mayor o menor adaptación puede inclinarse la balanza hacia los aspectos individuales o sociales, con distintas interpretaciones, incluso, sobre la significación de estos últimos (tanto en el plano de los conocimientos como en el de los valores: mayor o menor aceptación del sistema, conservadurismo o innovación, etc.).
- Es igualmente cierto que en el campo de la formación se encuentran un buen número de intereses no contradictorios sino convergentes entre lo que los trabajadores pueden esperar de la formación y lo que de ella puede esperar la empresa.
- Desde la perspectiva laboral, la política de formación tratará siempre de adaptarse a la situación de cada momento, dosificando factores individuales y sociales en función de la situación económica y de las prioridades sociales existentes.

La experiencia realizada en Francia con la Ley de Formación Permanente constituyó precisamente un intento de conciliar las aspiraciones individuales

(17) Cfr. Antonio SAENZ DE MIERA: *La crisis social en mayo del 68 en Francia*. Colección «La empresa moderna» (Ibérico Europea de Ediciones. Madrid, 1976), 135-138; 148-151.

(18) Cfr. *Ibidem*, 176-179.

hacia la formación que se habían expresado en los Sucesos de Mayo del 68 en Francia, con las necesidades de modernización de la economía francesa; para Jacques Delors, el inspirador de la política social del gobierno de Chaban Delmas (19), la formación podía constituir un terreno privilegiado de concertación, dentro de un nuevo planteamiento de las relaciones laborales, si se evitaban interferencias ideológicas en el planteamiento de la cuestión. Toda la experiencia realizada alrededor de la aplicación de la Ley, proporciona un buen número de lecciones respecto a las posibilidades y dificultades que en la realidad se presentan en este campo; digamos, para resumir, que, finalmente, la temida aparición de cuestiones ideológicas hizo que se quedaran a medio camino muchos de los propósitos y de las expectativas que tuvieron los propulsores de la Ley (20).

En un tema muy relacionado con la formación —el tema del trabajo— se presentan aspectos muy similares a los que acabamos de ver. Es sabido que el trabajo constituye un aspecto esencial de la vida de cada individuo y probablemente el instrumento más importante con el que cada hombre cuenta para su realización personal; por otro lado, el trabajo proporciona al hombre los recursos económicos necesarios para su subsistencia. Se entiende bien que en momentos de prosperidad económica, cuando el trabajo está asegurado, las aspiraciones sociales se dirijan a la consecución de un mejor trabajo, es decir, un trabajo que no sólo proporcione medios de subsistencia, sino que, al mismo tiempo, ofrezca posibilidades de desarrollo personal; de ahí todos los movimientos por un trabajo mejor: política de la humanización del trabajo, del enriquecimiento de las tareas, etc. (21). ¿Puede sorprender que la crisis económica haya hecho perder fuerza a estos movimientos, especialmente en un plano reivindicativo? Tener un trabajo, un empleo, puede llegar a ser más importante que aspirar a un buen trabajo. No quiero decir que exista la incompatibilidad, que de hecho no existe, entre un trabajo y un buen trabajo, sino simplemente que, desde el punto de vista social, la existencia de puestos de trabajo puede llegar a ser absolutamente prioritario en momentos de crisis. Lo mismo, como ahora veremos, está ocurriendo en la forma como se enfocan los problemas del sistema educativo ante la crisis de empleo, en la vertiente de su relación con el mundo del trabajo.

3. INTENTOS DE ADAPTACION DEL SISTEMA EDUCATIVO A LA SITUACION PLANTEADA POR LA CRISIS DE EMPLEO

Lo dicho hasta ahora nos puede ayudar a situarnos en el contexto en el que actualmente se plantean las relaciones de la educación con el empleo, no ya como una cuestión de mera política educativa o de exigencia de racionalidad económica, sino como un problema relacionado con la cuestión social dominante: el desempleo. El impacto de la crisis económica ha producido

(19) Cfr. Antonio SAENZ DE MIERA: *La política social en Jacques Delors*, en *Revista de Política Social*, 113 (1977), 123-137.

(20) Idem: *La crisis social en mayo del 68 en Francia*. Colección «La empresa moderna» (Ibérico Europea de Ediciones. Madrid, 1976), 277-317.

(21) Cfr. Mi prólogo a la obra de Henri SAVALL, *Por un trabajo más humano*. Traducción y presentación de Antonio Sáenz de Miera (Tecnibán. Madrid, 1977), IX-XXXVII.

efectivamente cambios significativos en el área de las preocupaciones sociales y en su jerarquía. Pocos aspectos de la problemática social han dejado de ser afectados por la nueva situación: la estrategia y la política de los sindicatos obreros, el desarrollo y las características de los conflictos de trabajo, la actitud ante la negociación colectiva, la relación sindicatos-patronos y la actitud de éstos ante los grandes problemas nacionales en la actualidad serían difícilmente comprensibles sin tener presentes los cambios producidos.

El empleo se ha convertido en el tema primordial. Desde después de la Segunda Guerra Mundial, en la mayor parte de los países occidentales, el pleno empleo era considerado como un dato básico; al convertirse este dato en problema, el panorama social se trastoca y muchas de las cuestiones que habían ido surgiendo como fruto de un desarrollo económica ininterrumpido, pierden vigencia y quedan, al menos momentáneamente, relegadas. Los esfuerzos políticos, económicos y sociales se encaminan fundamentalmente a la lucha contra el desempleo, examinando sus causas, tratando de encontrar soluciones y arbitrando todos los medios posibles para hacer frente a tan grave situación.

Dada las evidentes relaciones entre la educación y el empleo, era lógico que al analizar las causas determinantes de la situación actual se llegara, más tarde o más temprano, a una cierta crítica del sistema educativo, precisamente en aquellos aspectos en los que se relaciona más directamente con la preparación para el trabajo. No se pueden entender estas críticas como una atribución de responsabilidad a la escuela, a la Universidad en relación con la situación actual; ello sería injusto ya que en los años pasados el sistema educativo era el mismo y los mismos los posibles fallos y, sin embargo, no había problemas, o al menos problemas tan graves, de empleo juvenil. ¿Qué ha pasado? Simplemente que otras causas, por supuesto ajenas a la educación, han dado lugar a una crisis económica que, al producir desempleo y al exigir ajustes de importancia en muy diversos campos sociales, ha hecho ver con más claridad los defectos que ya existían en la adaptación del sistema educativo a las necesidades de la sociedad.

También ha puesto de relieve que unos sistemas eran más adecuados que otros y que, dentro de un mismo sistema, se encontraban sectores que se podían adaptar mejor a las nuevas exigencias.

Efectivamente al hacer el análisis de las causas determinantes de la situación de desempleo, especialmente de desempleo juvenil, y al examinar las deficiencias que se presentan por categorías y por países, tanto desde el lado de la oferta (variación de la población juvenil activa, su composición y su calidad) como de la demanda (reparto de la demanda por ramas de actividad, salario y otros costos del empleo de los jóvenes y de su productividad) aparece la responsabilidad que el sistema de enseñanza pueda tener en la aparición de ciertos desajustes que inciden fundamentalmente en el paro juvenil y que se pueden achacar a defectos en la preparación de los estudiantes para la vida activa y para el trabajo.

En diversas encuestas efectuadas en el mundo empresarial, los empleadores se refieren con frecuencia a la falta de competencia y a la escasa cualificación de los jóvenes que se incorporan a la empresa y a otra serie de problemas (excesivas pretensiones respecto al trabajo, etc.) que inciden negativamente sobre el empleo. De otra parte se asiste a una depreciación cre-

ciente de los títulos universitarios relacionada sin duda con el aumento de alumnos en las Universidades y los efectos negativos que sobre la calidad de la enseñanza produce la masificación estudiantil. Otros aspectos hacen referencia al mundo de los valores y a la existencia de un cierto rechazo por parte de los estudiantes de las exigencias que impone una sociedad industrial.

Todas estas consideraciones, unidas al consenso social existente respecto a la necesidad de enfrentarse con energía desde todos los ángulos con el problema del empleo, han llevado a la mayoría de los países de Europa Occidental a tomar una serie de medidas tendentes a lograr una mayor adaptación del sistema educativo a las necesidades del mercado de trabajo. Como no es posible, ni sería pertinente entrar aquí en el detalle de dichas medidas, me voy a limitar a señalar las tendencias que parecen reflejar tales iniciativas, las cuales, a su vez, nos pueden dar una pista importante para descubrir dónde se encontraban los principales defectos del sistema.

Se parte en general, del hecho de que la educación que reciben los jóvenes no contiene una preparación adecuada para su entrada en la vida activa, especialmente en el campo profesional. Sobre esta base, no parece tratarse de propiciar un cambio que pudiéramos llamar de programas (esto es, por otro lado, lo más fácil al plantear los planes de reforma educativa) sino de medidas que entran más en el terreno sutil de los comportamientos (terreno éste en el que la inercia del sistema educativo se hace mucho más patente) y que se encaminan a facilitar al alumno el paso, sin quiebras ni traumas, al mundo del trabajo (tal como se presenta en el tipo de sociedad en la que vivimos, con sus valores, sus hábitos, sus formas de actuar). Evidentemente será tanto más difícil lograr estos objetivos cuanto el sistema del que se trate esté más alejado de la realidad laboral, es decir, cuanto menor sea la relación entre la educación y el trabajo (hablamos aquí de trabajo y no de empleo) a lo largo de todo el período de escolarización.

Los medios que, según las experiencias conocidas (22), se están utilizando, nos pueden ayudar a ver con más claridad lo que queremos decir. Para mejor entendernos hemos distinguido cinco apartados:

1) Preparación para la vida activa durante todo el período de escolarización

Se pueden incluir en este grupo todas aquellas medidas que, con carácter general, tienden a mejorar la preparación, en el terreno de las actitudes, para la inserción del estudiante en la vida profesional al terminar su período escolar. Nos movemos aquí más, quizá, en el campo de transmisión de valores que en el de conocimientos, si bien, en muchos casos, el peso que se dé a ciertos conocimientos en el contenido de la educación puede incidir en el campo de las actitudes. Me referiré en concreto a algunas de dichas medidas:

(22) Cfr. Conseil de l'Europe: *Les jeunes et l'emploi en Europe*, por Christian de Montlibert avec la contribution de Pierre Feldheim et de Gerlinde Seidenspinner. Col. «Education, Culture et Jeunesse» (Conseil de l'Europe. Strasburgo, 1978), principalmente los capítulos 3 y 4 y los cuatro primeros anexos; OCDE, *Le chômage des jeunes*. Vol. I: *Rapport sur la Conférence à haut niveau, 15 et 16 décembre 1977*; Voll. II: *Inventaire des mesures relatives à l'emploi et au chômage des jeunes* (OCDE. París, 1978).

- Iniciativas encaminadas a mejorar la educación de base con una enseñanza complementaria destinada específicamente a estos fines como en el caso de Irlanda o bien, instituyendo una enseñanza especial sobre el mundo del trabajo, sobre sus características, sobre las empresas y sus finalidades, etc., como en el caso de Alemania (23).
- Organizando programas para que los profesores tengan posibilidad de conocer en la práctica lo que es el mundo del trabajo y de la empresa. Para que estos programas puedan llegar a buen fin se necesita, por un lado, que el sistema educativo dé posibilidades a los profesores para dedicar tiempo y recursos a este tipo de prácticas y por otro, que el mundo de trabajo esté dispuesto a recibirlos. Son de destacar las experiencias realizadas en Francia (24).
- Tratando de reducir las diferencias pedagógicas y sociales entre la enseñanza general y la formación profesional. La iniciativa para la adopción de estas medidas parte, a mi juicio, de una triple suposición: que la formación profesional facilita más, al menos en comparación con la enseñanza general, la obtención de un empleo; que la formación profesional sigue teniendo una baja estima social y que es preciso, por lo tanto, tratar de mejorar su imagen y su consideración y, por fin, que este intercambio formación profesional-educación general supondría la llegada a la llamada formación general de aspectos de la formación profesional que facilitarían una mejor preparación para la vida activa de los que siguieran estas enseñanzas (25).
- Otras iniciativas, que no son desde luego las de más fácil realización, tratan de enfrentarse con lo que es probablemente el problema clave en toda esta cuestión: el de la separación entre la educación y trabajo. Las únicas vías de solución, partiendo de que el sistema educativo, seguirá, en lo fundamental, como un sistema cerrado en sí, se encuentran en dar posibilidad a los alumnos, en los diversos niveles de enseñanza, para que salgan a conocer el mun-

(23) El sistema educativo de la República Federal Alemana fija, entre sus objetivos primarios, la preparación para el mundo del trabajo en la escuela. De hecho, los ministros y senadores de los Länder celebraron no hace mucho un reunión para abordar el problema de los casi ochocientos cincuenta mil jóvenes (el 88 por 100 de todos los jóvenes comprendidos entre los quince y los diecinueve años), que deben optar por una profesión. El Presidente de la Conferencia y Ministro de Educación, Walter Braun, declaraba: «El objetivo de todas estas medidas es ofrecer a todos los jóvenes una preparación apropiada al mundo del trabajo, al final de la escolaridad obligatoria». Sobre estas y otras medidas gubernamentales, en relación con este tema, *cfr. Le chômage des jeunes. Vol. II: Inventaire des mesures relatives à l'emploi et au chômage des jeunes* (OCDE. París, 1978), 8-12.

(24) A comienzos del año 1979, el entonces Ministro francés de Educación, Christian Beullac, anunciaba la puesta en marcha de un programa, para que en el próximo curso escolar, más de tres mil profesores de segundo grado pudieran realizar estancias de diversas semanas en las empresas, dentro del plan general de su formación inicial y continua. Sobre este mismo argumento, publiqué unos breves apuntes sociales, con el título *Profesores en las empresas*, en el periódico «Ya» (domingo, 12 de agosto de 1979), página 6.

(25) Sobre este particular puede verse una amplia serie de medidas adoptadas por 18 de los 24 países miembros de la OCDE, recogidas en el ya citado volumen II, *Le chômage des jeunes*.

do del trabajo y de las empresas. En el nivel universitario se están difundiendo, en esta línea, los llamados programas de enseñanza en cooperación («Cooperative Training Programs» en USA y «Formation en alternance» en Francia), en los que se combina la educación y el trabajo para la obtención del título universitario. En España acaba de publicarse un Real Decreto sobre Programas de Cooperación Educativa, por el que precisamente se articula esta forma de cooperación entre la Universidad y la Empresa en materia de educación y empleo de cara a los estudiantes universitarios del segundo ciclo.

2) Formación profesional y técnica en los centros oficiales

Entramos aquí en el campo educativo en el que, de forma más directa, la enseñanza oficial o reglada trata de proporcionar los medios adecuados para el cumplimiento de las necesidades futuras de personal cualificado por parte del sistema productivo. Aun cuando en ningún caso se pueda considerar que la formación profesional tenga como finalidad única la de impartir destreza o conocimientos para la realización de determinados trabajos, ya que siempre habrá de contar con un importante componente de formación general, es indudable que este tipo de enseñanzas han de tender de forma preferente a cubrir los aspectos más profesionales del sistema educativo y que, por lo tanto, será necesario lograr una mayor adaptación, y en lo que es pura instrucción, una completa adaptación, a los requerimientos reales de las empresas y del sistema productivo en general.

Es evidente también que las dificultades de establecer esta coordinación son numerosas y de no fácil solución; hasta tal punto que se puede llegar a poner en duda la conveniencia de mantener un sistema institucionalizado de formación profesional si no se establecen unos mecanismos de adaptación que le mantengan permanentemente al día. Esta es la posición de Mark Blaug al indicar que «todos los intentos de predecir las llamadas necesidades de mano de obra mediante la extrapolación de diversas relaciones técnicas entre producción y empleo, sin tener en cuenta la estructura de los sueldos y salarios vigentes en el mercado del trabajo, son esencialmente incorrectos» (26). Por ello entiende que una excesiva confianza en la formación verdaderamente profesional, es decir, preparación para un trabajo específico, puede resultar desastrosa: «La educación general debe considerarse como una protección frente a las incertidumbres de unas relaciones económicas que cambian rápidamente».

Valorando debidamente todas estas cautelas (los hechos han demostrado, especialmente en aquellos países en los que la formación profesional ha adaptado una estructura más rígida y más alejada de las necesidades del sistema, como por ejemplo en España, hasta qué punto los temores del profesor Blaug son fundados), la realidad es que, dado que la formación profesional oficial habría de seguir existiendo por muy diversas razones, sería preciso buscar formas que permitan coordinar lo más posible la planificación y desarrollo de dicha formación con las necesidades del sistema. Existen para ello dos

(26) Mark BLAUG: *Educación y Empleo* (Instituto de Estudios Económicos. Madrid, 1981), 56.

enfoques: o bien la coordinación a nivel macroeconómico, o bien la realización de estudios analíticos basado en el exámen de las condiciones concretas de la inserción de los jóvenes en la vida activa.

— El más utilizado, la coordinación a nivel macroeconómico, trata de establecer balances, en los diferentes niveles de cualificación, entre las necesidades de las empresas y los recursos ofrecidos por el sistema de formación. Aun cuando los resultados obtenidos pueden no ser del todo satisfactorios (ya que mientras que los flujos que salen del sistema educativo se pueden establecer con cierta precisión, las necesidades de las empresas son más difícilmente previsibles), la realidad es que la utilización de estos métodos pueden ofrecer posibilidades de evitar desajustes, no en detalles concretos, pero sí respecto a las necesidades generales, en aspectos frecuentemente desatendidos a causa de la rigidez estructural de los sistemas de formación profesional y, en otros casos, como en la educación universitaria, por la no existencia de canales de comunicación entre el mundo empresarial y el sistema educativo (27).

— El segundo enfoque se basa en análisis realizados sobre las condiciones en las que se insertan los jóvenes en la vida activa, según sus conocimientos, estudios y experiencias. De acuerdo con los resultados de uno de los trabajos realizados, siguiendo este método, por el CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) (28), el mayor índice de paro se presenta, precisamente, en los jóvenes que salen del sistema educativo sin ninguna formación profesional; la correspondencia entre formación recibida y empleo, según este estudio, parece mayor entre los que han recibido formación tecnológica que entre los estudiantes que han salido de las Universidades con una formación académica general. De otra parte, y ello va en la misma línea, los riesgos de no inserción profesional son mayores cuanto menor es el nivel de formación recibida.

Todo ello viene a corroborar la importancia de que los estudiantes reciban una formación general tecnológica, para entrar en un sistema que se basa fundamentalmente en la tecnología. De ahí que a pesar de los problemas que plantea la planificación de estas enseñanzas, los recursos consagrados a ellas en los países de la CEE han aumentado, en general, de forma considerable, para hacer frente a la crisis de empleo. En este aspecto, por ejemplo, son muy significativas las medidas que se han ido tomando en varios países de la Comunidad Económica Europea, como en la República Federal Alemana, Luxemburgo, Reino Unido, Bélgica, Italia, etc. Ello ha sido probablemente no por desconocerse el alto costo de las escuelas profesionales y las dificultades

(27) Por ejemplo, respecto a la demanda de licenciados universitarios, se puede compartir la desconfianza de Blaug de que puedan predecirse con cinco años de antelación con precisión suficiente como para ser de utilidad en la planificación de la enseñanza; sin embargo, lo que sí parece posible es predecir qué profesionales de determinadas carreras difícilmente pueden ser necesarios para la sociedad. Pensemos, por ejemplo, en el caso de España, lo ocurrido con los licenciados en psicología e, incluso, psicología industrial: las promociones de estas carreras se fueron engrosando debido simplemente a la «moda», sin que se pensara en ningún momento en las necesidades reales no sólo de la industria, sino, en general, de la sociedad respecto a estos titulados. La solución «a posteriori» de exigir que hubiera, en las empresas o en los centros de enseñanza, empleo para estos titulados no parecía la forma más adecuada ni viable de resolver el problema.

(28) Indicaciones recogidas de J. FOURNIER, N. QUESTIAX: *Traité du social*. El CEREQ ha tratado de convertirse en un «Observatorio nacional de los jóvenes que entraban en la vida activa».

de encontrar profesores preparados para estas enseñanzas, sino simplemente porque tales escuelas cumplen un función importante de difícil sustitución a corto plazo y además porque como vimos por los estudios del CEREQ, la preparación que puedan proporcionar facilita la entrada en el trabajo.

3) El papel de la empresa en la política educativa

En los últimos años, y aún más a partir de la crisis de empleo, se puede percibir una evidente vuelta a la empresa como agente privilegiado en los muy diversos campos en los que el sistema educativo se encuentra con el mundo de la producción. Partiendo de los principios de responsabilidad económica y responsabilidad social, en los que se basa la actuación de la empresa en el campo de la formación y aceptando que para un desarrollo realista del sistema educativo es preciso contar con su colaboración, se puede considerar que ésta se ha de prestar en tres niveles de distinto orden y contenido: nivel de observación y revisión, nivel de acción y nivel de colaboración.

a) La empresa como célula de observación y revisión

Nada de lo dicho en materia de ajuste entre los componentes que pudiéramos llamar profesionales del sistema educativo y las necesidades del sistema productivo, sería posible sin una colaboración activa del estamento empresarial. Pero, ¿qué se entiende por componentes profesionales del sistema educativo? Puede ser útil, con el único propósito de intentar aclarar lo que aquí queremos decir, hacer una distinción entre los conceptos de educación y de capacitación o instrucción.

Se puede entender por capacitación la enseñanza de una técnica o habilidad especial para su empleo en funciones y circunstancias concretas y determinadas. A la educación, con finalidades mucho más amplias y generales, se le puede asignar como objetivo el desenvolvimiento de aquellas cualidades intelectuales que pueden ayudar a una persona a responder adecuadamente en las más variadas circunstancias de la vida; a ser responsable y digna de confianza en su trabajo y, en general, en su vida social. El hecho de que, como ya señalamos, ambos conceptos sean complementarios de un único proceso, ya que el hombre al realizar un trabajo pone en acción, sin posibilidad de distinguos, su educación y su capacitación y el hecho de que a la empresa le interesen, por lo tanto por igual, los aspectos de capacitación y la educación, no quiere decir que, como célula de observación y de revisión, la empresa deba jugar el mismo papel con respecto a ambos. Dicho con brevedad: en materia de capacitación, la empresa debe jugar un papel primordial de forma que lo que esté en condiciones de decir sobre sus necesidades, cuantitativa y cualitativamente, debe ser siempre tenido en cuenta en la planificación educativa. Es evidente que capacitación que no se puede aplicar en la práctica, es decir, que no es necesaria para el sistema productivo, es tiempo, costo y esfuerzo perdidos.

Con respecto a la educación la empresa tiene también algo que decir pero su posición no es como antes primordial, sino la misma que la de cualquier otra institución social. ¿Qué ocurre cuando, por ejemplo, se trata de conocer

las necesidades del sistema productivo respecto a los titulados universitarios? Interviene aquí evidentemente un «componente profesional», ya que la educación universitaria está formando en buena medida profesionales que, al terminar su carrera, buscarán su integración profesional en la sociedad a través de un trabajo en la empresa o en la administración (no más del 20 por 100, se dice, se dedicará a la docencia o a la investigación en la misma Universidad). Se justifica, por lo tanto, que el sistema empresarial y, en general, la sociedad informen a la Universidad sobre sus estimaciones respecto a las necesidades de profesionales; las empresas deberían acudir a responder a las cuestiones que el sistema educativo, por su parte, debería plantear al realizar la planificación educativa. Nadie pone en duda, sin embargo, y de ahí la extrema prudencia con la que hay que contemplar las posibilidades que ofrece la planificación, las dificultades que puede entrañar para las empresas la realización de tales previsiones, especialmente en momentos de grandes incertidumbres económicas (desgraciadamente es en tales momentos de crisis cuando se plantea con más urgencia la necesidad de revisar las posibles causas del despilfarro económico que supone la inadecuación de la educación a las exigencias «profesionales» del mercado de trabajo).

b) La empresa como célula de acción

Me voy a referir aquí a una serie de aspectos en los que la empresa está llamada a actuar como agente directo en cuestiones relacionadas con la educación; son fundamentalmente tres: la inserción de los jóvenes en la empresa, la formación y, finalmente, la promoción profesional (estas dos últimas íntimamente relacionadas).

Inserción de los jóvenes en la empresa. Como se señala en un estudio realizado por *Entreprise et Progrès* (29), el problema de la inserción de los jóvenes en la vida activa o más concretamente en la empresa, comporta dos fases distintas: la fase previa a la inserción en la empresa y la inserción en sí.

La fase previa a la inserción es muy amplia, hasta el punto que se ha podido decir que «forma parte de un proceso que comienza en la infancia, y a través del cual los jóvenes se desarrollan y son capaces de asumir responsabilidades de adulto» (30) si bien se centra, fundamentalmente, en la fase final de la escolaridad y en el momento de la elección, por parte del estudiante, de una actividad profesional en una empresa.

La fase que pudiéramos llamar de inserción en sí, no abarca más que el período comprendido entre el momento en que se efectúa el contrato de trabajo entre el empresario y el asalariado y el momento en que éste comienza a desarrollar plenamente sus funciones en la empresa.

El tránsito del mundo de la educación al mundo del trabajo, del aula al taller, constituye un momento delicado e importante en la vida de los jóvenes. Es evidente que la ruptura que este tránsito puede llegar a producir será ma-

(29) *Entreprise et progrès: La inserción de los jóvenes en la empresa.* Cuadernos Universidad-Empresa, núm. 6 (Fundación Universidad-Empresa. Madrid, 1975), 15.

(30) K. B. PANKHURST: *Understanding the transition from School to workin life. Lesson from the experiences of OCDE countries* (Trabajo de la OCDE, mecanografiado).

yor cuanto menores hayan sido las posibilidades que haya tenido el estudiante de entrar en contacto con la vida del trabajo a lo largo de sus estudios. En cualquier caso, «la llegada a la empresa de un joven, que va a ocupar su primer empleo, constituye para él un acontecimiento muy importante, un cambio de modo de vida» (31), mientras que, ciertamente, para la empresa, la admisión de un nuevo colaborador constituye un hecho que no tiene nada de extraordinario. De ahí la necesidad de que las empresas tomen conciencia de la especial delicadeza e importancia de este momento y de su trascendencia social.

No parece posible enfocar este tema desde una posición legalista, tratando de dar recetas sobre la política más adecuada para facilitar la inserción del joven trabajador en la empresa (32); se trata más bien de establecer «un proyecto más global de desarrollo de los hombres en su trabajo y en el marco de su trabajo: es decir, una verdadera política de personal» (33).

Me limitaré, por ello, a señalar esquemáticamente los aspectos que comprende esta fase de la inserción, no sólo en el puesto de trabajo concreto, sino fundamentalmente en la empresa, círculo mucho más amplio que implica la adaptación a un estilo de vida y de actuación propio del mundo empresarial:

- Primer contacto entre la empresa y los solicitantes de empleo (relaciones de la empresa con los Centros de Formación y las Universidades, folletos informativos, etc.).
- Proceso de selección de los candidatos.
- Sistemas de acogida en la empresa.
- Asignación de los puestos de trabajo.
- Formación inicial.

Este último punto nos introduce ya en el tema de la formación en la empresa.

La formación en la empresa. Al referirnos a la empresa como célula de observación y revisión nos situábamos en el plano de lo que la empresa puede o tiene que «decir» tanto en materia de educación como en materia de instrucción.

Ahora entramos en un campo distinto, ya que nos vamos a referir a lo que la empresa puede o tiene que hacer directamente, por sí misma o pidiendo la colaboración de otras instituciones, en el campo de la enseñanza. Raymond Vatier aporta un criterio claro para conocer los aspectos educativos, en los que la empresa tiene una responsabilidad directa, al señalar «que sólo entra en el campo directo de la empresa la formación funcional que encuentra su razón de ser en la tarea a realizar por la persona formada» (34). Parece evidente que para la realización de dichas tareas, los trabajadores necesitarán fundamentalmente capacitación y que, por lo tanto, será el campo de la ca-

(31) *Entreprise et progrès, o. c., 72.*

(32) Inserción y no integración. En el informe de *Entreprise et progrès, o. c., 74-75*, se señala el expreso rechazo del término integración por las notas condicionantes que éste puede tener.

(33) *Ibidem, 73.*

(34) Raymond VATIER: *Developement de l'entreprise et promotion des hommes* (Ed. de l'entreprise moderne. París, 1960).

pacitación en el que se centrará preferentemente la acción directa de la empresa; pero puede muy bien ocurrir que la empresa considere que existen aspectos educacionales que no han sido debidamente cubiertos por el sistema educativo, y que en consecuencia, decida actuar ahora con carácter supletorio, para llenar las lagunas existentes, en el campo de la educación.

Dicho esto, es posible afirmar, y las medidas tomadas en diversos países con motivo de las crisis de empleo han venido a avalar esta idea, que las empresas, en su propio interés, y en el interés general, tienen una parcela propia en el campo de la formación que deberán asumir, de formas diversas, según las circunstancias. La tesis mantenida al respecto por Blaug es contundente: «...es peligroso separar el aprendizaje de las técnicas industriales del mundo del trabajo, y aunque nadie se atrevería a negar que existe un campo de acción para un cierto número de escuelas de formación profesional e institutos técnicos en cualquier país, el método más eficaz para la formación de mano de obra cualificada es el de programas breves de formación intensiva orientados a las necesidades específicas de las distintas industrias. La idea es que las empresas deben recibir ayuda para la formación de su propia mano de obra en el trabajo y fuera del trabajo y que este sistema acaba con todas las críticas que repetidamente se han levantado contra la formación profesional oficial» (35). Su recomendación, contemplando el caso español, es igualmente clara: «La función del gobierno debe centrarse en la formación en la fábrica, ayudando a las empresas a elaborar programas, a preparar manuales y a contratar y preparar un grupo de oficiales instructores, y a aprovechar la experiencia de las empresas que han cosechado éxitos en el terreno de la formación dentro y fuera de España» (36).

Me he permitido transcribir esta larga cita de un autor extranjero que, ciertamente con buen criterio pero observando la situación española un poco de pasada, se ha ocupado recientemente de estos problemas a iniciativa de una institución empresarial española (37), por no centrar mi argumentación en una posición que pudiera considerarse excesivamente personal, dada mi dedicación, de antiguo, al tema de la formación en la empresa y el hecho de que me haya ocupado de estos temas en muy diversas ocasiones.

Existen ciertamente razones importantes para pensar que la argumentación de Blaug no debería ser echada, una vez más, en saco roto al contemplar la situación española en materia de formación profesional, especialmente en un momento en el que, también una vez más, existe un proyecto de reforma de las enseñanzas medias que puede suponer cambios importantes en la formación profesional (38). Me permito aportar las siguientes:

- Existen determinados aspectos de la formación que sólo interesan a la empresa y que no justifican, por lo tanto, una intervención de la Administración. Las empresas, solas o agrupadas, están mejor preparadas que cualquier otra institución en cuestión profesorado, en conocimiento de las necesidades concretas, en material, etc., para

(35) Mark BLAUG: o. c., 199.

(36) *Ibidem*, 200.

(37) El libro de Blaug ha sido escrito expresamente para el Instituto de Estudios Económicos, institución representativa de una parte del mundo empresarial.

(38) Me refiero a la aparición del libro *Las Enseñanzas Medias en España*, publicado en 1981 por la Dirección General de Enseñanzas Medias, del Ministerio de Educación y Ciencia, al que luego me referiré.

impartir este tipo de formación: lo pueden hacer mejor y a un costo sensiblemente más bajo que la Administración.

- Las dificultades de planificación en materia de instrucción, a que antes nos referíamos, aconsejan limitar, lo más posible, la existencia de una formación profesional institucionalizada, que difícilmente se podrá adaptar con precisión y rapidez a las necesidades cambiantes de las empresas. La formación ocupacional debería, por lo tanto, quedar fuera en la mayor medida posible de los rígidos planes oficiales.
- La escasez de iniciativas de las empresas españolas en este campo ha producido, como consecuencia, un aumento desmedido de la intervención estatal en las tareas de la Formación Profesional con los correspondientes efectos en aumento de la burocracia, aumento de gastos y, en gran medida, ineficacia en los resultados. Por ello los empresarios deberían dar un paso adelante para definir su papel en materia de formación y en colaboración con las fuerzas sindicales, plantear las líneas básicas de la política de Formación Profesional y continua que reclama la situación actual de las empresas españolas.
- Con todo, para que la formación en la empresa sea viable, es preciso que se señale con cierta precisión en el contexto educativo cuál pueda ser su papel y cuáles sus posibles funciones y se creen los estímulos adecuados para que las empresas entren a jugar un papel activo en las tareas de Formación. En la mayoría de los países de la OCDE se están tomando medidas, como ya apuntaba al principio, para impulsar el papel de las empresas en materia de Formación y, en general, en su colaboración con el sistema educativo (39).

La promoción profesional. Se puede decir que los conceptos de promoción y formación son inseparables, ya que es difícil hablar de una auténtica promoción sin base en una política de formación y, de otra parte, es difícil concebir una política de formación que, de una forma u otra, no lleve consigo algún tipo de promoción. Me estoy refiriendo, naturalmente, a la promoción profesional o en otros términos, promoción individual, que determina la carrera del empleado dentro de la empresa, distinta de la llamada promoción so-

(39) Ver, nuevamente, las medidas adoptadas por los países miembros de la OCDE, a este respecto, en OCDE, *Le chômage des jeunes*. Vol. II: *Inventaire des mesures relatives à l'emploi et au chômage des jeunes* (OCDE. París, 1978). Así por ejemplo, en la República Federal Alemana, se concede un relevante papel a los Comités de Empresa en la política de formación; en Italia han cobrado gran auge los cursos de formación, *cfr. La formation continue dans la Communauté Economique Européenne*, sous la direction de Guy ISAAC et André CABANIS (Institut d'Etudes Politiques de Toulouse, 1977), 141-143; en Bélgica, se han establecido cursillos obligatorios en las empresas y se cuenta con subvenciones para la formación en las empresas; en Luxemburgo, desde febrero de 1978, se ha regulado la organización de cursos de orientación profesional y de iniciación profesional para jóvenes; en el Reino Unido se han empleado ingentes sumas de dinero para la formación en la industria, dictándose medidas especiales de apoyo coyuntural a la formación en la industria, reformas en los estudios de aprendizaje, programas especiales de iniciación y orientación, etc. Sobre la «Industrial Training Act», *cfr.* información más reciente en la conocida obra de Mark BLAUG, *o. c.*, 183-200. Puede verse, también mi artículo sobre la formación en la empresa en el Reino Unido, en Antonio SAENZ DE MIERA, *Empresa y Formación*. Separatas a las Revistas *Acción Empresarial*, números 15-18 (1972), 9-11.

cial o promoción colectiva de indudable importancia social, pero que escapa de la responsabilidad directa de la empresa.

No se puede desconectar, de otra parte, la relación formación-promoción de las cuestiones de actualización profesional, entendida ésta como la continua adaptación del individuo a los cambios tecnológicos y a las nuevas exigencias que presenten los diferentes trabajos que deba realizar en la empresa. Así como en el apartado anterior señalábamos que la empresa podía, en general, realizar en mejores condiciones que cualquier otra institución la llamada iniciación práctica al trabajo, en estos aspectos de la actualización profesional o de la formación ulterior, la situación puede ser distinta, ya que no siempre se justificará que la empresa entre en aspectos de la formación que podrían ser realizados, en mejores condiciones, por otras instituciones como por ejemplo la Universidad.

Este concepto de perfeccionamiento profesional o formación ulterior entra en el campo de la formación permanente, si bien, ocupándose de los aspectos que pudiéramos llamar profesionales de aquella. El artículo primero de la ley francesa de formación, de 16 de julio de 1971, nos puede ayudar a aclarar esta distinción: «La formación profesional permanente constituye una obligación nacional. Comporta una formación inicial y formaciones ulteriores destinadas a los adultos y a los jóvenes situados ya en la vida activa. Estas formaciones ulteriores constituyen la formación profesional continua.

La formación profesional continua forma parte de la educación permanente y tiene por objeto permitir la adaptación de los trabajadores a los cambios de técnicas y de condiciones de trabajo, favorecer su promoción social por el acceso a los diferentes niveles de la cultura y de la cualificación profesional y su contribución al desarrollo cultural, económico y social».

c) La empresa como célula de colaboración

Para el establecimiento de conexiones entre la educación y el trabajo, en cualquiera de sus formas, es imprescindible —en un sistema en el que la empresa es una institución dominante— contar con la colaboración del estamento empresarial. De no ser así, difícilmente se podrían llevar a cabo algunas de las medidas que ya hemos visto y otras que veremos después, tendentes a acercar el sistema educativo a la realidad económica y social. De ahí la gran responsabilidad de la empresa, primera institución interesada en que se logre la eficacia de un sistema educativo del que en gran medida depende su funcionamiento y su desarrollo en hacer viables e incluso impulsar los intentos que, por parte de la Administración, se pueden tomar en este terreno. He aquí, a modo de ejemplo, algunos aspectos concretos de posible colaboración de la empresa con el sistema educativo:

- Participación en programas de cooperación educativa: v. gr. estancias de profesores en las empresas, prácticas de alumnos, etc...
- Información sobre puestos de trabajo, con vistas a la orientación de empleo de los jóvenes que acaban sus estudios, información sobre sus actividades y desarrollos tecnológicos.
- Planes de investigación con la universidad.
- Asesoramiento técnico al sistema educativo; participación de los em-

presarios y de los profesionales de las empresas en cierto tipo de actividades docentes.

En realidad todas las acciones que se pueden contemplar para hacer posible el difícil empeño de acercar la educación al trabajo pasan, como ya dije, por la empresa y requieren su colaboración.

4) La información y la orientación

Los problemas de información y orientación aparecen en un primer plano al examinar los desajustes que se producen en el mercado de trabajo en relación con el sistema educativo. No sólo porque estos problemas son los que se perciben con más facilidad, sobre todo individual y familiarmente, sino porque aparentemente son los más fácilmente abordables. Tratar de mejorar la información y la orientación no significa, en cualquier caso, ni reformar el sistema educativo, ni replantear las estructuras del sistema productivo para la creación de empleos, sino simplemente hacer más transparente la relación oferta-demanda entre ambos sistemas. Como decía, los fallos que se hayan podido producir en información y orientación no son difíciles de percibir. ¿Quién podría negar que muchas elecciones en el campo educativo que afectaban al posterior desenvolvimiento profesional, se habían realizado sin un mínimo conocimiento de causa? ¿Quién podría negar, igualmente que el mismo problema de desinformación se plantea respecto a los empleos que pueden encontrar los jóvenes y a las posibilidades existentes para la readaptación profesional?

La reconsideración de la importancia de estos problemas, tampoco nuevos pero ahora más visibles, de información y de orientación, han llevado en general a crear, cuando no existían o a reactivar cuando ya habían sido creados, servicios adecuados, tanto desde la perspectiva educativa como desde la perspectiva del trabajo (40).

Sobre una experiencia concreta realizada en España en este campo, a través de la creación de los Centros de Orientación e Información de Empleos de las Universidades de Madrid, iniciativa llevada a cabo por la Fundación Universidad-Empresa, hablaremos en seguida.

Todas las medidas que acabamos de enumerar tienen como finalidad plantear diversos reajustes en el sistema educativo que hagan posible su mejor adaptación a las actuales circunstancias económicas y, más concreta y prácticamente, a facilitar la entrada de los jóvenes en la vida activa a través de un empleo. La cuestión es sumamente importante porque el problema del desempleo es, como ya dijimos, prioritario como problema social; de ahí el que estas políticas cuenten con el apoyo de todas las fuerzas sociales preocupadas, insisto, prioritariamente por el problema del empleo.

Ahora bien, la aparente unanimidad actual ante el problema, no nos debe hacer olvidar que sería demasiado simple pensar que no sigan planteadas algunas incógnitas importantes relacionadas tanto con las posibilidades de adaptación del sistema educativo a las necesidades reales del sistema productivo, en el terreno de los conocimientos, en el de las actitudes y los valo-

(40) *Cfr.* OCDE, o. c.

res como con las tensiones entre objetivos individuales y objetivos sociales que, si bien en algunos casos pueden encontrar un terreno de complementariedad que las circunstancias sociales actuales han facilitado, seguirán actuando como una constante en la problemática educativa (41).

4. UNA EXPERIENCIA PRACTICA EN MATERIA DE INFORMACION Y ORIENTACION DE EMPLEOS

Las continuas declaraciones que, en cualquier sistema educativo, y concretamente en el sistema educativo español (especialmente en los momentos de las sucesivas reformas, me refiero a la de la Ley General de Educación de 1970 y a los principios contenidos en el documento de trabajo, al que ya he aludido, que plantea la nueva reforma de las enseñanzas medias) se realizan sobre la necesidad de establecer relaciones más fluidas y estrechas entre la educación y la sociedad demuestran que, al menos en el plano teórico, existe un consenso general sobre estos principios. Nadie discute que tales relaciones se deban llevar a cabo ni desde la Administración Pública, que las plasma normalmente en las leyes, ni desde el sistema educativo, que, en general, reclama la aproximación de la escuela y la Universidad a la sociedad, ni en el sistema productivo desde el que se critica abiertamente la «falta de eficacia» del sistema educativo; debiéndose entender tales críticas como una disposición para entrar en el juego... Ni siquiera desde posturas políticas o sociales más radicales se critica actualmente esta posible colaboración, en vista de los problemas que plantea la situación económica actual.

Sin embargo, y a pesar de todo, se puede tener la impresión de que las realizaciones prácticas en este campo son pocas y aisladas y no llegan, en general, a calar hondo en el conjunto del sistema. Por ello, se puede pensar que ha llegado el momento de, una vez aceptados ciertos principios generales sobre los que, como dije, parece difícil llegar a un acuerdo, iniciar acciones prácticas, parcializadas, muchas veces modestas que vayan abriendo camino ante unos problemas que, tomados en su conjunto, se presentan como inabordables.

Esta es la razón por la que me ha parecido podría ser útil presentar unas notas sobre una experiencia práctica llevada a cabo por la Fundación Universidad-Empresa en materia de educación-empleo: la creación de los Centros de Orientación e Información de Empleos de las universidades de Madrid.

Esta realización concreta hay que situarla en la experiencia global de la Fundación Universidad-Empresa, institución creada hace ya casi ocho años por la Cámara de Comercio e Industria de Madrid y las cuatro Universidades radicadas en la capital: Complutense, Autónoma, Politécnica y Universidad a Distancia. El propósito fundacional de esta institución social fue el de acercar entre sí la Universidad y la Empresa, fortalecer sus relaciones y facilitar

(41) No podemos tratar aquí algunas cuestiones fundamentales en este terreno como, por ejemplo, cuál va a ser la incidencia de la Innovación tecnológica en materia de empleo: *cfr.*, el número monográfico de la Revista que publica el Instituto de Estudios Económicos, número 1 de 1971, con el título *Nuevas tecnologías y empleo*. Y esto no tanto en la creación de empleos o en los reajustes que se habrán de producir, sino en la formación necesaria —conocimientos y, sobre todo, actitudes— para las nuevas exigencias del sistema.

la consecución de proyectos compartidos. O, lo que es lo mismo, permeabilizar sus fronteras comunes para propiciar su reencuentro al servicio de la Sociedad. Si bien, todos los objetivos de la Fundación se encaminan hacia los problemas educación-sociedad, educación-trabajo, de los que nos estamos ocupando en este artículo, uno de ellos, el que se relacione con el empleo de los universitarios, toca de lleno nuestro tema, y ha ido adquiriendo a lo largo de estos años una urgencia creciente, tanto por la alarmante subida de las cifras de desempleo universitario, como por la constatación de la falta de unos cauces establecidos que canalicen las ofertas de trabajo para los recién titulados universitarios y la demanda de puestos de trabajo que estos recién titulados puedan cubrir, como los existentes en otros países de los que la Fundación Universidad-Empresa había estudiado los métodos y las realizaciones.

Nos hemos referido a la alarmante subida de las cifras de desempleo universitario y creo que debemos precisar esta impresión global para medir las magnitudes del problema. Los datos sobre el empleo juvenil y especialmente los concernientes al primer empleo universitario, son dramáticos. Según las estadísticas de empleo correspondientes al mes de diciembre del año 1979, el paro ascendía a 1.180.432 trabajadores, de un total de 12.900.000 aproximadamente; a finales de 1980 (42) estas cifras han ascendido a 1.600.000, con lo que llegan a representar un 12,6 por 100 del total de la población activa. Refiriéndonos al paro juvenil había, en 1980, 900.000 parados juveniles, entre las dieciséis y los veinticuatro años, de los que son más numerosos los comprendidos entre los dieciséis y los diecinueve años y las cifras de las mujeres, más altas que las de los hombres, lo que quiere decir que los jóvenes en busca de primer empleo son los más afectados por el paro y que las mujeres lo son más que los hombres.

Las cifras correspondientes de paro entre los jóvenes que buscan su primer empleo ha ido creciendo año tras año: en 1976 eran 256.000; en 1978, 445.000, y en 1980, 601.000. Por lo que respecta a los universitarios en busca de su primer empleo, las cifras siguen una ascensión paralela: en 1976 eran 14.000; en 1978, 23.000, y en 1980, 27.000, de los que respectivamente eran hombres 7.000, 13.000 y 16.000, y mujeres 7.000, 10.000 y 21.000. Pero no sólo los universitarios en busca de su primer empleo alcanzan cifras altas de desempleo, sino que los universitarios, colectivamente, también presentan altos porcentajes de paro: en 1976 había 17.000; en 1978, 29.000, y en 1980, 46.000.

Ante esta situación de tan graves repercusiones económicas, sociales y personales, como pueden ser el desaprovechamiento de fuertes inversiones en capital humano, creación de tensiones dentro de la sociedad e inquietudes y frustraciones a nivel individual, el gobierno, a través del Instituto Nacional

(42) Datos tomados de la *Encuesta de Población Activa (EPA)*, que publica el Instituto Nacional de Estadística (INE), referidos a finales de 1980. Información proporcionada y elaborada por el profesor Antonio PULIDO SAN ROMAN. *El empleo de los universitarios* en un Coloquio que, sobre el mismo tema «El empleo de los universitarios», se celebró el 7 de mayo de 1981 en la sede de la Fundación Universidad-Empresa, organizado por el Círculo de Empresarios y dicha Fundación. Un extracto de esta conferencia puede verse en el *Boletín 12* que publica el Círculo de Empresarios (2.º trimestre 1981), 126-127; las conclusiones a cargo del catedrático Fernando SUAREZ GONZALEZ y un extracto de la intervención del Secretario de Estado para el Empleo, Manuel NUÑEZ PEREZ, pueden verse, respectivamente, en las páginas 121-122 y 123-125 del susodicho *Boletín 12*.

de Empleo, ha iniciado una política de creación de puestos de trabajo y de fomento de primer empleo, que no ha conseguido todavía los resultados apetecidos. Por otra parte, los recientes decretos del Fomento del Empleo y el de regulación de la contratación de trabajadores en prácticas, que incide en el primer empleo de los universitarios, son algunas de las medidas puestas en práctica para resolver este dramático problema, además del acuerdo nacional sobre empleo entre la CEOE, los sindicatos y el gobierno (43).

Dentro de este contexto, de crisis económica y de empleo, la Fundación Universidad-Empresa inició en el año 76 una experiencia, para ayudar a solucionar las dificultades del primer empleo de los universitarios y establecer una vías permanentes que permitan a los recién salidos de la Universidad encontrar el puesto de trabajo más adecuado a su preparación y a sus deseos y a la empresa, disponer de una oferta clasificada, cualificada y racionalizada, de profesionales jóvenes, que puedan cubrir sus necesidades laborales con la eficacia y las garantías de su nivel intelectual y de su formación profesional.

Es conocida la importancia que tienen las oficinas de empleo en la Universidad americana, importancia que hay que relacionar con el sistema competitivo existente entre las diversas Universidades de los Estados Unidos, y con la habitual relación de la Universidad con las empresas en muy distintos campos (44). Por ello y a pesar de que era evidente la diferencia de la situación española, tanto desde la perspectiva universitaria como desde la empresarial, pareció conveniente conocer a fondo la organización, los métodos y los fines de uno de estos «placement office» para «mutatis-mutandis» tratar de adaptar la experiencia a nuestra situación; se firmó, para ello, un acuerdo con la Universidad de Indiana por el cual dos profesores españoles realizaron una estancia de varios meses en dicha Universidad, al tiempo que visitaron las oficinas de empleo de otras Universidades como Cincinnati, Northwestern, Stanford, Purdue, Illinois, Houston, y mantuvieron contactos con las organizaciones de los Departamentos de Personal y de Relaciones

(43) El *Acuerdo Nacional sobre Empleo*, conocido por la sigla ANE, se firmó por las tres partes —CEOE, Sindicatos y Gobierno— el pasado 9 de junio de 1981: puede verse el texto, por ejemplo, en el Boletín semanal del 11 de junio de 1981 de *Información Comercial Española*, 1784 (1981), 2043-2048. Como se sabe, los acuerdos tomados en dicho documento tienen vigencia hasta el 31 de diciembre de 1982. Los cuatro Reales Decretos mencionados en el texto son los siguientes: *Real Decreto 1361/1981, de 3 de julio, sobre contratos de trabajo en prácticas y para la formación para jóvenes trabajadores*; *Real Decreto 1362/1981, de 3 de julio, sobre contratos de trabajo a tiempo parcial*; *Real Decreto 1363/1981, de 3 de julio, por el que se autoriza la contratación temporal como medida de fomento del empleo*; *Real Decreto 1364/1981, de 3 de julio, por el que se establecen normas de fomento del empleo para determinados grupos de trabajadores y desempleados: «B. O. E.»*, 165 (11 de julio 1981), 15871-15872, 15872-15873, 15873-15874 y 15874, respectivamente.

(44) Se puede afirmar que en todas o casi todas las Universidades americanas, sin excepción, se encuentra una Oficina de Empleo o «Placement Office», para ofrecer a los estudiantes de los últimos cursos de carrera o recién licenciados información oportuna sobre el mercado de trabajo y para proporcionar, simultáneamente, a las empresas posibles candidatos según los perfiles deseados para los puestos de trabajo que ofrecen y necesitan. *Cfr.*, a este respecto, C. Randall POWELL, *Universitarios y primer empleo en USA*. Cuadernos Universidad-Empresa, 13 (Fundación Universidad-Empresa. Madrid, 1976), con amplia información sobre la experiencia norteamericana: *cfr.*, además una selecta y abundante bibliografía en las páginas finales 263-266.

Universitarias de más de una veintena de las principales empresas norteamericanas. Como resultado de su estancia elaboraron una memoria-proyecto de oficina de orientación e información de empleos que, con carácter piloto, iba a ser establecido en la Universidad Politécnica de Madrid.

En dicha memoria se establecían las características y funciones principales de dichos Centros; de ellas destacamos las siguientes:

- La función principal de estos Centros será la de aconsejar y ayudar a los graduados universitarios a la hora de buscar y encontrar un empleo donde poder ejercer los conocimientos y la educación que se ha recibido, de acuerdo con sus capacidades y preferencias personales.
- No serán oficinas de empleo o de colocación, sino centros de información a los que el universitario podrá acudir para orientarse en base a los puestos de trabajo de los que el Centro haya tenido conocimiento, así como para informarse de los requisitos y métodos a seguir, necesarios para poder optar a cualquiera de ellos.
- Estos Centros recogerán información sobre las necesidades inmediatas de las empresas en el capítulo de graduados pertenecientes a alguna o algunas de las ramas cubiertas por las Facultades o Escuelas de la Universidad de Madrid, así como recopilación de datos sobre las posibilidades de trabajo en el campo docente y en la Administración.
- Paralelamente procurará hacer llegar al universitario información sobre las características de los distintos puestos de trabajo, empresas y organismos, a fin de que, con anterioridad a la decisión y elección del lugar donde desea ejercer la profesión, el universitario pueda contar con una información lo más amplia posible que permita poseer un criterio claro sobre el tipo de actividad profesional que puede desempeñar.
- Los servicios de estos Centros serán totalmente gratuitos para todos los universitarios que cumplan los requisitos que en cada caso se establezcan.
- Podrá facilitar los Servicios e instalaciones necesarias para que las empresas puedan entrevistarse directamente con los universitarios interesados en las mismas y que hayan cubierto la preselección.

Se especifican igualmente otras de sus misiones específicas, entre las que aparecen las de: Organizar conferencias, realizar cursillos, elaborar material informativo, realizar estudios y encuestas, en orden a establecer datos sobre la demanda de universitarios, así como sobre retribuciones y salarios; Orientar a los universitarios en las técnicas de la entrevista personal.

La publicación del libro «Universitarios y primer empleo en USA», en 1976, traducción de la obra del norteamericano C. Randall Powell, director de la «Placement Office», de la Universidad de Indiana, uno de los máximos expertos en materia de planificación profesional de graduados universitarios en Estados Unidos, representó un gran avance en la clasificación de las posibilidades de creación en España de unos centros que cumplieron el papel

dichos «Placement Office» en nuestra Universidad y una gran ayuda para la consecución de un clima favorable a su implantación en España, la perfecta estructuración del trabajo de Randall Powell y las alentadoras consecuencias a las que llegaban contribuyeron a facilitar las cosas.

Después de una larga labor de preparación, de asesoramiento y de organización, se abrieron en las tres Universidades de Madrid sendos Centros de Orientación e Información de Empleos, que abreviadamente se llamaron COIE y que iniciaron su vida entre finales del año 76 y principios del 77. Las funciones de estos Centros, atendidos por personal especializado y dotados del material y de los medios adecuados, están relacionados con todo lo referente al empleo de los universitarios y, aunque fundamentalmente están dirigidos hacia los objetivos antes señalados, realizan una labor mucho más amplia, que va desde la organización de conferencias de orientación profesional en Centros de enseñanza hasta la realización de visitas estudiantiles a centros de trabajo, pasando por el asesoramiento en materia de estancias de trabajo de estudiantes en las empresas y promoción de investigaciones sobre empleo universitario. Pero, como decíamos, estos Centros fundamentalmente se dedican a orientar e informar a los estudiantes en materia de empleo.

En la creación de estos Centros intervinieron tres partes: la propia Universidad, que ofrece sus locales y naturalmente su colaboración a través del profesorado y de los servicios propios de la Universidad; la Fundación Universidad-Empresa, que habilita los locales y contrata al Director del Centro, y el Instituto Nacional de Empleo, que proporciona el personal técnico necesario y dota al Centro de la información requerida, al tiempo que lo reconoce como centro oficial de empleo.

Se puede decir que a pesar de que el momento de su iniciación coincidía casi exactamente con el comienzo de mayor gravedad del problema del desempleo juvenil, durante su tres largos años de funcionamiento y después de una intensa actividad y de una constante propaganda en los ámbitos escolares, los Centros han ido ganando en aceptación y el número de estudiantes que se interesan y que solicitan su inscripción en los ficheros de los COIE ha ido en aumento. Recordemos, para evitar suspicacias, que toda la información, que tanto de las empresas como de los estudiantes, manejan en los COIE es absolutamente confidencial y que proporcionada la información solicitada por los estudiantes, el COIE no interviene en las relaciones entre el estudiante y la empresa. Es decir, que el Centro de Orientación e Información de Empleados se limita a cumplir estrictamente el enunciado que su nombre señala.

No podemos pensar que los resultados obtenidos hayan sido espectaculares, teniendo en cuenta la reciente creación de los COIE, las particularidades psicológicas de sus usuarios y, sobre todo, la difícil situación del mercado laboral, en general, y universitario, en particular. De todos modos, las cifras que vamos a dar indican una creciente aceptación y unos niveles de utilización bastante esperanzadores. Las cifras estimativas del número de estudiantes registrados en el COIE de la Universidad Complutense hasta mayo de 1980 se elevan a 3.288 y las ofertas de trabajo recibidas alcanzaron las 711, para las cuales se han enviado 3.413 candidatos. Del resultado de estas entrevistas de empleo, poseemos datos insuficientes, pues, como antes decíamos, una vez establecidas las relaciones entre candidato y empresa, el COIE deja de intervenir. Por lo que respecta a la Universidad Autónoma, con-

secuencia de su menor número de estudiantes, el número de solicitudes registradas hasta la misma fecha es de 1.204 y el número de ofertas de 472, para cubrir las cuales se han proporcionado 1.983 candidatos. En cuanto a la Universidad Politécnica, se han registrado 2.754 candidatos. Sumando estas cifras nos encontramos con 7.245 registrados, 1.912 ofertas de trabajo y 8.496 candidatos enviados a las empresas.

Antes de analizar por Sectores estos datos, convendría recordar ahora que las empresas de Madrid, a las que se ha llegado mediante una intensa y larga campaña de propaganda directa, colaboran voluntariamente con los COIE, enviándoles sus ofertas de trabajo y contribuyendo económicamente a su funcionamiento a cambio del servicio que estos Centros les garantizan. Dígamos que no todas las empresas radicadas en Madrid están inscritas en los COIE, aunque sí conviene resaltar que lo están muchas de las más importantes.

Estos datos son suficientes para darse una idea del funcionamiento de los COIE y de su grado de aceptación por parte de las empresas y por parte de los estudiantes. Si los resultados no son espectaculares, son evidentemente prometedores y justifican la existencia de estos Centros, que conocen una permanente expansión y que poco a poco están arraigándose en el ámbito universitario y en el ámbito empresarial. Es una experiencia altamente interesante y que puede todavía mejorar sus resultados y llegar a integrarse, como fue el deseo de la Fundación al iniciarlo, en la vida universitaria y en la empresa, al servicio de la sociedad, clasificando el mercado laboral universitario y racionalizando su funcionamiento.

En el mes de marzo de 1977, con motivo de la inauguración oficial de los locales del COIE de la Universidad Autónoma de Madrid, que fue de alguna manera la presentación pública de los COIE, de las Universidades madrileñas, se detectó por los representantes de la Universidad y de la Empresa y los equipos rectores del SEAF-PPO la necesidad de establecer conversaciones para llegar a determinar la mejor forma de colaboración entre los COIE y el Ministerio de Trabajo, que permitiera aunar los esfuerzos de ambos organismos para hacer más eficaces los servicios que prestan a la sociedad. Consecuencia directa de esto fue la firma el 15 de julio de 1977, en la sede del Ministerio de Trabajo, de tres convenios entre el Servicio de Empleo y Acción Formativa, de la Dirección General de Empleo y Formación Social, que posteriormente se integraría en el INEM, y las Universidades Complutense, Politécnica y Autónoma de Madrid, los convenios, con una vigencia de dos años, que serían tácitamente prorrogados por períodos de dos años, regularían la colaboración entre los COIE y el Ministerio de Trabajo en materia de empleo universitario.

Durante el curso 79-80 comenzó a funcionar el nuevo Centro instalado en la Universidad de Alcalá de Henares, Universidad que este curso proporcionó ya una primera promoción de graduados en Ciencias Económicas.

Señalamos, finalmente, que en el curso 80-81 el Ministerio de Trabajo ha tomado la iniciativa de crear varios Centros de Orientación e Información de Empleos, manteniendo el mismo nombre y la misma sigla utilizada por la Fundación Universidad-Empresa en su primera experiencia, en las Universidades de Málaga, Sevilla y Valencia. El hecho de que la iniciativa tomada por la Fundación Universidad-Empresa haya sido recogida, en estos momentos, por la Administración y de que la experiencia iniciada en las cuatro Universi-

dades de Madrid se difunda por el resto de las Universidades españolas es una muestra de la oportunidad que tuvo en su momento el inicio de esta experiencia.

5. COMENTARIO AL PROYECTO DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN ESPAÑA

Cuando este trabajo estaba prácticamente terminado, ha aparecido un libro publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia sobre «Las enseñanzas medias en España» (45). Se trata de un documento de trabajo que contiene tres partes: una primera, en la que se realiza un análisis de la situación actual; una segunda, la más breve y la más importante, en la que se proponen las líneas básicas para una reforma de las Enseñanzas Medias en España y, finalmente, una tercera, de carácter informativo, sobre las características de las Enseñanzas Medias en la Europa comunitaria en 1980.

Dado que las enseñanzas de Formación Profesional —habría que ver si con buen criterio— se encuentran comprendidas a partir de 1976 en las llamadas, desde entonces, Enseñanzas Medias, la reforma propuesta puede afectar de forma importante a muchas de las cuestiones suscitadas a lo largo de nuestro trabajo, tanto más cuanto que uno de los objetivos que se propone dicha reforma es, precisamente, el de lograr «que la educación esté al servicio de la sociedad y que el sistema resulte válido, tanto desde la variedad de ofertas que presente —para responder mejor a las capacidades, intereses y perspectivas de futuro de cada ciudadano— como a la adecuación entre enseñanza y empleo, especialmente en las enseñanzas de carácter profesional» (46).

Esta es la razón por la que he decidido añadir, a modo de apéndice, los comentarios que siguen, que son resultado de una lectura rápida del que, de ahora en adelante, llamaré Documento, y que girarán en torno a los aspectos formación-sociedad-empleo.

1) Exposición de la situación actual

En la «exposición de la situación actual», que consume una buena parte del Documento, se analiza y, a veces, enjuicia, la situación de nuestro sistema educativo a partir de la finalización de la EGB hasta la Universidad, es decir, las enseñanzas de Bachillerato y COU y las de Formación Profesional de 1.º y 2.º grado (no se trata, me parece, ni siquiera para justificar la falta de desarrollo legislativo al respecto, la Formación Profesional de 3.º grado). De la lectura de dicho análisis, en el que se aprecia un evidente deseo de objetividad, es posible sacar un buen número de lecciones que pueden ser convenientemente utilizadas como punto de partida de la reforma proyectada. Me voy a referir aquí a tres, de carácter general, que a mí me han suscitado esta parte del Documento y que están relacionadas con el particular enfoque del problema que ha presidido este trabajo.

(45) Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanzas Medias, *Las Enseñanzas Medias en España* (MEC. Madrid, 1981).

(46) *Ibidem*, 143.

a) *El desfase entre los objetivos de la Ley General de Educación y los resultados prácticos de la reforma.*

Es difícil pensar en algún proyecto de reforma educativa en el que se haya podido explicar con más claridad y reiteración la necesidad de relacionar el sistema educativo con el trabajo y con la sociedad que en el caso de la aprobación y discusión de la ley de educación de 1970 en España. No quisiera cargar estas líneas con datos y referencias que me vienen con facilidad a la pluma por haber seguido con interés —desde mi posición de responsable de formación en la empresa— los avatares de la que hubiera podido ser importante reforma del anticuado sistema educativo español que, en materia de formación profesional, se regía por una ley del año 55 (47); baste con decir que los deseos de lograr un cambio sustancial en la relación educación-trabajo en nuestro sistema, eran realmente sentidos por los principales artífices de aquella reforma, quienes trataron, bien es verdad que sin demasiado éxito, de despertar el interés de los medios empresariales y sociales sobre sus propósitos y objetivos (48). Esta buena disposición se pudo observar tanto en los trabajos preparatorios de la ley (49), como en muchos de los preceptos que pasaron a la misma; hasta tal punto fue esto así, que en un conocido Informe al Club de Roma, se presentaba la experiencia española en este campo, como un ejemplo a seguir (50).

¿Qué había podido ocurrir para que tan buenos propósitos no llegaran a traducirse en realizaciones concretas?

La responsabilidad ante la pesimista situación que se dibuja en el Documento respecto a estos temas (fracaso de las enseñanzas técnico-profesionales en el Bachillerato, fallos en la planificación, falta de cooperación con el mundo de la producción, etc.) tiene que ser compartida por los tres agentes llamados a colaborar en su solución: la administración educativa, el estamento empresarial y el propio sistema educativo.

- La administración educativa no ha logrado crear el ambiente y la organización necesarios para que se establecieran unas relaciones fluidas y operativas entre las partes. Quizá ello se haya debido a que

(47) *Cfr.*, al respecto mis artículos sobre *Empresa y Formación*. Separatas a las Revistas *Acción Empresarial*, números 15-18 (1972).

(48) Debemos hacer alusión a las reuniones mantenidas en la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid con Ricardo Díez Hochleitner, Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia: *cfr. La Formación en la Empresa Moderna*. Colección Cuadernos de Formación, 1 (Cámara Oficial de Comercio e Industria. Madrid, 1972). Igualmente, pueden verse los trabajos del mismo Ricardo Díez HOCHLEITNER, *La educación permanente y la reforma educativa española*. Publicaciones de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 36 (Santander, 1971); *idem, La reforma educativa española y la educación permanente*. Estudio preparado por el Instituto de la UNESCO para la Educación en colaboración con el Servicio Internacional de Información sobre las Innovaciones en Educación, 31 (UNESCO. París, 1977).

(49) Así, por ejemplo, en el llamado *Libro azul* sobre la Formación Profesional ante las perspectivas de la nueva Ley de Educación, en el que se decían cosas tan certeras como que «sólo la enseñanza en la Empresa puede dar la capacitación técnica necesaria para una profesión determinada» y que «una programación a espaldas de las empresas traería consecuencias fatales».

(50) «La formación profesional como puente entre el sistema educativo y el mundo laboral se está experimentando en España»: *Aprender, horizontes sin límites. Informe al Club de Roma*, Aula 21 (Santillana, Madrid, 1979), 179.

no se ha prestado nunca a estos aspectos la atención particularizada e importante que exigían por su importancia y su dificultad; en este sentido, la inclusión de la Formación Profesional en las Enseñanzas Medias puede ser interpretada como un síntoma más de esta situación, que se traduce en falta de medios (para estos fines), falta de contactos y una grave falta de coordinación, no sólo con las empresas, sino igualmente entre los propios órganos de la Administración.

- Tampoco el estamento empresarial ha llegado a tomar, en España, una posición activa y decidida para definir sus responsabilidades, sus necesidades y sus funciones en el campo de la formación profesional y, en general, en la política educativa. Esta actitud pasiva ha dado lugar a una intervención creciente de la Administración y, en otro orden de cosas, a la inadaptación, en muchos aspectos, de la formación impartida a las necesidades reales del sistema productivo.
- La reforma del 70 fue recibida, en el mejor de los casos, pasivamente, por el aparato educativo. En el campo concreto de la Formación Profesional, las novedades de la Ley no llegaron a calar en las viejas estructuras creadas por la regulación del 55 con lo que, o bien todo siguió igual, o bien, como se reconoce en el Documento, algunos aspectos empeoraron al quedar las reformas propuestas a medio camino.

b) La finalización de la Educación General Básica y la imagen de la Formación Profesional.

Los datos que se aportan en el Documento sobre los efectos que ha tenido la llamada «doble titulación» a la que puede conducir el final de la EGB (graduado escolar para los que terminan con éxito y certificado de escolaridad para los demás) son, ciertamente, graves e inquietantes.

Si algún cambio importante parecía entrañar la Ley de Educación del 70, éste era precisamente el de lograr el establecimiento de una educación básica igual y gratuita para todos los niños españoles, poniendo fin con ello a un sistema injustificable desde el punto de vista social, e ineficaz desde el punto de vista económico (51). Sin embargo, las estadísticas que aporta el Documento ponen en entredicho, de forma sustancial, los efectos prácticos y reales de la reforma, al informarnos de que, del total de alumnos que finalizan la EGB, tomando el período de 1975 a 1979, más de un 30 por 100 de cualquiera de los años contemplados (y, culminando una tendencia ascendente, el 37,28 por 100 de los que finalizaron el curso 78-70) sólo pudieron conseguir el Certificado de Escolaridad (no olvidemos que con dicho Certificado únicamente se puede acceder a la Formación Profesional).

Esta grave y anormal situación ha producido, entre otros, un doble efecto negativo: de una parte, han quedado truncados los efectos socialmente más

(51) *Cfr.*, mi prólogo al libro de R. BOSQUET, *Posibilidades y dificultades de la promoción*. Colección «La Empresa Moderna» (Ibérico Europea de Ediciones. Madrid, 1970), donde señalaba el avance que podía suponer la Ley desde el punto de vista de la promoción colectiva.

profundos de la Ley en materia de promoción social y seriamente dañada la base más firme que el sistema educativo aporta a la sociedad y al sistema productivo (en el campo de la transmisión de valores y actitudes y en el cumplimiento básico del principio de igualdad de oportunidades); de otra parte, la conexión, en gran medida forzada, entre los estudios de Formación Profesional y el elevado número de alumnos que, al terminar sin éxito la EGB, no tenían otra salida escolar que la de seguir dichos estudios, ha causado un enorme perjuicio a este tipo de formación, tanto cara a los alumnos, como cara a las empresas.

c) Los costos de la «capacitación»

Se informa en el Documento de que el Estado dedicará en 1981 más de once mil millones de pesetas para la financiación de la Formación Profesional en los Centros oficiales y para la subvención de los Centros privados (52). Con esta ya importante cantidad se está costeando tanto la «educación» como la «capacitación» que, en nuestro sistema actual, tratan de transmitir las enseñanzas profesionales. Teniendo en cuenta que, como ya señalamos, todos los esfuerzos dedicados a tareas de capacitación que no sean necesarias para el sistema productivo son estériles (dinero perdido, tiempo perdido y posible origen de frustraciones personales), sería preciso averiguar, para las consecuencias apropiadas, qué parte de la formación profesional impartida corresponde a capacitación y qué proporción de dicha capacitación se ajusta realmente a las necesidades del sistema.

2) Proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias

Tomando como base las graves deficiencias del sistema actual, que se pueden deducir del análisis realizado en la primera parte y que «ponen de relieve su incapacidad para dar respuesta adecuada a las demandas que en materia de formación profesional plantea nuestra «sociedad» (53), se proponen, en la segunda parte, una serie de medidas correctoras, presentadas siempre de forma abierta y cuestionable (54).

Los aspectos fundamentales de los cambios que se proponen en la estructura educativa de este período escolar son los siguientes (55):

A partir de la finalización de la EGB los alumnos podrán elegir entre dos posibles opciones.

- Pasar directamente al *TRABAJO* (a los dieciséis años, aquéllos que, por terminar sin éxito la EGB, hubieran debido repetir cursos) después de seguir un curso de *INICIACION PROFESIONAL* que tendrá como objetivo fundamental, la preparación para el primer empleo.

(52) Cfr. *Ministerio de Educación y Ciencia*, Dirección General de Enseñanzas Medias, *Las Enseñanzas Medias en España* (MEC. Madrid, 1981), apartado 4, punto 9, *Financiación de los Centros de Formación Profesional*, páginas 122-124.

(53) *Ibidem*, 143.

(54) Se llega a decir «en rigor, no quisiéramos sentar ni una sola afirmación, sino presentar todo como discutible», *ibidem*, 145.

(55) *Ibidem*, 147-156.

- Comenzar el *PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA*, gratuito y obligatorio, que tendrá como objetivo el perfeccionamiento de la formación adquirida en la EGB, tanto en el orden personal y humano, como en el académico y científico. Durará dos años y se cursará indistintamente en los actuales centros de Bachillerato o de Formación Profesional.

Los alumnos que terminen con éxito este primer ciclo, que otorgará el título de Bachiller general y técnico, tendrán dos opciones principales y una secundaria:

- Iniciar el *BACHILLERATO SUPERIOR*, de una duración de dos años propedéutico para la Universidad y organizado por especialistas.
- Iniciar la *ENSEÑANZA TECNICA Y PROFESIONAL*, de duración variable y con diversos niveles, según los años cursados (se rompe la uniformidad actual y se da mayor flexibilidad a estos estudios).
- Realizar cursos de *ESPECIALIZACION PROFESIONAL*, dedicados a aquellos alumnos que, habiendo terminado el primer ciclo, no siguiesen ninguna de las dos opciones anteriores, o bien para los que hubieran terminado el curso de Iniciación Profesional.

Como se puede ver, las modificaciones que esta reforma implicaría sobre el sistema actual, son importantes, no sólo por los cambios que se establecen en este nivel educativo, sino también por las implicaciones que dichos cambios podrían tener sobre otros niveles (salta a la vista, por ejemplo, la posible relación entre los que se denominan en el Documento posibles Técnicos Superiores no universitarios con los Ingenieros Técnicos). Ello justifica el período de consulta que ha quedado abierto sobre el proyecto, y la apertura de un debate público, que sería deseable fuera tan general y extendido como reclama la importancia de los temas en cuestión. Por nuestra parte, y dado que en el Documento aparecen referencias, unas veces generales y otras concretas, a las relaciones del sistema educativo con el empleo y a la participación de la empresa en la formación profesional, vamos a volver sobre los comentarios que, acerca de estos mismos aspectos, nos suscitaba el examen de la situación actual, con el fin de aplicarlos a las ofertas que se hacen en el Documento, respecto a lo que podría ser la configuración futura de estas enseñanzas.

a) *La imagen de la formación Profesional.*

Como ya vimos, la conexión que se ha creado entre fracaso EGB-Formación Profesional, reforzada por el alto porcentaje de alumnos que terminaban sin éxito la enseñanza básica, han prestado un flaco servicio a la imagen de estas enseñanzas en España, precisamente en unos momentos en los que, por diversas razones, entre las que destaca la crisis de la enseñanza universitaria (masificación por un lado y desempleo por el otro), eran más necesarios que nunca su rehabilitación y desarrollo.

Por esta razón, todo intento realista de conseguir una mejor imagen social para estos estudios, había de tratar de romper el nexo con el fracaso escolar, con el que venían marcados por la propia estructura del sistema.

Desde esta perspectiva, el proyecto de reforma actual parece atacar el fondo del problema al proponer los siguientes cambios:

- El posible fracaso en la EGB queda sustancialmente separado del comienzo de las que, ahora, con atinado criterio, pasan a denominarse Enseñanzas Técnicas y Profesionales (es evidente que el llamado curso de Iniciación Profesional es algo distinto).
- Dichas Enseñanzas Técnicas y Profesionales se sitúan en el mismo plano que el Bachillerato Superior, tanto respecto a la edad como a la titulación necesaria (aun cuando las pruebas de acceso que, en su caso, se puedan establecer, sean diferentes).
- Para las enseñanzas profesionales de menor rango y de carácter fundamentalmente ocupacional, se establecen los llamados cursos de especialización profesional, de carácter más flexible y compatibles con el trabajo en la empresa.

Se plantea igualmente en el proyecto la cuestión del prestigio de estas enseñanzas, tanto en el plano de la titulación en los distintos niveles, como en el de la valoración que la Administración Pública y las empresas puedan otorgar a los títulos en cuestión.

Ya es importante que no se sitúe este problema en el terreno de la imposición, sino en el de la convicción, al señalarse que lo mismo la Administración que las empresas, sólo llegarán a valorar las titulaciones cuando realmente consideren que «Los estudiantes han recibido la formación conveniente a las necesidades reales de la profesión» (56). Con todo, y como ya señalamos, el tema del nivel académico y profesional de la titulación es de los que pueden crear problemas más delicados en su aplicación.

b) Los problemas de ajuste entre la capacitación impartida y las necesidades del sistema productivo.

En su momento nos referimos a las dificultades que planteaba la coordinación a nivel macroeconómico entre la educación y las necesidades del sistema productivo, especialmente en la formación ocupacional, apuntando los riesgos de desajustes que se planteaban y las implicaciones económicas del problema. Entre los medios que podrían ser utilizados para evitar la producción de tales desajustes, nos referíamos especialmente a dos: la planificación de una formación ocupacional corta y flexible y la formación en la empresa. Veamos ahora cómo se contemplan estas cuestiones en el proyecto de reforma.

— Formación ocupacional.

La implantación de la capacitación profesional o de lo que hemos llamado formación ocupacional, se deja en el proyecto en manos de los Cursos de Especialización Profesional, a los que se asignan unos objetivos «que deben contemplarse más en el plano de una formación o perfeccionamiento profesional, que en el plano académico» (57). El hecho de que se prevea que otros

(56) *Ibidem*, 155.

Ministerios, además del de Educación y Ciencia y también otras instituciones puedan encargarse de su realización y la forma en la que se contempla su desarrollo, en cuestiones como la duración de las enseñanzas, en metodología, la flexibilidad de los programas, y la compatibilidad con el trabajo regular en la empresa, la atención fundamental que se prestará a los problemas de tipo práctico, etc., pueden hacer pensar que el camino elegido en el proyecto es el más indicado para evitar los problemas a los que conduce la rigidez del sistema en este tipo de formación.

— La formación en la empresa.

Con el fin de analizar la consideración de este tema en el proyecto, vamos a utilizar de nuevo el esquema, que distingue tres funciones de la empresa ante la política educativa, considerándola como célula de observación, de acción y de colaboración.

En diversas ocasiones se refiere el Documento a la empresa como célula de observación, al señalar la imperiosa necesidad de que las empresas, junto con los sindicatos y la Administración, colaboren en los estudios para la planificación del sistema educativo, con el fin de que se puedan tener en cuenta las necesidades «que se deriven del título de la actividad profesional en los distintos campos» (58). Igualmente se sugiere la reorganización de la Junta Coordinadora de Formación Profesional, con el fin de dar entrada a una representación más adecuada del sector empresarial (59) y a la creación de otros órganos apropiados que coordinen y estimulen la participación de las empresas.

Se alude en el Documento a la empresa como célula de acción al sugerir su participación directa en tareas de formación en los siguientes casos:

- En la preparación concreta para un puesto de trabajo (60).
- En el curso de Iniciación Profesional, que tiene como objetivo la preparación para el primer empleo, cuya realización puede ligarse con la simultánea prestación de servicios en la empresa, a tiempo reducido, en una situación de aprendizaje (61).
- En los cursos de Especialización Profesional, cuyo seguimiento será también compatible con el trabajo regular en la empresa y que podrán ser organizados por «organismos relacionados con diversas profesiones» (62). Parece razonable pensar que las empresas puedan ser consideradas como uno de tales organismos.

Finalmente, se considera a la empresa como célula de colaboración en los campos siguientes:

(57) *Ibidem*, 168.
(58) *Ibidem*, 163.
(59) *Ibidem*, 161.
(60) *Ibidem*, 155.
(61) *Ibidem*, 158.
(62) *Ibidem*, 158.

- De una forma general, en aquellos aspectos de Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria que tienen como objetivo «poner en contacto al alumno con las grandes áreas del mundo económico y con los aspectos más relevantes de la tecnología (63).
- En la dotación y equipamiento de los Centros y en la preparación del profesorado de las Enseñanzas Técnicas y Profesionales (64).
- En la adecuada valoración de las enseñanzas profesionales (65).
- En el ofrecimiento de períodos de prácticas en sus instalaciones, con el fin de proporcionar a los alumnos un contacto directo e inmediato con el sector laboral de su especialidad (66).

c) La preparación para la vida activa.

Nos referíamos anteriormente a las medidas que se estaban tomando en diversos países, con el fin de lograr que durante todo el período de escolarización, los alumnos recibiesen una preparación que facilitara su posterior inserción en el mundo del trabajo. Parece, como veremos, que esta preocupación ha llegado también a nuestra administración educativa.

Sin entrar en el campo de la EGB, que queda fuera de este proyecto (aun cuando se recuerde en el mismo la necesidad de que en la revisión de dichas enseñanzas se preste una atención adecuada a la pretecnología), se puede percibir en las propuestas del Documento, un deseo de reforzar las planes de enseñanza, especialmente en el Primer Ciclo de la Secundaria, con ciertos aspectos técnicos y profesionales que antes se incluían únicamente en la formación profesional, y que se propone lleguen en el futuro a todos los alumnos antes de la bifurcación entre el Bachillerato y la Enseñanza Técnica y Profesional.

Se puede pensar que con la inclusión de las cuestiones tecnológicas y económicas (se plantea igualmente como objetivo del Ciclo el contacto con las grandes áreas del mundo económico) en esta importante etapa escolar, se trata de conseguir una doble finalidad: de una parte, facilitar la entrada posterior del estudiante en el mundo del trabajo (bien directamente, bien a través de los centros de especialización); de otra, contribuir a que pueda decidir sobre sus futuros estudios con un mínimo conocimiento de causa sobre aquellos aspectos que puedan despertar su vocación hacia el área tecnológica y profesional (no olvidemos que otro de los objetivos importantes que se asignan a este Ciclo es el de ayudar a la orientación escolar y vocacional del alumno).

d) Peligro de desfase entre lo establecido en los preceptos legales y la realidad resultante.

No se puede decir que, en sus líneas generales, la reforma que se propone no se enfrente, como acabamos de ver, con algunos de los problemas más

(63) *Ibidem*, 151.

(64) *Ibidem*, 156.

(65) *Ibidem*, 155.

(66) *Ibidem*, 162.

graves que presentan en la actualidad las enseñanzas de formación profesional en España. Aspectos tan importantes como la imagen social de estas enseñanzas, la flexibilidad del sistema en formación ocupacional y el papel que parece reservarse a la empresa en estas tareas, son tratados de forma adecuada en el Documento, en el orden de los principios y de la filosofía que parece inspirar la propuesta de reforma.

Sin embargo, ya veíamos lo que ocurrió con la Ley de Educación del 70 —cuyo enfoque teórico tampoco era, en principio, inaceptable— en relación con estos mismos problemas. ¿Se puede proporcionar alguna razón válida para que no se pueda pensar que vaya a ocurrir lo mismo con algunos aspectos (los que necesitan más incardinación en la realidad social) de esta nueva posible reforma?

Esta claro, por ejemplo, que lo que se dice en este Libro ¿verde? respecto al papel de la empresa y las relaciones de la educación con el sistema productivo es, más o menos, lo mismo que se decía en el Libro Blanco y en el Libro Azul, que precedieron a la Ley General de Educación; se puede incluso pensar que sus redactores tienen conciencia de ello cuando utilizan el término «perogrullada» respecto a la idea de que las empresas deben de colaborar activamente con el sistema educativo (67).

No es probable que las cosas fuesen a cambiar por la simple llegada a buen puerto de las transformaciones en el sistema que se proponen en el actual Documento. Parece que el tipo de cambio que se precisa tiene que producirse en otro terreno y no está obligadamente ligado a los cambios legislativos, aun cuando éstos puedan ser pertinentes. En el mismo Documento se reconoce, en varias ocasiones, que las causas de ciertos fracasos en la reforma anterior no residían en las deficiencias de los preceptos, sino en la aplicación que se había hecho de los mismos. El problema no parece encontrarse, por lo tanto, en cómo detectar los problemas ni en proponer las soluciones adecuadas (que generalmente han sido ya experimentadas en otros países), sino en cómo aplicar las reformas en nuestra concreta realidad, estableciendo previamente el clima social y el entramado organizativo que las haga viables.

Parece necesario, por lo tanto, iniciar un nuevo camino, vistos los pocos resultados del recorrido hasta el momento, en el intento de acercar la educación al trabajo. Y este nuevo camino o proceso, tiene que comenzar por la dedicación de una atención particular a estos particulares y específicos problemas, especialmente en lo que hace referencia a la relación del sistema educativo con las empresas, no sólo en el ámbito escolar comprendido en esta reforma, sino en el más amplio de la Formación Permanente a la que tanta importancia se prestó en la filosofía de la Ley General de Educación y que tan exigüos resultados produjo en la realidad. (Es curioso que el tema de la Educación Permanente se trate al final de la parte del Documento dedicada al análisis de la situación actual, apuntándose la oportunidad que puede suponer la reforma de las Enseñanzas Medias para su replanteamiento, pero no se incluye en la segunda parte al tratar en concreto del proyecto de reforma).

Es posible preguntarse por ello, si el Documento no debería haber sido un poco más explícito respecto a un buen número de cuestiones relacio-

(67) *Ibidem*, 162.

nadas con estos temas que, aun cuando puedan parecer meramente instrumentales, pueden ser decisivas para la consecución de los objetivos de la reforma. El carácter de simples sugerencias con el que se han querido presentar las propuestas del proyecto y que confieren a éste, sin duda, una imagen democrática y abierta, no impedía el haber planteado abiertamente —con propuestas alternativas si se quería— la posición de la Administración ante algunas cuestiones clave (68) que al quedar simplemente apuntadas, no dan pie al debate serio y organizativo que están exigiendo.

(68) Siguen sin contestar, ni siquiera en sus líneas generales, las preguntas que quedaron pendientes en la aplicación de la Ley General de Educación: «las empresas necesitan saber cuál va a ser su puesto en las tareas de formación, con qué organismos deberán tratar, qué condiciones deberán cumplir y qué estímulos se van a crear para impulsar sus acciones de formación». Sáenz de Miera, Empresa y Formación. Separatas a las Revistas de Acción Empresarial, números 15-18 (1972).

LA CRISIS DE EMPLEO COMO CRISIS DE FORMACION, POR UNA INVESTIGACION REGULARIZADA DEL MERCADO DE TRABAJO

ESTEBAN VILLAREJO SALVADOR (*)

Insuficiencia de la formación, información y orientación profesionales en España

En nuestro país existe un consenso bastante extendido acerca de las insuficiencias del sistema formativo para cualificar la fuerza de trabajo que necesitan una economía y una sociedad desarrolladas. Incluso los autores que hablan de «sobrecualificaciones» en la fuerza de trabajo, relativizan mucho sus afirmaciones al hablar de España (1). Es cierto que la estructura de la población escolarizada en España es, como dice el propio Ministro de Educación, aberrante (2).

Es decir, resulta evidente que en nuestro país se da una desproporción extraordinaria entre la distribución de los escolarizados por niveles y ciclos, y los requerimientos de cualificaciones por parte del sistema productivo (3). En un país con un nivel de desarrollo, y una estructura general de cualificaciones, muy superiores a España, como es Alemania, este año se han concertado 670.000 contratos de aprendizaje, lo cual supone que

(1) Por ejemplo, recientemente Mark Blaug habla de la importancia que va adquiriendo la sobrecualificación, incluso en países subdesarrollados; pero básicamente defiende para España una «política activa de recursos humanos», proponiendo un conjunto de medidas destinadas a acelerar el proceso natural de ajuste del mercado de trabajo, cuyos puntos esenciales son el suministro de información y el de esquemas formalizados de aprendizaje y de perfeccionamiento... (BLAUG, M., *Educación y empleo*. Instituto de Estudios Económicos. Madrid, 1981, 45).

(2) «Nuestra pirámide educativa tiene una forma que podría calificarse de aberrante en relación con la estructura socioeconómica del país. En efecto, y en números redondos, la estructura de nuestro sistema educativo en el ámbito de las enseñanzas media y universitaria —únicos niveles en donde el problema se plantea— es la siguiente:

	Alumnos
Bachillerato	1.100.000
Formación Profesional	550.000
Estudios universitarios	650.000

(Intervención de J. A. ORTEGA Y DIAZ AMBRONA ante el Congreso de los Diputados, Repr. en «Revista de Educación», septiembre-octubre 1980, 145.)

(3) La única encuesta amplia realizada por el Instituto Nacional de Empleo desde su fundación, sobre la realidad del mercado de trabajo, la llamada «Encuesta de coyuntura del mercado de trabajo», realizada en 1979, muestra que, a pesar de la atonía inversora y las previsiones de disminución de plantillas, se declaran necesidades de mano de obra y de formación profesional en cualificaciones medias en casi todos los sectores, mientras que, también en muchos sectores, se manifestaba exceso de trabajadores con ciertas titulaciones universitarias.

En cuanto a necesidades de formación profesional, las declaraban un 37 por 100 de las empresas, que ascendía a un 47,8 por 100 de empresas con más de 250 trabajadores.

(*) Técnico del Instituto Nacional de Empleo. Doctor en Ciencias Políticas y Licenciado en Derecho.

un 60 por 100 aproximadamente de los jóvenes que finalizan a los dieciséis años su escolaridad obligatoria a tiempo completo, prosiguen una formación profesional reglada a tiempo parcial (normalmente, acudiendo a un centro formativo uno o dos días por semana), mientras adquieren experiencia profesional trabajando como aprendices. Pero lo más interesante es que las ofertas de contratos de aprendizaje por parte de las empresas aún han excedido a las demandas.

Mientras tanto, en un país con una estructura de cualificaciones muy inferior, como España, sólo un 17 por 100 de los jóvenes cursa Formación Profesional, y, además, de una calidad tan baja que no es estimada ni en el «mercado de formación» ni en el trabajo (4). En cuanto a la formación profesional llamada «ocupacional» o de cualificación inmediata para el puesto de trabajo, desde la creación del Instituto Nacional de Empleo a fines de 1978, ha experimentado un deterioro tan importante, en cantidad (5), pero sobre todo en calidad, que incluso han dejado de publicarse evaluaciones sobre su estimación.

Ante estas insuficiencias en la oferta de cualificación profesional, las empresas que tienen capacidad para ello ejercitan la formación interna, lo cual refuerza la vigencia de los llamados «mercados internos de trabajo» (6); y el reclutamiento a través del mercado externo afecta en general a puestos de trabajo poco cualificados. Las empresas medianas y pequeñas que no tienen capacidad por sí mismas para proveerse de niveles adecuados de

(4) Si examinamos los últimos años respecto a los cuales se ha publicado la Encuesta de Población Activa propiamente dicha, o se conocen sus cifras, se observa que, de los diversos grupos o incluso analfabetos, el grupo de personas con título de formación profesional, aun siendo muy reducido, es el que presenta una mayor tasa de paro de entre todos, en lo que corresponde a solteros. Y, además, crece más rápidamente que en todos los demás grupos. Así, en el último trimestre de 1976, la tasa de paro en titulados de formación profesional era del 16,3 por 100, que dos años más tarde había pasado al 26,6 por 100, y en el último trimestre de 1979, nada menos que a un 34 por 100. Si en 1976 la tasa de paro era de un 6,3 por 100 más alta que la del total de la población, en 1978 era 10,3 por 100 más alta, y en 1979, un 14,3 por 100.

Pero es que también aumenta muy rápidamente desde el punto de vista relativo y absoluto la duración del desempleo. Así, a lo largo de los tres años mencionados, el porcentaje de parados titulados en FP con uno o dos años en desempleo, y dos años y más, se había multiplicado por tres en porcentaje respecto del total de parados con esa duración, y en números absolutos se había multiplicado por 7,5 la cantidad de parados de uno a dos años, y por más de 11 los desempleados con dos o más años de búsqueda.

(EPA 4.º tr. 1978 y Ministerio de Economía y Comercio, *Análisis de las estadísticas de paro*, 1980, 66.)

(5) En 1975, el SEAF-PPO y los Centros asociados al Plan de Promoción Profesional de Adultos, formaron a 227.000 alumnos, mientras que en 1980, el Organismo sucesor del SEAF-PPO y la Obra Sindical de Formación Personal, el INEM, formó a 55.000. Para hacerse una idea de lo que significan estas cifras sólo en relación con uno de los colectivos con grandes necesidades de formación, los parados, la cifra expresada para 1975 suponía el 40 por 100 aproximadamente de los desempleados del momento, mientras que en 1980 era el 3,3 por 100 del número de desempleados en el cuarto trimestre.

Pero quizá lo más terrible no es esta insuficiencia cuantitativa, sino la impresionante obsolescencia de planes, programas y medios didácticos, y la degradación en la atención al profesorado.

(6) La Encuesta de establecimientos industriales del SEAF-PPO de 1977, puso de manifiesto que, al menos en ciertos sectores y para muchas ocupaciones, se da una vigencia muy intensa de los mercados internos de trabajo. Pero también se observan carencias de trabajadores cualificados en bastantes especialidades, así como

cualificación, ven retardada su renovación tecnológica, y, por tanto, su competitividad en el mercado. Y, en todos los casos, la ausencia de una formación suficiente y facilitada por el Estado, encarece notablemente el coste de la fuerza de trabajo, y, por tanto, su contratación.

Las causas del alejamiento existente entre formación y empleo en España, son bastante conocidas, y por ello basta con evocarlas: falta de estudio y previsión de la oferta de trabajo, tanto en su vertiente cualitativa como cuantitativa (7). Consecuentemente, asignación indiscriminada y disfuncional de los recursos públicos, con los cuales por una parte se financian titulaciones innecesarias en número para la sociedad, aunque ordinariamente deficientes en calidad, mientras que por otra parte se niegan los medios necesarios para crear cualificaciones que la sociedad precisa (8). Por otra parte, desde el Estado se contribuye a frenar la demanda de muchas de estas cualificaciones, al tiempo que se financia la desviación tortuosa de dicha demanda hacia las de largo «curriculum», aunque sean en sí inadecuadas a los perfiles ocupacionales requeridos (por lo cual no cabe tanto hablar de «sobrecualificación» cuanto de «hetero-cualificación»). Por ejemplo, desde el Estado se arroja oscuridad sobre el mercado de trabajo, pues se hace difícil para los oferentes de empleo distinguir cuándo un titulado en Formación Profesional es un trabajador con auténticas aptitudes y vocación profesionales, o es meramente un fracasado escolar a quien se ha canalizado casi compulsivamente hacia las enseñanzas profesionales, por entenderlas como de menor exigencia aptitudinal (9).

de medios de formación interna en bastantes empresas, sobre todo medianas y pequeñas (ver ORDOVAS, R., «Movilidad de empleo y mercado interno de trabajo», en Información Comercial Española, septiembre 1979, 51 y ss.).

Debo a Rafael López Nieto el haberme señalado el papel de las ordenanzas y convenios de trabajo en cuanto a la consolidación de mercados internos de trabajo. En general, este hecho ha sido señalado recientemente para toda el área de la OCDE: «Los trabajadores de más edad están en general protegidos por la legislación prevista para la seguridad en el empleo, por los convenios colectivos y por las prácticas tradicionales en materia de gestión de personal» (OCDE, *Le chômage des jeunes*. OCDE. París, 1980, 8-9).

(7) En este sentido, la labor antes efectuada por el Gabinete de Planificación y el Departamento de Orientación Docente del SEAF-PPO, se ha debilitado extraordinariamente. Aunque perduran esencialmente en el Organismo sucesor, el INEM, los buenos equipos que antes llevaban a cabo estudios ocupacionales y, en general, investigación del mercado de trabajo, la falta de dirección y voluntad administrativas, y el deterioro de las condiciones profesionales, han hecho que esos estudios se reduzcan muy peligrosamente. Tanto más cuanto que, como trata de argumentar este artículo, la crisis económica, y sobre todo la tecnología, que estamos atravesando, obliga a intensificar y profundizar mucho en la investigación del mercado de trabajo.

(8) Entre el establecimiento de ciertos «numerus clausus» que no logran superar totalmente la arbitrariedad, y la financiación pública de la masificación universitaria con la creación de superfluas y malas cualificaciones (y frustradoras, muchas veces, para sus supuestos beneficiarios), hay soluciones que permiten a la vez respetar las libertades y respetar a los contribuyentes. Se trata de que las transferencias presupuestarias a las universidades se den en forma de becas generosas para quienes tienen aptitudes, carecen de medios económicos y estudian cosas necesarias para la sociedad. Si los recursos son escasos, es preferible que sirvan a subvencionar cualificaciones necesarias, ya sean universitarias o de formación profesional.

(9) Esta situación queda agravada por la transferencia de fracasos propiamente pedagógicos de la EGB, hacia la Formación Profesional, como me enseñó a ver Rafael Ordovás.

Otra causa es el deficiente perfeccionamiento e información de que es objeto el personal docente y no solamente el de Formación Profesional, sino también el de los demás niveles y modalidades en cuanto que todos deben incluir algún tipo de información, orientación y formación para el trabajo. Precisamente hay niveles en los cuales dicha información y orientación debían ser sumamente intensas, sobre todo en los cursos terminales, y no están garantizadas mínimamente, como en el caso del BUP, el mismo COU y la enseñanza universitaria. Si una de las razones que pueden existir para explicar tal vacío es la económica, puede afirmarse en términos generales, pero rotundos que, aparte de existir legalmente el derecho a la orientación profesional, no puede pensarse en nada más importante y rentable para la sociedad, porque es fundamental para un adecuado aprovechamiento de los recursos humanos.

Siguiendo con la necesidad de formar e informar a los cuerpos docentes, y de mantenerles en contacto con las realidades del empleo, es preciso aceptar que en grandes sectores del profesorado existe un alejamiento muy importante de la realidad laboral a la cual se dirige la enseñanza, y sobre todo de su evolución. Esta ignorancia está a veces relacionada con otra más amplia acerca de materias sociales y económicas que, por otra parte, siguen muy marginadas en los programas educativos actuales. Por otra parte, el procedimiento de reclutamiento y el régimen laboral de los cuerpos docentes no es el más indicado para favorecer una adaptación de la realidad educativa a la evolución de la realidad y a los cambios en los requerimientos de cualificación.

Otra causa de deficiencias es el conjunto de rigideces existente en «currículums» formativos, programas, medios didácticos y apertura de los centros formativos a la realidad empresarial y, en general, social. Por otra parte, no existe un sistema institucionalizado para crear en las enseñanzas regladas complementos formativos, aunque sean marginales y optativos, que permitan adecuarse a la realidad laboral.

En suma, la Psicología y Sociología de la Educación muestran hasta qué punto son altos e impenetrables los muros que segregan el sistema educativo de la realidad social, sobre todo en países tan estáticos como el nuestro.

Precisamente de aquí procede un reparo que cabe oponer a la proyectada reforma de las enseñanzas medias. Aparte de la dificultad para reclutar y formar profesorado idóneo, y de las dificultades que desde el punto de vista ejecutivo es necesario prever con medios auténticamente eficaces, y no sólo con leyes y programas, la reforma «no resuelve el problema esencial de encontrar una adecuada conexión entre la formación en la escuela y la formación en la vida del trabajo» (10). Y es que la auténtica solución, como señalan cada vez más la casi generalidad de los autores y muestra la experiencia internacional (según veremos más adelante), consiste en el aprendizaje o formación en alternancia. Como sintetiza casi tajantemente Luigi Frey, «ahora es reconocido que la capacidad efectiva de cubrir tareas y funciones específicas se adquiere cada vez menos fuera de la realidad práctica, y que requiere por el contrario experiencias prolongadas en el seno de esa realidad

(10) GARCIA CUERPO, M.: «Formación Profesional, crisis económica y cambios educativos en España». En «Revista de Educación», mayo-agosto 1979, 116.

en condiciones normales. Desde el punto de vista de la cualificación y del reciclaje, sobre todo a niveles cada vez más elevados, se viene a considerar que la alternancia entre la escuela y el trabajo es cada vez más deseable» (11).

En concreto, lo que mayoritariamente se estima como única vía eficaz para prolongar la educación general y humana de los jóvenes y al tiempo irse capacitando para el trabajo, consiste en que de los catorce a los dieciséis años prosiga el esfuerzo formativo básico, pero se incrementen los contenidos formativos profesionales, así como la información y orientación profesionales, en un sentido muy amplio y ambicioso. Y para edades a partir de los dieciséis, se trata de ir restableciendo, pero sobre bases totalmente distintas a las tradicionales, el aprendizaje, que estos momentos está ausente del ordenamiento jurídico español, dado que ha habido una derogación de la legislación anterior, y la regulación del contrato para la formación y el trabajo en prácticas son totalmente insuficientes. Es, sobre todo el sistema educativo, una vez creado el marco jurídico, el que tiene que crear una formación profesional paralela al trabajo y experiencia profesional del aprendizaje a tiempo parcial. Así, además, puede favorecerse una gama de oportunidades formativas más rica, puesto que el aprendiz no necesita vivir exactamente en el lugar adonde acude a formarse. Por otra parte, el centro de enseñanza puede no sólo impartir una auténtica formación regular y garantizada, sino también controlar de alguna manera el que la empresa en que trabaja el aprendiz proporcione una experiencia formativa y unas condiciones laborales adecuadas.

Intensificación y cambio en los requerimientos formativos: la crisis económica.

Hasta ahora se ha intentado defender la tesis de que el sistema formativo es muy deficitario en la generación de las cualificaciones que demanda el sistema productivo y, en general, la sociedad. Es cierto que algunos déficits se encubren bajo la faz equívoca de la sobrecualificación, pero en rigor se trata más bien de redundancias en cualificaciones distintas a las demandas, y «superiores» más nominalmente que en calidad. Es fácil que incluso un buen médico sea un mal ATS y una licenciada en Económicas difícilmente llegará a ser una buena secretaria.

Pues bien, el presente artículo intenta ir mucho más allá de la anterior tesis. Pretende unirse a quienes afirman que la crisis económica actual, y sobre todo la revolución tecnológica encerrada en ella, elevan extraordinariamente los requerimientos de nuevas o modificadas cualificaciones, y es preciso que el sistema formativo responda a estas necesidades so pena de perder muchos puntos relativos en desarrollo económico y social, y de albergar indefinidamente un importantísimo desempleo estructural.

El sistema productivo está experimentando una transformación tan profunda y vertiginosa que el sistema formativo ha de hacer el esfuerzo, no sólo de adecuarse a una oferta de trabajo que ya le era remota, sino también de transformación para adecuarse a una oferta que está cambiando muy rápidamente, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo; por otra

(11) FREY, Luigi «Offre de travail et chômage», en Fondation Européenne de la Culture, *Emploi et chômage en Europe* (Económica. París, 1981), 101.

parte, aumenta extraordinariamente las necesidades de formación, porque no se trata sólo de formar personas para el empleo, sino de contribuir a perfeccionar, readaptar y reconvertir a cientos de miles de trabajadores cuyo puesto de trabajo va a ser amortizado, o sustituido, o va a experimentar un cambio en perfiles ocupacionales sustanciales.

El objetivo final de este artículo, tras insistir en la extraordinaria renovación e intensificación que se demanda al sistema formativo, consiste en defender lo que se estima como uno de los primeros pasos a asegurar. Consiste en observar el mercado de trabajo y tratar de comprender hasta donde sea posible su dinámica y preverla a corto, medio y largo plazo.

Por supuesto el esfuerzo prospectivo está lleno de dificultades. E incluso puede decirse que, en el límite, una previsión social rigurosa es imposible. Recientemente, Blaug ha insistido en esta idea (12). Pero no puede pasarse por alto que, en rigor, la ciencia social en su conjunto posee la intencionalidad última de la previsión. En el fondo, la relevancia existencial de la previsión es tal que la dificultad de llevarla a cabo debe tomarse como un desafío para desarrollar una metodología cada vez más rigurosa, y para hacerse muy prudente en la elaboración de alternativas y umbrales de previsión, evitando siempre las tentaciones de elaborar auténticas predicciones. La Prospectiva como disciplina trata tanto de relativizar las expectativas ligeras respecto al futuro, que casi inevitablemente tendemos a forjar, como de construir rigurosamente abanicos de probabilidades. Por ello, además se trata de ir efectuando continuamente rectificaciones en esas expectativas.

Evidentemente, la finalidad de investigar prospectivamente el mercado de trabajo, y ello a través de una investigación económica y social mucho más amplia, es rectificar y nutrir los dispositivos de formación, información y orientación profesionales.

La crisis como transformación.

A veces consideramos la crisis económica en relación al pasado: como la detención y desbaratamiento de un proceso feliz de desarrollo. Pero esta forma de contemplar la crisis incluye actitudes cerradas hacia el futuro, cuando lo cierto es que la crisis aún está en curso, y su evolución depende en gran medida de nuestra voluntad e imaginación. Dicha crisis consiste en la confluencia de profundas transformaciones que, en una parte puede decirse que son exógenas a nuestras posibilidades de decisión, pero en otra parte muy importante pueden ser respondidas o modeladas de una forma u otra por nosotros, o bien podemos desplegar unas u otras opciones dentro de su marco. En cuanto a las incidencias exógenas, constituyen un marco de limitaciones y condicionamientos, por una parte, pero de nuevas posibilidades por otro. Y el caso es que estas nuevas posibilidades, de tipo tecnológico, son casi incalculables. Pueden permitir unos incrementos en productividad y unos ahorros en materias primas y en equipos muy importantes y la consecución de nuevos bienes y servicios, más tiempo libre y nuevas posibilidades para llenar ese ocio. Es obligado un gran esfuerzo de reorganización social, pero un excepcional paso hacia adelante.

(12) BLAUG, M.: *op. cit.*, 56 y ss.

Pero empecemos primeramente por otras incidencias exógenas de la crisis, y de aspecto mucho más negativo.

Quizá convengamos en que una transformación especialmente visible a partir de 1973 ha sido la ruptura en el control de ciertos mercados de energía y materias primas por parte de las potencias ex-coloniales. En el campo del petróleo y en algún otro de productos primarios, se da bastante brusca-mente una inversión súbita en aquella situación de dominio, lo cual implica también en muchos casos una inversión en la relación real de intercambio internacional entre países industrializados y países productores de petróleo. Por otra parte, el aumento de los precios en la energía trastorna los precios relativos de muchos productos, ocasionando desconcierto y crisis en muchos sectores económicos.

Pero, además, en seguida se plantea en gran escala otra irrupción de países tercermundistas en la escena internacional, y esta vez es en el campo de productos intermedios y acabados, generalmente intensivos en trabajo y correspondientes a sectores de tecnología media (aunque, cada vez más, aparecen colaboraciones con países especialistas en alta tecnología). Surgen nuevas potencias industriales que, a veces desde plataformas territoriales inverosímiles, como es el caso de Hong-Kong o Singapur, o algo mayores, como Taiwan o Corea del Sur; y otras veces con el respaldo de grandes territorios y enormes potenciales de materias primas, como es el caso de Brasil, irrumpen en los mercados exteriores con una agresividad casi irresistible. Al tiempo, en sectores de alta tecnología, y esta vez intramuros de la OCDE, el modelo de expansión, exportación y penetración transnacional de Japón, provoca una extraordinaria conmoción y hace tambalearse sectores enteros.

Pero veamos que ya en este último caso se manifiesta claramente el factor de transformación quizá más importante de la crisis: una revolución tecnológica de alcance incalculable.

Al decir que se trata del factor de transformación quizá más importante, es necesario subrayar que todavía no sabemos los rumbos que seguirá la crisis en el futuro. Por ejemplo, en el momento de escribir estas líneas parece que la crisis energética puede darse por clausurada, pero esta suposición es aventurada. Hace sólo unos meses estalló una guerra en Oriente Medio que amenazaba con todo lo contrario, y esa zona sigue siendo de máxima tensión. Pero si el peligro no llega a materializarse y tampoco se da la emergencia de otros acontecimientos, tales como un cambio en la política de Arabia Saudita, es de prever que la situación en el mercado petrolífero siga siendo favorable a los países consumidores. Puesto que hay países que necesitarán expandir su exportación petrolífera para subvenir a sus necesidades, como es el caso de Méjico, Irak e Irán, o para dar curso a sus reservas, como parece ser el caso de Venezuela a medio plazo; o por ambas razones, como parece suceder con la URSS a medio y largo plazo, parece probable que mejore de manera relativamente sostenida la posición de los países consumidores. Contando, por supuesto, con la racionalización del consumo que se ha llevado a cabo a lo largo de estos años en los países de la OCDE.

Pero vayamos hacia lo que señalábamos como el factor genérico probablemente más importante de la crisis: la revolución tecnológica. Es de tal magnitud que nos afirman que estamos viviendo una «segunda revolución industrial», y otros van más allá y hablan del tránsito hacia una «sociedad post-industrial».

Mientras que el mundo industrial se lamentaba por el encarecimiento de la energía y los problemas derivados de este hecho, el progreso tecnológico en diversos campos, pero sobre todo en informática y telecomunicaciones, daba a luz unas conquistas en el campo económico que parecen compensar sobradamente aquellos perjuicios. Ciertos sectores experimentan transformaciones que implican al tiempo grandes ahorros en capital y trabajo, mientras que otros, merced a la telemática, ven ampliadas casi indefinidamente sus posibilidades de automatización. Aparecen nuevos subsectores que permiten conquistas antes imposibles, correspondiente a una sociedad considerablemente nueva donde, por ejemplo, la información y la formación queden cubiertas de una forma mucho más rápida, completa y económica. Al tiempo, se hace posible una disolución progresiva de la disciplina laboral tradicional en la sociedad industrial, donde la fuerza de trabajo se concentra en grandes instalaciones, con un horario y unas rutinas laborales bastante rígidas.

Simultáneamente se dibujan en el horizonte transformaciones tecnológicas masivas de tanta o mayor importancia, como las basadas en la energía del plasma o en la ingeniería genética. Pero ya ahora, y contando con avances procedentes de muy diversos campos, puede afirmarse que estamos viviendo una gran revolución tecnológica.

Es obvio que las auténticas revoluciones tecnológicas suelen acarrear grandes cambios en las cualificaciones que demanda el sistema productivo. La nueva tecnología provoca necesidades urgentes y masivas de unas capacitaciones también nuevas, al menos en cuanto a la proporción en que surge la demanda.

Estos requerimientos suelen plantearse con gran apremio en las economías que pugnan por mantener o superar sus cotas relativas de desarrollo. El mecanismo de mercado es el gran acelerador del progreso tecnológico, o, al menos, de su asimilación por parte del sistema productivo. Las empresas o países que se retrasan en la adopción de la nueva tecnología, son barridos del mercado por aquellos que más rápidamente consiguen capacitar a los trabajadores que requieren, y logran las combinaciones capital y trabajo más idóneas bajo el signo de la nueva tecnología. Esta rapidez y eficiencia permiten conseguir un mayor valor añadido y una mayor autonomía y superioridad económica, y también política e incluso cultural.

Así, los períodos de intensa innovación tecnológica, cuando ésta afecta a muchos sectores productivos a la vez, presencian grandes cambios en la estructura ocupacional global. Por una parte, surgen grandes y urgentes requerimientos de nuevas cualificaciones, para lo cual es preciso capacitar rápidamente gran cantidad de trabajadores, o al menos readaptarlos. Y en la oferta rápida y masiva de formación adecuada al cambio, desempeña un papel primordial la acción del Estado.

Es cierto que la empresa auténticamente innovadora crea con frecuencia por sí misma la formación que precisa. Incluso en muchos de los avances tecnológicos recientes, el «know-how» plasmado en formación forma una parte sustancial de la tecnología misma, y de la posición de superioridad de la empresa en el mercado. Pero, en parte por esta razón, es más importante que nunca la acción del Estado en la asimilación y difusión de tecnología y formación. Téngase en cuenta que gran parte de las empresas más innovadoras, casi siempre multinacionales, han aprovechado en su país de procedencia todos los apoyos brindados por sus Administraciones pública en ma-

tería de investigación, desarrollo de tecnología y formación, y no suelen difundir su «know-how» en los países de implantación más que en un ámbito muy reducido, ordinariamente en forma fragmentada y para beneficio exclusivamente propio. Ahora bien, existen medios para tratar de superar la dependencia tecnológica, y uno fundamental es que el Estado fomente la transferencia tecnológica y sobre todo la formación, aparte de la investigación y desarrollo técnico propios.

Esto se enmarca en las funciones que el Estado despliega en los países desarrollados contemporáneos. El Estado vela por la prosperidad económica del conjunto y por la redistribución de tal prosperidad. Dados los problemas de costes y en general de oferta, que experimentan las empresas en la crisis actual, el Estado debe generarles economías externas y al tiempo asistencia a los demandantes de empleo a través de la formación profesional. La cualificación de la fuerza de trabajo implica un abaratamiento de dicho factor trabajo en ponderación relativa con el capital, de tal modo que, aparte de generar economías al sistema de producción, se aumenta la utilización del repetido factor (13). Téngase en cuenta, además, que hay un gran número de empresas cuya dimensión y recursos les vedan proporcionar formación por sí mismas.

El capital humano es el activo más importante que posee un sistema económico y social, y hay momentos que resultan cruciales para conseguir unas mayores cotas de desarrollo, o simplemente para no quedar rezagados en la competencia internacional. Pero la condición más imprescindible para aprovechar al máximo los recursos humanos existentes, y sobre todo sus potencialidades, es intensificar altamente el esfuerzo formativo y rectificarlo tan hondamente como resulte necesario para adaptarse a las nuevas necesidades de capacitación.

Así, es preciso que el Estado, aunque no imparta por sí mismo toda o incluso la mayor parte de la formación profesional, asuma grandes responsabilidades en cuanto a su impulsión y potenciación. Ello se ha convertido en una auténtica condición para el desarrollo, sobre todo en países como España con una gran proporción de empresas medianas y pequeñas, y con un grado de dependencia tecnológica muy elevado. Si precisamente la formación profesional ocupacional se impulsó en la postguerra para hacer posible el desarrollo, es incoherente que se haya dejado caer hasta niveles mínimos en cantidad y calidad justamente cuando se hace imprescindible un cambio de modelo productivo.

Pero es que, además, la necesidad de que el Estado asuma grandes responsabilidades en el orden formativo, no deriva sólo de la faz más positiva de la revolución tecnológica. La nueva tecnología no sólo crea o transforma empleo. Gran parte de la transformación ocupacional pasa por la inmediata generación de desempleo. Las nuevas tecnologías suelen permitir producti-

(13) Se trataría de invertir la situación que se da en nuestro país, donde se penaliza de distintas formas la utilización de factor trabajo en relación al empleo de capital. En el campo de la formación profesional, por ejemplo, la cuota de FP viene a ser una carga parafiscal aplicada al empleo. Más adecuado parece que el Estado financiase la Formación Profesional a partir de otros «hechos imponibles» e incluso prime seriamente cierta formación por parte de la empresa misma. Y, por supuesto, se trata de que la formación que impulse el propio Estado, sea tal en calidad y en cantidad, que compense sobradamente la exacción de recursos financieros a los particulares.

vidades más altas y desplazan mano de obra, sobre todo mano de obra descalificada o difícilmente reconvertible por distintas causas o poco productiva. Por otra parte, se ha dicho anteriormente que estas metamorfosis del sistema productivo suelen llevar consigo la caída de muchas empresas que no saben o no pueden adaptarse a las nuevas condiciones de competencia.

Evidentemente, en razón a este desempleo, y al de los jóvenes que necesitan de un complemento formativo como requisito indispensable para ser apreciados en el mercado de trabajo, se hace aún más necesario intensificar y dinamizar hasta límites muy importantes la acción formativa, y, concretamente, la responsabilidad pública en relación con la efectividad de esta formación (14).

¿Por qué esta responsabilidad del Estado? En el tipo de sociedad que posee una economía de profunda interdependencia y cooperación, se da lo que Forsthoft califica de un mero «espacio vital efectivo» y no ya un «espacio vital dominado», como ocurría en estadios menos desarrollados de la economía y la organización social, donde la proyección transformadora a través del trabajo es fundamentalmente personal y no grupal, y el intercambio está menos desarrollado. Allí la atribución de los frutos del trabajo era mucho más directa que en las economías modernas, donde la distribución del producto es compleja. Aquí, a no ser que existan mecanismos de subordinación brutal, se da una cooperación y organización sociales intensas y complicadas. La sociedad organizada interviene con frecuencia la distribución y crea mecanismos de redistribución. Por otra parte, asume la garantía de unos derechos mínimos cuya efectividad no se plantea sólo como una exigencia de justicia, sino de paz y progreso social.

Pues bien, uno de estos derechos fundamentales es el derecho al traba-

(14) Por ejemplo, el Comité permanente de Empleo de la CEE, en su 18ª sesión, de 29 de mayo de 1980 en Luxemburgo, afirmaba:

- ... «la situación actual en materia de desempleo resulta en una parte innegable aunque limitada, del funcionamiento imperfecto del mercado de trabajo, y de la persistencia de inadecuaciones cualitativas entre las ofertas y las demandas de empleo.
- La política del mercado de trabajo juega —en el cuadro de los límites y posibilidades que le son propuestas— un papel determinante para facilitar la adaptación recíproca de la oferta y la demanda de empleo, principalmente a través de las funciones siguientes:
 - a) mejorar el conocimiento (igualmente provisional) del mercado de trabajo,
 - b) favorecer la formación y readaptación profesionales,
 - c) facilitar, en su caso, la movilidad geográfica,
 - d) mejorar la mediación entre las ofertas y las demandas de empleo (es decir, la colocación)».
- ... «En materia de *formación profesional*, las estructuras existentes deberán ser reforzadas y adaptadas para mejor responder a las nuevas necesidades económicas y sociales (introducción de nuevas tecnologías, alternancia, 'stages' en la empresa, reinserción profesional, etc.). Deberán igualmente tener la capacidad de permitir una formación continua de los trabajadores y los demandantes de empleo» (...).
«Convendrá mejorar las vinculaciones entre la educación general y la formación y la vida profesional, y desarrollar en este cuadro la formación en alternancia de conformidad con la resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1979.»
(«Revue du Travail», avril-mai 1980, 334-5 y 336.)

jo, y cuando el trabajo se hace temporalmente imposible han de surgir como subsidiarios los derechos a la subsistencia y a la formación profesional, como afirma Hugues Puel. Pero se entiende que estos últimos derechos están en íntima dependencia respecto del primero y fundamental: el derecho al trabajo que permanece y demanda efectiva, de tal modo que el derecho a la subsistencia palió los efectos más desfavorables de una temporal ausencia de trabajo, y la formación ha de ser suficientemente eficaz como para restablecer con la mayor rapidez posible la garantía del derecho al trabajo, con una ocupación efectiva.

Evidentemente, la plena garantía del derecho al trabajo exige una formación profesional eficaz, y también garantizada por el Estado en cuanto condensación fundamental de la sociedad organizada. Además, esta formación profesional ha de estar inserta en una política que trate de conseguir eficientemente el pleno empleo. En ambos casos, es imprescindible saber las posibilidades de expansión que caben al sistema productivo, y crear de hecho un modelo de expansión económica que lleve al aprovechamiento de todos los recursos humanos y garantice trabajo y renta para todos.

Por tanto, y desde el punto de vista instrumental, es preciso comprender los rumbos que sigue la crisis de transformación que está experimentando el sistema productivo y, concretamente, el rumbo de la revolución tecnológica y las posibilidades que abre y los condicionamientos que genera. Entre los condicionamientos y posibilidades que abre, se encuentran aquellos que se proyectan sobre el empleo.

Reparemos, por ejemplo, en la extraordinaria repercusión sobre el empleo que está provocando directa e indirectamente la revolución en informática y telecomunicaciones. Por su parte, la telemática ha hecho surgir una extraordinaria demanda de nuevas cualificaciones. Casi todos los países desarrollados han expresado la urgente necesidad de cubrir el déficit que experimentan en mano de obra cualificada en estos terrenos (15).

(15) Como ejemplo, en el último quizá de los grandes informes nacionales en este terreno, el correspondiente al Reino Unido se manifiesta: «El *software* del Reino Unido es tan bueno como cualquiera en el mundo, y tenemos la ventaja de que el inglés es el lenguaje básico de ordenadores a nivel internacional. Es lamentable que la explotación de estas ventajas esté condicionada por un déficit de personas formadas estimado entre 25.000 y 40.000 personas. Entre las causas de esta carencia es preciso incluir la rápida expansión de las aplicaciones, una falsa concepción popular de que ese campo es altamente matemático, una provisión inadecuada de formación a todos los niveles y falta de recursos de perfeccionamiento». (ADVISORY COUNCIL FOR APPLIED RESEARCH AND DEVELOPMENT, *Information Technology*, HMSO, sept., 1980, 34).

El informe plantea una alternativa en la que es preciso optar con decisión: «Es comprensible que haya inquietud por parte de las organizaciones laborales acerca de la posible amenaza de la 'tecnología de la información' para el empleo, en unos momentos en que las oportunidades de trabajo alternativo no parecen abundantes. Sin embargo, el ACARD ha comentado anteriormente que el fracaso en permanecer competitivos en los mercados mundiales a través del uso de la nueva tecnología, es la mayor amenaza para el empleo en este país. Mantenemos la opinión de que un retraso en el uso de la 'tecnología de la información' es una amenaza mayor para el empleo en su conjunto que su adopción; los nuevos servicios que serán generados, son por sí mismos intensivos en trabajo. Requerirán —así como los presentes servicios de comunicaciones —más personas para su instalación; asimismo requerirán un mayor mantenimiento (incluso teniendo en cuenta la reforzada fiabilidad de las invenciones en semiconductores», y será necesario un mayor personal para educar y adiestrar a todo el conjunto de fabricantes, instaladores y usuarios» (*Ibid.*, 32).

De otra parte, al menos de forma inmediata, la informática crea desempleo en ciertos sectores y actividades (16). Por otro lado, y desde un punto de vista más bien cualitativo, la nueva tecnología en informática y telecomunicaciones afectará cada vez más ampliamente a los perfiles ocupacionales de muchas actividades en muy diversos sectores económicos. Y en estos frentes sí que posee una capacidad, teóricamente casi limitada, de progreso simultáneo en productividad y empleo (17). Pero este progreso económico generador de empleo exigirá la capacitación de grandes contingentes de trabajadores, y para muchos de ellos se requerirá una formación permanente. Como dice James Martin: «La electrónica creará tanto la necesidad, como las herramientas necesarias para una educación vitalicia (18).

En todo caso, esta nueva tecnología permite unos progresos tan rápidos en productividad, que los países que la incorporan más rápida y hábilmente a sus procesos productivos consiguen una competitividad incomparable respecto a las empresas y países aferrados a los medios de producción arcaicos. En 1978, el Primer Ministro inglés Callaghan, laborista, afirmaba: «Mañana el empleo dependerá de nuestra respuesta a un cambio tecnológico sin precedentes de una velocidad mayor que nunca. Y debemos movernos deprisa para alcanzarlo. Para poner un ejemplo, el microprocesador está empezando a realizar muchos de nuestros procesos mecánicos establecidos desde hace largo tiempo, en forma irremediabilmente destinada a la superación. Miles de tareas, a la vez simple y complicadas, desaparecerán. Un gobierno que volviera la espalda a esos desarrollos, empobrecería a su pueblo. El trabajo debe, más bien, aprovecharlos para producir artículos mejores y más baratos, generar aumentos de demanda y, con ello, crear más empleos» (19).

(16) «Habrán cambios en los requerimientos de diferentes habilidades. La demanda para trabajos 'cualificados pero rutinarios', como escribir a máquina o tratar repetitivamente piezas en un torno, serán las más afectadas por la 'tecnología de la información'. Las tareas manuales más básicas serán poco afectadas, y los trabajos que requieren el ejercicio del pensamiento serán apoyados, más bien que desplazados, por la 'tecnología de la información'» (*Ibid.*, 32).

Por su parte, el informe francés «Nora-Minc», afirma: «Algunos sondeos de ciertos sectores clave muestran que bajo la influencia de la telemática y la automatización, los servicios reducirán personal, y las grandes empresas se desarrollarán con personal constante» (NORA, S., y MINC, A.: *La informatización de la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México-Madrid, 1980, 56). A continuación se desarrolla esta hipótesis.

(17) En un informe japonés de 1980, llamado del «60-men Committee», se dice: «La utilización generalizada de los microprocesadores no afecta en absoluto a la situación del empleo de una manera negativa, reduciendo el número de puestos de trabajo. Por el contrario, vemos que cada vez crecen más rápidamente las nuevas necesidades y las ofertas de trabajo, gracias al factor multiplicador de los microprocesadores. Es, pues, una seria falta de hombres disponibles lo que plantea el problema».

(Citado por SERVAN-SCHREIBER, J. J.: *El desafío mundial*. Plaza-Janés, 1980, 240). Vid., además, las citas correspondientes a la nota (15).

(18) MARTIN, J.: *La sociedad interconectada*. (Tecnos, Madrid, 1980), 243).

Aunque no es posible, por razones de espacio, tocar el problema en este artículo, sería interesante estimar las posibilidades de aprovechar en gran escala las oportunidades que brinda la revolución en informática y telecomunicaciones desde el punto de vista didáctico público, en general, pero más específicamente en información, orientación y formación profesionales. Quizá se descubriera que abre posibilidades de gran rendimiento económico y nueva eficacia difusora. Por otra parte, podrían ser de gran interés para Latinoamérica.

(19) Citado en JENKINS, C., y SHERMAN, B.: *The Collapse of Work*. (Eyre Methuen, London, 1979), 5.

Otras alteraciones en el sistema productivo que transforman la demanda de calificaciones.

Veamos que la crisis económica en que estamos inmersos es la resultante explosiva de la confluencia de factores muy importantes de transformación. Precisamente habíamos comenzado refiriéndonos a nuevas realidades del comercio internacional, que podrían entenderse como la última etapa en el proceso de la descolonización.

Pero precisamente esas nuevas realidades han dado lugar a otras, sobre todo al entrar en confluencia con fenómenos que significaban una crisis en las políticas de demanda de corte keynesiano. Así, por ejemplo, el brusco aumento de precios en los productos petrolíferos y sus derivados alteró de una manera bastante brusca todo el sistema de precios relativos dentro de las economías industriales, al tiempo que muchas de ellas experimentaban aumentos importantes en el costo directo e indirecto del factor trabajo. Esto coincidió también algunas veces con una relativa saturación de ciertos mercados y consumos, con lo cual muchas empresas, y a veces sectores completos, han experimentado grandes dificultades simultáneamente por el lado de los costes y por el de la demanda. Ernts Durr comentaba recientemente: «El paro está condicionado por el hecho de que las estructuras económicas existentes no corresponden ya a la estructura de la demanda nacional ni extranjera. La expansión de la demanda económica global lleva de manera rápida a que se incrementen los precios en los sectores de estrangulamiento, y a que empiecen a escasear determinados tipos de trabajadores especializados, mientras que otros sectores, precisamente aquellos cuyos productos no corresponden ya a las necesidades del demandante, no pueden participar en la expansión de la demanda. La reestructuración de la producción acompasándola a la estructura de la demanda modificada, y la apertura de nuevos mercados a través de la innovación, son las únicas posibilidades para poder reducir el paro estructural» (20).

Esta tarea requiere sutileza, porque es preciso distinguir las crisis sectoriales estructurales y previsiblemente duraderas, de dificultades coyunturales que pueden obedecer, por ejemplo, a una caída meramente transitoria de la demanda. En su proyección sobre el empleo y la formación, se requiere una previsión perspicaz. Actualmente, en Gran Bretaña, por ejemplo, existe inquietud por el hecho de que la crisis en ciertos sectores (por ejemplo en la construcción e ingeniería) han llevado al abandono de su especialización profesional por parte de cierto número de trabajadores parados. Pero se da por cierta la próxima reactivación del sector y se defiende una intensificación de la formación profesional para facilitar que la reactivación sea rápida y no vaya acompañada de alzas inflacionistas.

Hay otros muchos acontecimientos económicos que influyen en la crisis: desplazamientos de grandes capitales financieros especulativos, con incidencias monetarias y de liquidez e inflación muy importantes; crisis parcial del sector público en ciertos países, y de la política de transferencias masivas;

(20) DURR, Ernst: «Paro y reestructuración económica». II Simposio Internacional de Economía Social de Mercado. Madrid y Alcalá, diciembre 1980, página 2 de la transcripción de la conferencia.

rigideces en los mercados de factores y de ciertos productos, etc. Pero volvamos por un momento a la presión de los «Nuevos Países Industriales».

Para un país de tecnología intermedia, como España, y costes crecientes de factor trabajo, la irrupción de estos países exportadores resulta inmediatamente desastrosa en varios sectores. A veces se hace precisa la adopción urgente de tecnologías que permitan grandes ahorros de mano de obra, precisamente para hacer frente al uso intensivo de trabajo barato por parte de esos países, debido a la diferencia en el coste relativo del factor trabajo. Y esto exige la readaptación rápida de grandes contingentes de trabajadores o su reclutamiento en el mercado externo. Precisamente uno de los puntos en que más ha insistido el empresario al discutir el nuevo marco de reestructuración sectorial en nuestro país ha sido el de potenciar medios formativos eficaces de readaptación profesional.

Por otra parte, es preciso generar oportunidades formativas para el rápido reemplazo de la mano de obra expulsada de esos sectores, hecho este que a menudo exige una verdadera reconversión de esos trabajadores.

En general, esta economía en profunda crisis, con cambios importantes en la división internacional del trabajo, requiere una política de mano de obra previsor, eficiente y decidida. Como decía el Director General de la OIT en la Memoria de 1979: «Estos cambios estructurales tienen implicaciones tanto para el empleo como para la formación. Uno de sus resultados evidentes es la escasez de mano de obra calificada en ciertos sectores y regiones, y su exceso en otros. Por lo tanto, en toda política que pretenda responder a nuevas situaciones y estructuras, será indispensable prever, además de programas que favorezcan la movilidad de los trabajadores, medidas de reajuste que doten a la mano de obra excedentaria de nuevos o mayores conocimientos y calificaciones. De ahí la importancia de forjar las políticas de formación dentro del marco conceptual de la educación y formación permanentes, lo que comprende no sólo la enseñanza inicial, sino también programas de actualización, perfeccionamiento y reeducación».

Renovar la estructura productiva o morir

Ante este panorama de crisis sectoriales y cambio a nivel general, es lógico que se dé una tendencia espontánea hacia la conversión del sistema productivo existente y del empleo sostenido por él.

Pero ya veamos el principio que esta tendencia a la conservación, si bien es comprensible, resulta extremadamente peligrosa. El orden económico internacional encierra unas dosis amplias de libre cambio y éste, si bien tiene costes importantes para los países débiles en el comercio internacional, puede decirse que beneficia en su conjunto a la generalidad de los países que lo practican. Posiblemente a todos. Por tanto, el retroceso en esa libertad de comercio conduciría a involuciones en el desarrollo.

Pero casi igual de perjudicial puede ser el que un país ignore a qué le exponen las reglas de ese juego del libre comercio. Si en un momento determinado se imponen cambios en la división internacional del trabajo, el que un país se aferre a su sistema productivo le expone a descender a un grado de dependencia económica gravísimo a pérdidas, al menos relativas, en va-

lor añadido, a una economía dual, a un desempleo e inflación estructurales importantes y a enfrentamientos sociales.

La única solución es diseñar un modelo de expansión económica adaptado a las nuevas realidades internacionales que permita aprovechar todas nuestras potencialidades. Y, concretamente, es preciso que este modelo incluya la determinación del lugar que nos cabe dentro de la nueva división internacional del trabajo, con arreglo a nuestras posibilidades y a los rumbos del comercio internacional.

Por ejemplo, parece claro que la dimensión exterior de nuestro modelo de expansión ha de acomodarse al marco de las Comunidades Europeas, que nos será muy provechoso en cuanto consumidores y nos obligará a un importante esfuerzo de racionalización en cuanto productores. Y, junto a esta inserción, parece lógico que diseñemos una política de expansión exportadora respecto a Latinoamérica y algunas otras zonas determinadas. Por cierto, dentro de esta exportación de bienes y servicios a Latinoamérica, debíamos plantearnos las posibilidades de una serie transferencias de formación ligada a la venta de tecnología y a la asistencia temporal o permanente por parte de profesionales cualificados. Es preciso terminar con la sedicente asistencia formativa que consiste en despilfarrar a través del regalo de una formación a menudo obsoleta, más ajustada a las necesidades del país y desvinculada de la exportación de tecnología, bienes y servicios.

Esos dos frentes de nuestro modelo hacia el exterior admiten, incluso, una articulación considerable. España puede ser un nexo de unión importante entre Europa y Latinoamérica, aunque en ciertas actividades exportadoras se plantee un problema lógico de concurrencia. Y gran parte de esa articulación puede girar en torno a servicios que vengan facilitados por el idioma y por nuestra situación, tales como la preparación y transferencia de técnicos y trabajadores cualificados.

Volviendo al tema que traíamos entre manos, vemos que no es practicable aferrarse al sistema productivo que poseemos, ni al modelo de desarrollo en que estábamos embarcados si es que verdaderamente se trataba de un auténtico modelo de desarrollo, cuestión que discutiremos en seguida.

Pero ahora se trataba de abordar una suposición que puede subyacer a la mencionada postura conservadora. Si se tiende a conservar a toda costa las empresas existentes, ello puede ser debido a que se estima la crisis como una amenaza, sobre todo para el empleo. Puede suponerse que el puesto de trabajo que se destruye, muy difícilmente se volverá a crear. Y efectivamente, ello es así en España hasta cierto punto, pero por razones bastante claras que es preciso conseguir que dejen de poseer vigencia.

La opinión de que el proceso de desempleo es irreversible está radicalmente equivocada para todos los países dinámicos. Es verdad que en ciertos momentos de la coyuntura internacional aparecen determinadas limitaciones a la expansión de la producción material, lo cual ordinariamente acarrea una contratación del empleo. A partir de esos momentos se hace necesario revisar los mecanismos redistribuidos de esa sociedad para repartir los costos de la crisis, y al tiempo expandir la generación de los servicios y del empleo público. Aunque otra estrategia es producir ahorro público para dar más vitalidad a los mecanismos de mercado y sus estímulos.

Ahora bien, parece que en estos momentos no nos acosan esas limitaciones a la expansión como en otros momentos de la crisis. De hecho, es un

momento ideal para diseñar el modelo de expansión que nos permita remontar la crisis hasta elevarnos a una altura mayor que en ningún otro momento anterior. Otra cosa es que, como veremos, los españoles tengamos que remover ciertos obstáculos estructurales importantes.

No obstante, sin perjuicio de que existan las posibilidades señaladas de una gran expansión productiva, es preciso aceptar que parece aconsejable revisar las jornadas de trabajo, y ello en relación con una mejor utilización de las instalaciones y equipos productivos, para compensar las pérdidas de productividad. Durante varias décadas se han estado dando aumentos de productividad que no han llevado consigo reducciones importantes en la jornada de trabajo. Actualmente surgen tecnología —algunas de ellas muy baratas en capital— que permiten aumentos aún mayores en productividad. Las limitaciones al crecimiento creadas a partir del «shock» energético nos han permitido plantearnos la posibilidad de repartir mejor el empleo existente reduciendo horarios. A corto plazo, esa política puede exigir una cierta congelación salarial, pero si la evolución del comercio internacional no empeora para los países industrializados, será posible un aumento progresivo en poder adquisitivo a partir de un crecimiento en productividad, valor añadido y producción final, y un restablecimiento del pleno empleo. Pero es preciso tener en cuenta que sólo podremos conseguir más bienes y servicios, y, al tiempo, más tiempo libre si somos capaces de organizar un avance organizado en solidaridad social, para repartir trabajo, ocio y renta.

Acaba casi de mencionarse la posibilidad de volver al pleno empleo, lo cual parece en estos momentos una utopía imposible, pero lo cierto es que los países más activos en remontar la crisis cuentan con unas tasas de desempleo que permiten hablar de mero paro friccional. Así, mientras que en el último trimestre de 1980 la tasa de desempleo española era de un 12,4 por 100, a pesar de la escasa tasa de actividad y densidad de población, y de la gran emigración exterior que alivia nuestras cifras de paro, un país tan densamente poblado y tan falto de recursos naturales como Japón tenía un 2,1 por 100 de desempleo; otra nación, como Alemania, contaba con un número de parados inferior a la mitad de trabajadores inmigrados en su suelo, y su tasa de paro era de un 3,5, y Austria tenía un 1,2 por 100 de desempleo, Noruega un 1,7 por 100, Suecia un 2,1 por 100 y Suiza 15.000 parados (21).

¿Cuál es el secreto de estos países? Una revolución tecnológica acompañada de otros factores de crisis, puede generar desempleo, pero el aumento de productividad no tiene por qué originar paro a largo plazo, sino que simplemente libera una mano de obra que puede pasar a dedicarse a otras funciones socialmente útiles. Por ejemplo, en abstracto puede decirse que el sector servicios tiene una capacidad indefinida de creación de empleo. Es importante añadir que estos cambios de modelo económico suelen requerir la intervención de la sociedad organizada, fundamentalmente a través del Estado pero con el respaldo y colaboración de un amplio consenso social.

En otras palabras, la diferencia que existe entre aquellos países que resisten la crisis, y en los cuales no existe paro estructural, y aquellos otros

(21) Cfr. OCDE, *Labour Force Statistics*, febrero 1981. Las tasas de todos los países expresados son del último trimestre de 1980, y la de Austria, del tercero. Las cifras de Suiza proceden de OCDE, *Main economic indicators*, I, 1981.

que pueden arrastrar a partir de estos años un importante desempleo de esta índole, radica fundamentalmente en que los primeros poseen unos sistemas económicos y sociales dinámicos, aparte de poseer una estructura económica saneada. Aquellos que, además, han diseñado un modelo de desarrollo explícitamente adaptado a la crisis, y concretamente a la revolución tecnológica, como Japón, están saliendo de tal crisis más pujantes que nunca.

Pues bien, la formación profesional, en su sentido más amplio, ocupa un lugar fundamental en los modelos expansivos para el desarrollo. Por ejemplo, Japón ha desencadenado una especie de revolución formativa de una profundidad y amplitud que desbordan todo término de comparación internacional. Se trata de un intento por desarrollar las facultades intelectuales y de elevarlas para hacer posible un aprendizaje permanente, una adaptación continua al dinamismo contemporáneo, incluyendo el tecnológico, e incluso un adelantarse al cambio y provocar la innovación.

El modelo económico japonés y la formación coherente con la evolución de los requerimientos ocupacionales tratan de asimilar al máximo la revolución tecnológica experimentada en informática y telecomunicaciones. Se piensa que el aprovechamiento de esta tecnología puede constituir una parte sustancial del desarrollo económico nacional y mundial durante los veinte próximos años, pero ello exige una metamorfosis muy profunda de toda la estructura ocupacional y del sistema productivo industrial clásico. La actividad industrial directa ha de automatizarse y debe organizarse un desplazamiento masivo de la mano de obra hacia los servicios que rodean la actividad directamente productiva. Es decir, la manufactura en su sentido más clásico deja de tener significación para un país que pretende cualificar su enorme población para actividades que generan mayor valor añadido. Y en concreto, se estima que la revolución telemática encierra unas posibilidades tan fantásticas que no existe riesgo de desempleo, sino que el problema consistirá, por el contrario, en no contar con la mano de obra necesaria. De hecho Japón tiene pleno empleo a pesar de tener más de 315 habitantes por kilómetro cuadrado, ausencia de recursos naturales y una tasa de actividad de casi el 50 por 100 de la población total.

En un reciente informe japonés sobre «La revolución científica y la sociedad de la información», se dice: «Entre todos los inventos de la Humanidad desde el origen, el microprocesador es algo único. Está llamado a intervenir en todos los campos de la vida sin excepción. Para multiplicar nuestras capacidades, facilitar o suprimir tareas, reemplazar el esfuerzo físico, aumentar las posibilidades y los campos del esfuerzo físico, aumentar las posibilidades y los campos del esfuerzo mental, hacer de cada ser humano un creador, todas cuyas ideas podrán ser aplicadas, comprobadas, descompuestas, recompuestas, transmitidas y cambiadas».

«Ahora ya no se trata de saber dónde están los límites de las capacidades de la sociedad de la información para producir y para crear según las instrucciones y los programas que les darán los hombres. Físicamente, el límite ya no existe. La capacidad de elaborar las instrucciones y los programas, que es y seguirá siendo función del mismo hombre, se ha retrasado muchísimo en relación con la capacidad física del sistema informático para obedecerle y para trabajar. El problema con que nos enfrentamos es el del número de hom-

bres disponibles para hacer funcionar el sistema, número que habrá que multiplicar continuamente» (22).

Otro ejemplo en la organización de la formación es Alemania, así como Austria o Suiza. Pero dejemos para más adelante un breve comentario a, concretamente, los sistemas de formación profesional a través del aprendizaje en estos países. En realidad no se trataba ahora de introducirnos en la comparación de los sistemas de formación profesional en distintos países, sino sólo de señalar que la salida expansiva de la crisis exige un modelo de desarrollo económico y social que debe incluir un plan eficaz para crear rápida y masivamente las cualificaciones necesarias para tal desarrollo.

Esto constituía la conclusión de un razonamiento bastante genérico. Se decía que estamos experimentando transformaciones tecnológicas y económicas muy importantes, que alteran profundamente la estructura y contenidos ocupacionales, y la oferta de trabajo. Ello implica un aumento y cambio muy importantes en la demanda expresa o latente de formación profesional.

Ahora bien, he aquí que en nuestro país en concreto aquellas transformaciones económicas son mucho mayores, porque hemos venido arrastrando una serie de importantes problemas estructurales que unos están siendo abordados y otros subsisten demandando rectificación,

Dado que estos cambios han de ser profundos, porque se refieren a problemas estructurales muy importantes, implicarán más alteraciones en los requerimientos de nuevas cualificaciones. Por otra parte, en la medida en la cual esos problemas estructurales que demandan intervención son causa importante de inflación, y por tanto, de desempleo, si son remontados permitirán una expansión muy importante del empleo, e incluso para ser abordados ya requieren ciertos reclutamientos. En todo caso, esta expansión del empleo seguiría determinados rumbos que es preciso determinar con la mayor exactitud posible.

Problemas estructurales españoles y expansión selectiva del empleo.

Sería muy largo extenderse sobre los obstáculos estructurales que han viciado el desarrollo de los 60 y que ahora nos llevan a arrastrar una importante inflación y desempleo crónicos, pero en un artículo con la temática del presente, se hace necesaria al menos una referencia sumaria.

(22) Tomado de SERVAN SCHREIBER, J. J.: *op. cit.*, 235.

También cita: «Se impone la necesidad de pasar de la sociedad industrial, que correspondía a los antiguos modos de desarrollo, a la sociedad informatizada en todo el aparato de producción de bienes materiales. Y organizar, paralelamente el desarrollo en el empleo de las facultades humanas, tanto para mejorar la calidad del trabajo de las máquinas a través de su programación, como para responder sin demora a las numerosas y nuevas necesidades sociales que surgen a medida que progresa la 'sociedad informatizada', nos faltan y nos faltarán hombres».

«La urgente necesidad de pasar de la fase industrial a la fase informática es, a partir de ahora, válida en todas partes, sea cual fuere el nivel de industrialización, de desarrollo o de riqueza de tal o cual sociedad, de tal o cual población, de tal o cual nación. El paso del antiguo modo de desarrollo y producción al nuevo, es válido en todas partes y al mismo tiempo.» (*Ibid.*, 238-9).

Los problemas a evocar consisten en ciertas irracionalidades estructurales que provocan despilfarros muy importantes de recursos, o rentas especulativas no justificadas desde el punto de vista productivo. Tal es el caso, por ejemplo, de las muchas deficiencias existentes en la Administración Pública y, en general, en el sector público. Por ejemplo, uno de los factores más importantes de ineficiencia y despilfarro existentes en nuestro país, radica en las rigideces e irracionalidades que aquejan a nuestro sistema educativo. Y conviene señalar ya desde ahora que gran parte de ese despilfarro procede de equivocados criterios de ahorro en gasto público, que ignoran el funcionamiento de los mercados de trabajo y formación y los más elementales criterios costo-beneficio.

En general, la mayor parte de los problemas estructurales españoles radican en la falta de mecanismos de mercado que sirvan para asignar eficazmente los recursos productivos, impidiendo que surjan rentas improductivas. Pero es necesario inmediatamente completar que también faltan mecanismos distributivos y redistributivos públicos que eviten eficazmente el que los mecanismos de mercado creen problemas sociales, y para orientar el sistema productivo hacia la generación de bienes y servicios necesarios, y para que las cargas públicas pesen fundamentalmente sobre el consumo superfluo e «inhumano».

Así, por ejemplo, los sindicatos verticales favorecieron el desarrollo de un poderoso entramado de oligopolios y gremialismos, dado que constituían naturalmente cámaras de concertación de intereses empresariales y apoyo corporativo. Al tiempo, esos sedicentes «sindicatos», y todo un complejo sistema corporativista y autoritario de organización social, crearon un mercado de trabajo rígido y fragmentado.

Otros mercados, como el del dinero, también acusan faltas de libertad, y por tanto, discriminaciones, desequilibrios y rigidices. Y en los mercados de consumo, el desarme de los consumidores y la falta de instrumentos eficaces de inspección, han provocado faltas de transparencia, abusos de todo tipo y falta de auténtica competencia.

La existencia de transferencias públicas con frecuencia también poco transparentes, y curiosamente muy discrecionales en ciertas áreas y muy burocratizados en otros, ha provocado grandes iniquidades, y en el campo de la producción ha protegido discriminatoriamente a grandes y arcaicas empresas, incapaces para la subsistencia, en perjuicio de empresas nacientes, dinámicas y eficientes, que han venido tropezando con una competencia desleal apoyada por el Estado bajo el chantaje de la reducción de plantillas o la quiebra.

Los favores administrativos y la falta de mecanismos de mercado, han originado multitud de rentas especulativas injustificables. Por ejemplo, la especulación del suelo, que ha motivado en muchos lugares continuas presiones inflacionistas y costes económicos y sociales de todo tipo, no sólo no ha sido combatida eficazmente con instrumentos fiscales, oferta pública del suelo y ordenación del territorio, sino que ha sido catalizada y aprovechada en gran medida por una parte de la oligarquía político-administrativa.

Otro factor tradicional de ineficiencia, injusticia, inflación y desempleo ha sido el fiscal, en el que se está recorriendo mucho camino pero en el que aún resta mucho por cubrir. La existencia de mínimos exentos bajos en

el Impuesto sobre la Renta grava fuertemente el factor trabajo, mientras que existen grandes bolsas de fraude en perceptores de rentas muy elevadas. Y mucho más podría decirse de las cotizaciones a la Seguridad Social.

Todos estos problemas, sobre los cuales habría tanto que decir, no son los únicos pero vale lo enunciado como ejemplificación. Únicamente sería interesante mencionar por último un factor gravísimo de debilidad que puede escapar a recuentos más cuidadosos. Se trata del déficit de auténticos empresarios y gestores públicos, en la cantidad y calidad que requiere un Estado moderno y eficaz.

Como otras causas ya señaladas de ineficiencia, desempleo e inflación, el déficit de empresarios también parece proceder en buena medida de un sistema económico y social corporativista y desprovisto de respaldo por parte de las fuerzas laborales. O, al menos, podría decirse que tal sistema dificultó el surgir en cantidades suficientes de auténticos empresarios modernos. Durante mucho tiempo y para gran parte de la población, el término «empresario» incluía la connotación, al menos como sospecha, de inmoralidad y privilegios injustificados. Pero es porque, efectivamente, el sistema institucional vigente hacía posible a buen número de empresarios el ser inmorales y disfrutar de privilegios injustificados. Ahora bien, en el fondo, el sistema dificultaba notablemente la emergencia de auténticos empresarios creadores, modernos, justos y dinámicos. En primer lugar, la inexistencia de auténticos mecanismos de mercado hacía posible realizar magníficos negocios sin necesidad de dinamismo empresarial, y con muchos menores costos que el crear bienes y servicios asumiendo riesgos. Había muchas oportunidades especulativas u oligopolísticas a veces a través de influencias político-administrativas, o de la explotación de trabajo humano aprovechando ciertas características del mecanismo institucional. No existía un sistema económico que favoreciese la creación y distribución de bienes y servicios que compitiesen en utilidad a través de oportunidades de libre competencia. Era posible que personas que siempre habían ignorado qué es el riesgo y la innovación, desbancasen sistemáticamente a empresarios en el sentido más estricto de la palabra, con auténticas aptitudes para la creación de riqueza en el país.

Por ello no puede extrañar que una gran parte de las generaciones universitarias que se han ido sucediendo durante la segunda mitad de la postguerra, en vez de vivir en un ambiente de estímulo a la vida empresarial, han vivido en una subcultura para la cual ser empresario implicaba genéricamente carecer de escrúpulos y de una humanidad sensible y cultivada, ser un privilegiado y poseer una patente procedente del poder político constituido para succionar riqueza de la explotación del trabajo ajeno.

Pues bien, este ambiente sociocultural y aquella realidad institucional han de cambiar sustancialmente si aspiramos a ser un país rico en bienes y servicios, dinámico y creador, dotado de empleo. Es necesario crear un clima favorable para la emergencia de empresarios valiosos. Por supuesto, será preciso consolidar todos los controles necesarios para evitar abusos y desequilibrios de poder social, avanzar en los mecanismos redistributivos de rentas. Pero también es necesario establecer los medios para que las aptitudes y cualificaciones empresariales, de importancia vital para toda la sociedad, se abran paso deplegando todas sus potencialidades para crear bienes y servicios, y trabajo para todos.

Ahora bien, no se trata de que la gran mayoría de los ciudadanos respete la acción de unos cuantos hombres emprendedores pero sin involucrarse en ella. El objetivo es democratizar la función empresarial, crear oportunidades para todos, suscitar la aparición de empresarios pequeños, medianos y grandes y de personas que, aun siendo asalariados dependientes, pueden llegar a dejar de serlo en un momento dado si se sienten con las aptitudes necesarias para ello, y si no, pueden integrarse plenamente en la dinámica empresarial sin por ello perder de vista sus intereses propios y de clase como asalariados. Por otro parte, estas personas pueden participar de propiedades empresariales y en su gestión a través de un ahorro e inversión conscientes.

En cuanto al déficit también señalado de gestores públicos, de buenos funcionarios capacitados para desarrollar eficazmente una alta gestión administrativa y, en su caso, política, curiosamente proceda de factores análogos o muy cercanos a los que han dificultado la aparición de todos los empresarios que necesita el país, y con la calidad requerida. Probablemente el surgir de abundantes y buenos empresarios y de eficaces administradores públicos sea, paradójicamente, algo mucho más relacionado de lo que pensamos.

El caso es que la carencia probablemente más importante de cualificaciones que demanda en este momento el país, se da en estos dos campos. Y conseguirlas es tanto más difícil cuanto que no se conseguiría con crear más escuelas de empresa, y una gran escuela de Administración Pública verdaderamente efectiva. Esto, sin duda, puede ser de importancia. Pero son necesarios cambios de más alcance. Es preciso que, desde la escuela primaria, los españoles sepan que existen instituciones sociales que son de gran importancia estratégica para todos los ciudadanos, y estén bien orientados respecto de ellas. Es preciso, además, fomentar la creatividad y mostrar cómo se puede ejercitar en la generación de bienes y servicios a través de la empresa privada o de las organizaciones públicas. Y también es conveniente hablar de los criterios éticos que deben observarse en el ejercicio de esas actividades.

Hay un tema que corresponde a un tratamiento más general, pero que puede ser tocado en este momento porque quizá quede más destacada su importancia y las carencias de que partimos. Se trata de la necesidad primaria de formar bien a los formadores. Es preciso incorporar al sistema educativo español el reciclaje continuo de los cuerpos docentes, y apoyarles con una información y asistencia continuas. Uno de los objetivos a perseguir es mantenerles en contacto con la evolución de la realidad social y profesional efectiva. Existen muchos factores institucionales y psicosociales que segregan el mundo escolar y académico de la vida social, y que generan estancamiento y rigidez. Pensemos hasta qué punto nuestros cuerpos docentes poseen una mínima formación social, que incluya sensibilidad para con la importancia de la empresa en el progreso social. El desarrollo económico sólo es posible dentro de un marco cultural en que se valoren los objetivos de dicho desarrollo y se discutan los medios para conseguirlos. De lo contrario, no surgirán en la cantidad necesaria las iniciativas necesarias para generar bienes y servicios ni se creará empleo, y todo el campo será para personas muy determinadas o para iniciativa extranjera. Además, la clase

política seguirá siendo muy insuficiente en número, preparación, experiencia y arraigo social.

Volviendo al tema principal que teníamos planteado, habíamos visto anteriormente que la acción formativa del Estado debe estar inscrita, al menos parcialmente, en un modelo de política económica y social más amplio, que debe hacer frente a esos problemas estructurales que aquejan al sistema productivo español. En concreto, la acción formativa debe intentar superar las graves disfuncionalidades y despilfarros existentes en el sistema educativo, pero además puede aportar correctivos para otros de los problemas planteados. Se hable o no de planificación, los graves problemas estructurales que padecía el país, y la necesidad de completar el proceso de institucionalización del sistema democrático, exigen que la acción pública se apoye en la previsión y se despliegue coordinadamente y a través de programas prolongados a lo largo del tiempo, para que los agentes sociales y económicos puedan llevar a cabo sus cálculos con una margen suficiente de seguridad. El clima de improvisación y falta de coordinación en la política económica y en la transformación institucional operan, evidentemente, como un factor disuasorio o dilatorio para la inversión. Es cierto que en un Estado en transición jurídico-política, y sometido a las múltiples convulsiones del español, se está construyendo todavía el marco institucional de la actividad económica, y es muy difícil garantizar expectativas de futuro. Pero la plena estabilidad que aún no podemos poseer ha de ser sustituida al menos por la coherencia de un proyecto amplio, sistemático y apoyado por toda la eficacia ejecutiva del Estado. Ese amplio proyecto puede constar de varios programas, pero verdaderamente articulados, de tal modo que exista un plan resultante político-económico que esté compenetrado con el plan de institucionalización político-administrativa, y ambos con el sistema de acción político-social.

Volviendo a la temática vertebral en este artículo, la estructura ocupacional futura va a depender del mercado, y en este sentido ha de ser objeto de previsión; pero también va a depender de decisiones colectivas canalizadas a través del Estado. De ahí que la acción formativa en su referencia profesional deba también ser objeto conjunto de previsión y decisión. Como ha dicho el Ministerio de Educación: «en el orden Educativo se debieran llevar a efecto los esfuerzos necesarios de prospectiva, previsión y planeamiento para lograr el mayor ajuste posible entre los resultados finales cuantitativos y cualitativos del proceso educativo y las demandas reales de una economía que ha de dar, en la presente situación de crisis, prioridad al empleo y a la generación de nuevos puestos de trabajo. Esta perspectiva conduce a una atención preferente a los sistemas de formación, de readaptación profesional, así como a intensificar la creación de servicios de orientación vocacional y de información profesional» (23).

Con esto hemos pasado revista rápidamente a cómo toda una serie de transformaciones a nivel internacional y de necesidades de transformación a nivel nacional afectan y afectarán de manera renovada a la demanda de cualificaciones y, por tanto, al sistema formativo. Pero, ¿cómo ha de responder

(23) ORTEGA Y DIAZ AMBRONA, J. A.: Intervención en la XXI Conferencia General de la UNESCO, septiembre-octubre 1980. Recogida en *Revista de Educación*, septiembre-diciembre 1980, 8.

el sistema formativo a estos desafíos? ¿Y cómo lo hace de hecho en los países más ejemplares?

La respuesta del sistema formativo

La necesidad de formación en relación con el empleo puede ser considerada desde el punto de vista de los ofertantes de empleo o de los demandantes (24). Comenzando por los primeros —es decir, por el sistema productivo—, muchos economistas insisten en que la crisis económica actual es, fundamentalmente, una crisis de oferta (25). En realidad, sería inexacto decir que la generalidad de los problemas de la crisis son de oferta, y en ocasiones tal afirmación tiene claras implicaciones ideológicas. Pero sí es preciso reconocer que la crisis actual ha consistido o se ha manifestado esencialmente en profundas alteraciones en los factores de producción o en su precio. Ahora bien, como señala por ejemplo Klein, un factor de producción fundamental, el más importante, es el factor trabajo, requerido con cualificaciones progresivas y renovadas, debido a la innovación tecnológica y a la complejidad del sistema económico y social. De ahí que sea necesario actuar sobre el estrangulamiento quizá más importante con que se tropieza por el lado de la producción y oferta de bienes y servicios: la cualificación del factor trabajo. De ahí la importancia que adquiere la formación profesional para reimpulsar el desarrollo económico (26).

Si ahora consideramos el problema desde el punto de vista de los demandantes actuales o futuros de empleo, convendrá que cuestionemos una inclinación demasiado frecuente. Suele considerarse el colectivo de los jóvenes como discriminado en el mercado de trabajo. La existencia de muchos jóvenes sin empleo y el estancamiento en las cifras de ocupación, llevan a

(24) «Una política de enseñanza profesional puede formar parte de la política social, de una parte, y de la política económica, de la otra. En particular, puede jugar un papel importante permitiendo la conversión de la economía a través de una reafectación permanente de la población activa hacia los sectores de actividad y las empresas de crecimiento, así como una disminución de las disparidades sociales.»

«Por razones económicas tanto como sociales, procede facilitar una enseñanza profesional de base para todos, a la cual pueden añadirse una formación o una serie de formaciones más específicas. Aunque la enseñanza profesional no pueda crear empleos, puede ayudar a los miembros de la población activa a buscar los empleos disponibles y a adaptarse a la evolución de los empleos.»

«Las incertidumbres debidas a la reconversión económica, a la elección de las políticas de desarrollo industrial y regional, a la elección de tecnología por las empresas, al desarrollo social, a la evolución del movimiento sindical y a las expectativas de los trabajadores, subrayan la necesidad de permitir a cada miembro de la población activa ser tan adaptable como resulte posible, capaz de trabajar con una cierta autonomía y mejor dirigir su vida activa.»

(PANKHURST, K.: *Política de formación y reconversión profesional*, ponencia del «Seminario franco-español sobre problemas actuales de la economía del empleo», noviembre 1978, SEAF-PPO, 1978, Vol. III, 17.)

(25) Incluso keynesianos de formación básica, como entre nosotros Luis Angel Rojo, reconocen: «El mundo vive unos graves problemas del lado de la oferta —con su característica incidencia simultáneamente inflacionaria y depresiva—, que ninguna teoría centrada en el comportamiento de la demanda agregada a corto plazo está en condiciones de tratar adecuadamente». (ROJO, L. A.: *La figura y el pensamiento de J. M. Keynes*, intervención en las «Jornadas hispano-francesas sobre la Nueva Economía», enero 1980.

suponer que el sistema productivo presencia una saturación en factor trabajo y es imposible encontrar colocación a generaciones tan numerosas de jóvenes. Pero ya hemos podido apreciar que esto es una verdad a medias. Es así porque falta aquello que da valor al factor trabajo: una cualificación adecuada a la demanda de factor trabajo, o capaz de crear por sí misma trabajo y empresa. Aunque en seguida será cuestión de relativizar estas afirmaciones, es el sistema formativo el que puede hacer de los jóvenes un colectivo privilegiado en el mercado de trabajo o, por el contrario, un colectivo de nulo aprecio en relación a otros. En principio, en un mundo donde la innovación tecnológica es tan rápida, las promociones más recientemente formadas, debían obtener un aprecio comparativamente mucho mayor que otras cuyos conocimientos tuvieran casi inevitablemente un grado mayor de obsolescencia. Por otra parte, la juventud, cuando va ligada a una formación madura, encierra una mayor plenitud en ciertas cualidades físicas e intelectuales. Y, en realidad, éste se aprecia así en los países dinámicos, donde la formación es mejor y más adaptada al empleo.

Si en España existiese más actividad empresarial favorecida por un política económica coordinada, clara y de largo alcance, y contáramos con buenos medios de prospectiva económica y de empleo. Y si rectificásemos nuestro sistema formativo para crear las cualificaciones que va a ir necesitando la economía y el sistema social, los jóvenes no sólo no contarían con dificultades de empleo, sino que serían unos verdaderos privilegiados, pues existen cualificaciones muy difíciles y costosas de crear dentro de la empresa misma.

Es cierto que la crisis económica se ha abatido de forma excesivamente rápida e intensa como para permitir un crecimiento suficiente de la inversión y, por tanto, del empleo. Por otra parte, diversos factores inclinan, o incluso obligan, a menudo a las empresas a suministrar por sí mismas los medios de información necesarios par llevar a cabo internamente la promoción (27). Este es un factor fundamental, entre otros, para explicar la «sobrecualificación» de una parte del colectivo juvenil de demandantes de empleo en relación con la oferta (28). Pero si el sistema formativo preparase personas auténticamente cualificadas, existiría una fluidez mucho mayor entre el mercado interno y el externo de trabajo.

Los problemas del desempleo juvenil no son universales. Varían profundamente los porcentajes de desempleo, y sobre todo el período en que los jóvenes permanecen en paro. La crisis económica ha puesto de manifiesto qué países contaban con buenos sistemas formativos, y adecuados al mercado de trabajo, y cuáles no. Pero, además, entre estos segundos ha habido países que ante la crisis económica han puesto en marcha sistemas de rectificación rápidos y eficaces.

Las claves del éxito en los países que la crisis económica ha confirmado como dotados de una buena formación para el empleo parecen fundamentalmente tres. La primera de estas claves consiste en que la formación, información y orientación profesionales son continuamente renovadas a partir de la investigación del mercado de trabajo, incluyendo su estudio prospectivo. Así, en el caso de Alemania se da una importancia fundamental a la deno-

(26) Ver KLEIN, L. R.: *La vertiente de la oferta*. En «Papeles de Economía Española», número 5, 1981, 310 y ss.

(27) *Vid.* Nota (6).

(28) *Vid.* Nota (1).

minada «Política preventiva del mercado de trabajo». El Instituto de Investigación del Mercado de Trabajo y Profesional (inserto en el Instituto Federal de Empleo, pero dotado de autonomía relativa, lleva a cabo una previsión continua de los contingentes de mano de obra que va a demandar el sistema productivo, y de los cambios que experimenta la oferta. Estas prospecciones a corto, medio y largo plazo permiten adaptar el sistema formativo a esos requerimientos de la oferta. Y, evidentemente, también la información y orientación profesionales se nutren de dicha observación y previsiones.

La segunda clave para una formación adecuada al trabajo, es el aprendizaje o la formación en alternancia; es decir, la combinación de una experiencia laboral con la recepción de una formación reglada. Los países de Europa Occidental con menor tasa de desempleo y, al tiempo, con menor proporción relativa de paro juvenil, son precisamente las tres naciones con mayor proporción de jóvenes en aprendizaje. En concreto, Alemania, Austria y Suiza tienen en torno a un sesenta por ciento de los jóvenes que han terminado la enseñanza obligatoria a tiempo completo, en aprendizaje, y son los países en los cuales concurren las dos características indicadas. Por ejemplo, en Alemania, terminada la escolaridad obligatoria de tiempo completo a los dieciséis años, durante los dos siguientes (que son también de formación obligatoria, aunque no necesariamente a tiempo completo) más de la mitad de la población juvenil alterna la asistencia a una escuela de formación profesional uno o dos días por semana, con el trabajo en régimen de aprendizaje.

Hay una tercera clave de éxito en los sistemas formativos de muchos países desarrollados, que es la potenciación cuantitativa y cualitativa de la formación profesional «ocupacional», es decir, la orientada a una capacitación profesional concreta. Especialmente los países que no cuentan con un sistema de aprendizaje muy generalizado, necesitan completar la formación profesional a tiempo completo, con frecuencia bastante polivalente, con una formación capaz de crear los complementos de cualificación más específicos.

Esas dos tendencias, hacia la formación en alternancia y hacia la potenciación de la formación ocupacional, han sido el norte de la carrera que ciertos países han emprendido para remontar el desempleo juvenil. Así, Gran Bretaña y Francia han venido desplegando durante los últimos años unos programas especiales de empleo que tratan de garantizar a todos los jóvenes que lo deseen, posibilidades de trabajo con formación.

En el caso del Reino Unido, la formación profesional ya se daba en muchos casos en relación con la empresa, y el sistema formativo contaba con otros medios de relación que le ligaban a la realidad profesional (por ejemplo, el llamado «Careers Service»). Pero se estaba detectando que este contacto no era suficiente y faltaba una formación ocupacional suficientemente rica y eficaz (29).

El caso es que en ambos países mencionados, Reino Unido y Francia, la

(29) «La formación en Gran Bretaña está aquejada de dos debilidades principales. La primera es la concentración en la formación inicial, a expensas de la puesta al día y reconversión posteriores en la vida. En segundo lugar, la formación está concentrada en una serie relativamente estrecha de trabajos, por razones que tienen mucho más que ver con la tradición y la negociación colectiva que con las necesidades intrínsecas de formación ocupacional (...) Como resultado de estos dos factores, el sistema de formación es rígido, conservador y lento para responder a los nuevos requerimientos industriales.»

(CENTRAL POLICY REVIEW STAFF, Report by the *Education, Training and Industrial Performance*, HMSO, London, 1980, 7.

crisis había revelado la insuficiencia de su formación profesional. Y en los dos casos se han creado programas de empleo juvenil que se podrían entender, en un sentido amplio, como un relanzamiento del aprendizaje. En el caso del Reino Unido, sobre todo, se ofrecen distintas posibilidades alternativas de adquirir experiencia laboral en instalaciones empresariales, también cursos especiales o trabajos en el sector público y entidades sociales sin fines de lucro. En el caso francés, también se ofrece una amplia gama de posibilidades, pero más centrada en el empleo dentro del sector privado.

En este punto, es oportuna la consideración de que la formación en la empresa muestra virtualidades importantes. El progreso tecnológico es tan rápido y la rigidez de los organismos públicos de formación tanta, que la formación proporcionada por las empresas merece una atención especial. Con frecuencia ofrece más rendimiento incentivado cierta formación interna, que operar cerradamente sobre el dispositivo público de formación profesional. Pero quizá lo más aconsejable sea combinar ambos protagonismos, con una atención diversificada hacia las empresas grandes, medianas, pequeñas y artesanales intencionalmente, en relación con su avance tecnológico, capacidad de formación y capacidad de generación de empleo. Con los programas juveniles mencionados, en el Reino Unido conseguían empleo antes de transcurridos tres meses desde la finalización del período de formación entre un 60 y un 70 por 100 de los jóvenes (primer año del «Youth Opportunities Programme»); y, con el programa anterior, nueve décimas partes había encontrado algún empleo antes de los siete meses, y cuatro quintas partes «empleo adecuado». La tasa de desempleo juvenil descendió del 14,3 por 100 en 1977, al 11,9 por 100 en 1979.

En Francia, en los dos primeros «Pactos para el Empleo», cerca del 90 por 100 de los contratos «empleo-formación» culminaron en empleo definitivo, e idénticamente más de un 60 por 100 de los «stages» de prácticas en empresas.

En general, la tendencia observable en los países occidentales es a institucionalizar de forma permanente esa compenetración entre formación y ejercicio profesional en la empresa. Concretamente, Francia cuenta desde julio de 1980 con una Ley sobre «formaciones profesionales en alternancia». El objetivo perseguido se establece ya en el artículo primero: «Las formaciones profesionales en alternancia asocian, según una progresión metódica y una pedagogía particular, enseñanzas generales o tecnológicas dispensadas en establecimientos, organismos o servicios de formación públicos o privados, o por responsables de formación de empresa, y conocimientos y experiencias adquiridos en el ejercicio de una actividad en los lugares de trabajo».

Todo este movimiento general en pro de una aproximación de la enseñanza al trabajo, parte de la comprobación de cuán altos son los muros que separan los centros educativos de la vida profesional. Como dice un documento de la OCDE: «Uno de los instrumentos más antiguos y ampliamente utilizados de la política de mano de obra, es ofrecer a los grupos desfavorecidos posibilidades de formación que les hacen más fácilmente 'empleables'. Pero la experiencia pasada muestra que la formación, por ella sola, no es suficiente, y que hace falta recurrir a la iniciación práctica al trabajo, al aprendizaje en el tajo y a la formación en curso de empleo para que esos grupos tengan oportunidades reales de integrarse en el mercado de trabajo (30).

(30) OCDE, Documento MAS (80) 35, del Comité de Mano de Obra y Asuntos Sociales, 6 de noviembre de 1980, parágr. 11.

En otras palabras, la formación que brota de la experiencia laboral, y que desde hace largo tiempo se da en torno al aprendizaje en diversas formas, no puede ser sustituida por una enseñanza a la que cuesta aproximarse a la realidad laboral.

Ahora bien, no basta con articular íntimamente formación y trabajo. Algo que distingue a ciertos programas especiales de empleo, del aprendizaje arraigado en algunos países centroeuropeos, es que aquellos programas evitan más difícilmente el falso empleo y la falsa formación.

Expliquémonos: de hecho, algunas veces esos programas llevan a la creación artificial y coyuntural de empleos. Unas veces este defecto se da con ciertos empleos coyunturales en el sector público, y otros se debe a la picardía o insuficiencias de empresarios privados. Estos últimos casos se acercan a lo que ya es el colmo del despilfarro público, que es la subvención pura y simple del empleo temporal, sin formación o sin auténtica garantía de formación (31), como en el caso del Programa especial de empleo juvenil español.

Más adelante se dice: «En la medida en que la reactivación se afirme, las características de mano de obra en ciertas cualificaciones se harán más manifiestas. La reabsorción de este tipo de carencias y los avances en productividad favorecen grandemente por naturaleza una expansión no inflacionista. Importaría entonces consagrar menos recursos a las formaciones de tipo reglado para poder subvencionar con preferencia la formación en curso de empleo. Eso garantizará en cierta medida que las formaciones dispensadas pueden colmar las carencias eventuales de cualificación que podrían aparecer con la expansión de la producción, y la evolución en la estructura de la actividad económica y el cambio técnico». (*Ibid.*, párr. 21).

(31) Acerca de los programas de pura subvención al empleo, Olav Magnussen señala:

- «(1) Hay, incluso hoy, cambios estructurales en la industria. Ciertos sectores se expanden, mientras que otros se reducen en producción y empleo. Con un subsidio general de empleo, los sectores en expansión recibirán una subvención por trabajadores que, de todos modos, habrían empleado sin el subsidio, quedando reducido por ello el efecto del subsidio global sobre el empleo.
- (2) Estos subsidios son temporales, y por tanto no llevan a cambios en los métodos de producción que, a su vez, conduzcan definitivamente a una mayor demanda de trabajo. Así, cualquier efecto positivo sobre el empleo será solamente temporal.
- (3) Si una empresa recibe un subsidio, es requerida para mantener al nuevo trabajador por un cierto período de tiempo, ordinariamente entre seis y doce meses. Después de eso, la empresa puede despedir a este trabajador y contratar uno distinto para recibir un nuevo subsidio. A través del tiempo, el empleo puede, por tanto, no crecer, y de hecho puede disminuir ligeramente si la rotación de personal aumenta como resultado del subsidio.
- (4) Otro efecto de un subsidio temporal a corto plazo puede ser que crea muy poco empleo en empresas intensivas en formación, donde las decisiones acerca del empleo y la formación están basadas en consideraciones a largo plazo. Si esto es correcto, los subsidios de empleo proporcionan en su mayor parte trabajos de baja cualificación, con un escaso contenido formativo, y alcanzan un efecto reducido sobre las perspectivas de empleo a largo plazo.»

(MAGNUSSEN, O.: *The opportunity structure for early school leavers in the member states*. En CEDEFOP —European Centre for the Development of Vocational Training—, *Occupational Choice and Motivation of Young People, their Vocational Training and Employment Prospects*. CEDEFOP, Berlín, 1979, 199.

El falso empleo y la falsa formación proceden a veces de la falta de capacidad administrativa, o voluntad, en el Estado para estimular y controlar una auténtica promoción formativa masiva, concebida con perspectiva. Y otras veces deriva de una forma asistencial y coyunturalista de encarar el empleo juvenil. Pero en este campo, el espíritu asistencial a menudo produce efectos casi contrarios a los deseables: utilización improductiva de fondos públicos, disfuncionalidades económicas y sociales graves, tales como una prima a empresas no competitivas o marginales en las condiciones del empleo, o desplazamientos del desempleo hacia colectivos más necesitados y desprotegidos que los jóvenes, como en el caso de cabezas de familia maduros, desvirtuaciones en los mecanismos de mercado, y graves frustraciones en unos jóvenes que fácilmente se ven defraudados en cuanto a la expectativa de hallar auténtica formación y trabajos buenos y estables.

No se trata de «hacer sitio como sea» a los jóvenes en el sistema productivo con subvenciones que fácilmente son aprovechadas por empresarios marginales y sin escrúpulos para conseguir mano de obra barata y en rotación continua para empleos descualificados. Es preciso subvencionar no tanto el empleo como la formación.

Partamos de que, tanto el sector privado como de algún modo en el público, existe lo que la teoría del mercado de trabajo dual ha llamado «mercado de trabajo primario» y «mercado de trabajo secundario». El primero es el correspondiente a empleos dotados de permanencia, buenas retribuciones y condiciones de trabajo, y medios de perfeccionamiento profesional y promoción. Corresponde a empresas por lo general situadas en la vanguardia o en el corazón del sistema productivo, y suelen poseer tecnología avanzada, alta productividad, alto valor añadido y adecuada dimensión.

Por el contrario, el mercado de trabajo secundario corresponde a una mano de obra menos apreciada, que sólo puede aspirar a un empleo marginal: inestable, con malas condiciones retributivas y laborales, y sin posibilidades suficientes de formación y promoción (32).

Pues bien, es fundamental que los programas de empleo juvenil aspiren a crear empleos en el mercado de trabajo primario. El objetivo fundamental es que, efectivamente, los demandantes de empleo se hagan con la cualificación suficiente para que su fuerza de trabajo sea valorada en dicho mercado, y no en el secundario. Este tipo de promoción requiere una intencionalidad no meramente «coyunturalista», sino sensible hacia las necesidades estructurales del sistema de producción de bienes y servicios. No se trata de primar la contratación de jóvenes como el que oferta fuerza de trabajo a precio de saldo. Se trata, más bien, de estudiar las cualificaciones que va a necesitar el sistema productivo, o que se deben imprimir deliberadamente en dicho sistema productivo (33), o que pueden impulsarlo como es el caso de las vocaciones científicas y empresariales.

(32) De todos modos, la diferencia no es radical: «Esta dicotomización debe ser considerada como la abstracción de un mercado complejo multisectorializado. En realidad, los trabajos y carreras pueden ser juzgados en contra de esas condiciones consideradas apropiadas dentro de una ocupación, región o industria dados. En este sentido, el concepto del mercado dual puede ser visto como un 'continuum', en el cual, ciertas tareas o trabajos son remunerados de una forma que denota falta de competencia entre los trabajadores primarios y secundarios para el mismo trabajo».

(LOVERIDGE, R., y MOK, A. L.: *Theories of labour market segmentation*. Martinus Nijhoff. La Haya-Boston-Londres, 1979, 5).

Esta es la dirección en que resulta preciso trabajar, y que resistirá cualquier crisis. Incluso es posible aprovechar la crisis para elevar decisivamente de calidad la formación profesional en su sentido más alto, y relanzar el desarrollo más sólida y velozmente que nunca. En nuestro país, como se defendió al principio, el objetivo fundamental para solucionar el desempleo juvenil podía consistir en reconstruir sobre unas bases progresivas un aprendizaje eficaz, meta que podría irse consiguiendo a través de varios años de esfuerzo organizativo. Para llegar a ello puede utilizarse esencialmente un programa especial de empleo, además de ir preparando el dispositivo formativo. De forma semejante a como ha ocurrido en el caso de Francia o el Reino Unido, puede irse rectificando la política de empleo juvenil creando un programa basado en la incentivación de una formación profesional auténtica, promovida y controlada a través de comisiones de patrocinio descentralizadas, como en el caso de Inglaterra (34). Eventualmente, puede preverse una desgravación o subvención final para provocar la contratación por tiempo indefinido.

Pero igualmente habría que ir rectificando muchas zonas del sistema educativo, rectificación necesaria si se aspira, como objetivo instrumental, a una vigencia del aprendizaje que incluya formación reglada a tiempo parcial. En cuanto a dicho objetivo, España tiene la ventaja inapreciable de contar con planes, programas, textos, material didáctico y experiencia de países que van por delante de nosotros en el proceso de desarrollo.

Elevación de la formación humana y potenciación del adiestramiento ocupacional.

Todo lo que se lleva dicho a favor de un acercamiento de la formación a la realidad laboral, no puede ser entendido como una merma en el progreso de la formación general y humana. Si en ambos sentidos se alcanzara mayor calidad en nuestro país, probablemente se advirtiera hasta qué punto se exigen mutuamente. Pero esto requiere, entre otras cosas, una formación e información muy completas, y continuamente actualizadas, para los cuerpos docentes.

Si observamos concretamente a los países que poseen sistemas de formación profesional más avanzados en Europa Occidental, observamos que no consideran prioritariamente las necesidades del sistema productivo, sino que tratan de proveer a los jóvenes de los medios adecuados a su desarrollo, entre los cuales se encuentran ciertas destrezas pre-profesionales (35) y un

(33) Por ejemplo, en España hay necesidades latentes de empleo en ciertas áreas del sector público, como administraciones y equipamientos colectivos locales, administración de justicia, ciertos cuerpos Inspectores, Investigación, documentación, bibliotecas y museos, arqueología, ordenación del territorio, informatización, reforestación, enseñanza en ciencias sociales. Y este empleo no tiene por qué ser inflacionario si efectivamente contribuye a superar factores estructurales de deseconomía e inflación.

(34) Vid. MANPOWER SERVICES COMMISSION (Special Programmes Division), Review of the first year of Special Programmes (MSC, 1979).

(35) «La educación tecnológica está ahora presente en las clases del ciclo medio de tres o cuatro años que precede al final de la escolaridad obligatoria en la mayor parte de los países de Europa. Con ocasión de una encuesta hecha por el Consejo de Europa he distinguido, esquematizando al extremo, tres finalidades principales (...):

conocimiento básico del mundo social y de las posibilidades personales que existen de insertarse laboralmente en él (36).

Algo que se impone reconocer es que, en nuestro país, las deficiencias en formación pre-profesional, y en información, orientación y formación profesionales, son también insuficientes de orden educativo general. Y, sobre todo, esas carencias contribuyen decisivamente a que surjan fracasos y frustraciones humanos gravísimos que, por tanto, se convierten en fracasos monstruosos del sistema educativo. La droga, la ruina psicológica y moral, y en algunos casos el suicidio, no son términos de referencia retóricos en nuestra sociedad, sino realidades muy importantes que no pueden ser soslayadas. Un país en el que, a pesar de haber una tasa bastante alta de escolarización, cincuenta y seis de cada cien parados tienen menos de veinticinco años, es un país en el que, palpablemente, la educación es culpable de muchas ruinas humanas.

Si siempre es necesaria la información y orientación profesionales, lo es mucho más en estos momentos de tan vertiginoso cambio tecnológico, económico y social. Y precisamente por esta hondura, amplitud y rapidez en la transformación de los requerimientos de cualificación, la información y orientación profesionales dependen más que nunca de un estudio profundo de la oferta de empleo y de una adecuada prospectiva a corto, medio y largo plazo, sobre la cual deben llevarse a cabo continuas rectificaciones.

Mas he aquí que se trata de complementatr las anteriores posiciones con otras exactamente simétricas. Acaba de sostenerse que la educación debe incorporar información y formación para la futura vida de trabajo. Pero, por su parte, una buena formación profesional tiende cada vez más a exigir una buena formación básica y humana. Aunque todas las revoluciones tecnológicas suelen requerir ciertos progresos en cualificación, pero también acarrear retrocesos, el salto tecnológico que estamos experimentando actualmente parece que en líneas generales tiende a demandar calidades humanas y una buena formación general, como esenciales desde el punto de vista profesional. «Se trata, en particular, de la aptitud para utilizar diversas fuentes de información controlando los mensajes de manera crítica, de la capacidad para efectuar trabajos de grupo ejerciendo incluso funciones de liderazgo, de la

-
- La socialización. La idea directriz es que la escuela no debe ser desconectada del mundo exterior, y, particularmente, del mundo del trabajo. La educación tecnológica comporta, pues, actividades en las empresas o visitas, así como la participación en proyectos sociales. Es motivadora y favorece la orientación.
 - La adquisición de capacidades operatorias y afectivas. La idea directriz es que numerosas capacidades se adquieren por actividades manipuladoras y creadoras. Individualmente, el alumno adquiere capacidades operatorias generales y particulares. En equipo, el alumno comprueba sus capacidades afectivas a través del grupo, que tiene su propia dinámica.
 - La interdisciplinariedad por el método de los proyectos, cuando hace del estudio de un problema técnico concreto un centro de interés al cual las otras disciplinas aportan su contribución».

(DEFORGE, Y.: *Demain la vie...* Une étude sur la préparation des jeunes à la vie du travail en Europe. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980, 48).

(36) «Convendría admitir que una de las grandes tareas de la enseñanza de base debe ser preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo como para otros aspectos de la vida adulta, e informarles respecto a este tema.»

(OCDE, Documento de trabajo MAS (80) 35, cit., 3).

habilidad para mantener relaciones correctas con los otros, suscitando su aprobación, etc.» (37).

Esto revive la polémica entre los partidarios de la formación mu especializada y de la formación polivalente. Y parece deseable guardar un adecuado equilibrio. La posición más generalizada entre los expertos podría expresarse con palabras de Ducray, quien primeramente advierte que es una debilidad posible en tiempos de incertidumbre económica «conceder un lugar excesivo a las enseñanzas académicas, confiando la preparación del porvenir exclusivamente al desarrollo de la personalidad de cada uno. Todos los países han conocido este refugiarse en una enseñanza general con el pretexto de que es imposible prever las posibilidades profesionales de una enseñanza especializada. El tema de la 'polivalencia' de las formaciones no hace a menudo otra cosa que enmascarar idéntica actitud» (38).

Pero en seguida Ducray reconoce: «La necesidad de asegurar a la mano de obra una mayor capacidad de adaptación en una economía en crisis, y de aliviar los costes de la formación profesional, obliga cada vez más a examinar nuevamente los programas, elaborados en su mayor parte en torno a técnicas determinadas, a fin de refundirlos alrededor de actividades dominantes. En efecto, la cuestión que debe resolver una política moderna de formación es la de una más fácil transferencia profesional de competencias».

«Los actuales trabajos se esfuerzan, por lo tanto, en detectar, en situaciones de trabajo concretas, las competencias que allí se utilizan y de reagrupar técnicas diversas en sistemas de trabajo encaminados hacia realizaciones que presentan análogas características. Al parecer, así se hará posible al mismo tiempo identificar los troncos comunes de formación de base y diversificar según las circunstancias las formaciones de adaptación» (39).

Esta última afirmación podría ser ampliada en el sentido de que una formación de base polivalente necesita ser complementada con una buena formación ocupacional. Y esto no sólo respecto de la formación profesional en su sentido más clásico y estricto, sino también en cuanto a, por ejemplo, la formación universitaria. Es preciso rodearla, o establecer a su terminación, complementos de formación ocupacional para que el estudiante pueda conseguir efectivamente las cualificaciones que demanda el mercado de trabajo, y, posteriormente, para que pueda perfeccionarse, readaptarse convenientemente.

Conclusión: es necesario investigar el mercado de trabajo y establecer previsiones cualitativas y cuantitativas acerca de la oferta de empleo.

El título de este epígrafe obedece a los argumentos de las páginas anteriores, y también requiere ser relativizado con las cautelas ya mencionadas. Sólo resta decir dos palabras acerca de la institucionalización de ese estudio del mercado de trabajo. También, respecto a este punto, se ha mencio-

(37) FREY, L.: *op. cit.*, 102.

(38) DUCRAY, G.: *La formación profesional en la actualidad: evolución de las relaciones entre formación y empleo*. En «Revista Internacional de Trabajo», abril-junio 1979.

(39) *Ibid.*

nado la curiosa anemia ejecutiva que padece el Instituto Nacional de Empleo. Aunque subsiste la conveniencia de que se potencien las unidades que deben estudiar el mercado de trabajo en ese Organismo, no puede confiarse en que dicha tarea se lleve a cabo.

Dado que el estudio del mercado de trabajo se ha defendido por su importancia para la información, orientación y formación profesional, parece que el Ministerio de Educación, si esa tarea no es realizada por otros, podía abordarla por sí mismo. Efectivamente, ello parece muy recomendable. Y en tal forma, que la información obtenida sea aprovechada rápida y eficazmente para rectificar «curriculums» y programas educativos, subvenciones, formación del profesorado y medios didácticos.

Pero no sólo la administración educativa, sino todas las entidades privadas que sientan la necesidad de cubrir tan importante objetivo, pueden lanzarse a la tarea, pues se trata de un trabajo muy extenso y en el cual puede resultar de una gran utilidad el contraste de resultados y métodos. La única condición a cumplir para evitar el despilfarro de esfuerzos y medios, es la comunicación recíproca de trabajos y resultados.

Informe

LA INFORMACION Y ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIONAL

EQUIPO DE REDACCION

INTRODUCCION

Puede considerarse que, en el momento actual de la educación, se está alcanzando con éxito la tradicional meta cuantitativa, es decir, la que se refiere a cantidad de alumnos escolarizados, número de centros existentes, etc.

Pero en el mundo de la educación también tiene vigencia una elemental ley humana y social, base de todo el progreso, que nos enseña que, justo en el momento en que se está logrando satisfacer una necesidad vieja, nace otra nueva, más aleuada y refinada.

Hoy día, el énfasis educativo no está puesto en la cantidad de educación, logro prácticamente alcanzado, sino en la calidad de la misma. Aparecen, pues, nuevos problemas, se plantean distintos objetivos, se necesita inventar y utilizar otros instrumentos, propios y adecuados a las nuevas aspiraciones.

Un instrumento fundamental para mejorar la calidad de la educación es la información y orientación, como servicio que presenta un doble aspecto, el de la información y orientación educativa y el de la información y orientación profesional. Se trata de organizar la información y la orientación, dentro del proceso educativo, de modo que se consiga, de un lado, que el alumno pueda adaptarse de la manera más adecuada a la vida escolar y así obtener el mejor y más equilibrado desarrollo posible de sus cualidades y personalidad, y, de otro lado, que el alumno pueda escoger su camino en la vida activa, acorde con las necesidades del país y las perspectivas del progreso económico y social.

Si bien nuestro país no ocupa una posición líder en el tema de la «información y orientación», tampoco puede decirse que se trate de algo que le sea totalmente ajeno. El Estatuto de Centros Escolares, aprobado por Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, declara en su artículo 36: e) que los alumnos tienen derecho «a la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales». La existencia de esta norma, y el posible desarrollo que se haga de la misma, han animado al Equipo de Redacción de la REVISTA DE EDUCACION, sin perjuicio de poder dedicar en el futuro un número monográfico a tan vital y sugestivo tema, a realizar este Informe, en el que, con carácter de mera aproximación, se estudian la organización y el funciona-

miento de los Servicios de Información y Orientación Educativa y Profesional en algunos países de nuestro entorno.

CEE

La importancia del tema de la orientación profesional en la CEE se pone de manifiesto cuando el 18 de julio de 1966, la Comisión adoptó una Recomendación tendente a desarrollar la orientación profesional entre los Estados miembros (JO n.º 154 de 24-8-1966).

La Comisión se ha preocupado además de publicar regularmente los informes de los servicios de orientación de dichos Estados. Así para los períodos 1971-1974 y 1975 a 1979.

Pero tan importante como la Recomendación y la publicación de los citados informes lo es prácticamente la posibilidad de su consulta y difusión.

Y así se creó el CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la FP) que es un lugar de *información* y de *intercambio de experiencias* entre todos los que, en los diferentes países de la Comunidad Europea, trabajan en el dominio de la formación profesional inicial o continua.

Se trata de un Centro público de carácter administrativo y de fines no lucrativos, creado en 1975 por un reglamento del Consejo de las Comunidades. Su sede está en Berlín Oeste (CEDEFOP, Bundesallee, 22, 1000 Berlín 15. RFA).

Tiene un Consejo de Administración en el cual están representadas las propias Comisiones, los Gobiernos, Sindicatos y Organizaciones de empleadores.

El personal permanente, unas 30 personas, son expertos provenientes de administraciones, empresas, sindicatos, centros de investigación, etc.

Las realizaciones del CEDEFOP están en función de la política social de las Comunidades Europeas y actualmente son:

- La formación en favor de sectores desfavorecidos: jóvenes, mujeres, emigrantes.
- La innovación pedagógica.
- La educación permanente.
- Las consecuencias de la evolución tecnológica sobre la formación profesional.
- La armonización de las legislaciones nacionales organizando la formación.

Si el acceso a la información está abierto a todos los interesados en la problemática de la formación profesional los *servicios* (gratuitos o a precios módicos, según el servicio) que suministra el CEDEFOP basta enumerarlos para ver su importancia:

- 1.—Centro de documentación dotado de un Thésaurus multilingüe europeo.
- 2.—Repertorio de actividades innovadoras en los países de la CEE en el dominio de la formación continua.
- 3.—Descripción de sistemas nacionales de Formación profesional.

4.—Periódicos: una revista trimestral titulada «Formación Profesional» desde 1977 y una «Carta de información».

5.—Seminarios con expertos nacionales e internacionales. En 1977: «paro de jóvenes y formación profesional». En 1978: «igualdad de oportunidades y formación profesional». En 1979: «curso de formación en Francia y Europa». 1980: «la alternancia», y «las nuevas vías de la formación profesional».

6.—Estudios comparativos sobre la situación en los diferentes estados miembros. En 1978: «elección profesional y las motivaciones de los jóvenes, sus perspectivas en materia de formación profesional y de empleo», «las relaciones entre la formación y empleo y sus consecuencias para la política del mercado de trabajo y la formación —un estudio franco-alemán sobre el progreso técnico, la organización del trabajo y la evolución del potencial de cualificación en la industria». En 1979: «igualdad de oportunidades y la Formación profesional de las mujeres». En 1980: «formación y creación de actividades en Francia, Gran Bretaña e Italia».

Y vistos estos servicios se comprende la importancia que en materia de orientación profesional tiene el CEDEFOP por la información que puede suministrar ya, (servicios 1, 2 y 3) y los que puede realizar en el futuro (4, 5 y 6 de los enumerados) específicamente sobre el tema.

BELGICA.

El Servicio de Educación-Empleo, del Ministerio de Educación y Cultura Francesas, tiene como función establecer unas relaciones mejores entre la escuela y la vida activa recoger todos los datos necesarios, adaptarlos a las necesidades propias de la enseñanza, llegar a un conocimiento del desarrollo del empleo, en definitiva asegurar una información adecuada a distintos públicos sobre las salidas profesionales.

Para cumplir esta misión, tiene en cuenta las relaciones existentes entre las administraciones públicas que se ocupan de la educación nacional los Servicios competentes del Ministerio de Empleo y Trabajo y especialmente la Oficina Nacional de Empleo y Mano de Obra, El Ministerio de Asuntos Económicos, el de Economía Regional, La Oficina del Plan, el Ministerio de Clases Medias, el Servicio de Expansión Económica, la OCDE, las Comunidades Europeas y los Medios Económicos y Sociales.

Tiene como tareas principales:

- recoger los datos relativos a la evolución de la economía y el mercado de trabajo.
- establecer (con los servicios administrativos pero también con las oficinas privadas competentes), los contactos necesarios para que estos datos sean presentados de una manera útil a los distintos sectores implicados en la enseñanza.
- adaptar estos datos a las necesidades específicas de las escuelas y a la orientación de los alumnos.

- difundir esta información en el momento más oportuno para distintas personas que van a utilizarlos.
- trabajar sobre estos datos con el fin de averiguar las nuevas orientaciones en el mercado de trabajo.

El Servicio está compuesto actualmente así:

- Un Director.
- Un Secretario.
- Una Mecnógrafa.
- Una Licenciada en Ciencias Económicas.
- Una Licenciada en Ciencias Sociales.

Este equipo está reforzado por un periodista y un magnetista.

Por lo que se refiere a los métodos que utiliza el Servicio, la primera función será establecer la lista de las variables sobre las cuales será aplicado el tratamiento de las informaciones.

El análisis económico se fundará en la aprehensión del fenómeno económico considerado global y aisladamente.

Los datos de base serán en principio considerados a nivel nacional, pero se reservará un lugar importante a las políticas regionales o subregionales, que pueden tener un conocimiento mejor de las situaciones concretas, las necesidades particulares y las posibilidades reales existentes.

Conocer y entablar el diálogo con los que conocen estos datos es el método que permite fijar las tendencias y las necesidades económicas.

Los organismos con los que debe tomar contacto son:

- El Ministerio del Plan.
- Los Consejos Económicos regionales.
- El Ministerio de Asuntos económicos.
- El Ministerio de Trabajo.
- Las sociedades de desarrollo regional.
- La Federación de empresas de Bélgica.
- Las asociaciones profesionales.
- Las organizaciones sindicales.

La aproximación al mercado de trabajo consiste en conocer mejor las cualificaciones necesarias de las personas que entrarán en el mercado de trabajo de mañana.

En un primer momento, será necesaria una aproximación cuantitativa a los recursos laborales del país y especialmente a la región francófona. Estos datos macroeconómicos permitirán ofrecer los cuadros de paro, que habrá que tener en cuenta para determinar la oferta real de trabajo procedente de las empresas. Por ejemplo, saber por qué hay 3.522 electricistas que necesitan empleo y habiendo sólo 298 puestos de trabajo, el 30 por 100 de los mismos no están cubiertos; o intentar buscar la razón de por qué una empresa no llega a encontrar los especialistas que necesita cuando los expertos económicos están repitiendo constantemente el aumento de los porcentajes de paro.

Querer comprender la incoherencia de las cifras supone:

- tener acceso a los datos
- realizar el análisis longitudinal de los mismos
- hacer un análisis interno de las clases de datos
- llevar a cabo la investigación de las explicaciones oficiales.

Los servicios susceptibles de ayudar en la investigación son: el Ministerio de Empleo y Trabajo, los Comités Subregionales de Empleo, los Sindicatos y el Ministerio de Economía Regional.

En un segundo momento la aproximación será cualitativa, con el fin de designar el perfil del empleo, sector por sector, cualificación por cualificación.

Es aleatorio elaborar las previsiones de mano de obra, no solamente en razón de la gran complejidad de los eventos en un período de débil crecimiento, sino sobre todo porque las etiquetas bajo las cuales son catalogados los diversos empleos pierden de prisa su significación.

El segundo procedimiento consiste en extraer los datos útiles para orientación escolar, los utilizadores de los datos son: los alumnos, los padres, las direcciones generales del Departamento y los centros PMS.

El tercer procedimiento consiste en integrar las informaciones en las políticas, los contenidos y los comportamientos de la enseñanza.

He aquí las técnicas particulares que se utilizan:

- difusión de los documentos
- entrevistas, discusiones, encuentros con los responsables al nivel de la Administración Central y las escuelas
- organización de los seminarios y coloquios para los sectores públicos diferentes.

Los análisis utilizan los resultados procedentes de las entrevistas individuales, las encuestas y las reuniones de grupos.

Las reuniones de grupos responden a la necesidad de informar teniendo en cuenta puntos de vista diferentes.

Las encuestas responden a la necesidad de informar o de formar (encuestas de conjeturas acerca de las perspectivas de empleo a medio plazo, monografías, etc.).

Para aumentar la rapidez en la entrada de informaciones, se utilizan los cuestionarios.

También se llevan a cabo contactos con los profesores, con los organismos de orientación.

Además de las investigaciones pueden realizarse por unidades de investigación o investigadores aislados. Así, por ejemplo, las exigencias en materia de lenguas extranjeras son desconocidas. Una encuesta debería estudiar las diferencias entre las exigencias de la lengua escrita, hablada o técnica.

El Servicio distribuye la información en el momento más útil; la información y la orientación serán permanentes, en todos los niveles de la educación y del empleo. Los jóvenes, los establecimientos escolares, los empleadores, los representantes de los trabajadores y las autoridades responsables de la educación tienen necesidad de información acerca del mercado de trabajo que

sean recientes y que estén en relación con los cambios producidos en la situación sobre el empleo.

Para la difusión de la información se utilizarán los medios de comunicación de masas.

FRANCIA

A) Organización de los Servicios encargados de la Información y de la Orientación.

Los servicios de información y orientación, organizados a nivel nacional, regional y local, dirigidos en este país a los alumnos que siguen enseñanzas de segundo grado, tienen la misión de organizar la información y la orientación destinada, dentro de un proceso educativo de observación continua, a favorecer la adaptación de los alumnos a la vida escolar, guiarles hacia la enseñanza más conforme con sus aptitudes, contribuir al desarrollo de su personalidad y ayudarles a escoger su camino en la vida activa, en armonía con las necesidades del país y las perspectivas del progreso económico y social.

Estos servicios actúan en coordinación con la «Oficina nacional de información sobre las enseñanzas y las profesiones» (ONISEP) en lo que se refiere a la recogida de información y con sus delegaciones regionales a efectos de documentación.

A nivel nacional, el Ministro de Educación Nacional es el órgano encargado de elaborar las directrices en materia de información y de orientación y de regular la organización de los servicios.

A nivel regional la responsabilidad de las actividades de orientación corresponde, bajo la autoridad del sector, a un jefe de servicio que dirige al mismo tiempo la Delegación regional de la «ONISEP». En cada departamento existe un Inspector de Información que aporta su apoyo técnico en materia de información y orientación al Inspector Académico residente.

Por último, a nivel local, en cada distrito escolar existe, por lo menos, un «Centro de Información y Orientación» (CIO) que aporta su concurso al conjunto de las acciones de orientación e información a nivel de distrito, atiende y aporta documentación e información al público escolar y no escolar, y procede a las consultas necesarias y colabora con los servicios encargados del empleo juvenil.

B) Objetivos de la actividad de los «Centros de Información y Orientación» (CIO).

La vigente legislación francesa se refiere a la necesidad de que las misiones encomendadas a los CIO se realicen en atención a los siguientes objetivos:

1. La actividad de los centros *debe responder a las necesidades de la población del distrito* en el que están situados y, en este sentido, se atenderán con carácter prioritario las peticiones de información y orientación de los jóvenes o sus familiares que se dirijan al centro en busca de ayuda, aportando además los centros su colaboración a todos los establecimientos de enseñanza secundaria del distrito.

2. Cualquiera que sea la forma concreta que revista, la actividad de los centros *tendrá por objeto fundamentalmente favorecer*, a corto o medio plazo,

la inserción social y profesional de los jóvenes. Así, se atenderán preferentemente las actividades que tiendan a preparar a los sujetos para la adopción de decisiones escolares y profesionales.

3. Por último, sin perjuicio de la actividad continuada que se realiza en relación con todos los alumnos desde su entrada en un centro, los CIO intervienen especialmente acerca de:

- Los alumnos de clases o niveles a partir de los cuales deban efectuarse elecciones escolares o profesionales.
- Los alumnos que previsiblemente vayan a adoptar la decisión de abandonar el sistema educativo sin formación profesional o con una formación profesional incompleta.
- Los jóvenes en busca de medios de reconversión, de perfeccionamiento o de promoción profesionales.

4. Por último y con la finalidad de aumentar la eficacia de su ayuda en la toma de estas decisiones, los CIO deben:

- Enriquecer permanentemente su conocimiento del entorno económico y social en el que actúan.
- Participar en la recogida y análisis de los datos relativos al funcionamiento de la orientación en su distrito.
- Recoger y utilizar las informaciones relativas a la adaptación, desarrollo de la escolaridad y formación profesional de los alumnos de su distrito.

C) **Formas de actuación.**

De acuerdo con este orden de prioridades, los Centros de Información y Orientación desarrollan su actividad en dos fuentes:

- *En los propios Centros de Información y Orientación.*
La acogida del público es una de las misiones esenciales de los CIO que debe propiciarse con todos los medios materiales (señalización del centro, información constante sobre horarios del centro, elaboración de la información en forma fácilmente asequible al público por su contenido y presentación, orientación acorde con las necesidades expresadas por el consultante y respetuosa de su libertad) y personales del centro.
- *El trabajo en equipo* de todo el personal del centro es otra de las actividades esenciales de los centros. Con el se pretende reforzar la cohesión del equipo y la eficacia de su acción, mediante el intercambio de información y el control de los resultados de la orientación, las técnicas y los métodos utilizados.
- *En los establecimientos escolares,* los CIO realizan dos tipos de acciones:
 - unas, *de carácter individual,* dirigidas a los alumnos que hayan manifestado su intención de abandonar el sistema escolar sin haber acabado el ciclo de estudios en curso, orientándoles en el sentido de concluir los estudios realizados, de iniciar o con-

tinuar su formación profesional o informándoles sobre las condiciones de acceso al primer empleo y sobre las posibilidades de formación permanente;

- *con carácter colectivo* los centros realizarán actividades, previamente programadas para cada nivel o curso escolar, de observación, y de información y orientación de los alumnos, que se complementarán con acciones individualizadas, de distintas índole según el grado de madurez de los alumnos, acerca de los alumnos o de sus familias y mediante la participación de los consejeros de orientación de los CIO en los Consejos de clase y de profesores de cada centro.

GRAN BRETAÑA

La orientación profesional de los jóvenes en Gran Bretaña se puede dividir en dos sectores: el correspondiente al nivel obligatorio de enseñanza secundaria y el del colectivo de estudiantes que han terminado su escolarización obligatoria y que, o van a proseguir estudios universitarios, o se proponen entrar directamente en el mundo del trabajo. La orientación en los dos sectores se encuentra en proceso de evolución, buscando la adecuación de los sistemas a las necesidades reales de la sociedad actual.

La orientación del alumno en este nivel, se venía practicando ya en los sistemas tradicionales, pero se dirigía principalmente a ayudar al alumno en su desarrollo personal, en su comportamiento y en su rendimiento escolar. La orientación se asemejaba bastante a lo que los británicos denominan «pastoral care». La evolución del sistema económico y la puesta en marcha de las «comprehensive-schools» (escuelas integradas), favorecieron la aparición de un nuevo aspecto de la orientación: el profesional.

Al no seleccionar a los alumnos al finalizar la educación primaria, y al ofrecer una diversidad de opciones válidas para múltiples profesionales, la «comprehensive school» abría paso a la posibilidad de elección de estudios y profesiones por parte de alumnos y padres y, como consecuencia, a la necesidad de una orientación en este sentido, que permitiera tomar decisiones con conocimiento de causa.

El sistema de orientación («guidance») en la «comprehensive-school».

Los objetivos que se persiguen con la orientación, son:

- Informar al alumno sobre los diferentes estudios que puede cursar, así como de sus implicaciones profesionales;
- desarrollar su capacidad para tomar decisiones;
- identificar a los alumnos inadaptados y ayudarles a adaptarse al ambiente;
- facilitar el desarrollo individual de cada alumno;
- favorecer la comprensión mutua, superando las divisiones sociales;
- desarrollar el sentido crítico de los alumnos.

Las tres vertientes de la orientación son interdependientes y persiguen una finalidad común: guiar, aconsejar y ayudar al alumno en su proceso educativo, cara a una preparación para la vida activa.

No existe un sistema nacional unificado de «guidance» en Gran Bretaña. Cada centro es responsable de sus criterios de orientación y de los medios que utiliza, si bien cuentan con el apoyo de diferentes servicios estatales y públicos para cumplir su cometido, así como con la colaboración de las LEAs (*).

En el sistema de orientación de las «comprehensive-schools» intervienen,

por parte del centro: tutores, profesores, médicos y psicólogos escolares, profesores de educación especial y los padres de los alumnos. Como responsable del servicio puede actuar el director adjunto del centro, el psicólogo o uno de los profesores encargados de clase;
por parte de los servicios exteriores: el Asesor de orientación profesional, los servicios sociales, los servicios de psicología y una representación de los servicios de prevención de la delincuencia.

En la «comprehensive-school», los tres aspectos de la orientación son importantes. El personal porque ayuda a detectar y poner remedio a cualquier tipo de problema que pueda tener el alumno, el escolar y profesional porque ya desde el tercer curso los alumnos tienen que enfrentarse con el problema de elegir las opciones de estudio que inevitablemente repercutirán en su futura vida profesional.

La orientación profesional

Hasta fecha muy reciente no se ha reconocido que, debido a la gran variedad de opciones que se ofrecen hoy a los jóvenes, era preciso proporcionarles una ayuda específica y estructurada, que les permitiera tomar decisiones con respecto a su futura vida de adultos. El reconocimiento de esta necesidad ha llevado a buscar un sistema de asesoramiento más idóneo y más completo.

En la orientación profesional intervienen los mismos agentes que en la personal y escolar, pero, además, aparecen aquí dos nuevas figuras de vital importancia: el «careers teacher», responsable de la información, y el «careers officer» (Asesor de Orientación Profesional).

El rol de «career teacher» es sumamente importante y reviste múltiples facetas, como mínimo debe:

- celebrar entrevistas con los alumnos que lo desean,
- mantener discusiones con los grupos de alumnos que lo solicitan,
- asesorar personalmente a cada alumno.

Por regla general, los planes de información se elaboran en colaboración con el Asesor de Orientación Profesional («careers officer») y se se dan a co-

(*) Autoridades Locales de Educación

nocer a través de un programa específico, cuya denominación varía según los centros.

Se ofrece información sobre la vida profesional y el trabajo, en relación con la formación del individuo y del ciudadano por medio de conferencias o discusiones. También se facilita otro tipo de información más concreta sobre las diferentes profesiones, para lo que se utilizan películas, emisiones radiofónicas y de televisión, conferencias a cargo de profesionales y se organizan visitas a empresas y entrevistas individuales.

Las experiencias de trabajo que se organizan son auténticos cursillos profesionales. El alumno se incorpora a una empresa donde participa directamente en el trabajo por un período de una o dos semanas. Otro sistema que se utiliza es el denominado «careers tastes», que consiste en asistir a un centro de enseñanza post escolar para experimentar diferentes profesiones y elegir, a través de un conocimiento directo, la profesión más atrayente e idónea para el alumno. Finalmente, existen los cursos de iniciación profesional «linked courses», que imparten los centros post escolares y a los que los alumnos pueden asistir una o dos medias jornadas por semana, para iniciarse en diferentes prácticas profesionales: mecanografía, taquigrafía, trabajos de oficina, mecánica del automóvil, etc.

La labor del centro está apoyada por los servicios exteriores, en particular los que dependen del Ministerio de Trabajo.

La Ley de «Employment and Training» de 1973, reorganizó los Servicios de Empleo y de Orientación de los jóvenes. Los Servicios de Orientación actúan como puente de unión entre la educación y el empleo, y los fines que persigue son:

- en colaboración con las escuelas, ayudar a los alumnos y estudiantes a tomar decisiones realistas y con conocimiento de causa, en lo que se refiere a su futura profesión;
- ayudarles a encontrar empleo y/o formación, de acuerdo con sus decisiones, y facilitarles ayuda y orientación en todos los problemas relacionados con la decisión tomada;
- establecer contacto con la industria y las agencias de colocaciones.

Para desempeñar estas tareas, se han creado los Centros de Orientación («careers offices»). En cada LEA debe existir un centro, financiado al 75 por 100 por el Ministerio de Empleo y al 25 por 100 por la propia LEA que lo administra. Corresponde a las autoridades locales seleccionar y reclutar el personal encargado de asegurar la orientación y empleo de los jóvenes que han abandonado la escuela o están a punto de hacerlo.

Cada Centro de Orientación está atendido por un Director, un Director Adjunto y un número variable de asesores especializados, ayudantes y personal administrativo.

El Director se encarga de las funciones de administración y organización, aunque también puede atender a un grupo de alumnos.

El Director Adjunto y los asesores especializados se ocupan de los diferentes aspectos de la orientación: problemas de los alumnos de último curso, problemas del primer empleo, de los inadaptados, etc.

El «careers officer» desarrolla su función en el Centro de Orientación y en el centro de enseñanza secundaria. Normalmente se encarga de orga-

nizar los programas de información, en colaboración con los profesores del centro responsables de este cometido («careers teacher») y con los otros miembros del equipo de orientación.

El «careers officer» es una pieza clave en el sistema de orientación, ya que garantiza las relaciones con las empresas locales y organiza las visitas que los alumnos realizan a los centros de trabajo y asegura el empleo de los jóvenes. También es misión suya organizar un servicio de seguimiento, que consiste en entrevistarse con los jóvenes tres meses después de haber obtenido empleo, para tratar de las dificultades que hayan podido encontrar y ayudarles a superarlas y a adaptarse al ambiente de trabajo.

Gran parte de su tiempo, el «careers officer» lo dedica a visitar empresas locales para mantener relaciones estrechas con los empresarios y patronos, y conocer mejor los diferentes empleos, las técnicas, las empresas, la formación profesional y el aprendizaje que ofrecen, las condiciones de trabajo y salario. De esta forma, puede conocer con exactitud las posibilidades de empleo en la localidad.

La labor de los «careers teachers» y de los «careers officers» es controlada por los Inspectores de los Servicios de Empleo (del Ministerio de Trabajo), pero el control de la actividad propiamente pedagógica de los «careers teachers» corresponde a los Inspectores de Educación.

El puesto de «career tacher» puede desempeñarlo cualquier miembro del equipo directivo del centro escolar. Los «careers officers» son reclutados por las LEAs y se forman para este cometido en las escuelas politécnicas, los colegios universitarios o las universidades.

Toda la labor de los asesores de orientación profesional y del equipo del Centro de Orientación se apoya en dos principios fundamentales:

- a) La elección de un empleo implica la elección de un modelo de vida.
- b) Para que la elección sea coherente y realista, se precisa, no sólo conocer toda la gama de posibles profesiones, sino también ser consciente de las posibilidades personales (aptitudes, gustos, intereses).

Los alumnos que terminan la enseñanza secundaria disponen, además, de otras fuentes de información y orientación que les facilitan las Oficinas Locales de Empleo, las Oficinas de la División de Servicios de Formación y otras instituciones y agencias que editan folletos y material impreso. El Ministerio de Educación y Ciencia, los Colegios Locales, los «Regional Advisory Councils for Further Education», el Technical Education Council y el «Careers Occupational Council», ofrecen información escrita y oral a quienes lo solicitan.

La orientación profesional después de la enseñanza obligatoria (16-19 años).

Uno de los problemas más serios que tiene planteado el Gobierno británico es el de la formación y empleo de los jóvenes que han finalizado la escolarización obligatoria y no aspiran a seguir estudios universitarios. Las opciones para este colectivo son muy variadas.

- Los cursos académicos para obtener certificados de nivel «O» (ordinario) y «A» (superior), los siguen generalmente los alumnos que aspiran a incorporarse al mundo universitario.
- Un número considerable de alumnos se orientan a las enseñanzas técnico-profesionales tradicionales, en donde reciben la preparación específica que requiere la profesión que han elegido.

Si el alumno ha recibido una buena orientación durante el período de su escolarización y su elección ha sido acertada, quizá no se le planteen problemas. Pero puede no ser así o, incluso, es fácil que, una vez elegida una profesión y conocida en la práctica, desee cambiar de ocupación.

Para atender a estas eventualidades, el Gobierno, con la participación de los Ministerio de Educación y de Trabajo principalmente, dispone de unos servicios de preparación profesional, que se encargan de orientar, ayudar y reconducir, en su caso, a los jóvenes que han iniciado o están a punto de iniciar su vida profesional.

La Formación Profesional

Con los programas de formación profesional que organizan los servicios competentes, lo que se pretende es desarrollar todas las potencialidades del joven para que su vida adulta y profesional sea un éxito, teniendo presente que muchos jóvenes cambiarán de empleo una o varias veces en los primeros años de su vida profesional.

El plan de formación profesional se desarrolla, principalmente a través de tres programas: Programa de Oportunidades para los Jóvenes (YOP), Cursos completos de iniciación al empleo (FT Pre-employment Courses) y Formación Profesional Unificada (UVP).

La Ley de Employment and Training de 1973, creó la Manpower Services Commission (MSC) para que se hiciera cargo de las actividades que el Ministerio de Trabajo desarrolla, en relación con el intercambio de formación y empleo.

La MSC está integrada por tres grandes divisiones:

- ESD (División de los Servicios de Empleo) responsable de las Oficinas y Centros de Empleo (job centers).
- TSD (División de los Servicios de Formación).
- SPD (División de Programas Especiales), de quien dependen las actividades del Programa de Oportunidades para los Jóvenes (YOP). Existen también un grupo interministerial, el «Inter-Departmental Group (IDG), que depende de los Ministerios de Trabajo, de Educación y Ciencia y de la «Manpower Services Commission» (MSC). La función del IDG es supervisar las actividades de Formación Profesional Unificada (UVP).

Los Programas de Formación Profesional.

Programa de Oportunidades para los Jóvenes (YOP):

Esta programa está encuadrado en la División de Servicios Especiales

de la MSC, y se inició en abril de 1978 para atender a los jóvenes de dieciséis a dieciocho años que estaban sin trabajo.

Desarrolla diferentes tipos de experiencias profesionales, como las WEE (experiencias mediante acuerdo con los empresarios). El joven permanece en el empleo por un período de seis meses y durante este tiempo se le ofrecen experiencias de trabajo planificado, orientación personal y apoyo, así como adiestramiento y formación. En 1980, el 75 por 100 de los jóvenes de Gran Bretaña acogidos a los programas YOP, seguían este tipo de experiencia.

Cursos de iniciación al empleo (FT Pre-employment courses):

Son cursos completos de preparación para el empleo, organizados para este fin por los Colegios, los Comités de Exámenes y las Autoridades Locales de Educación.

La Formación Profesional Unificada (UVP):

La constatación de que gran parte de los jóvenes de Gran Bretaña cambian frecuentemente de empleo en los primeros años de su vida profesional, ha llevado al Gobierno británico a plantearse la necesidad de contar con un servicio de formación unificada que permita a los jóvenes una movilidad profesional en condiciones óptimas, y ése es el cometido de los programas de UVP.

Las actividades de este Programa son supervisadas por el grupo interministerial IDG, dependiente de los Ministerios de Trabajo y de Educación y de la MSC.

Los fines que persigue la UVP son:

- a) ofrecer a los jóvenes conocimientos básicos, experiencias y adiestramiento en diferentes tipos de trabajo;
- b) ayudarles a afirmar sus potencialidades, a plantearse con sentido realista las perspectivas profesionales y a ver con optimismo sus posibilidades de empleo;
- c) ayudar a los jóvenes a descubrir el mundo del trabajo a nivel nacional y local, para que conozcan la gran variedad de roles que pueden desempeñar en la sociedad;
- d) estimularles para que se hagan responsables de su desarrollo personal.

La gran diversidad de estudios profesionales que se ofrecen al joven al terminar la enseñanza secundaria, y la fragmentación de la orientación profesional entre distintos servicios y agencias hace que, en algunos casos, los jóvenes estén recibiendo una orientación y una formación que son poco adecuadas a sus necesidades. Consciente de este problema, el Ministerio de Educación y Ciencia está marcando directrices encaminadas a unificar los sistemas y, especialmente, a potenciar los programas de orientación profesional unificada, a cambiar las actitudes de aprendizaje, los métodos de enseñanza y las relaciones entre profesor y alumno y profesor y métodos.

ITALIA

En el pasado mes de marzo, el Consejo Nacional de Economía y Trabajo ha organizado, en Roma, un congreso sobre los problemas de la orientación

escolar y profesional. Su finalidad ha sido la de enriquecer el debate cultural y técnico sobre el proyecto de ley que el CNEL, como órgano constitucional competente, ha presentado en el Parlamento.

Los principios de fondo en los que se inspira la filosofía del proyecto del CNEL son los siguientes:

A) La orientación escolar y profesional no se pueden escindir, dado que no es posible establecer una clara demarcación entre los dos aspectos. La orientación de los años ochenta tendrá que ser permanente y con soluciones de continuidad. El mundo del trabajo debe ser consciente del tipo de escolarización de los sujetos, y la escuela debe recoger del mundo del trabajo la mayor parte de su propia información.

B) La orientación escolar y profesional se dirige a los jóvenes y a sus familias; a los adultos en busca de ocupación o con problemas de empleo, movilidad y reconversión; a los minusválidos.

C) La orientación es un servicio de interés público, por muchos motivos: por la imposibilidad de controlar las informaciones sobre el mercado de trabajo y sobre las nuevas tecnologías; para garantizar la participación, imparcialidad y veracidad de las informaciones, y para asegurar la adecuada profesionalidad de los especialistas adscritos al servicio.

¿Cómo responde el proyecto de ley a estas exigencias? A través del siguiente cuadro operativo.

1. El Presidente del Consejo de Ministros promueve y coordina la actividad de los ministros en materia de orientación escolar y profesional y determina las normas de dirección y coordinación de las actividades de las regiones, en esta materia, año por año (Artículo 9).

2. El Comité de orientación escolar y profesional está formado por representantes de los ministerios, de las universidades, de las regiones, de los sindicatos, del ISFOL (Instituto de Formación y Orientación de los Trabajadores), y su misión consiste en sugerir al Presidente del Consejo el plan anual de actividades.

3. El Instituto Nacional de Información y Orientación Escolar y Profesional (ISTOR), ente de derecho público, realiza estudios e investigaciones sobre métodos de recogida y difusión de información; se ocupa de la selección y del perfeccionamiento del personal dedicado a la orientación; compila y distribuye publicaciones, opúsculos, periódicos murales y medios audiovisuales para una información correcta y actualizada de la orientación escolar y profesional (Art. 11).

4. Los Centros de información y de orientación recogen y suministran, en sede local, informaciones sobre itinerarios escolares, actividades de aprendizaje, cursos de formación profesional, facultades universitarias, becas y ayudas al estudio, concursos en Italia y en el extranjero, perfiles profesionales de las distintas actividades, situación del mercado de trabajo a nivel local, regional, nacional y comunitario.

5. Los Consejeros escolares desempeñan sus funciones en las escuelas según las directrices dadas por el Ministerio de Instrucción Pública. Se trata de enseñantes sometidos a una preparación de al menos un año, y que reciben una especial indemnización (Art. 9).

6. Los Consejeros de orientación trabajan en los Centros de información y orientación. Se formarán en escuelas especiales de perfeccionamiento

to en materias de orientación, que se crearán en cinco universidades italianas. Se exige ser licenciado para poder ingresar.

7. Las Regiones preparan planes plurianuales, gestionan los centros y estipulan convenios con el fin de asegurar a las escuelas una adecuada orientación.

8. Los distritos escolares presentan en los programas las exigencias locales.

REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

1. La orientación profesional en la República Federal Alemana es competencia del «Bundes Anstalt für Arbeit», corporación de derecho público, administrada autónomamente a partes iguales por representantes de los empresarios, de los trabajadores y de las corporaciones de derecho público.

Además los Ministerios de Educación de los 11 Länder colaboran en esta orientación, con el apoyo del Ministerio federal de Educación y Ciencia. Los servicios de orientación revisten múltiples formas. Se han creado servicios centrales de orientación en los centros escolares y se han formado profesores para esta tarea. Existen unos 160 servicios de orientación en grandes unidades escolares, unos 300 servicios de Psicología escolar con más de 500 psicólogos. La relación psicólogo/alumno varía de una región a otra, siendo más favorable en las ciudades-Estado (Berlín, Hamburgo, Bremen) que en los Länder de mayor superficie.

2. Los escolares pueden utilizar estos servicios a cualquier edad. Sin embargo, los que más los utilizan son los alumnos de los últimos años.

3. La tarea de orientación comprende la orientación profesional, el asesoramiento profesional individual, el facilitamiento de puestos de formación y el fomento de la formación profesional en las empresas.

La orientación profesional debe tener en cuenta la situación y desarrollo del mercado de trabajo, y de las profesiones, las cualidades corporales, espirituales y de carácter, las inclinaciones y las circunstancias personales de quienes buscan asesoramiento.

Los motivos de la orientación se refieren ante todo a la elección de la vía de formación en la escuela y escuela superior.

4. Relaciones entre el Ministerio Federal de Educación y el Ministerio de Trabajo en la orientación de los jóvenes que salen de la escuela. Existe una colaboración entre la escuela y la orientación profesional. La base de esta colaboración está constituida por el Convenio entre la Oficina Federal del Trabajo y la Conferencia Permanente de Ministros de Educación al respecto (1971), un acuerdo-marco sobre la cooperación, y las directivas complementarias dadas por los Ministerios de Educación de los Länder.

Se da un contacto permanente entre los centros de formación y la Oficina Federal por medio de intercambio de informaciones, coonversaciones, envío de documentación, etc. También se ofrecen posibilidades de colaboración en la preparación, ejecución y evaluación de la información sobre el empleo y prácticas en las empresas, así como con ocasión de la preparación y análisis de reuniones de orientación profesional y conferencias e informaciones sobre orientación profesional en la escuela.

5. En el marco de la Orientación Profesional se realizan investigaciones

sobre aptitudes profesionales por medio del servicio de psicología de la Oficina de Trabajo o por un ordenador y se traducen en informes para ser utilizados por los orientados.

Estas investigaciones son de trascendencia para procurar ofertas adecuadas a quienes buscan orientación y contribuyen a disminuir o eliminar el desempleo, por medio de las medidas apropiadas (rehabilitación profesional de los disminuidos, cambio de escuela, medidas preparatorias para un oficio o profesión, medidas para la mejora de las perspectivas de colocación, etcétera).

El interesado toma su decisión por sí mismo, por lo que es necesario una orientación del asesor y de quien busca consejo sobre las posibilidades de colocación existentes.

6. En la orientación profesional se tienen en cuenta las tasas de desempleo en las diversas ramas de la economía. Por ello se ofrece al joven una orientación que le motive para emprender una formación profesional antes que otra.

7. Los alumnos con dificultades de aprendizaje son aconsejados por asesores especializados. Si, de acuerdo con el tipo de gravedad de la dificultad, precisan de una ayuda especial para su inserción profesional, ésta les es prestada de acuerdo con la ley de promoción del empleo y la ordenanza del Consejo de Administración de la oficina federal del trabajo sobre la promoción del empleo y la ordenanza del Consejo de Administración de la oficina federal del trabajo sobre la promoción laboral y profesional de los disminuidos. De acuerdo con ello, por ejemplo, además de las medidas para la formación, pueden tomarse otras medidas para la búsqueda de empleo y experimentación de trabajo, financiadas por la oficina federal de trabajo.

Además se puede recibir formación profesional en instituciones especiales para disminuidos, en particular, en talleres de formación profesional.

El orientador profesional para disminuidos decide si el alumno necesita esta ayuda especial.

En el curso 1978-79 asistieron unos 390.000 alumnos a las escuelas especiales. Por lo que respecta a la orientación profesional, a los disminuidos se les ofrecen de las mismas medidas que los demás alumnos. La preparación para la elección de profesión/oficio se sirve de un folleto especialmente dirigido a ellos, titulado «Camino de la profesión», elaborado por pedagogos especializados, asesores de orientación profesional, psicólogos y médicos.

8. Para ayudar a los alumnos que salen de la escuela con escasa motivación e interés se busca una diversificación de las formas de comunicación. Se ofrece toda una gama de distintos medios escritos y audiovisuales y contactos personales, como charlas y discusiones en la escuela. Además se intenta llegar a estas personas a través de la televisión, anuncios en la prensa juvenil, así como representaciones teatrales. A través de una ayuda especial en los últimos años de la escuela, se intenta facilitar el paso al mundo del trabajo de los escolares que terminan la «Hauptschule».

9. En esencia, los jóvenes extranjeros y sus padres reciben las mismas prestaciones que los alemanes. La oficina federal ha editado folletos en las lenguas de los emigrantes. Se preparan otros medios (carteles, películas, folletos orientativos). Se debe experimentar también un modelo para la orientación en grupos, que facilite la formación.

La oficina federal del trabajo y el Ministerio Federal de Trabajo y Orden

Social han desarrollado especiales «Medidas para la preparación profesional e inserción social de los jóvenes extranjeros», que arrancarán este año con gran alcance. Puntos principales: preparación teórica y práctica y conocimiento del idioma alemán.

10. *Orientación académica y profesional en los estudios superiores.* También se da la orientación a este nivel, donde viene impuesta por el crecimiento del número de estudiantes, la diferenciación de la oferta de formación y las modificaciones del sistema de ocupación. De acuerdo con la Resolución del Presidente del Gobierno de 4-XI-1977 la orientación profesional debe presentar una imagen real de las posibilidades de desarrollo del mercado de trabajo, y de las alternativas profesionales al estudio. La competencia de la Administración en esta materia no libera a los centros superiores de la obligación en ofrecer una planificación de su oferta de estudios y una extensión y mejora de la orientación académica y profesional. La colaboración entre Administración laboral y centros de enseñanza superior debe profundizarse por medios de conversaciones y acuerdos concretos.

REGIONALIZACION Y DISPARIDADES SOCIOCULTURALES EN AMERICA LATINA

G. W. RAMA (*)

1. El tema del seminario a llevarse a cabo en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo es el de la regionalización de la educación en España, al cual se le ha introducido, a los efectos comparativos, un aporte sobre el mismo problema referido a América Latina. Sin embargo, entre la dimensión española y la latinoamericana hay una diferencia cualitativa esencial que se refiere al papel de la *región* en la constitución y funcionamiento de la sociedad. Por ello se considera indispensable, previo a todo análisis sobre el aporte de la regionalización educativa definir el sentido que puede asumir el concepto *región* en América Latina.

2. Una primera aproximación al concepto *región* consistiría en sostener que la *región* se caracteriza por proyectar en un espacio acotado, una comunidad cultural fundamentada en una lengua diferente de la oficial nacional.

En América Latina los grupos sociales cuya lengua materna es diferente de la oficial son fundamentalmente de dos tipos: indígenas, que hablan y piensan en una lengua originada en las culturas precolombinas, y los grupos sociales (con el alcance de una nación en el caso de Haití) que, en virtud de un largo proceso histórico desarrollaron un lenguaje sincrético creado por interpretación de los aportes de los dominadores y de los dominados (1).

En América Latina aproximadamente 30 millones de personas tienen lengua materna de origen indígena, destacándose los países andinos (Bolivia, Perú, Ecuador) y en América Central, Guatemala y México, como los que incluyen mayor población indígena. Existen, además, pequeñas comunidades indígenas prácticamente en todos los países continentales, con la excepción de Costa Rica y Uruguay.

En algunos casos las comunidades lingüísticas son pequeñas y sus lenguas son muy diferentes las unas de las otras: los indígenas residentes en Guatemala y sur de México, por ejemplo, hablan más de 25 lenguas y un número muy considerable de dialectos. En otros casos, en que los grupos autóctonos abarcan un volumen considerable de población, distribuida en varios países, la diversidad de las modalidades lingüísticas locales es significativa; sólo en el Perú, el quechua tiene cinco modalidades, que presentan ciertas dificultades para la comprensión mutua (2).

* El autor es coordinador del Proyecto UNESCO-CEPAL-PNUD «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», pero las opiniones vertidas en este texto no representan necesariamente la posición de dichos organismos internacionales.

REVISTA DE EDUCACION agradece al autor y a la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo la cesión de este artículo. El texto forma parte de la intervención del profesor Rama en el seminario sobre «Regionalización de la educación en España y América Latina». Santander, 13-18 de julio, 1981.

1) A los efectos de este texto no se considera la situación de los países del Caribe de habla inglesa y holandesa.

(2) Véase Alberto ESCOBAR: «Lengua, cultura y desarrollo», en José MATOS MAR y Augusto SALAZAR BONDY: *Perú Problema*. Francisco Moncloa editores, Lima, 1968. Alberto ESCOBAR (comp.): *El reto del multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Pe-

La característica común a todas las lenguas indígenas es que han sido vehículos de resistencia de grupos sociales para los cuales la dominación colonial y la posterior constitución de Estados Independientes han constituido instancias de fractura de sus culturas y procesos permanentes de destrucción de su identidad e incluso de deterioro de la condición humana de sus miembros. Por ello estas lenguas que carecen de la vitalidad originaria, son de una pobreza cultural extrema: no alcanzaron la forma gráfica, y, al quedar los grupos que las hablan excluidos del poder social, no se incorporaron a ellas los avances culturales de la humanidad. En otras palabras, esas lenguas tienen rango coloquial y de intercomunicación entre grupos de extrema pobreza y privación social.

La excepción más llamativa es el caso de la lengua guaraní, que por diversas circunstancias se transformó en lengua nacional del Paraguay, aunque no sea su lengua oficial (3). El guaraní adquirió status de lengua escrita, pero se ha limitado a algunas publicaciones poéticas y a revistas del cancionero popular, en tanto que su difusión como lengua hablada se proyectó por los medios de comunicación de masas al conjunto de la población. Sin embargo, debe tenerse presente que muchos autores sostienen que la dominación social y lingüística del castellano está originando la emergencia de una lengua de síntesis, el yopará (4). En el caso del créole, sería muy difícil vincularlo al concepto de *región* porque siendo resultado de la evolución relativamente aislada de la sociedad campesina haitiana, se transformó en una lengua de uso común para toda la población de ese país, lo que se asemeja con la evolución del guaraní en Paraguay.

3. Una segunda aproximación al concepto de *región* consistirá en el reconocimiento de un desarrollo social específico de una comunidad residente en un determinado espacio que, por haber sido relativamente separado del desarrollo nacional, adquiriera características propias y una conciencia de pertenencia, con valores sociales que distingan al grupo de los restantes que habitan en el territorio nacional.

Este planteamiento remite al tema de desarrollo endógeno o exógeno. Como es sabido, América Latina registró uno de los períodos coloniales más extensos del mundo no europeo y, posteriormente, el establecimiento de lazos de dependencia explica que la primera etapa de transformación —a partir de la segunda mitad del siglo XX— se caracterice por la «expansión hacia afuera», asignada por la penetración de los centros dominantes, que requerían la producción de ciertos bienes primarios. En muy pocos países latinoamericanos el impacto imperialista generó una evolución de la estruc-

ruanos, Lima, 1972. Alberto ESCOBAR, José MATOS MAR y GIORGIO ALBERTI: *Perú, ¿país bilingüe?* Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1975.

(3) Ver Graciela CORVALAN: «El bilingüismo en el Paraguay», en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 13, número 37, Asunción, 1976, y *Paraguay, nación bilingüe*, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1977.

4) «Se ha denominado 'yopará' o guaraní paraguayo al resultado del contacto del guaraní y el español, que da lugar a lo que se llama una interferencia lingüística, resultado de la familiaridad con ambas lenguas y el contacto entre ambas. Este hecho implica la introducción de elementos de una lengua en la otra (fónicos, morfología, sintaxis y vocabulario)». Domingo M. RIVAROLA: *Educación y desarrollo en el Paraguay*, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», DEALC/7, Buenos Aires, 1977.

tura social global, y en la mayoría de ellos originó situaciones de «enclave», sin modificación de la conformación social tradicional del resto del país (5).

Recién en la llamada etapa de sustitución de las importaciones —generalmente a partir de la Segunda Guerra Mundial— se inicia un proceso de cambio económico y estructural con el desarrollo de un sector industrial acompañado en muchos casos por procesos sociales tendentes a la creación de sociedades modernas (6).

Ese proceso sienta las bases para la creación de un mercado económico y social nacional e inicia la integración de un estado-nación en la mayoría de los países latinoamericanos.

Si bien la expansión del sector industrial y la creación del mercado nacional afectan a las economías locales por la eliminación de la producción artesanal, no puede pensarse en una oposición entre economía artesanal y economía industrial, sino más bien en una progresiva penetración de la economía capitalista en las economías originarias en los modelos agrarios coloniales, que implicaban la existencia de un elevado porcentaje de población rural.

La internacionalización de las economías y de las pautas de consumo acentúa el proceso de inclusión de toda la población en la economía capitalista, lo que termina por vincular en un mismo circuito, en condiciones subordinadas, los esbozos de desarrollo industrial local que generaron ciertos grupos de burguesía provincial.

Si para este tipo de definición de la *región*, además de la existencia de un proceso económico de desarrollo endógeno en cierta área, se requiriera la proyección de ese proceso en la constitución de un conjunto de valores diferenciados del vigente a nivel nacional, posiblemente habría que concluir que ha sido la de Antioquía, en Colombia, una de las pocas zonas en América Latina que registró un temprano proceso de consolidación de las formas y valores sociales propios de una economía capitalista y que consiguió transmitir por la vía cultural un patrón de búsqueda de logros entre sus miembros, lo que ha motivado variadas interpretaciones sociológicas.

La situación común en América Latina ha sido la persistencia de la sociedad tradicional, de patrones oligárquicos señoriales —no olvidar países como Brasil donde la esclavitud perdura hasta 1888— que son progresivamente erosionados por las pautas sociales capitalistas, pero que de acuerdo a una tendencia muy estable de integración de las pautas tradicionales con las modernas, resurgen como «tradicionalismo ideológico» (7). Este se caracteriza por aceptar la modernización en el ámbito económico rechazándola, simultáneamente, en todas las restantes dimensiones sociales. Pero ese comportamiento no es privativo de ninguna zona ni de ningún grupo social en particular, y tiende a ser muy fuerte en los grupos de cúpula social.

4. Una tercera aproximación al concepto de *región*, es el usualmente utilizado por los planificadores económicos y sociales. Para ellos una región

(5) Entre la abundante literatura sobre el tema, véase Fernando Enrique CARDOSO y Enzo FALETTO: *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Editorial Siglo XXI, México, 1969.

(6) Véase Jorge GRACIARENA: *La industrialización como desarrollo*. Mimeo, 1980.

(7) Gino GERMANI: *Política y sociedad en una época de transición*, parte II «Sociedad industrial y sociedad tradicional», cap. 3 «Análisis de la transición». Paidós, Buenos Aires, 1962, pág. 112.

es un espacio físico en el que rigen determinadas estructuras económico-sociales que afectan a una población y son identificables a partir de una serie de indicadores que permite distinguir, en virtud de la alta discontinuidad, una zona en relación con el conjunto del país o con sus áreas más desarrolladas.

La *región* en este caso no se establece a partir de una conciencia de pertenencia por parte de los grupos sociales que habitan en ella, sino que es definida técnica o políticamente por indicadores objetivos elegidos *ex-profeso* de acuerdo con una determinada teoría económica o política de desarrollo (8).

A partir de indicadores de generación de producto, industrialización, etc., se establece un diseño de estructura económica que luego es correlacionado con indicadores sociales de pobreza, ruralidad, patrones reproductivos poblacionales de tipo tradicional, educación deficitaria, etc.

El punto de partida de las «construcciones regionales» es la intención de evitar o reducir el desarrollo desigual, por lo que esas construcciones terminan definiendo espacios físicos correspondientes a constelaciones sociales polarizadas en términos de crecimiento económico, y desiguales en términos de poder.

En algunos casos, en la definición de *región* actúan razones geopolíticas, originadas en la preocupación de consolidar fronteras u ocupar espacios vacíos de población, que constituirían riesgos para la soberanía nacional.

En otros casos, la definición de *región* se organiza en torno a la intención de dinamizar un área geográfica determinada, en la cual se ha implantado un polo de desarrollo económico.

5. Una cuarta aproximación se basa en la unidad ecológica, sin tener en cuenta la dimensión geográfica que abarque, de forma tal que la *región* puede ser tan vasta como la Amazonia en Brasil o Los Llanos en Colombia o tan limitada como el Alto Paraná paraguayo, o la región del lago Maracaibo en Venezuela.

En cierto sentido, este enfoque vuelve a la concepción de la escuela de geografía humana de Vidal de la Blache; la individualidad ecológica definiría «un espacio a construir, simultáneamente homogéneo en sus características fundamentales y netamente distinto de las otras zonas que lo rodean» (9).

Implícitamente se supone que existen ciertas relaciones entre las condiciones naturales y la organización social. En otro sentido, la región ecológica sería más bien el marco para una política de desarrollo, ya que las condiciones físicas definirían tipos específicos de recursos, modos de comunicación social, obstáculos y ventajas que justificarían una acción planificada e integrada de desarrollo, cualitativamente distinta de la que se aplicaría en otras zonas del país.

Las enormes disparidades ambientales que registra el continente dan pie

(8) «Unidas en territorios teóricos que no deben nada a los cuadros heredados, sino que son el resultado de una manipulación intelectual, las desigualdades dispersas se organizan en oposiciones fundamentales y, por esto mismo, se vuelven descifrables y comprensibles». Roger CHARTIER: «Sciences Sociales et découpage régional», en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, número 35. París, noviembre de 1980.

(9) CHARTIER, Roger: *Op. cit.*

para considerar la dimensión ecológica como determinante de rasgos sociales en América Latina, en la medida en que la baja densidad poblacional —comparada con Europa—, la abundancia de recursos naturales y la explotación de los mismos al socaire de las economías centrales, han generado discontinuidades sociales relevantes entre las distintas zonas de un mismo país. Estos factores han creado condiciones de aislamiento relativo y de adaptación de las actividades humanas a los requerimientos ecológicos, especialmente en la medida en que la pobreza del medio ha sido un rasgo característico de ciertas áreas. Sin embargo, esta apreciación debe ser matizada por los siguientes hechos:

a) Las condiciones de desarrollo y de integración con la sociedad nacional e internacional han sufrido bruscas mutaciones por efecto de la valoración económica de algún producto del área, como fue en el pasado el caucho para la Amazonia, o es en el presente el petróleo para regiones selváticas de Ecuador.

b) Aún manteniéndose las características ecológicas diferenciales, la penetración de la tecnología y de las estructuras modernas de producción puede modificar bruscamente los modelos culturales establecidos, tanto por la incorporación de nuevos patrones (necesarios para sistemas de alto desarrollo) como por el traslado masivo de la población. Ejemplo de lo primero sería el desarrollo agrícola de la región del lago de Maracaibo y de lo segundo la modificación de la región de Guyana en Venezuela, como consecuencia de la explotación de minerales y el desarrollo de la siderurgia y la creación de Ciudad Bolívar con importantes conglomerados humanos trasplantados.

6. Resumiendo, se puede concluir que en América Latina parece muy difícil fundar el concepto de región en la comunidad de pertenencia, y menos aún en la existencia de culturas diferenciadas con capacidad de transformarse en un espacio de acción social en una zona dada.

Los grupos indígenas rurales requieren políticas especiales que los liberen de la explotación y de la discriminación, a la par que posibiliten su desarrollo como unidad cultural en el grado de especificidad que por su propia evolución determinen tener, pero, por el momento, cualquier intento de considerarlos como «nacionalidad» sólo contribuiría a devolverlos a condiciones de enclaustramiento de tipo «reducción».

En los diversos estudios sobre el tema, la *región* emerge como un área definida por su desarrollo relativo, caracterización que se integra, en muchos casos, con el área ecológica, pero entendida no en sentido cultural, sino de naturaleza de los recursos. Como generalmente las zonas desarrolladas de cada país son las vinculadas a la capital, centro político, o las vinculadas a ciudades que constituyen polos económicos, la mayor preocupación por la *región* no se centra en éstas, sino en aquéllas otras postergadas en el proceso de desarrollo. Tras la definición de *región*, figura, tal como se ha dicho, en casi todos los casos la voluntad de cerrar la brecha en el desarrollo desigual del país y establecer la mayor homogeneización posible del mismo.

Por esta vía el tema de la *región* se vincula con la desigual dotación de recursos y de potencialidad de uso de las distintas áreas del país, lo que a su vez, circularmente, se relaciona con el desigual poder de los grupos sociales que habitan en las respectivas zonas.

En economías capitalistas, el desarrollo desigual es una consecuencia lógica de decisiones establecidas a través del mercado. Por otro lado, la concentración de poder social y económico en el Estado constituye un instrumento para que las regiones económicamente dominantes obtengan para sí asignaciones de recursos mayores mientras que, en otros casos, es el propio peso del Estado concentrado en la ciudad capital el generador del polo dinámico del desarrollo.

En esta dimensión la pugna entre las distintas zonas de un país es una pugna entre fracciones de los grupos dominantes, que disputan la asignación de recursos estatales para el desarrollo de sus propias empresas y la asignación de una estructura de precios relativos que posibilite el traslado de ingresos de uno a otro sector productivo o zona geográfica. Un ejemplo de esto es el de la relación de las economías regionales con la región de la «pampa húmeda» y su centro en la capital nacional (Buenos Aires) en Argentina.

Pero la concentración de poder y capital en ciertas áreas determina que la población residente en las otras se caracterice por la existencia de una alta proporción de grupos sociales pobres y marginados del desarrollo económico. Las consecuencias sociales son: mayor desempleo, menores ingresos para los que trabajan, menor diferenciación social y menor poder para las grandes masas.

El desarrollo desigual crea fenómenos que han sido denominados de colonialismo interno (10) y a la relación entre las áreas menos desarrolladas y las centrales dentro del país no sería muy diferente de la existente entre sociedades dominantes y dominadas a nivel internacional, caracterizada por la asimetría y la explotación económica, a las que se sumaría una imposición de modelos culturales, o al menos la imposición a las «colonias interiores» de las pautas culturales originadas en los centros mundiales dominantes.

7. A partir de aquí se abren dos interpretaciones que pueden utilizarse en forma separada o integrada. La primera, sería que las burguesías locales no pueden desarrollarse y constituirse como tales, al igual que les pasa a las burguesías nacionales en relación con las economías y sociedades dominantes. La segunda, destacaría que las regiones menos desarrolladas pasan a constituir una especie de «proletariado interno», apoyándose tal argumentación, en algunos casos, en la noción de transferencias económicas de las zonas postergadas a los polos, y en otros, en la primacía estadística de las categorías de campesinos minifundistas y subproletariados urbanos y rurales en la composición de su población.

De acuerdo con esta última interpretación, que el autor de este texto comparte, el fenómeno regional, tal como se presenta en América Latina es, fundamentalmente, una concreción espacial del fenómeno de clases sociales. Dicho de otra forma, las sociedades latinoamericanas se caracterizan por una profunda heterogeneidad estructural —resultante de la simultánea coexisten-

(10) «La estructura colonial y el colonialismo interno se distinguen de la estructura de clases, porque no son sólo una relación de dominio y explotación de los trabajadores por los propietarios de los bienes de producción y sus colaboradores, sino una relación de dominio y explotación de una población (con sus distintas clases, propietarios y trabajadores) por otra población que también tiene distintas clases (propietarios y trabajadores)». Pablo GONZALEZ CASANOVA: *Sociología de la explotación*, «El colonialismo interno». Editorial Siglo XXI, México, 1969, pág. 241 .

cia de áreas y actividades correspondientes a etapas avanzadas de capitalismo, con otras en que sobreviven formas económicas de etapas anteriores, vinculándose unas y otras en una relación de modernización de lo arcaico y de arcaización de lo moderno, sin integración de la economía y de la sociedad en el modelo de desarrollo más avanzado—, por la incompleta conformación de un sistema de clases moderno, por enormes distancias en cuanto a participación en ingresos y poder de los distintos estratos sociales. Estos caracteres no pueden ser analizados en forma separada de la estructura heterogénea de la economía, ya que la pertenencia a los niveles moderno, mediano y primitivo del ámbito económico influye decisivamente, y tal vez con mayor peso, que la posición social derivada del ejercicio de una ocupación y la configuración normal del status y rol que surge de ella.

En la conceptualización europea moderna de *región*, está implícita la noción de que las regiones pertenecen a un mismo espacio socio-económico, caracterizado por un continuo de posiciones jerárquicamente ordenadas en el que son teóricamente posible procesos de movilidad ascendente de individuos o grupos en virtud de la expansión de la estructura social o de cambios en las relaciones de poder sin que ello modifique las bases capitalistas de la sociedad. En el caso de América Latina, la heterogeneidad económico social, con sus proyecciones que se concretan en la marginalidad y en la persistencia de formas estamentales de relaciones sociales, condiciona toda posible definición del concepto de región. Así, hablar de una región andina en Perú, implica que necesariamente debe considerarse la existencia de grupos indígenas monolingües o de bilingüismo incipiente, acorralados en tierras de baja productividad, utilizando tecnologías primitivas para producir, con una participación limitada en el mercado y cuya posición social se define no sólo por ser minifundistas y jornaleros agrarios, sino por ser indios. Evidentemente, el ejemplo es de un caso extremo de relaciones sociales en América Latina, y si bien no representativo de la realidad social global, es indicativo de las características que tiene la misma.

8. Si el problema más relevante es la relación entre los grupos sociales, las discontinuidades mayores no se derivan de una discriminación entre zonas, definida como lo hacen los planificadores, y la comparación entre éstas no hace otra cosa que proyectar las relaciones de subordinación y de dependencia de los grupos sociales.

Así, por ejemplo, en materia educativa, las distancias mayores no se registran entre las distintas zonas geográficas de un país, sino entre las zonas rurales, las zonas urbanas distintas de la sede del gobierno y las capitales. Las muestras de los censos realizados hacia 1970 permiten identificar, para dieciséis países latinoamericanos los niveles educativos de la Población Económicamente Activa (PEA), tal como se registran en el Cuadro 1.

A la información anterior, que se refiere a la PEA de todas las edades superiores a los quince años, corresponde agregar la relativa a la exclusión absoluta o parcial respecto de la educación, experimentada por los jóvenes entre quince y veinticuatro años, pertenezcan o no a la PEA (Cuadro 2).

Si la zona rural se presenta tan discriminada en relación con la capital, es tanto por predominar en ella formas productivas no modernas, como porque la mayor parte de su población está marginada del sistema social y constituye

el ejército de reserva para ciertas actividades económicas y mano de obra marginal, no utilizable para los sectores más modernos de la economía (11).

Pero ello no quiere decir que la población residente en las capitales se caracterice por una elevada homogeneidad social. La acelerada transición económica de América Latina ha provocado traslados masivos de población hacia las ciudades, y en particular a las capitales, generándose en ellas fenómenos de marginalidad urbana —analizados en diversos estudios— que se reflejan, entre otros indicadores, en la exclusión educativa.

9. El análisis de las particulares características que asume el concepto *región* tal como se materializa en América Latina y la referencia a la profunda heterogeneidad estructural, incluyendo la dimensión cultural, establecen puntos de partida para la consideración de políticas educativas alternativas. Dos elementos han de caracterizar a dichas políticas: 1) Su objetivo fundamental debe ser la creación de un ámbito cultural básico, compartido por todos los grupos sociales; 2) deben concretarse en acciones dirigidas a resolver los problemas de sectores de población que tienen en común el ser excluidos de las dimensiones de poder y de cultura y que ocupan un espacio físico acotable y un espacio social definido por sus carencias respecto de la sociedad global.

En términos concretos de metas educativas inmediatas es evidente que las prioritarias serían la eliminación del analfabetismo y la integración de toda la población a una escolarización básica mínima, pero de ciclo completo, cuya duración variará conforme a las posibilidades efectivas al alcance de los distintos países.

Para comprender por qué se plantea una prioridad tan lejana de lo que sería un desarrollo cultural integral de las sociedades de nuestros países, parece necesario recordar algunas de las características de la evolución social y cultural de América Latina. Esta ha tenido los siguientes rasgos dominantes, muy distintos de los que caracterizaron a los países europeos:

- a) La exclusión cultural, medida por las tasas del analfabetismo, fue la forma dominante de control social hasta la mitad del presente siglo. De acuerdo con los censos, alrededor de 1950 Argentina y Uruguay tenían un analfabeto por cada seis personas mayores de quince años, Chile y Costa Rica uno por cada cinco, y casi uno de cada tres habitantes era analfabeto en los restantes países de la región.
- b) La organización de los sistemas educativos no se llevó a cabo en la forma que conocieron las sociedades europeas a lo largo de varios siglos como culminación de un largo proceso de integración cultural y de alfabetización, sino que a partir de la escuela como organización formalizada se emprendió el proceso alfabetizador. Además, con la excepción de los países del Cono Sur. Costa Rica y en parte Cuba, este proceso se concretó en forma acelerada, prácticamente

(11) Cfr. José NUN: «Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, número 2, Buenos Aires, páginas 174-236; F. H. CARDORSO: «Comentarios sobre los conceptos de sobrepoblación relativa y marginal», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, número 12, Santiago de Chile, 1971, págs. 57-76; y José NUN: «Marginalidad y otras cuestiones», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, número 4, Santiago de Chile, 1972, págs. 97-127.

CUADRO 1

Distribución por niveles educacionales de la población económicamente de dieciséis países de América Latina, alrededor de 1970 (Porcentajes)

Zona	Total	Nin- guno	Años de estudio aprobados					No decla- rada
			1-3	4-6	7-9	10-12	13 y más	
Rural	100	49,80	26,02	18,77	1,46	0,70	0,20	3,05
Resto urbano	100	17,02	19,33	34,39	11,34	9,20	3,57	5,15
Capital	100	8,10	15,24	32,60	18,46	13,20	8,03	4,37

Fuente: «Educación y empleo en América Latina», Cuadro 28, informe del Proyecto RLA/79/007, sobre la base de las medidas ponderadas de las distribuciones nacionales, sobre datos de las muestras de los censos latinoamericanos del programa OMUECE realizado por CELADE.

CUADRO 2

Educación nula o incipiente de jóvenes de quince a veinticuatro año, en catorce países de América Latina, alrededor de 1970 (Porcentajes)

Zonas	Sin educación	1 a 3 cursos primaria	Total educación nula e incipiente
Rural	31,3	27,1	58,4
Resto urbano	10,4	14,3	24,7
Capital	5,6	10,6	16,2

Fuente: Programa OMUECE sobre muestras de los censos de población (circa 1970) en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Elaboración de los datos por el proyecto RLA/79/007, en J. P. Terra, *Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», DEALC/24, Buenos Aires, 1980.

en las tres últimas décadas, actuando sobre sociedades que históricamente fueron estructuradas de acuerdo con pautas de marginación cultural y de dominación estamental.

- c) La acelerada escolarización de la población de cinco a veinticuatro años elevó la tasa bruta de escolarización del 17 al 56 por 100 entre 1850 y 1980, en un período en que la población de edad escolar se incrementó de 67 a 156 millones de personas, lo que da la pauta de la magnitud del esfuerzo. Paralelamente, la población residente en ciudadanos de más de 20.000 habitantes pasó del 25 al 41 por 100 de la población total entre 1950 y 1970; y la población definida censalmente como urbana está calculada en dos tercios de la po-

blación total para 1980 y se prevé que llegará a ser tres cuartos en el año 2000.

- d) El desarrollo de los sistemas educativos ha resultado fundamentalmente de la demanda social y no de la planificación educativa. Como la capacidad de demanda es proporcional al poder social de cada grupo, han sido fundamentalmente los grupos urbanos medios los que consiguieron la mayor oferta educativa. Una prueba de ello es que, en el período 1960-1977, mientras las tasas de escolarización específica de las edades seis-once años evolucionaron del 57 al 78 por 100, las tasas del grupo de edad doce-dieciséis años, lo hicieron del 36 al 60 por 100, y las del grupo de edad dieciocho-veintitrés años, del 6 al 22 por 100 (12).

Esto quiere decir que, mientras aún se está lejos de la escolarización básica de toda la población, se ha producido un muy considerable desarrollo de los niveles educativos medio y superior. En consecuencia, se ha conformado una estructura educativa de la población joven en la que importantes sectores permanecen en el analfabetismo y en la escolaridad incipiente (que resulta en analfabetismo funcional, mientras que sectores de similar magnitud reciben diez y más años de educación. Unas pocas cifras pueden dar cuenta de esa situación, así como de la enorme fuerza que en los últimos treinta años cobró la expansión de los sistemas educativos.

Entre 1950 y 1980 (estimada para este último año), en América Latina la matrícula de la enseñanza primaria pasa de 14 a casi 68 millones; en la enseñanza media, de un millón y medio de matriculados en 1950 se pasa a 16 millones en 1980; los 265.000 inscritos en el nivel superior en la primera fecha llegan a más de cinco millones en la segunda. Esto implica que las respectivas tasas de crecimiento son del 462, 1.085 y 2.024.

- e) La educación tiende a reproducir la heterogeneidad estructural y la polarización social de América Latina, con el agravante de que la región accederá al siglo XXI en el marco de una tendencia de desarrollo económico y de crecimiento de ciertas ramas de la industria, manteniendo a importantes sectores de la población joven excluidos de las bases culturales mínimas. No es necesario extenderse sobre las repercusiones de esta estructura educativa en la capacidad de desarrollo y más aún, en las condiciones sociales necesarias para el funcionamiento de la democracia (13).
- f) En la conformación de la estructura educativa han actuado simul-

(12) Fuente: Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de A. L. y del Caribe, México D. F., 4-13 de diciembre de 1979, *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de A. L. y el Caribe. Análisis estadístico*. UNESCO ED-79/MINEDLAC/REF. 2, Cuadro 35.

(13) El autor ha desarrollado estos temas en diversos trabajos entre los que se pueden citar *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», DEALC/6, Buenos Aires, marzo, 1978; *Educación y democracia*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», Fichas/3, Buenos Aires, reimpresión/2, febrero 1981. «Introducción», en UNESCO-CEPAL-PNUD, *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, UNICEF, Santiago de Chile, 1980.

táneamente varios factores, entre los que se pueden citar como más relevantes los siguientes:

- I. La expansión educativa se realiza en una etapa de transición en que se incrementan tanto las ocupaciones en el sector terciario de la economía (que reclaman niveles educativos cada vez más elevados) como la que, sin requerirlos, son objeto de mayor demanda por sus condiciones ventajosas de trabajo o remuneración, lo que permite a los empresarios exigir niveles educativos cada vez más altos. Paralelamente, la polarización de los ingresos deparados por las ocupaciones asalariadas hace que los sectores medios compitan por el acceso a las que deparan ingresos satisfactorios, incrementando su formación educativa con niveles escolares cada vez más altos, lo que genera una tendencia al desarrollo incesante de los niveles educativos superiores. Por otra parte, la iniciación tardía del proceso de industrialización implicó la asimilación temprana de tecnologías ahorradoras de mano de obra, con la consecuencia de que el mercado de empleo industrial no tuvo la magnitud registrada en el pasado europeo, ni requirió operarios con bajas calificaciones educativas.
Finalmente, los modelos del consumismo transnacionalizado que está asimilando la región fomentan un consumo reciente de educación por parte de los grupos medios y superiores, con independencia de la utilización económica de los mismos.
- II. La economía en su conjunto, donde el sector industrial no es preponderante, no tuvo la función de locomotora del desarrollo de la educación básica, porque los sectores productivos de más baja tecnología no requieren una calificación educativa previa de su mano de obra.
- III. La mayoría de los sistemas de dominación de la región no consideraron a la educación básica como una forma de socialización y de legitimación del poder, por lo cual sólo los países que iniciaron tempranamente la modernización educativa o aquéllos otros impulsados por afanes de integración nacional y de movilización política y social de las masas, asumieron como responsabilidad primordial del Estado la escolarización de las grandes masas.
- IV. Las organizaciones sindicales, los partidos políticos que asumían la representación de la clase obrera y los movimientos sociales que, en algunos países, se estructuraron alrededor de ambos, desestimaron a la educación como prioridad reivindicativa hacia mediados de este siglo, justamente en el momento en que se inicia el proceso de escolarización masiva. El espacio político vacante será llenado, en lo que se refiere a educación, por los movimientos popularistas, muy sensibles a las demandas de servicios que surgen de familias y vecindarios. Pero en función de las contradicciones entre los diversos intereses sociales que estos movimientos aglutinan, en materia de educación básica sólo satisfacen las demandas de los grupos sociales movili-

dos, mientras controlan a los grupos sociales inertes (generalmente rurales y marginales urbanos) mediante el manipuleo y el clientelismo de tipo tradicional. Por el contrario, las capas medias que integran los movimientos populistas obtienen, en nombre de la democratización social, el desarrollo de la oferta educativa en el nivel medio y superior que requieren para su movilidad individual ascendente. En este sentido, las líneas de acción educativa de los movimientos populistas mantienen las mismas tendencias, pero con otros signos, que las políticas reformistas propugnadas por las organizaciones políticas que, en etapas anteriores, representaron a las clases medias. Estas proclaman, en nombre de criterios universalistas, el desarrollo de una educación igualitaria y meritocrática —planteo que implica un cambio cualitativo muy importante respecto de la educación adscriptiva de la sociedad oligárquica—, pero sus intereses particularistas las llevan a apropiarse de ella: el modelo cultural se modifica y la oferta se amplía sólo en la medida necesaria para eliminar las barreras a su propio ascenso. El modelo emergente, presentado como universal, no se adapta a los requerimientos sociales ni a las condiciones culturales de los grupos sociales inferiores, pero a partir de su establecimiento, el éxito o el fracaso escolar son presentados como la resultante de características individuales.

En las últimas dos décadas se registra en América Latina la existencia simultánea de dos actitudes aparentemente dispares ante la educación popular que, sin embargo, reclaman una similar orientación ideológica: por un lado, aparece el énfasis del Gobierno de Cuba puesto sobre la educación de base y sobre la integración de toda la población en una transformación cultural muy dinámica; por el otro, a partir de concepciones políticas que se declaran clasistas y revolucionarias, ciertos ideólogos y grupos políticos, convencidos de la inminencia de una ruptura del orden social y planteando la inmediatez de un enfrentamiento violento de clases, cuestionan la educación formal, rechazándola aún en el nivel elemental, por considerarla únicamente instrumento ideológico de las clases dominantes, y postulan su reemplazo por formas paralelas de educación, dirigidas a la politización de adultos, que hasta ahora han tenido escasa difusión cuantitativa. La consecuencia ha sido que la relación Estado-grupos sociales populares se ha establecido a través de organizaciones locales poco estructuradas, grupos ad-hoc y las familias, como demandantes de una educación básica indispensable para la inserción ocupacional y eventualmente para una participación en el sistema social y político.

10. A pesar de la anterior, en la última década se completó un proceso de inmensa significación cultural: prácticamente toda la población accede en algún momento a la escuela, a pesar de que una enorme mayoría no logra concretar el ciclo de educación elemental. En este fenómeno actúan factores sociales que se pueden resumir en la noción de extrema pobreza de los grupos afectados. Pero pueden ser cada vez más definitorios otros elementos que puede aportar la política educativa, tales como las condiciones y calidad de la

oferta material de educación y el modelo cultural implícito en el curriculum visible e invisible de la escuela elemental (14).

Sobre lo primero, es notorio que los estados ceden ante la presión popular por educación, pero lo hacen ofreciendo una escuela de segunda clase, en la que las condiciones de edificios, equipos, materiales de enseñanza y calidad de los educadores determinan la constitución de un sistema educativo segmentado, en dos subsistemas de diferente «calidad», incomunicados entre sí salvo para casos excepcionales. La mala calidad de los aprendizajes que se pueden lograr en el circuito de educación popular determina que los educandos no obtengan una formación básica, en el sentido de desarrollo de la capacidad de racionalización, y que no estén habilitados para transferirse al circuito superior o de verdadera educación.

Sobre las características del curriculum visible, el aspecto central es que se ha extendido cuantitativamente un modelo educativo concebido para educandos provenientes de hogares de condiciones socioculturales medias y superiores, cuya socialización temprana es similar a la subcultura escolar. En momentos en que la escuela se expandió a los grupos sociales anteriormente excluidos, no se plantearon como problema central las dificultades de aculturación y los aspectos específicos del apresamiento de los niños de origen popular, para que pudieran lograr en la escuela una experiencia distinta a la del fracaso.

La educación básica que se difunde en América Latina tiene explicitado en el curriculum la noción de que hay sólo una cultura, al lado de la cual todas las demás expresiones son formas bastardas, en mayor o menor grado alejadas de ella y que la función de la escuela consiste en destruir las formas culturales «bárbaras» que traen internalizadas los escolares (15).

En el caso de las poblaciones indígenas, el fenómeno ya se plantea en el nivel del absurdo pedagógico, dado que no hay código de comunicación entre educador y educando, en virtud de que usan distintas lenguas. Pero si menos llamativa, no deja de ser igualmente evidente la relación de la escuela con las subculturas locales y sociales. En una América Latina en transición, luego de siglos de vigencia de formas culturales locales, se actúa como si éstas no existieran o, más aún, como si el objetivo de la escuela fuera cooperar en su destrucción. La concepción elitista y dependiente de la cultura hace que todas esas formas culturales espontáneas no sean incorporadas, ni aun con fines metodológicos, a la enseñanza, mientras que las formas culturales locales y populares de las culturas de las sociedades desarrolladas, que vehi-

(14) Sobre las condiciones materiales se puede consultar el libro de Claudio MOURA CASTRO y otros: *A educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência*, Editore da fundação Getulio Vargas, Río de Janeiro, 1980; y sobre el enfrentamiento de modelos culturales, S. VECINO, J. C. TEDESCO, G. W. RAMA y otros: *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador*, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», DEALC/22, Buenos Aires, agosto 1979.

(15) «Pero, por ser oprimida y relegada, la cultura rural no es menos existente e importante. No se puede confundir una pretendida falta de cultura con una posición subalterna dentro del sistema. Del mismo modo es erróneo afirmar que los pobres no tienen cultura, porque con esto lo que afirmamos es que ellos no tienen nuestra cultura dominante y practicamos la arrogancia de decir que para ser cultos, ellos tienen que adecuarse a nuestros parámetros culturales», Pedro DEMO; *Uma dúvida, quase uma perplexidade. Algumas dificuldades da educação rural*. MEC, Mimeo, Brasília, 1980.

culizan los medios de comunicación de masas, son consumidas en actitud reverente incluso por los mismos grupos de cúpula. No se trata de concebir una educación adaptada a cada microgrupo; de lo que se trata es de respetar el pluralismo y brindar instrumentos para que, a partir de las diversas subculturas, los integrantes de los grupos populares pueden acceder a la cultura escolar, a condición de que ésta sea la expresión de los valores de la cultura universal.

El proceso educativo en sus etapas iniciales se cifra en el lenguaje. A través de él se logra el desarrollo de las estructuras mentales, porque no hay pensamiento sin lenguaje y viceversa; con el lenguaje se desarrollan asimismo las categorías de análisis y la capacidad de abstracción, a partir de las cuales es posible incorporar el conocimiento matemático y científico. Es sabido que la reproducción de la estratificación social en su dimensión cultural se realiza a través de la diferenciación de los códigos lingüísticos de que disponen grupos de desigual jerarquía, y que en la escuela la mayor correlación entre aprendizaje y origen social se establece en los rendimientos en lenguaje (16).

A pesar de ello, son muy escasos los estudios sobre las condiciones específicas en América Latina realizados desde una perspectiva socio-lingüística, casi inexistentes los trabajos sobre las dificultades en el aprendizaje del lenguaje en el ámbito escolar y menor aún el desarrollo de alternativas pedagógicas que permitan superar la barrera. Que esta es superable lo indican diversas experiencias en países de fuera de la región: se ha demostrado que para grupos sociales populares en sociedades desarrolladas las dificultades del lenguaje son diferentes según el sexo del educando, con ventajas para las niñas, como resultado de una mayor integración con los adultos y una más temprana internalización de pautas metodológicas surgidas del ejercicio de prácticas sociales.

La observación del funcionamiento de escuelas en algunos países de América Latina permitió comprobar en los maestros la carencia de instrumentos técnicos para enfrentar los problemas del lenguaje y específicamente de la lectura y de la escritura de grupos sociales populares (17), mientras que la revisión de los procesos de formación de los educadores permitió concluir que la capacitación en las técnicas de lectura y escritura, lejos de profundizarse para abordar los problemas de socialización cultural de los grupos populares recientemente incluidos en la escuela, tiende a diluirse y aún a hacerse más superficial (18).

La mayor parte de los países de América Latina optaron por una extendida profesionalización del rol del maestro. Ello reporta ventajas e inconvenientes, radicando estos últimos especialmente en la distancia social, y por tanto pedagógica, entre educadores y educandos. Pero entre las primeras debería figurar el perfeccionamiento técnico para una actividad que se transforma en muy compleja cuando de lo que se trata es de lograr la transición de grupos

(16) Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control*, volumen 3 «Towards a Theory of Educational Transmission». Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975; y Basil BERNSTEIN: *Language et classes sociales*, Les Editions de Mínuit, París, 1975, traducción de J. C. Chamboredon.

(17) Stella VECINO y otros: *Op. cit.*

(18) Berta P. de BRASLAVSKY: *La enseñanza de la lectura en la escuela de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe», Fichas/17, Buenos Anres, 1981.

sociales analfabetos y excluidos en culturalmente integrados. La noción de que sería indispensable ordenar la formación técnica en torno a ese desafío no se registran en América Latina y, por el contrario, la diferenciación profesional en la formación para el rol de maestro ha tendido a vincularla a los temas y problemas de la pedagogía de los países desarrollados, es decir, a sofisticados aspectos para grupos específicos. Incluso se desconoce que la incorporación de grandes masas de inmigrantes acaba de trasladar a algunos países desarrollados los problemas de heterogeneidad cultural y de pedagogía que eran propios de América Latina.

Más allá de la dimensión profesional, hay otra que reviste importancia igual o superior. Nos referimos a la orientación del ser y el hacer educativo, a lo que otrora se llamaba «apostolado magisterial». Educar en las condiciones socioculturales conocidas, recibiendo sueldos bajísimos y en condiciones materiales harto precarias, es una tarea que requiere un cierto compromiso social, además de la convicción de que ese esfuerzo es socialmente significativo y que la actividad tiene un status que se mide al menos por la consideración colectiva. Las estructuras de poder en América Latina han manejado el problema de los educadores como si intencionalmente se hubiera buscado transformarlos en un cuerpo burocrático, negándoles voz y participación en los problemas técnicos, e introduciendo mecanismos centralizadores, tanto administrativos como pedagógicos, que limitan toda capacidad de iniciativa. En los grupos sociales ligados a la universalidad y a la cultura superior se ha generalizado una actitud que, si bien no siempre es proclamada incluye de hecho un desprecio a los maestros considerados los segundos de la cultura, y pocos son los casos de iniciativas universitarias para contribuir con el conocimiento científico y con el esfuerzo personal de sus estudiantes a la formación, capacitación o ayuda a la acción de los maestros.

Por último, buena parte de la literatura que los maestros han leído sobre la propia escuela está destinada a demostrar que, o no sirve, o es una institución que lejos de contribuir al desarrollo de los grupos populares, está orientada a promover su sumisión.

11. De acuerdo con la perspectiva anterior sería interesante vincular el tema de las políticas de regionalización con la problemática general de la educación en América Latina. En la intersección se encuentran los problemas de la democratización social y cultural, que afectan a grupos discriminados, identificables por sus condiciones sociales, que en algunos casos ocupan espacios físicos determinados y en otros están insertos en los niveles inferiores de la estructura social, o marginados de ella, aunque integren una zona geográfica «desarrollada».

Si las políticas son concebidas de acuerdo con imágenes de una sociedad a construir y como instrumento para la solución de problemas que obstaculizan la construcción de proyectos sociales, es posible establecer, sobre la base de aquellas, orientaciones para su diseño. La postulación de una sociedad más democrática y más justa implicaría tener presente que:

- a) Las políticas educativas no pueden ignorar los fenómenos de heterogeneidad estructural y la marcada discontinuidad en los niveles de participación de los grupos sociales, expresión de lo anterior y de la polarizada y «estamental» estructura de clases de América Latina.

Las políticas podrían expresarse en una red de planificación regional para atender primordialmente a los grupos sociales excluidos y discriminados comenzando con los indígenas que, a casi cinco siglos del descubrimiento de América, no han sido integrados ni siquiera en el plano lingüístico.

- b) Se requiere un nuevo concepto de política educativa para la construcción de un nuevo modelo cultural que permita la integración efectiva de las grandes masas, a partir del reconocimiento de la validez de la cultura popular y de la noción de que toda educación debe estar anclada en la realidad social y partir de las experiencias inmediatas de la vida cotidiana de los educandos y sus familias, orientándose hacia el conocimiento abstracto que implica el proceso educativo.
- c) La centralización que caracteriza el funcionamiento de los estados latinoamericanos y su relativa ineficiencia en relación con los parámetros de un estado moderno, se ha manifestado en una planificación de nivel macro que, por ser tal, es incompetente para la determinación de acciones educativas destinadas a grupos y zonas socialmente deprimidos. Ello explica que el desarrollo de la educación haya sido obra de las decisiones administrativas y de la relación de fuerza entre grupos demandantes y gobernantes; pero como ambos están concentrados en los centros de poder político nacional, los grupos sociales postergados de las regiones menos desarrolladas y más pobres no tienen forma de acceder a ellos, con la consecuencia de que sus demandas educativas potenciales no encuentran una adecuada canalización. En tal sentido, la delegación de poder y la planificación a nivel regional, en el caso de que se transfieran en forma conjunta del nivel central al local, puedan constituir instancias muy favorables para el desarrollo de una educación popular. Pero es necesario tener presente que estos efectos sólo serían posibles si la delegación de poder no recae en la fracción local de la cúpula social; de lo que se trata es de que, en virtud de procesos democráticos, las grandes mayorías puedan intervenir en la orientación de las decisiones educativas. De lo contrario la transferencia redundaría, únicamente, en el mejoramiento de la oferta educativa de grupos locales similares, en cuanto a status, a sus equivalentes capitalinos o de las regiones centrales, aunque parcialmente relegados por la distancia física entre sus residencias y los centros nacionales en los que se dispone de oferta educativa (el caso de las universidades creadas en provincias es un ejemplo que demuestra que ese procedimiento no conduce a una modificación del origen social de los educandos).
- d) Una política educativa que tuviera en cuenta las condiciones enunciadas podría contribuir al reconocimiento de la pluralidad cultural y especialmente del valor de las formas culturales de los grupos sociales populares.

Información educativa

I SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El 28 de abril de 1980 se creó en el Ministerio de Educación y Ciencia una «Comisión de Medios Audiovisuales», entre cuyas funciones destacan las de coordinar las actividades de los distintos servicios del Departamento que inciden en este área, así como las de definir una actuación que lleve a mejorar la utilización de estos medios en la enseñanza. Dentro de las actividades, estudios y trabajos de esta Comisión se ha realizado, durante los días 15, 16 y 17 de junio, un I Seminario Internacional sobre Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo, que se inscribe dentro de la política del Departamento relativa a la utilización de los medios, métodos y materiales pedagógicos.

Dentro de estas perspectivas, el Seminario trató de efectuar un balance de la situación, de cara a intensificar la aplicación de los medios audiovisuales a la enseñanza, y ofrecer un foro abierto al debate y al intercambio de opiniones y experiencias, según indicó el Secretario General Técnico del Departamento —Miguel Angel Arroyo—, en el acto de apertura.

El Seminario contó con la colaboración de especialistas, profesores universitarios, inspectores de educación y profesores españoles, junto con expertos de ILEA (Inner London Educational Authority), y del Ministerio de Educación de Francia.

Los participantes fueron profesores y especialistas de los diferentes niveles educativos, representantes de las Comunidades Autónomas, así como expertos del mundo de la empresa privada dedicada a la producción y/o comercialización de estos medios audiovisuales.

El acto de clausura contó con la presidencia y aportación del Ministro de Educación y Ciencia, Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, que con su asistencia quiso subrayar la preocupación que el Ministerio viene manifestando por el tema de la calidad de la enseñanza, indicando el papel central que al respecto está llevando a cabo la Comisión de Medios Audiovisuales en tanto que instrumento destinado a mejorar la eficacia del sistema.

Temas tratados

Los temas objeto de ponencia y sobre los que posteriormente se desarrollaron los trabajos en grupo, fueron los siguientes: «Los problemas del uso de medios audiovisuales en el centro docente», «Dotación Básica de Medios Audiovisuales en los Centros Docentes. Situación actual y perspectivas», «Introducción de los

recursos de aprendizaje», «Propuestas para la definición de una política de Medios Audiovisuales» y «Contribución a la definición de una política de material de medios audiovisuales educativos».

Paralelamente al desarrollo de las ponencias y de los trabajos en grupo se celebró una exposición de los equipos que habitualmente adquiere el Ministerio para los centros públicos y se realizaron diferentes actividades, preparadas por los asistentes, de carácter audiovisual. En definitiva, se trataba de que el Seminario tuviera un carácter práctico y de que incorporase las técnicas de trabajo en grupo, así como los medios objeto de su estudio, al desarrollo de las sesiones. Este objetivo, de carácter metodológico, fue ampliamente cubierto.

Conclusiones y recomendaciones

Un Seminario de este tipo produce una gran cantidad de recomendaciones y conclusiones, toda vez que su finalidad iba dirigida precisamente a este «producto final», ya que en sí mismo no es un acto aislado, sino un eslabón más en el trabajo permanente de una Comisión. En este sentido, los lectores de «Revista de Educación» que estén interesados en el tema pueden contactar con la Subdirección General de Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, a fin de conocer más exactamente no sólo la situación de los trabajos del Seminario, sino su incorporación a aquellos otros que realiza la Comisión de Medios Audiovisuales. Y desde este doble plano, vamos a contemplar ahora qué recomendaciones podrían constituir elementos clave para la definición de esa política de mejora de la utilización de los medios en la enseñanza:

a) Personal

El tema del perfeccionamiento y la formación del profesorado, de cara a una capacitación básica que le permita *seleccionar, utilizar y evaluar* los recursos audio-

visuales, parece preferente, así como la incorporación de las enseñanzas de la tecnología educativa a los currícula de formación.

La sensibilización del profesorado en ejercicio hacia la utilización de estos medios aparece como otro eje necesario a la hora de potenciar la utilización de los MAV.

b) Recursos

Una de las causas de la actual falta de utilización de los recursos instrumentales parece deberse a la falta de conexión entre el material audiovisual y los programas escolares, que deberían apoyar y facilitar.

Si bien las dotaciones de material físico, equipos, en los centros docentes parecen suficientes en los niveles de E.G.B. y de Enseñanzas Medias, no ocurre lo mismo en los niveles de enseñanza superior, y «esta ausencia cobra especial gravedad en el caso de las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Información, UNED, Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, ICES, etc.». Por otra parte, se señaló la urgencia de contar con material de paso, escasez que va a producir una infrautilización de los equipos. Por ello, varias recomendaciones giraron en torno a posibles soluciones a la escasez de material de paso y a la correcta utilización de los equipos.

Muchas otras recomendaciones incidieron en aspectos más detallados, tales como el fijar los elementos de un paquete de medios o definir las funciones de un posible «Centro de Recursos» a nivel universitario; ello denota el carácter eminentemente práctico del Seminario. Ahora bien, sin perjuicio de lo que hasta ahora hemos señalado, tal vez convendría recordar que no se trataba de un Seminario de y entre especialistas de tecnología educativa, sino de una reunión de expertos, administradores, profesores, inspectores y especialistas que, durante tres días, revisaron la organización y situación actual del empleo de los MAV en España, aportándose como elementos de información experiencias de otros países, del área europea preferentemente.

PRESENTACION DEL LIBRO «LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN ESPAÑA»

El Ministro de Educación y Ciencia, Juan Antonio Ortega, ha presentado el libro blanco de «Las Enseñanzas Medias en España», como un primer paso para «someter a debate público la estructura que debe tener nuestro sistema educativo en el nivel medio, con el fin de conocer los criterios de cuantos, de alguna manera, están implicados en el tema».

Transcurridos once años desde la aprobación de la Ley General de Educación, aparece, pues, este documento de trabajo que intenta colaborar en la búsqueda del ajuste entre el sistema educativo y la realidad social.

El documento tiene tres partes: la primera, que recoge una serie de datos referentes a la situación actual del Bachillerato, Curso de Orientación Universitaria y Formación Profesional de Primero y Segundo Grados.

La finalidad de esta primera parte es ofrecer los medios convenientes para facilitar la reflexión sobre el sistema que tenemos en este momento.

La segunda parte es la más breve y la más importante del documento. Expone unas líneas generales de lo que podría ser la reforma, asentada sobre ciertos criterios básicos que, en síntesis, podrían ser los siguientes:

- Escolarización plena hasta los dieciséis años.
- Configuración de un primer ciclo de enseñanza secundaria, válido para la diversidad de situaciones personales de los alumnos de catorce a dieciséis años.

- Un Bachillerato Superior más diversificado que el actual.
- Una Enseñanza Técnica y Profesional estructurada de manera que pueda dar una respuesta más realista a las exigencias de las diversas profesiones.
- Una oferta ilimitada de promoción hasta los máximos niveles académicos, con independencia de que, por las específicas circunstancias personales se haya abandonado el sistema educativo sin completar los ciclos superiores.
- Una colaboración más estrecha entre la Administración educativa y los sectores laborales y empresariales, para vincular más directamente educación y empleo.

La tercera parte, por fin, es meramente informativa. En ella se presentan los aspectos básicos de los sistemas educativos vigentes en los países que forman la Comunidad Económica Europea.

Una última puntualización: el documento ha tenido en cuenta los proyectos de revisión de este nivel educativo existentes en las Comunidades Autónomas de Cataluña y el País Vasco. Sus autoridades educativas han sido llamadas a colaborar en la redacción de los aspectos básicos de la reforma propuesta. En cualquier caso, el correspondiente texto legal y su posterior desarrollo normativo, considerarían los aspectos básicos comunes imprescindibles para garantizar la unidad del sistema educativo en todo el territorio del Estado.

JORNADAS SOBRE EDUCACION Y EMPLEO

En respuesta a un llamamiento hecho a los países miembros por las Organizaciones de la Enseñanza Católica Europea, la F.E.R.E., con la colaboración de la Fundación Universidad-Empresa, ha celebrado en Madrid, el 4 de abril de 1981, una impor-

tante Jornada abierta sobre Educación y Empleo, en la que han estado representados todos los sectores, instituciones y organismos de la sociedad implicados en el tema de educación y empleo.

La Jornada fue precedida de una minu-

ciosa y cuidada preparación a lo largo de diez meses. Ya en junio de 1980 se constituyó en la F.E.R.E. un Seminario integrado por estudiantes, profesionales jóvenes, empresarios, expertos en el tema y religiosos interesados en el empleo y la educación, con el objeto de estudiar la situación del paro juvenil y dar respuesta a la pregunta ¿qué se puede hacer desde la escuela para resolver este angustioso problema?

Partiendo de este interrogante, el Seminario centró sus trabajos en tres aspectos: qué pide la escuela a la empresa, qué pide la empresa a la escuela y qué piden los jóvenes a ambas.

Los resultados de la labor desarrollada en el Seminario hicieron ver la conveniencia de celebrar una Jornada abierta para que la opinión pública y los sectores interesados se beneficiaran de los trabajos realizados.

Durante la Jornada dos ponencias, una sobre «Educación para la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo» y otra sobre «Información y orientación para el trabajo», han servido de base para el estudio que, en forma de coloquio-panel, han llevado a cabo los ocho grupos de trabajo, constituidos a tal efecto y que han cristalizado en una serie de conclusiones que, por la importancia e interés del tema, transcribimos.

A. EDUCACION PARA LA INSERCIÓN DE LOS JOVENES EN EL MUNDO DEL TRABAJO

A-1. Los programas de formación y la integración en el mundo del trabajo.

1. Teniendo en cuenta que existe un porcentaje de muchachos que, por propia voluntad o por limitaciones de capacidad no pueden seguir planes de estudios con vistas a una validez académica, se estima conveniente que, al final de la E.G.B., las programaciones se orienten en una doble vertiente:

- a) *Programas de formación integral* con valor académico, que se denominaría Enseñanza Técnica, y
- b) *Programas de adiestramiento* para

ocupaciones concretas, que tomaría el nombre de Formación Profesional. La implantación de este sistema exigiría una adecuada mentalización previa de la Sociedad y de los propios Formadores.

2. Para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, la Enseñanza Técnica posterior al Primer Ciclo debería definirse como Enseñanza Media. La diversidad de Ramas profesionales originaría, lógicamente, programas que, aun cuando tuviesen contenidos diversos, deberían alcanzar niveles análogos. Su valor académico habría de ser igual al del Segundo Ciclo de Enseñanza Media a los efectos de promoción a estudios superiores.

3. Las preparaciones específicas y cambiantes podrían hacerse bien en el mundo de la Empresa cuando fuera posible, bien a través del I.N.E.M o del Ministerio de Educación y Ciencia en intensa relación con la Empresa o a tiempo compartido Escuela-Empresa.

4. Las programaciones habrían de tener en cuenta al Profesorado, instalaciones, etc., de los actuales Centros para evitar un derroche inútil de personal y material.

5. Salvados los requisitos mínimos de garantía docente, la flexibilidad de planes debería ser muy amplia para lograr la permanente adaptación Escuela Técnica y Formación Profesional-Empleo, además de apoyar los que surjan de la iniciativa social.

6. En los programas de enseñanza que no conduzcan a la Formación Profesional habría que tratar de incluir también aquellos conocimientos y actitudes que familiarizaran a los alumnos con el mundo del trabajo.

A-2. Relación de los Estudiantes con el mundo del trabajo

1. Pedir a los Ministerios de Educación y Ciencia, Trabajo e Industria y Energía que coordinen mejor sus actividades, con el fin de conseguir una mayor relación de los estudiantes con el mundo laboral.

2. Urge sensibilizar a la Sociedad acerca del desempleo estudiantil, sirviéndose

para ello de los medios de comunicación social.

3. Potenciar aquellas asignaturas que, como los idiomas, pueden ser más útiles para alcanzar un empleo.

4. Encontrar los medios para que los estudiantes —tanto de enseñanza general como de profesional— tengan relación con el mundo de la Empresa y del trabajo. Para ello habría que buscar y aprovechar todas las posibilidades que se presenten, como trabajos en vacaciones y en los fines de semana, siempre que se desarrollen en condiciones razonables y de acuerdo con la edad del estudiante.

5. Divulgar por los medios de comunicación las experiencias aprovechables y positivas que se realizan.

6. Los propios padres podrían ayudar a sus hijos en este sentido a través de sus contactos profesionales.

A-3. Relación de los profesores con el mundo del trabajo

1. Los profesores son los primeros que deben tener una idea clara del mundo del trabajo y de la realidad socioeconómica.

2. Ni en su formación en las Escuelas y Facultades, ni en el trabajo posterior han tenido facilidades para establecer esa comunicación que les proporcione el conocimiento y la experiencia necesarios.

3. Habría que mentalizar a los profesores y darles facilidades para que, tanto ellos como sus alumnos, puedan salir al mundo del trabajo y, por otra parte, conseguir que el mundo del trabajo esté dispuesto a recibirlos.

4. Existen experiencias piloto en esta línea que sería conveniente fueran difundidas.

A-4. Información del Mundo Empresarial a los Centros de Enseñanza

1. Hay que lograr que la empresa vaya a la Escuela y que existan Centros en los que la mitad del tiempo se estudie y la otra mitad se trabaje.

2. La Escuela y la Empresa comparten la responsabilidad del mutuo desconoci-

miento. Este problema es todavía más profundo en España que en otros países.

3. Se hace una llamada a las Empresas para que se acerquen a los Centros de Enseñanza, den la imagen de su función social e informen de sus necesidades de futuro.

B. INFORMACION Y ORIENTACION PARA EL TRABAJO

Como complemento de lo dicho anteriormente, pensando a largo plazo, el Grupo B propone:

1. Crear Departamentos o Servicios de Información en los Centros en los que no existen todavía.

2. Coordinar, mediante un organismo adecuado, todos los servicios de información de empleo actualmente existentes en España.

3. Potenciar los cursos específicos de formación ocupacional que tendrán que tener un carácter más práctico que la Formación Profesional.

4. Intentar que los medios de comunicación informen sobre estos temas.

5. Potenciar desde los Centros de Enseñanza la información a las Empresas sobre las posibilidades y nivel de formación de sus alumnos.

En esta línea, las propuestas de los cuatro grupos B de trabajo son las siguientes:

B-1. Hacia una nueva estructura ocupacional. Nuevas profesiones

El Grupo estima muy necesario que se cree una Comisión Mixta en la que participen educadores y representantes de las Empresas (sería invitado algún representante del Gobierno) que trate de conseguir los siguientes objetivos:

1. Agrupar la información existente sobre estudios y ocupaciones.

2. Adecuar los estudios a las ocupaciones.

3. Realizar estudios del Mercado de Trabajo.

4. Crear un Boletín para dar a conocer estas actividades.

5. Para lograr todo ello es necesario formar un grupo de trabajo que inicie es-

tas actividades, las desarrolle y siga su ejecución.

B-2. *Información Profesional para los orientadores*

1. A la vista de la devaluación observada de los títulos universitarios —lo que produce insatisfacción por el paro que ocasiona—, la mejor estrategia que propugna el grupo antes de que se produzca el ingreso en la Universidad es informar a los padres y alumnos sobre el actual mercado laboral y dar a conocer los estudios existentes sobre las carreras universitarias.

2. A nivel de Centros de Enseñanza se propone que se cree un fondo de datos y documentación sobre temas de Orientación Profesional y perspectivas económicas y profesionales en el futuro, al que tengan fácil acceso todos los Centros, orientadores, padres, etc.

3. Se solicita de la Sociedad en general, las Empresas y la Administración, una mayor valoración social, profesional y legal de la Formación Profesional. Se hace necesaria, a este respecto, la reforma de la Enseñanza Media.

B-3. *Movilidad en el trabajo. El voluntariado en Latinoamérica*

1. Implicar a todos los organismos nacionales, tanto públicos como privados, en la política del Desarrollo y del Empleo.

2. Pedir la posibilidad de un Servicio Social sustitutorio del Servicio militar mediante la figura del cooperador social en España y América Latina.

3. Solicitar un organismo técnico que coordine la emigración selectiva.

4. Sugerir que se cree un cuerpo técnico de gestores de empleo que informe

en las Representaciones Diplomáticas del mercado exterior de empleo.

5. Incentivar el empleo juvenil español en las empresas españolas que inviertan y creen puestos de trabajo en el extranjero.

6. Solicitar la adhesión de España al Comité Internacional de Migraciones Europeas (C.I.M.E.).

7. Requerir que los subsidios de desempleo tengan una contraprestación de trabajo en favor de la comunidad.

8. Potenciar la formación ocupacional (no reglada).

9. Realizar un censo de entidades que trabajan en estas materias y coordinar a todas ellas.

B-4. *El Departamento de orientación en un Centro de Enseñanza*

1. Se ve como prioritario que exista en todos los Centros de Enseñanza el departamento de Orientación.

2. Es necesario que al frente de este Departamento esté una persona responsable, preferentemente psicólogo, con exclusiva dedicación, tanto en el Centro como fuera, a la labor de orientación.

3. Se insta a todos los responsables de Centros educativos a que consideren la perentoria necesidad de que exista este profesional en todos los Centros. El Ministerio de Educación debería tener a este profesional como uno más de plantilla a los efectos de su política de subvenciones.

4. Los directores de Centros deberán tener en cuenta las actividades de dicho Departamento —como si de otro cualquiera se tratase— respecto a horarios, disponibilidad de medios, etc.

5. Sería deseable a medio plazo que en el departamento se integrasen, como sucede en otros países, otros profesionales como el pedagogo, la asistente social y logopeda.

VI CONGRESO EUROPEO DE ESCUELAS LIBRES Y AUTONOMIAS: «EL FUTURO DE LA EDUCACION»

Durante los días 14 a 16 de mayo de 1981 se ha celebrado en el Colegio La Valle de Bellaterra (Barcelona), el VI Congreso Europeo de Escuelas Libres y Autonomías, organizado por la Institución Familiar de Educación.

«El Futuro de la Educación», tema central del Congreso, ha sido analizado en tres aspectos fundamentales: «La Formación del Profesorado», punto clave para asegurar una enseñanza de calidad, «El Estatuto del Profesorado», marco jurídico necesario para que el profesor desarrolle y perfeccione su profesión y, finalmente, «La Financiación de la Enseñanza Obligatoria», tema tan conflictivo como importante, ya que para poder hablar de libertad de enseñanza es indispensable que todos los padres, especialmente los más débiles económicamente tengan las mismas posibilidades de acceso a la educación.

Para cada uno de los temas desarrollados se ha presentado una ponencia y diversas comunicaciones. La primera, «Formación del Profesorado», fue desarrollada por J. A. Ibáñez Martín, Profesor Numerario de la Universidad Complutense de Madrid, la correspondiente a «Estatuto del Profesorado», corrió a cargo de José Ortiz Díaz, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Sevilla, y la de «Financiación de la Enseñanza», por Mercedes Eguibar, redactora de «Magisterio Español». Se celebró, asimismo, una Mesa Redonda en la que se debatió el tema de la «Libertad de Cátedra».

Finalizados los trabajos, se redactaron las conclusiones correspondientes a cada uno de los temas tratados, que fueron leídas en la sesión final.

Recogemos las ideas fundamentales de estas conclusiones:

1. Formación del Profesorado

Partiendo del principio de que la formación del profesorado desemboca siempre en la calidad educativa, las conclusiones de esta ponencia destacan: el mejor aprovechamiento posible del propio

quehacer educativo como fuente inagotable de mejora profesional; la importancia de que el profesor tome conciencia de que el valor de los recursos técnicos es secundario y sólo contribuirán a conseguir los resultados que se persiguen mediante un trabajo personal sistemático; la educación que imparte el profesor, por estar dirigida a seres humanos, debe orientarse más que a los conocimientos en sí mismos, a crear un clima entre personas que facilite la adquisición de esos conocimientos; la necesidad de promover unas relaciones de confianza y colaboración entre los profesores y de los profesores con los directivos, necesarias para conseguir la unidad e integración de todos los elementos que confluyen en la calidad de la educación de cada alumno; la importancia de asegurar, a través de los centros universitarios y de los cauces adecuados, una formación permanente y actualizada del profesorado, así como facilitar la libre creación de escuelas de formación del profesorado, para favorecer, desde la raíz, los distintos tipos de escuelas; el educador, como profesional que desarrolla su actividad por delegación de las familias, no debe olvidar que los modelos de comportamiento que presente a los alumnos deben ser continuación de los valores —tanto humanos como trascendentes— que los padres de familia, en primera persona, son los primeros y máximos responsables de fomentar en sus hijos.

2. Estatuto del Profesorado

En esta ponencia se contempla la profesión de educador como profundamente vocacional y singular, que requiere un tratamiento adecuado. Se subraya que el nivel de la calidad de educación de un país depende de la calidad educativa de cada Centro y, en última instancia, de la de cada profesor, quien debe, a su vez, responsabilizarse de los éxitos y fracasos de cada uno de los alumnos. También se considera que los derechos y deberes de padres, profesores y alumnos, deben con-

templarse conjuntamente con el fin de prestar el mejor servicio educativo.

Basándose en estos principios, la ponencia establece los criterios que deberían tenerse en cuenta para la elaboración de un Estatuto Jurídico del Profesorado, entre los que cita: la existencia de una carrera docente donde el profesor no sólo profunde en un campo del saber determinado, sino que también estudie la educación en sí, la educación y la persona, la educación y su entorno y las prácticas docentes; el carácter prioritario de disponer de unos cauces de perfeccionamiento continuo, indispensables para mantener la ilusión y eficacia profesional; la necesidad de que recoja la adecuada normativa legal mínima sobre los derechos y deberes de los profesores, respetando el ideario específico de cada Centro docente. También deberá incluir los ámbitos de decisión y concertación ya establecidos, y asumirá en su normativa de actuación el principio de subsidiaridad; deberá conjugar el deber del profesor de obrar de acuerdo con el ideario del centro y el deber del centro de respetar el estilo personal del profesor.

3. La Financiación de la Enseñanza

Partiendo de la idea básica de que la escuela, tanto pública como privada, presta un servicio a la sociedad y que, por tanto, los dos tipos de centros tienen iguales derechos, la ponencia aprobó unas conclusiones, entre las que destacamos las siguientes:

- la futura Ley Orgánica de Financiación de la Enseñanza Obligatoria debe posibilitar la realización de los principios esenciales contenidos en la Constitución: igualdad de oportunidades para todos y derecho de elección de escuela por parte de los padres,
- no existe auténtica libertad de elección dentro del sistema educativo si no se establece una verdadera financiación de la enseñanza en las etapas obligatorias,
- la gratuidad de la enseñanza obligatoria es realizable si se establece un sistema de prioridades presupuestarias, puesto que la mejor inversión de un Estado es la educación de sus hombres,
- la futura Ley de Financiación debe contemplar, desde el punto de vista técnico, la ayuda a la gratuidad de forma que se considere más conveniente, y ésta ha de aplicarse a los padres de familia y no a los centros educativos,
- la ayuda directa a la familia es un reconocimiento público a la dignidad y capacidad de los ciudadanos para decidir personalmente sobre el futuro de sus hijos, sin ser considerados menores de edad y necesitados de la tutela de los organismos públicos,
- con el sistema de ayuda a la familia se conseguiría una más fácil y adecuada gestión y control de los fondos públicos, de acuerdo con la sentencia dictada por el Tribunal Constitucional sobre la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares.

PRIMERAS JORNADAS NACIONALES DE PEDAGOGIA SOCIAL Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Se han celebrado en Sevilla durante los días 8, 9 y 10 de abril de 1981 las Primeras Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación, patrocinadas por el Instituto de Ciencias de la Educación y la Facultad de Filosofía y

Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Participaron en dichas Jornadas profesores de las Universidades de Barcelona, Complutense de Madrid, La Laguna, Murcia, Navarra, Salamanca, Santiago de Com-

postela, Sevilla, Valencia y la Universidad Federal de Paraíba (Brasil).

El programa se ha desarrollado, por una parte, a través de sesiones internas del profesorado, que trabajó sobre la problemática de ambas disciplinas, centrándose los debates en la programación y los ámbitos de investigación, y, por otra parte, en la exposición de las siguientes ponencias: «Importancia de la Pedagogía Social en un sistema democrático» a cargo del doctor Bernardo de la Rosa Acosta, de la Universidad de Valencia; «Delincuencia juvenil y educación», presentada por el doctor José Ortega Esteban, de la Universidad de Salamanca; «Aspectos fundamentales del rendimiento académico en la Universidad», llevada a cabo por el doctor Santos Herrero Castro, de la Universidad de Salamanca; «Expectativas de primer empleo entre estudiantes de diversos niveles educacionales», por el doctor Ricardo Moragas Moragas, de la Universidad de Barcelona; «La constitución de la teoría sociológica de la educación en E. Durkheim» a cargo del doctor Félix Ortega, de la Universidad Complutense de Madrid; «Condicionamientos sociales del fracaso escolar», presentada por la doctora Amalia Claudio Puerto, de la Universidad de Valencia; «Educación, reproducción o cambio del sistema social», expuesta por el doctor Antonio Vara Coomonte, de la Universidad Complutense de Madrid; «El principio de igualdad de oportunidades en el sistema educativo», llevada a cabo por el doctor Angel Infestas Gil, de la Universidad de Salamanca; «Medios de comunicación social y educación: la prensa infantil catalana», a cargo del doctor José María Quintana Cabanas, de la Universidad de Barcelona.

Como resultado de estas Jornadas se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1.ª Dada la existencia en los planes de estudio de Ciencias de la Educación de las distintas Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación de dos disciplinas muy interrelacionadas (Pedagogía Social y Sociología de la Educación) y de la asistencia de las mismas por parte de dos tipos de profesorado (sociólogos y pedagogos), se establece la necesidad de delimitar el ámbito interdisciplinario paralelamente a la importancia de configurar las competencias propias de cada disciplina.

2.ª Como base fundamental para la consecución de este tratamiento interdisciplinario, se sitúa la potenciación de un intercambio de experiencias docentes e investigadoras.

3.ª Estos intercambios se ampliarán progresivamente, estableciéndose gradualmente distintos niveles de colaboración.

4.ª Establecimiento de tres niveles futuros de colaboración:

- a) Docentes e investigadores implicados en las materias de referencia dentro del ámbito nacional.
- b) Colaboración con materias afines.
- c) Cooperación internacional:
 1. A nivel de profesorado.
 2. A nivel de sociedades y organismos vinculados a la investigación en las materias de referencia.

5.ª Continuar la celebración de estas Jornadas, anualmente y de modo rotativo. A este respecto, se acordó celebrar las Segundas Jornadas Nacionales en la Universidad de Santiago de Compostela.

6.ª Tras la clausura de cada Jornada, el colectivo se convierte en un seminario permanente, distribuyéndose áreas de responsabilidad por Departamentos, con objeto de que la acción conjunta de trabajo pueda continuar sin interrupción.

7.ª Para poder garantizarlo, existirá cada año un Departamento coordinador de todas las actividades a desarrollar antes del próximo encuentro.

Finalizadas las Primeras Jornadas, el Departamento de Ciencias de la Educación de Sevilla, y hasta el próximo encuentro de Santiago, se convierte en centro coordinador de todas las actividades. Al mismo tiempo se constituye una Comisión Permanente integrada por el doctor Pedro Antonio Luque Domínguez (director de las Primeras Jornadas) y por los doctores José M.ª Quintana Cabanas y Bernardo de la Rosa Acosta, como directores adjuntos para las relaciones con el profesorado extranjero y para la coordinación e intercambio de publicaciones, respectivamente.

En los actos de inauguración y clausura de estas Primeras Jornadas Nacionales, presididas por el excelentísimo y magní-

fico señor rector de la Universidad de Sevilla, estuvieron presentes los ilustrísimos señores Consejero de Cultura de la Junta de Andalucía, Director del Instituto de Ciencias de la Educación, Decano

de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y otras personalidades.

Todas las ponencias serán publicadas en un volumen conmemorativo de estas Primeras Jornadas, próximamente.

Cooperación internacional

COOPERACION BILATERAL

Durante los días 18 al 20 de mayo se celebró en Viena la tercera sesión de la Comisión Mixta Hispano-Austríaca, en virtud del artículo 19 del Convenio de Cooperación Cultural y Científica entre España y la República de Austria de 17 de septiembre de 1975.

Dentro del marco de la cooperación cultural ambas delegaciones intercambian informes referentes a las actividades del Instituto Hispano-Austríaco de Madrid y del Instituto de Cultura Española en Viena.

Por lo que se refiere al ámbito de la ciencia e investigación, la delegación austríaca informa sobre los inicios para una cooperación en el campo de la energía solar y la energía procedente de la biomasa. Asimismo se procederá al intercambio anual de dos profesores de Universidad para llevar a cabo actividades docentes y se acuerda fomentar el intercambio de profesores invitados especialmente en los campos de germanística, hispanística e historia; se continuará el sistema de intercambio de becas sobre la base de reciprocidad para estudiantes y licenciados, con el fin de realizar estudios y proyectos

de investigación en Universidades, Escuelas Superiores de Arte, bibliotecas y otros centros científicos y culturales, así como becas anuales de un mes para la participación en cursos de verano o seminarios. Se acuerda invitar a dos expertos en Arqueología para un período de quince días, para lo cual el Instituto Arqueológico de la Universidad de Innsbruck se pondrá en contacto con la Subdirección General de Arqueología.

En cuanto a educación, se acuerda el fomento de la enseñanza del idioma y de la cultura de ambas partes, para lo cual se llevará a cabo un intercambio de dos auxiliares de conversación, cuya finalidad será la mejora de la enseñanza de los idiomas en las Höheren Schulen (Escuelas Superiores Profesionales) en Austria y en España a nivel de Bachillerato Unificado Polivalente. La Comisión Mixta recomienda la continuación del intercambio de expertos en el campo de la formación de adultos por un período de veintidós días.

La próxima sesión de la Comisión Mixta se celebrará, en la primavera de 1984, en Madrid.

COMISION MIXTA HISPANO-FRANCESA

La Comisión Mixta Permanente hispano-francesa creada por el Convenio de Cooperación Cultural, Científica y Técnica de

7 de febrero de 1969 entre el Gobierno del Estado Español y el Gobierno de la República Francesa, ha celebrado su sexta

sesión en Madrid los días 11, 12, 13 y 14 de mayo.

Entre los acuerdos adoptados hay que destacar la gran importancia del conocimiento recíproco de las lenguas de ambos países y concuerdan en la necesidad de tomar las medidas más convenientes para el mejor desarrollo de la enseñanza del español en Francia y del francés en España; fomento de contactos regulares e intercambio de información sobre la enseñanza de ambos idiomas; elevación del número de intercambios de puesto a puesto a partir del año 1981-82 a 30 en lugar de los 20 docentes a quienes se venía concediendo; la parte francesa indicó que continuará el esfuerzo financiero para facilitar la realización de intercambios de clase que actualmente se lleva a cabo; intensificación de las relaciones que existen entre el Centro Nacional de Documentación Pedagógica y el Ministerio español de Educación, para lo cual una misión de dicho Centro tomará contacto con diferentes organismos españoles que llevan a cabo actividades de formación pedagógica, especialmente en el terreno audiovisual.

Por lo que se refiere al marco universitario, ambas partes acordaron reconocer la importancia del esfuerzo que se lleva a cabo en España y en Francia a favor de la enseñanza de las lenguas respectivas a nivel universitario, efectuando un balance de la situación de dichas lenguas en cada país. La Comisión manifestó su interés en proseguir la acción emprendida en Francia por la Asociación Francesa para la Difusión del Español, y en España

por la Asociación Española de Amigos de la Lengua Francesa, para lo cual ambas partes se declararon dispuestas a mantener el apoyo moral y material de dichas Asociaciones. Asimismo se constató la evolución satisfactoria de los intercambios universitarios, pero se consideró necesario elaborar una política basada en criterios comunes para una mayor eficacia y, por su parte, la representación española señaló la intención de incrementar ligeramente la tasa de las asignaciones otorgadas a los docentes e investigadores franceses que vengan a España. Otras acciones dentro del programa de cooperación universitaria conciernen a las Ciencias Económicas y al Centro de Estudios Europeos en la Universidad Autónoma sobre la puesta en marcha de enseñanzas en el terreno de la contabilidad cualificada, apoyo a la formación de docentes y de investigadores, así como participación en seminarios de alto nivel e intercambio de experiencias entre ambos países en las Escuelas de Ingenieros. Por último, en el apartado referido a becas, la parte española elevó a 30 el número de becas de verano con el fin de perfeccionar el conocimiento de la lengua y cultura españolas dentro del marco del «Curso para extranjeros», y ofreció 10 becas de intercambio de estudios o de investigación, así como anunció su decisión de otorgar 18 mensualidades de ayuda a estudiantes de Ciencias Sociales o de Ciencias Exactas y Tecnológicas.

La próxima reunión de la Comisión Mixta tendrá lugar en Francia en la primavera de 1983.

PROGRAMA DE COOPERACION CULTURAL Y CIENTIFICA ENTRE ESPAÑA Y LA UNION DE REPUBLICAS SOCIALISTAS SOVIETICAS

En aplicación del Convenio entre España y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas sobre Cooperación Cultural y Científica de fecha 19 de enero de 1979, las dos partes, reunidas en Comisión Mixta en Moscú, del 30 de junio al 3 de julio, acordaron el Programa de Coopera-

ción Cultural y Científica que se desarrollará durante los años 1982 y 1983.

Dentro del marco de la ciencia y la educación, entre las actividades programadas cabe destacar las siguientes: Intercambio anual de delegaciones de especialistas por un plazo de diez días para

el estudio de los sistemas de Enseñanzas Primaria y Media en cada uno de los países, incluyendo los problemas sobre estudio y educación de niños con defectos físicos y mentales; constitución de seminarios comunes en el terreno de la educación según temática acordada en España y la URSS alternativamente, en los que tomarán parte cinco especialistas en un plazo de siete días; intercambio de manuales de metodología y de enseñanza; intercambio de opiniones y documentación acerca de equivalencia de diplomas, niveles de estudio y títulos; favorecer el estudio de los idiomas y literaturas de España en la URSS y del idioma ruso y de otros idiomas de los pueblos de la URSS, así como de la literatura rusa y soviética en España; intercambio de profesores para participación en cursos de verano de idiomas en ambos países; prestación de ayuda por parte soviética a los centros de estudios españoles dedicados a la enseñanza de la lengua rusa en España y envío a España de 12 especialistas soviéticos de lengua y literatura rusa para participar en los cursos anuales de lengua rusa para profesores y estudiantes de Filología española; asimismo enviará tres científicos especialistas en ruso para dar conferencias sobre proble-

mas teóricos de la lengua rusa contemporánea y la literatura, y la parte española enviará especialistas del idioma español a la Unión Soviética. La parte soviética admitirá en el Instituto de Lengua Rusa A. S. Pushkin hasta 50 profesores de ruso anualmente para un curso de perfeccionamiento por correspondencia durante el plazo de un año, y la parte española, en la medida de lo posible, prestará su colaboración en particular por medio de la difusión de la información sobre el sistema de enseñanza por correspondencia del Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin y dará facilidades para que puedan celebrarse en España consultas y exámenes de sus estudiantes por correspondencia a cargo de profesores de Lengua Rusa del Instituto A. Pushkin enviados para este fin por la parte soviética en comisión de servicio y a cuenta de la misma. La parte soviética está dispuesta a prestar su colaboración en el trabajo de redacción de manuales y programas de ruso para distintos grados de enseñanza que están en vigor en España, así como en la organización de concursos de lengua rusa facilitando los materiales y las recomendaciones metodológicas necesarias.

La próxima sesión de la Comisión Mixta tendrá lugar en Madrid en 1983.

COMISION MIXTA HISPANO-HOLANDESA

En la semana del 8 al 12 de junio se celebró la cuarta reunión de la Comisión Mixta hispano-holandesa para la aplicación del Convenio en vigor, estando representada la Secretaría General Técnica de este Departamento por el jefe del

Servicio de Cooperación Bilateral y Convalidación de Estudios en el Extranjero y por el jefe de la Sección de Cooperación Bilateral y Asistencia Técnica de la Secretaría de Estado para Universidades e Investigación.

REUNIONES SOBRE INTERCAMBIOS DE AUXILIARES DE CONVERSACION

Al igual que cada año, se han venido celebrando las reuniones de las Subcomisiones para intercambios de auxiliares de Conversación y profesores «puesto por

puesto» para el curso 1981-82 con Bélgica, Francia, Gran Bretaña, Italia y la República Federal Alemana.

COOPERACION MULTILATERAL

O. C. D. E.

25.ª SESION DEL COMITE DE EDUCACION. (París, 4 a 6 de mayo de 1981)

Cabe aquí subrayar los siguientes puntos tratados en esta importante sesión:

1. En la exposición oral del director señor Gass, este llegó a decir literalmente que en los días siguientes el Consejo de la OCDE decidiría «el futuro de la educación en el seno de la Organización», cuestión del máximo interés, puesto que el 31 de diciembre de 1981 finalizan los mandatos del Comité de Educación y del CERI.

2. No obstante lo anterior, la sesión se consagró fundamentalmente a debatir el programa para 1982, llegando a aprobar los temas siguientes a la vista de las actividades propuestas y del nivel de recursos a aportar:

- a) Estrategias globales para la evolución y el financiamiento de la enseñanza sin cambios en materia de recursos.
- b) Costes y gastos para la enseñanza, con el acento puesto sobre los aspectos políticos.
- c) Examen de las políticas nacionales de educación con reafirmación de su prioridad.
- d) La enseñanza y la formación profes-

sional, con prioridad al mismo nivel que en 1981.

- e) La enseñanza y la igualdad de oportunidades, que el Comité subrayó en la importancia de continuar con ciertas condiciones.
- f) La reorientación de la enseñanza obligatoria, en función de las conclusiones de las discusiones sobre el informe general.
- g) El acceso a la enseñanza post-secundaria y su reorganización, que se estará a los resultados de la Conferencia de 1981.
- h) Las alternativas a las enseñanzas escolares y reorganización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, reconvertido en «políticas de conjunto a la vista de las enseñanzas y formaciones post-obligatorias».

3. Es de destacar que un documento presentado por el Secretariado, «El desarrollo de la enseñanza en el contexto de la evolución de la situación económica y social y de la tecnología», mereció grandes elogios por parte de la mayoría de las delegaciones asistentes.

CONSEJO DE EUROPA.—XXII SESION DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACION

En Lisboa, los días 3 y 4 de junio de 1981 tuvo lugar la XII sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, a la que fueron invitados los 21 países miembros del Consejo de Europa, más Finlandia y la Santa Sede, firmantes del Convenio de Cooperación Cultural.

El tema principal de esta sesión fue «La educación de los niños de tres a ocho

años», con debate sobre el informe preparado para la Conferencia por el experto británico Van der Eyken.

A esta XII sesión se presentaron también los informes sobre «La cooperación europea en materia de educación» y sobre «Educación e igualdad de oportunidades de los jóvenes y mujeres» (este último fue el tema principal de la XI sesión, que tuvo lugar en La Haya en 1979).

La delegación española estuvo presidida por el excelentísimo señor ministro de Educación, que se dirigió a los asistentes con una comunicación en la que se subrayaba que en España «la educación preescolar es objeto de una atención prioritaria por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, quien la contempla, dada su trascendencia para el desarrollo posterior, como un elemento esencial para asegurar el logro de los grandes objetivos del sistema educativo en su conjunto y, especialmente, de aquellos relacionados con la adquisición de actitudes y hábitos básicos de tolerancia, convivencia y cooperación, expresamente incluidos en nuestra Constitución».

También recogía la declaración del ministro la innovación en nuestro sistema, tan deseada por el Consejo de Europa, de continuidad entre la educación preescolar y la enseñanza primaria, lograda en nuestro país con los nuevos conte-

nidos educativos de la educación preescolar y el ciclo inicial de la E.G.B.

Habló asimismo de la cooperación entre la escuela y la familia con los canales abiertos por la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Docentes y la Ley de Financiación de la Escolaridad Obligatoria, para referirse finalmente a la atención de los niños de tres y menos años (atención más educativo-asistencial que propiamente educativo-escolar) a la reforma del Magisterio en la que el profesor de educación preescolar tenga una formación específica, sobre el fondo de una preparación general como educador y el intento de equilibrar la acción educativa entre las zonas urbanas y rurales.

El tema escogido por los ministros como tema principal para la XIII sesión es el de «La problemática de los niños de doce a dieciséis años», sesión que se celebrará en Dublín en 1983.

XL SESION DEL CONSEJO DE COOPERACION CULTURAL (CCC)

(Estrasburgo, 23 a 26 de junio de 1981)

De esta sesión cabe destacar, en materia de educación y ciencia, el estudio de la problemática siguiente:

1. La Conferencia Regular sobre los Problemas Universitarios, de la que se presentó el informe de la cuarta reunión.

2. Se sometió a debate el Proyecto de Recomendación de Educación de Adultos, que salió como consecuencia de la Conferencia general, sobre el Proyecto número 3, en el que había trabajado tres años el grupo de expertos correspondiente. Como consecuencia del debate se introdujeron modificaciones en la recomendación.

3. Se discutió el nuevo Proyecto escolar que estudiará los problemas concernientes a la educación de los niños de seis a doce años. Proyecto que será como el eslabón de la cadena entre la XII y XIII sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación.

4. Se aprobó la celebración finalmente en 1982 de las siguientes Conferencias: «Aprendizaje de lenguas vivas», final del Proyecto número 4 (hacia febrero) y la de coronación al Proyecto número 1, «Preparación para la vida» (en marzo o abril).

5. Se felicitó a España por la reanudación de su participación en la actividad del sistema de becas del CCC. Del 13 al 18 de julio de 1981, 12 profesores extranjeros participarán en Madrid en un «stage» sobre lengua y literatura española.

6. Se discutió la posibilidad de continuar la experiencia de intercambios de escolares que inició Grecia y continuó Italia el año pasado.

7. Se decidió continuar con la tarjeta de identidad cultural del Consejo de Europa hasta final de 1982. Un experto griego estudiará, entre tanto, la posibilidad de cambiar el sistema que se someterá a la aprobación del CCC.

QUINTA CONFERENCIA PARLAMENTARIA Y CIENTIFICA SOBRE TECNOLOGIA Y DEMOCRACIA

Durante los días 3 al 5 de junio de 1981 se ha celebrado en Helsinki la V Conferencia Parlamentaria y Científica, convocada por el Consejo de Europa.

Bajo el título general «Tecnología y Democracia: impacto de la evolución técnica en la sociedad y en la civilización europeas», la Conferencia de Helsinki ha analizado los principales aspectos derivados del desarrollo de la tecnología, así como sus repercusiones en las relaciones entre la civilización occidental y el resto del mundo, para preservar los valores en que ésta se apoya.

Los trabajos de la Conferencia se han centrado en algunos problemas clave, suscitados por la evolución tecnológica, especialmente en los campos energético, de la información, de la comunicación y, finalmente, de la bio-tecnología (por ejemplo, la manipulación genética), y se han abordado tres tipos de impacto:

- a) el individuo, cada vez más vulnerable frente a las grandes organizaciones;
- b) la sociedad, en una situación de excesiva dependencia de los vastos sistemas «socio-técnicos»;
- c) la economía.

Se ha tratado, además, de identificar cuatro elementos de la reacción que se impone, para hacer frente al reto que presenta la tecnología:

- i. el relanzamiento de la investigación fundamental;
- ii. la elaboración de una política científica y tecnológica europeas;
- iii. la necesidad de ayudar a los países en vías de desarrollo a alcanzar una autonomía científica y tecnológica;
- iv. la necesidad de que los parlamentos estén en condiciones de responder a las preocupaciones de los ciudadanos y de ampliar su derecho a participar en la política tecnológica.

Han participado en la Conferencia 150 parlamentarios y científicos de 21 países miembros del Consejo de Europa y, además, de Finlandia, Estados Unidos, Canadá y Japón. Se han presentado ponencias elaboradas por destacados especialistas en la materia objeto de la Conferencia y en la sesión de clausura se han definido los principios básicos que en el futuro deben regir una evolución tecnológica que sirva, no para debilitar, sino para fortalecer las instituciones parlamentarias y las tradiciones de la democracia representativa en Europa.

El presidente de la Conferencia, M. Wolfgang Blenk, presidente de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Asamblea, pronunció el discurso de apertura y, a continuación, el señor Areilza, presidente de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, se dirigió a los participantes para exponer las líneas generales y desarrollo de la Conferencia que les había reunido en Helsinki.

Para las sesiones se organizaron cuatro grupos de debate, que trataron los siguientes temas:

Grupo «A», presidido por M. Lennart Pettersson (Suecia): «Perspectivas de nuestras sociedades para una eventual transformación radical de los sistemas de producción y comunicación.»

Grupo «B», presidido por M. Anthony Grant (Reino Unido): «Los valores a debate: impactos de la evolución tecnológica en las instituciones, la sociedad y la economía.»

Grupo «C», presidido por M. Giuseppe Petrilli (Italia): «Dominio de la evolución tecnológica en Europa, dos importantes ejes de acción.»

Grupo «D», presidido por M. Peter Janakowitsch (Austria): «Adaptación de la evolución tecnológica a las necesidades de un desarrollo mundial equilibrado.»

Grupo «E», presidido por M. José María de Areilza (España): «El desafío de la evolución tecnológica a la democracia parlamentaria.»

En la sesión de clausura, presidida por M. Charles Hanin (Bélgica), se trató el

tema: «Hacia una definición de principios para la evolución tecnológica en Europa y el fortalecimiento de las instituciones parlamentarias».

Las principales recomendaciones formuladas en la Conferencia de Helsinki son las siguientes:

- «— Europa debe elaborar una estrategia para el desarrollo tecnológico a largo plazo;
- para establecer las prioridades de esta estrategia deberá crearse un Comité Consultivo europeo, integrado por científicos y responsables de la toma de decisiones;
- debería mejorarse la comprensión mutua entre científicos, parlamentarios y público, dotando a cada Asamblea parlamentaria nacional e internacional de un sistema de evaluación y de información científica y tecnológica vinculado a una red europea;
- la Fundación Europea de la Ciencia (que agrupa a los representantes

de los 47 Consejos y Academias de Investigación Científica de 18 países) debe tomar la iniciativa de hacer llegar a los parlamentarios la opinión colectiva de los científicos europeos acerca de las prioridades de la investigación fundamental en Europa;

- debe crearse un fondo europeo de investigación para establecer una red de equipos científicos de alto nivel con cometidos precisos de duración limitada.»

Las conclusiones de la Conferencia, así como las enmiendas que puedan presentarse, serán examinadas por la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa antes de ser presentadas a la Asamblea Plenaria. Al mismo tiempo se ha propuesto convocar una reunión de ministros responsables de política científica, de investigación y de Universidades, al objeto de estudiar la forma de llevar a la práctica las recomendaciones y conclusiones de esta Conferencia.

VIII CONFERENCIA REGIONAL DE LAS COMISIONES NACIONALES DE COOPERACION CON LA UNESCO DE LA REGION DE EUROPA

Del 4 al 9 de mayo se ha celebrado en Madrid la VIII Conferencia Regional de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO de la Región de Europa, de acuerdo con el ofrecimiento hecho en Belgrado por la delegación española que tomó parte en la XXI Conferencia General de la UNESCO, que se celebró en aquella ciudad del 24 de septiembre al 28 de octubre de 1980.

Han tomado parte en esta Conferencia Regional representantes de 34 Comisiones Nacionales de Europa y nueve observadores de Estados miembros pertenecientes a otras regiones. El director general estaba representado por el señor Dragoljub Najman, subdirector general del Sector de Cooperación para el Desarrollo y las Relaciones Exteriores.

El orden del día de esta Conferencia Regional era el siguiente:

1. Apertura de la Conferencia.
2. Elección del presidente de la Conferencia.
3. Adopción del orden del día.
4. Adopción del Reglamento Interior.
5. Elección de los vicepresidentes, presidentes y dos vicepresidentes de las dos Comisiones, un relator general y relatores de las dos Comisiones.
6. Aplicación de las recomendaciones adoptadas por la VII Conferencia Regional de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la

UNESCO de la Región de Europa (Helsinki, 18-23 de abril de 1977).

7. Preparación del Segundo Plan a Plazo Medio de la UNESCO.

8. Proyectos concretos de carácter regional europeo realizados o planificados por las Comisiones Nacionales de esta región.

8.1. Estudios en común:

8.1.1. Estudios en común sobre el desarrollo cultural.

8.1.2. Estudios en común en el campo de la educación.

9. Adopción del informe final.

10. Clausura de la Conferencia.

En la sesión inaugural tomó la palabra en primer lugar el señor Sakari Kiuru, Presidente de la Comisión Nacional de Finlandia, país anfitrión de la VII Conferencia Regional; a continuación el Secretario General de la Conferencia, don Fernando Valderrama Martínez, leyó el texto de un mensaje enviado por S. M. el Rey Juan Carlos I; siguió el acto con unas palabras del representante del Director General de la UNESCO y, por fin, el Ministro de Educación y Ciencia de España, Presidente de la Comisión Nacional Española, don Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona, pronunció el discurso de apertura.

Presidida la Conferencia Regional por el Presidente de nuestra Comisión, señor Ortega y Díaz-Ambrona, que había sido elegido por unanimidad, fueron nombrados Vicepresidentes los Jefes de las Delegaciones de Austria, Estados Unidos, Finlandia y Unión Soviética. El señor Edward Safirov (Bulgaria) fue designado Relator General y los señores David John Church (Reino Unido) y Mario Mueller (Suiza) fueron nombrados Relatores de las Comisiones I y II, respectivamente, que a su vez tuvieron como Presidente y Vicepresidente a la señora Marge A. M. Klompé (Holanda) y al señor Jaromir Ocheduszko (Polonia) para la Comisión I, y a los se-

ñores Ladislav Smid (Checoslovaquia) y Jean Sirinelli (Francia) para la Comisión II.

En Sesión Plenaria se trató el punto 6 del Orden del Día; la Comisión I se hizo cargo del punto 7 y la Comisión II del punto 8.

Para la discusión del punto 6 se disponía de un documento preparado por la Comisión Nacional Finlandesa en el cual habían quedado recogidas todas las actividades emprendidas por las distintas Comisiones Nacionales de Europa para llevar a cabo las recomendaciones de la VII Conferencia Regional. España, naturalmente, había contribuido a la preparación de este documento, en el figuraban las actividades de la Comisión Nacional Española y de los Organismos oficiales y privados en cumplimiento de aquellas recomendaciones.

Los participantes expresaron en general su satisfacción por los numerosos proyectos, cuya ejecución había dado lugar a un aumento de la cooperación, no sólo entre las Comisiones Nacionales, sino también entre los propios países.

El punto 7 era el más importante entre los que figuraban en el Orden del Día, ya que se trataba de la preparación del 2.º Plan a Plazo Medio de la UNESCO (1984-1989). Como antecedente podemos indicar que el Director General de la UNESCO había enviado una carta circular a los Estados Miembros en diciembre de 1980, a la que acompañaba un cuestionario cuyas respuestas deseaba recibir no más tarde del 30 de junio de este año, respuestas que servirían de abundante y selecto material para la preparación del citado Plan a Plazo Medio. Era, pues, importante que las Comisiones Nacionales Europeas intentaran llegar a acuerdos con objeto de que sus respuestas al citado cuestionario encontraran una deseada unanimidad en la que quedara bien manifiesta la cooperación Europea dentro de la UNESCO. Para este punto, la Comisión Nacional Española había preparado un documento informativo, que se distribuyó entre los participantes.

Se trató ampliamente de los distintos aspectos del cuestionario y se subrayaron temas de gran interés mundial, como las amenazas contra la paz, la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad entre los países y dentro de ellos, y los peligros que afectan al medio físico, social y cultural. La UNESCO a ve-

ces es el lugar más apropiado para una discusión más exhaustiva de todos los problemas mundiales, pero, dentro de sus actividades, debería dar prioridad a su misión normativa, moral y ética.

En la discusión de este punto estuvo presente el señor Knapp, Subdirector General para Estudios y Programación de la UNESCO, el cual participó activamente en la discusión y manifestó los puntos de vista de la Secretaría sobre el tema que se estaba tratando.

Tanto en este punto como en el anterior fueron aprobados distintos proyectos de recomendación.

La Comisión II trató el punto 8 del Orden del Día y, en primer lugar, los estudios conjuntos en el campo de la cultura. Se trata de un programa bastante avanzado ya, en el que dos o más Comisiones Nacionales Europeas cooperan en la preparación de un determinado estudio en el terreno de la cultura.

Los participantes hicieron resaltar la utilidad de estos estudios y se felicitaron del balance positivo de esta primera serie de estudios en común, lo que se ha considerado alentador para el establecimiento de un nuevo programa.

Fueron seleccionados 28 temas de acuerdo con criterios bien definidos, todos ellos dentro del programa de actividades de la UNESCO correspondientes al sector de cultura. Como ejemplo de algunos de ellos en los que España se ha propuesto participar, podemos citar los siguientes: «Dimensión cultural del desarrollo social y económico», «Motivaciones y componentes culturales propios de la juventud», «Papel de los medios de comunicación en la cultura», «Indicadores y estadísticas culturales», «La cultura y las poblaciones inmigradas», «Las legislaciones culturales», «La dimensión regional y tradicional del desarrollo cultural», «El contenido cultural de la publicidad en la Televisión», «La animación cultural de los Museos y las Bibliotecas» y «La acción cultural de las organizaciones juveniles».

En cuanto a los estudios en común en el campo de la educación, se trata de una nueva actividad que nace animada por el éxito de la anterior, de la cual es una prolongación en este nuevo sector. La Comisión Nacional Austríaca había preparado una relación de temas de posible desarrollo, al cual se añadirán otros, y para la

puesta en marcha de este proyecto se celebrará un Encuentro de expertos en Viena en 1982 por ofrecimiento de la Comisión Austríaca.

También aquí podemos indicar títulos de algunos temas para estudios en común, en los que España se ha ofrecido a participar. Son estos: «La coordinación de las políticas de empleo y educativas», «Aprender inteligencia: Desarrollo de una nueva perspectiva del aprendizaje», «Revisión de programas y textos de Historia y Geografía».

A continuación se trató de las distintas actividades de carácter regional europeo emprendidas o planificadas por las Comisiones Nacionales, para cuyo tema había preparado un documento la Comisión Nacional Francesa.

Se consideró la conveniencia de llevar a cabo una evaluación exhaustiva de las reuniones a nivel de Ministros; la necesidad de estrechar los contactos de las Comisiones Nacionales con los grandes programas científicos de la UNESCO y las posibilidades de utilización de las mismas Comisiones Nacionales para atraer la atención del público hacia los grandes problemas que afectan al mundo y que son un desafío para la sociedad.

También en este punto se aprobaron algunos proyectos de recomendación los cuales, en su totalidad (puntos 6, 7 y 8) suman 10.

En el acto de clausura, que tuvo lugar el día 9 de mayo, el Ministro de Educación y Ciencia de España, presidente de la Comisión Nacional Española y Presidente de esta VIII Conferencia, pronunció un brillante discurso en el que hizo referencia a los puntos que habían retenido especialmente la preocupación y la atención de los delegados: la paz, los derechos humanos, el desarrollo, las prioridades y modalidades de acción del nuevo Plan a Plazo Medio y la cooperación entre las Comisiones Nacionales. Terminó su discurso con estas palabras: «Al clausurar esta Reunión, creo que nos debemos sentir satisfechos; hemos tratado de aportar a la UNESCO nuevas ideas y orientaciones con el ánimo de vigorizar y de renovar su acción. Una mirada retrospectiva a lo que ha sido la acción de la UNESCO nos permite abrigar fundadas esperanzas para el futuro de su misión. Ciertamente hay y ha habido en su trayectoria lagunas e in-

suficiencias, algunas de las cuales se han señalado con sinceridad y precisión aquí. Pero si consideramos el camino recorrido por la Organización desde sus albores, cuando apenas contaba con 40 Estados Miembros, y pensamos que ahora se ha llegado a los 155; si recordamos la confesión en sus Memorias del eminente científico y primer Director General de la UNESCO, Julián Huxley, cuando dice que, al asumir sus funciones, se sentía como un escolar el primer día de clase, sin saber qué hacer ni cómo empezar, y observamos el impacto considerable que ha tenido desde entonces la obra de la UNESCO; si tenemos presente, en fin, la amplitud de los programas actuales y de los que proponemos, la duda, el escepticismo y las sombras inevitables que tiene toda acción humana, deben dejar paso a una ferviente esperanza en el destino de la UNESCO.»

El señor Karl Lindstrom, Director de la División de Europa en la UNESCO y re-

presentante del Director General en el acto de clausura, expresó su satisfacción por el desarrollo de esta VIII Conferencia Regional, que calificó como la mejor de las celebradas hasta ahora en la Región de Europa.

Hicieron uso de la palabra los Jefes de las Delegaciones de Francia y de Hungría, que agradecieron a la Comisión Nacional Española la labor realizada para la organización de esta Conferencia y se felicitaron por el éxito de la misma.

El día 8 de mayo, en una de sus sesiones, la Conferencia Regional, tras una intervención de la Delegación Española, rindió un homenaje a su Secretario General, don Fernando Valderrama Martínez, que ese mismo día cumplió cincuenta años de servicios como funcionario de la Administración Civil y al que S. M. el Rey, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, ha concedido, con este motivo, la Encomienda de Número de Isabel la Católica.

Actualidad educativa

BELGICA

ACUERDO SOBRE LA RACIONALIZACION DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La Comisión del Pacto Escolar, después de una reunión de tres horas ha llegado a un acuerdo acerca de la racionalización de la Enseñanza secundaria. Como consecuencia de esto ha sido desbloqueado el problema de las construcciones escolares.

El acuerdo afecta a cinco puntos: 1), han sido representados en el mismo los principios constitucionales en materia de libertad de enseñanza; 2), se ha ofrecido la posibilidad de mantener las escuelas «metodológicas»; 3), las comunidades escolares, que anteriormente estaban clasificadas únicamente como confesionales o no confesionales, podrán ser consideradas como unidades escolares no clasificadas; 4), las sanciones graves, reglamentadas por Real Decreto, tendrán que ser sometidas a la Comisión del Pacto Escolar. Este acuerdo entrará en vigor al mismo tiempo que la Ley; 5), el procedimiento previsto por la Ley elaborada por la Comisión del Pacto Escolar debe ser aplicado desde septiembre de este mismo año.

Después de ser felicitado por la conclusión de un acuerdo, el Ministro de Educación ha subrayado que se trata de un proyecto de Ley que completa el Decreto de racionalización; esto significa la limitación de las posibilidades de creación de las escuelas de tipo 2 y, por otra parte, el establecimiento de «secciones de opcio-

nes» en las escuelas tipo 1 (de enseñanza renovada).

(Le Soir)

RESTRICCIONES EN EL PRESUPUESTO DESTINADO A EDUCACION

Las últimas restricciones presupuestarias en Bélgica han afectado a todos los departamentos y entre ellos al de Educación. Esto ha suscitado reacciones negativas entre las organizaciones sindicales y los padres de alumnos.

El Ministro francófono de Educación, M. Busquin, ha sido optimista: no se pretende, ha dicho, afectar a la calidad de la enseñanza ni al volumen de empleo en el sector. Solamente se han modificado las normas escolares que determinan el número de alumnos por clase.

Lo cierto es que la inquietud se ha extendido sobre todo en los sindicatos, ya que las medidas restrictivas económicas son muy importantes. También las asociaciones de padres piensan que estas nuevas normas van a producir el desmantelamiento de los servicios públicos y un atentado al estatuto del personal docente.

Por otro lado, muchos piensan que las normas de creación y mantenimiento de opciones nuevas y escasas en la enseñanza renovada son un despilfarro presupuestario; hay veces que se mantienen opciones que no cuentan ni seis alumnos.

Otros, por el contrario, piensan que mantener esta organización es lo que determina la calidad de la enseñanza renovada.

(Le Soir)

LA PRENSA BELGA COMENTA
LA RECOMENDACION DEL CONSEJO
DE EUROPA ACERCA DE LA LIBRE
CIRCULACION DE ESTUDIANTES
EXTRANJEROS

En quince años, en el mundo entero, el número de estudiantes que efectúan sus estudios en otros países se ha cuatriplicado, siendo hoy en día cerca de un millón; la mayor parte de ellos vienen del Tercer Mundo y sobre todo de Asia. Solamente cinco países (EE.UU., Francia, Reino Unido, República Federal de Alemania y Canadá) reciben en sus establecimientos el 60 por 100 del total. En 1976 representan en Bélgica casi el 10 por 100 de la población estudiantil. Esta realidad plantea determinados problemas al país que los acoge: los costes cada vez más elevados de la enseñanza superior, la dificultad creciente de responder a la demanda en ciertas disciplinas (sobre todo en Medicina y Farmacia), el aumento del paro y el subempleo de los diplomados..., todo ello produce una restricción en la admisión del número de estudiantes extranjeros.

El acceso de los estudiantes extranjeros a las universidades europeas se ha vuelto, en suma, más costoso y difícil; por ello, el Consejo de Europa, defensor tradicional de los derechos del hombre y de la democracia, ha recomendado a los Gobiernos promover la libre circulación y la movilidad de los estudiantes europeos y extraeuropeos sin ninguna discriminación racial, religiosa o política.

El Consejo de Europa considera que los criterios de admisión deben ser únicamente académicos: los países de acogida deberían reservar entre el 5 y el 10 por 100 de las plazas a los estudiantes extranjeros, sobre todo si está en vigor el sistema de «*numerus clausus*».

(Le Soir)

ESTADOS UNIDOS

UN NUEVO INFORME DE JAMES S. COLEMAN

El sociólogo James S. Coleman ha realizado un informe sobre la enseñanza privada universitaria en los Estados Unidos,

financiado por el National Center for Education Statistics, NCES, del Departamento de Educación. Se trata del informe de mayor envergadura que se haya realizado hasta la fecha con fondos federales.

Este importante informe del conocido sociólogo va a servir de detonante, una vez más, de polémicas en los sectores educativos, que tradicionalmente siguen con interés los trabajos de Coleman: a finales de la década de los 60 su informe sobre igualdad de oportunidades (1966) marcó un hito en la sociología de la educación y en las políticas educativas de los Estados Unidos y de los países cercanos a la OCDE (1). En aquel informe Coleman señaló que aunque el rendimiento de los alumnos de color se situaba por debajo del de los otros alumnos, ambos grupos frecuentaban escuelas similares y las diferencias observadas se debían a factores como origen familiar y medio social. A partir de aquel informe, junto con otros trabajos, como los de Arthur Jensen (2) o los de Jencks (3), la convicción de que los programas de educación compensatoria podían servir de agentes del cambio, fue puesta en duda. La controversia acerca de las estrategias de educación compensatoria se vería agudizada por la crisis económica de finales de los sesenta y comienzo de los setenta.

En el nuevo informe Coleman afirma que los Centros universitarios dependientes de la Iglesia Católica y otras instituciones privadas proporcionan mejor educación que las «*high schools*» públicas y que, en algunos aspectos, tienen menos segregación racial. Asimismo, Coleman ha señalado que «cuando los factores correspondientes al origen familiar que predicen el rendimiento están controlados, los estudiantes de «*high schools*» de la Iglesia Católica y de otros Centros privados obtienen mejores resultados que los estudiantes de centros universitarios públicos». Ahora bien, Coleman reconoce, sin embargo, que otros factores, aparte del origen social, pueden influir y determinar

(1) Coleman, James S. et al. (1966): «*Equality of Educational Opportunity*». United States Department of Health, Education and Welfare. Washington, D. C.

(2) Arthur Jensen: «*How much can we boost Q and Scholastic Achievement?*». *The Harvard Educational Review*, 1969. 39, n.º 1, 1-123.

(3) Jencks, Christopher et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books, New York y Londres.

el rendimiento. En su análisis señala también que cada centro privado tiende menos a la segregación que cada centro universitario público, aunque estos últimos cuentan con un número de alumnos de color considerablemente mucho mayor que el de los centros universitarios católicos a nivel federal, y añade que el porcentaje de alumnos de origen hispánico es el mismo en los centros privados y públicos de educación superior.

En Estados Unidos una de cada cuatro High School es privada. El mayor número de estudiantes (900.000 de 1.359.000) asiste a centros dependientes de parroquias católicas. Sin embargo, solamente un estudiante de cada diez (de entre los que cursan del grado 9 al 12) asiste a High Schools privadas.

La polémica en torno a este segundo gran informe de Coleman ha comenzado ya. Así, en una evaluación interna del informe que ha realizado la NCS se señala que se trata de un borrador y que habrá que esperar al informe final, y piden al autor que «no se tome tantas libertades con los datos primarios», como indica «The Washington Post» en un reciente artículo sobre el tema.

Por otra parte, el sociólogo Robert L. Crain, que trabaja para la Rand Corporation, sostiene que se han utilizado técnicas estadísticas anticuadas y que el método utilizado favorece la sobreestimación de los centros privados. Ahora bien, la mayor protesta ha surgido de los partidarios de la enseñanza no privada, que temen que los logros de la investigación puedan apoyar el proyecto de condecorar desgravaciones fiscales a las familias que envían sus hijos a centros privados universitarios.

(The International Herald Tribune-The Washington Post).

FRANCIA

EL NUEVO PLAN INFORMATICO

El Ministerio de Educación francés va a hacer público un «Programa de acción para el desarrollo de la informática en la

enseñanza» que deberá desenvolverse hasta 1983.

No se trata, según el propio Ministerio, de una «revolución» informática: la Administración carece de los medios necesarios para ello, sino de un programa de medidas que supone un incremento considerable de los medios económicos puestos ya a contribución del objetivo de informatizar la escuela, cuyo costo total será de 222 millones de francos.

El objetivo a largo plazo es conseguir la familiarización de todos los alumnos con las técnicas informáticas. Con esta finalidad el programa se propone introducir hasta 10.000 micro-ordenadores, primero en los liceos y más adelante en los colegios y liceos de enseñanza profesional.

El nuevo programa acentúa, además, aunque quizá no lo suficientemente, el objetivo de formar a los enseñantes de todos los niveles en esta materia.

Por último, la informática se introduce, a título experimental, como disciplina en diez liceos y en diez colegios.

Los antecedentes del actual programa se refieren a 1970. En este año se decidió abordar una experiencia que había sido constantemente frenada: el equipamiento con mini-ordenadores de cincuenta y ocho liceos de 1973 a 1976.

La posible quiebra del programa, que supone como ya se ha dicho un costo de 222 millones de francos, se encuentra del lado del profesorado, que puede convertir tan importante esfuerzo económico en algo baldío, si decide no asociarse al proyecto. Muchos profesores miran con desconfianza este despliegue tecnológico.

No se trata solamente de la desconfianza normal ante una innovación, ni del viejo temor a ser desplazado por una máquina. Detrás de la postura de los enseñantes y sus sindicatos se encuentra el sentimiento de haber sido dejados de lado en la adopción del programa, el temor de que la enseñanza privada, por un camino sesgado, se haga con una parte más importante del campo educativo y, sobre todo, la idea de que la informática y la enseñanza audio-visual van a transformar el mundo educativo, en el que ellos no quieren pasar a convertirse en esclavos.

(Le Monde)

BALANCE DEL PROGRAMA FRANCES DE «ESTANCIAS EN EMPRESAS» PARA LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA PROFESIONAL

El servicio de estudios informativos y estadísticos del Ministerio francés de Educación acaba de publicar el primer balance oficial, de carácter numérico, del programa de «estancias educativas en empresas», iniciado a lo largo del curso escolar 1979-1980, en el que han participado más de treinta mil alumnos de los liceos de enseñanza profesional (LEP).

Los objetivos que se pretendían con el programa, que es sólo una parte, aunque la más llamativa, del más amplio de educación concertada adoptado por el Ministerio francés en febrero de 1979, de acuerdo con la Federación de Educación Nacional, eran hacer entrar a los alumnos de los liceos de educación profesional en el mundo de la empresa y, además, devolverles el interés por sus estudios, de manera que no abandonen el sistema educativo antes de haber obtenido un diploma de cualificación profesional.

Organizadas a iniciativa de los equipos pedagógicos de los liceos, las estancias educativas, con una duración de tres semanas, han afectado a aproximadamente ochocientos liceos y se han desarrollado en quince mil empresas.

Las estancias han sido organizadas para alumnos de todos los sectores profesionales, aunque los datos numéricos revelan un mayor porcentaje de participación de los alumnos de profesiones del sector terciario.

Es interesante destacar, en relación con los centros de trabajo en que se ha desarrollado la experiencia, el neto predominio de la media y pequeña empresa. Los sindicatos de enseñantes han explicado el hecho en el sentido de que la gran empresa prefiere acoger a los aprendices, dentro de cuya plan de formación se incluye una estancia en empresas que, por su nivel de conocimientos profesionales y la mayor duración de su estancia, pueden ser utilizados en los procesos productivos.

Desde un punto de vista cualitativo, los enseñantes que han participado en esta experiencia la han enjuiciado favorablemente, entendiéndola beneficiosa para los alumnos tanto en el plano personal como

profesional. Hechan de menos, sin embargo, una mayor preparación de las estancias, de manera que permitan al alumno en el breve período en que se desarrollan adquirir una visión global del funcionamiento y organización de la empresa. Sería también deseable que las estancias se desarrollasen al mismo tiempo para toda una clase, para dejar tiempo a los profesores para visitar las empresas en que están diseminados los alumnos, comprobar si las empresas respetan las condiciones acordadas y suspender cuando sea oportuno la experiencia.

(Le Monde)

GRAN BRETAÑA

DIRECTRICES PARA LOS PLANES DE ESTUDIO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La prensa ha destacado como hecho insólito que por primera vez desde la Ley de Educación de 1944 el Gobierno haya marcado las directrices sobre las enseñanzas que deben impartirse en los centros de enseñanza secundaria, a través de un documento que acaba de hacer público. El documento pone de relieve el compromiso adquirido por el Gobierno para promover y garantizar la calidad de la educación, y subraya la necesidad de implantar un plan de estudios equilibrado y común a todos los alumnos de secundaria.

El plan de estudios que propone el Ministerio de Educación incluye como materias comunes: matemáticas, lengua inglesa, formación religiosa, una asignatura de humanidades y educación física. Los planes deberán incorporar también actividades de carácter artístico y tecnológico, manejo de computadoras y, si es posible, una segunda lengua moderna. El programa se completará con enseñanzas que favorezcan una mejor comprensión de los múltiples aspectos sociales y culturales de la sociedad británica, como los efectos de la tecnología en el trabajo, la igualdad de derechos del hombre y la mujer, prestándose también atención especial al desarrollo personal. La determinación del contenido de los programas será competencia de las LEAS y de las Juntas de Gobierno

de los centros. A este respecto, la circular del Departamento de Educación insiste en que tan importante como fijar con criterio acertado las materias que deben cursar los alumnos, es asegurar que el contenido y nivel de los programas, así como la forma de desarrollarlos, respondan a los objetivos que se persiguen de promover y mejorar la calidad de la educación.

(The Times

LA EXPERIMENTACION PROFESIONAL POSITIVA PARA EL ALUMNO

En un informe elaborado por la Inspección de Escuelas se ha puesto de manifiesto que el contacto directo del alumno con el mundo de la industria y el comercio estimula la motivación de los alumnos y les ayuda a apreciar mejor el valor de las enseñanzas que reciben. El informe ofrece doce ejemplos de posibles vías que pueden utilizar las escuelas para preparar a los alumnos a la vida activa a través de un sistema de participación en el trabajo, visitas y estudios relacionados con la vida profesional.

Los estudiantes que han participado en estas experiencias afirman que han mejorado en muchos aspectos: capacidad de comunicación oral, escrita y numérica, facilidad para seguir las instrucciones que reciben, disponibilidad para trabajar en equipo, sentido de responsabilidad, etc.

El problema que plantea este sistema es que requiere recursos adicionales económicos y de mano de obra, pero como destaca el informe, no parece que el Gobierno esté dispuesto a comprometerse a facilitar estos recursos.

(The Times

LA POLITICA ECONOMICA EN EL SECTOR UNIVERSITARIO

La política económica del Gobierno británico, que se ha propuesto reducir a toda costa el gasto público, está teniendo numerosas repercusiones en la enseñanza universitaria estatal, cuyos centros se verán forzados a reducir alumnado, estudios y departamentos.

¿Cuáles son realmente las repercusio-

nes de estas medidas? En líneas generales puede decirse que para 1983-84 la reducción de los presupuestos supondrá para las universidades una pérdida anual de 130 a 150 millones de libras (de un 11 a un 12,5 por 100) que, unida a otros factores, puede elevarse a 180 millones de libras (15 por 100). Si, como se espera, el número de estudiantes extranjeros disminuye en un 25 por 100, a la cifra anterior habría que añadir 70 millones de libras más para 1984.

Por lo pronto ya se ha confirmado la reducción de departamentos y plantillas de las universidades. Las negociaciones que el University Grant Committee (UGC) venía celebrando con el Gobierno, en relación con las medidas restrictivas del sector universitario, no han logrado el fruto esperado, por lo que el UGC ha hecho saber a los centros universitarios que el Ministerio de Educación ha decidido reducir las subvenciones para 1983/84 en un 5,5 por 100 y, por primera vez, dará instrucciones concretas sobre el número de alumnos que podrá admitir cada universidad.

El UGC se propone llevar a cabo una reestructuración del sistema universitario que supondrá la supresión de un número de materias en algunas universidades, una importante reducción de departamentos y la posible eliminación de algunos estudios de postgrado e investigación. La reestructuración también incluye la disminución del número de alumnos. Los estudios más amenazados son aquellos que tienen alguna relación con la medicina, especialmente farmacia y estomatología. En ciencias sociales también se prevé una importante limitación en el alumnado, al objeto de mejorar la relación alumno-profesor y favorecer el trabajo de investigación. En medicina se mantendrá el número de alumnos, pero por carecer de fondos, no será posible proteger estos estudios como hasta ahora.

(The Times

PLANIFICACION Y CONTROL DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En otro orden de cosas, aunque también roza el aspecto económico, el problema de delimitar las competencias en

el nivel universitario está suscitando fuertes controversias entre el Ministerio de Educación y las autoridades locales.

Con el propósito de crear un órgano nacional encargado de la planificación y financiación de la enseñanza superior, el Ministerio de Educación solicitó de las autoridades locales que formularan sus propuestas.

El Gobierno ha dado a conocer sus planes sobre la estructura y funciones del órgano nacional que se propone crear, en los que las LEAs quedan prácticamente eliminadas. El proyecto deja fuera del control de las LEAs todos los colegios universitarios que tengan un 70 por 100 de cursos de nivel universitario, los cuales, junto con los demás centros estatales de enseñanza universitaria, pasarían a depender del nuevo órgano nacional, en el que las autoridades locales no tendrían ni representación directa ni participación en las negociaciones para la financiación de la enseñanza universitaria.

Las LEAs, a través de la Association of Metropolitan Authorities y la Association of County Councils, han elaborado una propuesta alternativa en la que reivindican, entre otros, los siguientes aspectos:

- que los colegios universitarios sigan dependiendo de las LEAs,
- que las LEAs tengan una representación mayoritaria en el nuevo órgano nacional,
- que toda la educación universitaria sea financiada directamente por el órgano nacional, incluso los cursos superiores de los colegios universitarios con menos del 70 por 100 de cursos universitarios,
- que la financiación de la enseñanza sea negociada entre el Ministerio de Educación y las LEAs.

Las propuestas de las autoridades locales se pueden calificar de plan rival al del Gobierno, quien, por su parte, no esperaba una oposición tan fuerte por parte de los Gobiernos locales, y está tratando por todos los medios de buscar un entendimiento con las LEAs.

(The Times)

LOS SOCIAL-DEMOCRATAS Y LA ENSEÑANZA

No parece probable que los social-demócratas si llegaran a acceder al Gobierno, intenten abolir la enseñanza privada, pero tal vez tratarían de que perdiera su actual situación de privilegio fiscal para integrarla en el sistema de escuelas «mantenidas». Así lo han anunciado en la Conferencia anual de la Asociación de Directores Escolares de Enseñanza Secundaria, celebrada en Sheffield. También se han lamentado de lo difícil que resulta la comunicación en la sociedad británica y hacen responsables a las escuelas privadas mantenidas de las divisiones existentes, por la segregación que practican.

El nuevo partido social-demócrata hizo una síntesis de lo que sería la política educativa de su partido, que entraña un compromiso formal de reformar totalmente la enseñanza secundaria, orientándola a un sistema unificado. El sistema que apoyan los social-demócratas es el de la comprehensive-school (escuela integrada). Para los alumnos de dieciséis a diecinueve años son partidarios de los colegios de tercer grado, en los que deben combinarse los estudios académicos y la formación profesional. En cuanto a los exámenes, proponen la sustitución de todos los exámenes públicos hoy vigentes por pruebas realizadas en las centros, una evaluación continua y perfiles escolares. Para los programas de estudio proponen la ampliación del «currículum» de nivel «A» con la inclusión de materias de ciencias y letras y para los alumnos que no se preparan para el nivel «A» proponen una enseñanza básica completada con una formación profesional. En cuanto a la financiación, su sistema se apoyaría en los ingresos procedentes de las tasas locales.

(The Times)

ITALIA

LA ESCUELA IGNORA LA FABRICA

La fundación Giovanni Agnelli ha presentado el «informe general sobre las iniciativas de los industriales italianos» para adecuar la escuela italiana a las demandas del mundo del trabajo. Este informe mues-

tra la situación actual y los defectos e inconvenientes de las actividades hasta aquí desarrolladas, así como útiles indicaciones para el futuro. Ante todo, se dice que han sido las asociaciones industriales del norte las que han desarrollado el mayor número de iniciativas; que el clima en la escuela no es el de los tiempos de la contestación, de rechazo del trabajo, aunque todavía no hay una suficiente colaboración: tanto los estudiantes como los profesores se muestran reacios a colaborar en este tema.

En cuanto a los tipos de actividad desarrollada, el informe «Agnelli» destaca las siguientes:

1. Stages.—Son estancias de trabajo y estudio, sin tomar parte en la producción, en las fábricas. Es la actividad más compleja, pero también la más fructífera. Por término medio dura un mes (de tres semanas a seis meses). Participan sobre todo estudiantes de la escuela secundaria superior o bien de institutos técnicos profesionales. Los cursos se celebran preferentemente durante el verano, para no interferir el desarrollo del curso escolar.

2. Visitas a empresas.—Son poco beneficiosas. El programa será modificado y se lanzará un nuevo plan con una preparación preventiva de profesores y alumnos, para pasar después a visitar los distintos sectores (parte administrativa, productiva, etcétera) dentro de una misma industria, o bien aquellos campos específicos donde la empresa sobresale. Al terminar la visita los estudiantes deben rellenar fichas, hacer preguntas, responder cuestionarios.

3. Orientación.—Es una actividad en expansión. Debe ser una de las tareas propias de la industria: informar a los jóvenes que deben escoger una especialidad sobre cuáles serán sus exigencias en los años venideros, los puestos de trabajo disponibles, los sectores carentes de mano de obra. En base a estas indicaciones, los jóvenes podrán escoger la escuela apropiada. Esta actividad se desarrolla a través de debates, publicaciones y encuentros.

4. Congresos.—Para atraer la atención son útiles los congresos-debate con soportes audiovisuales entre estudiantes, profesores, expertos sindicalistas y hombres políticos.

5. Actualización del profesorado.—El

profesor está considerado como el punto fijo en torno al cual giran generaciones de estudiantes. Debe estar en condiciones de explicar qué cosa es hoy la cultura industrial, hacer comprender a los jóvenes que la fábrica no es alienante, que el industrial no es un explotador y cuáles son las relaciones entre trabajo y sociedad.

(La Stampa)

YA HOY NO ES SUFICIENTE UN OFICIO PARA TODA LA VIDA

«En Italia son muchos los jóvenes que no encuentran trabajo, pero también son muchos los puestos de trabajo que no se cubren por falta de personal específicamente preparado. Demanda y oferta de trabajo a menudo no caminan juntas. Y esto no siempre ocurre por causa de la escasez de la demanda de trabajo, sino porque también la calidad de la oferta de trabajo no es la solicitada. Escuela y mercado de trabajo son mundos que con frecuencia se ignoran.» Así se expresa Fabio Padoa, de setenta años, padre del proyecto de ley sobre el Servicio de Orientación escolar y profesional presentado por el CNEL (Consejo Nacional de Economía y Trabajo).

Según el sociólogo Achille Ardigó, el problema de la orientación en la actualidad es muy diferente al de los años sesenta. Entonces existía una división del trabajo bastante consolidada. Se trataba solamente de individuar competencias, actitudes y capacidades intrínsecas, y dirigir las hacia profesiones consolidadas. El problema de los años ochenta es completamente diverso. Antes de nada, estamos en un período de desempleo que sufre también las consecuencias de un «boom» de nacimientos, que no se atenuará por lo menos hasta dentro de un quinquenio. En segundo lugar, se registra una modificación en la división internacional del trabajo. En tercer lugar, nos encontramos en un período de profundas innovaciones tecnológicas que comportarán una profunda renovación en las profesiones, con la aparición de nuevas y la decadencia de otras. Pero el fenómeno más nuevo y delicado es otro: el cambio en el modo de vivir los valores por parte de los jóvenes. Para muchos de ellos, hoy, y más aún mañana,

la elección de una sola carrera para toda la vida ni ahora ni después podrá representar un ideal practicable. «El cuadro —concluye el sociólogo Ardigó— está cambiando: se va hacia la institucionalización de formas de trabajo parciales tuteladas por la ley, jubilaciones graduales, hacia una vida laboral dividida en segmentos diversos. De estos grandes cambios deberá tener cuenta la orientación escolar y profesional de los años ochenta.»

(Corriere della Sera)

INICIATIVAS PEDAGOGICAS DE LA «ESCUELA D ELA REALIDAD»

Una interesante experiencia está tomando auge en varios centros escolares italianos. Es la llamada «Escuela de la realidad». Este tipo de enseñanza pretende incorporar a la escuela el mundo del trabajo. El principio básico es «estudiar trabajando», esto es «estudiar con la práctica», estudiar no en abstracto, sino en torno a la realización de proyectos concretos.

Muchos se preguntan por qué existen en Italia entidades privadas (bancos, empresas, familias) que se dirigen a las escuelas (liceos, institutos técnicos) para encargarse de servicios, hacer estudios y resolver problemas que, en general, se confían a organizaciones especializadas.

El «Manifiesto», órgano periodístico de la izquierda extraparlamentaria, ha lanzado una serie de sospechas sobre la «intrusión del mundo de la producción en la escuela». Posiciones similares ha tomado la revista «La riforma nella scuola», órgano pedagógico del PCI.

No obstante, a pesar de la polémica, la experiencia sigue adelante y los frutos se recogerán el próximo año. Veamos en concreto algunas de estas realizaciones.

En Plasencia, la IV G del Liceo científico estatal «Respighi», novecientos alumnos, bajo la guía de la profesora de matemáticas y física, está estudiando los sistemas más convenientes para la aplicación de la energía solar en un lugar con problemas de niebla. «Nosotros no pretendemos hacer instalaciones —dice la profesora Bagassi—, pero una vez estudiado el problema, decimos cuál es la solución que mejor se adapta a la industria. También el ENEL y las demás empresas nece-

sitan saber cuáles son los problemas reales del futuro usuario.»

En Forlì, los muchachos de la IV y la V C del Instituto técnico comercial «Matteucci» están preparando una «Guía de la gestión» para las pequeñas empresas locales. Algo parecido se está haciendo en Ferrara, donde la profesora de contabilidad de la IV H del Instituto técnico comercial «V. Monti» explica así el trabajo que llevan a cabo: «Estamos preparando una guía de análisis de costes. Aquí las pequeñas empresas establecen los precios de los productos por intuición. Hacen cálculos aproximativos de los gastos y fijan los precios. Así, muy a menudo terminan desplazados del mercado.»

En Corato, de la provincia de Bari, los jóvenes del Instituto Técnico Comercial «Tannoia» están estudiando para el municipio un sistema más moderno de comercialización del aceite de oliva de producción local. En Bagnolo San Vito, en Mantua, han hecho una brillante investigación sobre las aguas de este pueblo. El Consorcio Autónomo del puerto de Génova ha encargado al Instituto «Abba» un estudio sobre la reestructuración empresarial del desembarcadero marítimo. El Instituto de Arte «Grue», de Castelli (Teramo), está proyectando revestimientos cerámicos para la casa Villeroy y Boch. Los alumnos de la escuela media «Lentini», de Lauria, en la provincia de Potenza, realizan un estudio sobre los problemas del sector agrícola-alimentario de la población.

(Corriere della Sera)

UNA UNIVERSIDAD PARA EL TERCER MILENIO

Entre el 12 y 19 de abril se ha celebrado en Roma el XIII Congreso Universitario Internacional, UNIV 81, promovido por el Instituto de Cooperación Universitaria, con la participación de 5.000 estudiantes provenientes de 35 países de los cinco continentes y de un cualificado grupo de profesores universitarios. El tema central de los trabajos de UNIV 81, «Ciencia y sentido del hombre en la Universidad de hoy», ha reasumido los contenidos de un amplio debate y de un profundo trabajo de investigación sobre

las aspiraciones y las expectativas de los jóvenes en relación con la formación universitaria, y ha constituido un importante período de análisis en torno a la crisis de la institución universitaria.

El Congreso UNIV'81, fruto de un amplio trabajo desarrollado en las Facultades y en los Institutos de 400 Universidades del mundo, ha querido fotografiar la realidad existente en las diversas áreas culturales y geográficas en relación con el conocimiento científico y la verdad sobre el hombre y su destino.

En el ámbito del Congreso tuvo lugar un encuentro internacional de organizaciones no gubernativas (ONG) de países europeos y de América Latina, África y Asia. La reunión, en la que ha participado la Comunidad Económica Europea, se proponía examinar las posibilidades y perspectivas de cooperación entre entidades europeas y extraeuropeas en programas de intervención en favor del desarrollo. Esta reunión ha puesto en evidencia la posibilidad concreta de realización de programas comunes de cooperación en los países en vías de desarrollo.

(SIPE)

REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

LOS ESCOLARES SE INCORPORAN A LA VIDA LABORAL

Bonn. Los aprendices adquieren en la escuela más conocimientos útiles para su formación profesional que lo que harían suponer las quejas de la industria acerca de las «lagunas» en los conocimientos de aquéllos. Este es el resultado de un estudio realizado por el Instituto Alemán de Economía (IDW), en el que se comparan las aptitudes de los que abandonan la escuela obligatoria con las exigencias de los talleres de formación. El Instituto ha comprobado que no hay razón para el pesimismo en lo que respecta a las aptitudes, si bien hay que mejorar algunas cosas.

Más del 90 por 100 de los escolares citados dominan las cuatro reglas fundamentales de cálculo. Se les exigió también conocimientos de cálculo con decimales, quebrados y porcentajes, materia

en que salieron airoso los alumnos de la Realschule, mientras que sus compañeros de la Hauptschule daban resultados inferiores. Ello no significa, claro está, que estos últimos estén peor dotados para todos los oficios.

Del estudio se desprende también que las chicas saben más de cálculo que los chicos, sobre todo en quebrados, donde consiguieron resolver un 10 por 100 más de ejercicios que ellos.

La investigación valora con escepticismo la prolongación de los estudios en la Hauptschule un año más, tema éste muy controvertido en Alemania. Efectivamente, el 10.º año serviría para ampliar conocimientos, ahora bien, en materias que pocas veces requieren las empresas donde se forman los aprendices. Más que una prolongación de la escolaridad, parece necesario desarrollar una personalidad fuerte y orientada a la práctica.

El secretario de Estado Granzow, del Ministerio de Educación, ha declarado que espera una mejora del clima político juvenil como resultado de esta investigación. La sociedad no debe admirarse de que una crítica sin fundamento contra los jóvenes provoque reacciones que no corresponden a la idea de orden que tiene la mayoría.

En relación con lo antedicho, añadiremos que la introducción de la 10.ª clase significaría prolongar un año la escolaridad obligatoria, que actualmente es de nueve años en la Hauptschule. La propuesta parte, ante todo, de las organizaciones de profesores, siendo respaldada por el SPD (socialista). También algunos diputados de la CSU (democristianos) se han mostrado favorables a la idea, pero siempre que dicha 10.ª clase sea voluntaria.

(Süddeutsche Zeitung)

EL ESTUDIO DE LOS JOVENES PROCEDENTES DE PAISES EN DESARROLLO NO ESTA CORRECTAMENTE ORGANIZADO

Según un estudio del HIS (Hochschule Information System), uno de cada cuatro de los estudiantes procedentes de países en desarrollo abandona sus estudios su-

periores en la República Federal Alemana durante el primer año. El HIS niega que el estudio de estos extranjeros esté correctamente organizado y propugna programas, sobre todo para graduados y, por tanto, no para principiantes. Para ello sólo están preparados una tercera parte de los estudiantes citados. Con ello muchos profesores confirman su idea de que los mejores estudiantes de los países en desarrollo no se dirigen a Alemania, sino a Estados Unidos, Francia y Reino Unido.

De los 51.500 estudiantes superiores extranjeros en la República Federal Alemana, un 60 por 100 se cataloga como procedente de países en desarrollo, si bien no existe una lista oficial que indique cuáles son estos países. Por países, figuran en cabeza Grecia, Turquía, Irán e Indonesia. Sólo el 11 por 100 de los estudiantes extranjeros procede de África y un 7,5 por 100 de América Latina.

La Conferencia de Maestros de Educación ha tomado cartas en el asunto y, como medida de urgencia, ha decidido que sólo serán admitidos los solicitantes que también habrían disfrutado de una plaza en su propio país. A los que critican esta medida restrictiva responde el presidente de la Conferencia que la República Federal Alemana no puede recibir a todos los extranjeros que no hayan obtenido plaza en la Universidad de su país. A este respecto recuerda que en Grecia sólo obtiene plaza uno de cada cinco solicitantes, sólo uno de siete en Turquía y uno de 18 en Irán.

Por otra parte, a modo comparativo, la misma fuente cita que en Francia estudian 108.500 extranjeros, más que en la República Federal Alemana e Inglaterra juntas, de los que el 77 por 100 procede del tercer mundo. Pero en aquel país, una Comisión Nacional examina los conocimientos lingüísticos y científicos de los candidatos a ingreso en la Universidad.

La Conferencia de Ministros, por otra parte, alega que no desea reducir el número de estudiantes extranjeros, sino diversificar su procedencia para, por ejemplo, aumentar el número de africanos. Curiosamente la República Federal Alemana es el único país que garantiza un número determinado de plazas para extranjeros, incluso en las carreras con números clausus. Este es el caso de la Medicina (reserva del 6 por 100), donde,

no obstante, no se ofrece ninguna especialidad de medicina tropical, por ejemplo. Así, los jóvenes licenciados difícilmente podrán ejercer en su país en aquellos campos donde son más necesarios. Según el HIS, muchas dificultades se orillarían organizando exclusivamente cursos especiales para graduados del tercer mundo. Ello facilitaría también la reinserción de los mismos en sus respectivos países.

(Süddeutsche Zeitung)

DISCUSION SOBRE MATERIAS DE EXAMEN UNITARIAS

En un seminario del Consejo Federal de Padres sobre «Comparatividad de las pruebas finales de nivel secundario II», el presidente de la Liga de Filólogos Bávara, Max Schmidt, se mostró contrario a la tendencia existente hacia «el abandono de toda sustancia» en las pruebas finales. Schmidt pidió a los padres que se pronunciaran por «escuelas claramente perfiladas que fomenten la inteligencia, la capacidad creativa y la voluntad de rendimiento de los jóvenes. Sería un error que algunos Länder consideraran la cuota de total de bachilleres como indicio de una política educativa exitosa.

Criticando a la Conferencia de Rectores alemanes por su desatención a la enseñanza básica al reformar el curso superior, Schmidt dijo que el sistema de cursos actual puede llevar a una «segmentación del conocimiento de materias». Dada la variedad exagerada de combinaciones de materias en algunos Länder, es comprensible la llamada de la economía y la enseñanza superior para que se imponga un modelo de asignaturas compuesto por alemán, matemáticas, dos lenguas extranjeras, dos asignaturas de ciencias, historia y ciencias sociales.

Schmidt subrayó la relación entre contenidos y nivel de los exámenes finales en el llamado nivel secundario I y el bachillerato posterior. El nivel superior no puede ser correcto si no se basa en un sólido nivel medio. Quien se niegue a someter a la 10.ª clase de la escuela media a una comparación de rendimiento, pone en peligro la comparatividad y el reconocimiento del bachillerato.

(Süddeutsche Zeitung)

LOS LÄNDER GOBERNADOS POR LA DEMOCRACIA CRISTIANA QUIEREN SALVAR LA FINANCIACION DE LAS CONSTRUCCIONES DE CENTROS DOCENTES SUPERIORES

Por primera vez desde hace mucho tiempo los primeros ministros de los Länder alemanes, en una conversación con el canciller Schmidt mantenida a principios de junio, han sostenido una dura confrontación. Con independencia del partido al que pertenecían, los ministros criticaron al Gobierno federal por su política de reducciones presupuestarias, en perjuicio de los Länder y no del Gobierno federal. Los Länder gobernados por la Democracia Cristiana llegaron a amenazar con recurrir al Comité de Mediación, en relación con el presupuesto de 1981, lo que representaría un retraso de varias semanas, si las ofertas del Gobierno federal eran insuficientes. Ello sería necesario puesto que ya se habían elevado quejas al Tribunal Constitucional.

Los Länder gobernados por los socialistas no se unirían a esta iniciativa por considerar que la CDU persigue además otros fines. No obstante, el Parlamento puede rechazar las propuestas del Comité de Mediación.

(Süddeutsche Zeitung)

MUJERES EN PROFESIONES TECNICO-INDUSTRIALES

Desde 1978 se están llevando a cabo en toda la República Federal Alemana experimentos de incorporación de las mujeres a las profesiones técnico-industriales, antes prácticamente reservadas a los hombres. Actualmente se forman más de 1.000 jóvenes mujeres en 200 empresas y en 50 profesiones diferentes, principalmente en las especialidades de la técnica electrónica y del metal.

Dos años después de iniciado el programa siguen confirmándose los buenos resultados. Estos resultados parecen demostrar la inexactitud de la suposición de que las mujeres son técnicamente menos hábiles que los hombres y que por su constitución física no están capacitadas para ejercer actividades técnico-industriales.

En principio, sólo el 10 por 100 de las participantes en el experimento deseaba aprender un oficio de este tipo. El restante 90 por 100 tenía la intención de aprender un oficio mercantil o social. Después de uno o dos años de experiencia en la formación, la satisfacción de las jóvenes mujeres con su profesión elegida es considerable: un 90 por 100 de ellas volvería a elegir una vez más la profesión que actualmente aprende o se la recomendaría a sus amigas.

En todos los proyectos modelo se subraya el hecho de que con los grupos mixtos ha mejorado considerablemente el clima de formación y trabajo entre la juventud, tanto en la empresa donde tiene lugar la formación práctica como en la escuela profesional. Hasta ahora no se han observado conflictos específicos entre aprendices masculinos y femeninos.

Una dificultad especial para las mujeres jóvenes fue que apenas disponían de ejemplos femeninos para la elección de su nueva profesión, ejemplos que son abundantes en las profesiones típicamente femeninas. Se ha observado que allí donde se realizan estos proyectos modelo, el número de solicitudes aumenta considerablemente el segundo año. En conjunto, desde hace dos años se ha incrementado rápidamente el número de mujeres jóvenes formándose en profesiones tradicionalmente masculinas, quedando ya sólo vetadas a la mujer, por motivos jurídicos, 30 profesiones, entre ellas las de carpintero, albañil, tejador, estucador y otros oficios relacionados con la construcción, la metalurgia y la minería.

(Profesiones y empresas)

Crónica legislativa

ESPAÑA

Entre las disposiciones promulgadas en los últimos meses destacan las siguientes:

1. Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.

Los Estatutos de Autonomía del País Vasco y Cataluña, tras atribuir amplias competencias en materia de enseñanza a las citadas Comunidades Autónomas, reconocen que la alta inspección corresponde al Estado, como instrumento con que cuenta ésta para dar cumplimiento a las facultades que le señala la Constitución y las que puedan señalarle las leyes orgánicas que la desarrollen. Una de tales leyes orgánicas es la que regula el Estatuto de Centros Escolares, la cual, en su disposición adicional, apartado 2, reserva al Estado la alta inspección y demás facultades que le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

En cumplimiento de todo lo anterior, el presente Real Decreto regula la alta inspección que el Estado debe ejercer en materia de enseñanza no universitaria en el País Vasco y en Cataluña.

La misión conferida a la alta inspección es la de garantizar el cumplimiento de las facultades atribuidas al Estado en ma-

teria de enseñanza a las Comunidades Autónomas, la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y de las leyes orgánicas que desarrollen el artículo 27 de la Constitución.

Singularmente deberá inspeccionar el cumplimiento de las condiciones que el Estado establezca para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, así como la aplicación en las Comunidades Autónomas de la ordenación general del sistema educativo y de las enseñanzas mínimas cuya fijación corresponde al Estado.

La alta inspección la desempeñarán los miembros de los actuales cuerpos de inspección dependientes del Ministerio de Educación, así como los de la Inspección General de Servicios de dicho Departamento. Estos funcionarios, que en general tendrán el deber de residencia en el territorio de la respectiva Comunidad Autónoma, dependerán del Ministro de Educación, sin perjuicio de la autoridad que sobre ellos ostente el delegado general del Gobierno en la Comunidad Autónoma.

En el ejercicio de las funciones de alta inspección, los funcionarios de la Administración del Estado gozarán de la consideración de autoridad pública a todos los efectos, y en sus actuaciones, que

serán de oficio o a instancia de parte, podrán recabar de las autoridades del Estado y de los órganos de la Comunidad Autónoma la colaboración necesaria para el cumplimiento de las funciones que les estén legalmente encomendadas.

2. Orden de 20 de marzo de 1981 por la que se desarrolla el Real Decreto 1260/1980, de 23 de mayo, sobre reconocimiento y convalidación por los correspondientes españoles de los estudios de Formación Profesional realizados en el extranjero por los emigrantes españoles.

El Real Decreto 1260/1980, de 23 de mayo, estableció un régimen especial de reconocimiento y convalidación de los estudios de carácter profesional cursados por los emigrantes españoles en el extranjero por los correspondientes españoles. Posteriormente la Orden ministerial de 13 de agosto de 1980 declaró las equivalencias concretas de los estudios de carácter profesional cursados en distintos países europeos por los correspondientes estudios españoles de Formación Profesional.

De acuerdo con todo lo anterior, la presente Orden ministerial establece el procedimiento mediante el cual los alumnos españoles que reúnan la condición de emigrantes podrán obtener las respectivas convalidaciones, dejando a salvo, para tales alumnos, la posibilidad de que elijan, si así lo desean, el procedimiento que con carácter general y no circunscrito a la condición de emigrantes prevé el Decreto 1676/1969.

Si la convalidación es de estudios totales, los alumnos deberán acreditar, para obtener el título correspondiente a cualquier grado de Formación Profesional, el conocimiento oral y escrito de la lengua española, así como conocimiento suficiente de la normativa específica de la respectiva rama o especialidad, de conformidad con lo establecido en el apartado 2 del artículo 3.º del Real Decreto 1260/1980, de 23 de mayo, y en la Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias de 16 de marzo de 1981.

3. Resolución de 16 de marzo de 1981 de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que determina el procedimiento para acreditar el conocimiento de la lengua española y de la normativa

específica de la respectiva rama o especialidad para la convalidación de los estudios de Formación Profesional realizados en el extranjero por los emigrantes españoles.

Se trata de un requisito ineludible para el caso de alumnos españoles emigrantes que, mediante convalidación, pretendan obtener el título correspondiente a cualquier grado de Formación Profesional.

El conocimiento oral y escrito de la lengua española se acreditará mediante una prueba consistente en un ejercicio de redacción sobre un tema de carácter general, que será desarrollado por el aspirante durante un tiempo no superior a sesenta minutos. El ejercicio será comentado oralmente por el solicitante en diálogo con el Tribunal. Se dispensará de la realización de esta prueba al alumno que acredite haber superado algún curso de lengua española de carácter oficial, cuya validez a estos efectos haya sido reconocida expresamente por la Agregaduría de Educación del país en el que el solicitante haya cursado estudios.

4. Orden de 9 de abril de 1981 por la que se incorporan al nivel de Educación Preescolar y al ciclo inicial de Educación General Básica los contenidos de la enseñanza de la Religión y Moral Católicas establecidos por la Jerarquía Eclesiástica.

La Constitución Española, tras proclamar la libertad religiosa y de culto, señala que ninguna confesión tendrá carácter estatal y que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y demás confesiones.

La Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de libertad religiosa atribuye a las Iglesias, Confesiones y Comunidades el derecho a divulgar y propagar sus respectivos credos. A su vez, el artículo VI del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales, determina que corresponde a la jerarquía eclesiástica señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católicas.

En base a todo lo anterior, la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de la Conferencia Episcopal Española ha procedido a definir los objetivos generales y específicos y los contenidos de la enseñanza de la Religión y Moral Católicas

para la Educación Preescolar y para el ciclo inicial de Educación General Básica. La presente Orden ministerial incorpora tales contenidos a los mencionados niveles de enseñanza.

5. Orden de 9 de abril de 1981 por la que se incorpora a los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica el programa de la enseñanza religiosa judía establecido por la Federación de Comunidades Israelitas de España.

El artículo 16 de la Constitución garantiza la libertad religiosa de los individuos y las comunidades, declara que ninguna confesión tendrá carácter estatal y afirma que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española. Por su parte, la Ley Orgánica 7/1980, de Libertad Religiosa, atribuye a las distintas Iglesias, Confesiones y Comunidades el derecho a divulgar y propagar sus respectivos credos.

En virtud de lo anterior, la presente Orden ministerial recoge en su anexo el programa de enseñanza religiosa judía, fijado por la Federación de Comunidades Israelitas de España, y lo incorpora a los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica.

6. Real Decreto 790/1981, de 24 de abril, sobre Institutos Nacionales de Educación Física y las enseñanzas que imparten.

La Ley 13/1980, de 30 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte, establece que las enseñanzas que se imparten en los Institutos Nacionales de Educación Física tendrán el nivel que corresponde al primero y segundo ciclos de la Educación Universitaria.

El Real Decreto que se comenta ofrece el desarrollo reglamentario de dicha ley, atribuyendo la regulación orgánica y docente de los Institutos Nacionales de Educación Física, así como su inspección, al Ministerio de Educación, con la colaboración del Ministerio de Cultura y el Consejo Superior de Deportes.

Para acceder a los Institutos Nacionales de Educación Física se requiere haber aprobado el Curso de Orientación Universitaria y superar las pruebas específicas que establezca el Ministerio de Educación, a propuesta del Ministerio de Cultura.

Las enseñanzas cursadas en los Institu-

tos Nacionales de Educación Física abarcarán dos ciclos: uno primero, de tres años de duración, que permitirá obtener el título de Diplomado en Educación Física, y un segundo ciclo, de dos años de duración, que permitirá obtener el título de Licenciado en Educación Física.

Los planes de estudio serán elaborados por los Institutos Nacionales de Educación Física, con sujeción a las directrices dictadas por el Ministerio de Educación, y serán refrendados por este Departamento, a propuesta del Ministerio de Cultura y previo informe de la Junta Nacional de Universidades.

El profesorado de los Institutos Nacionales de Educación Física deberá poseer la titulación de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente. También podrán impartir enseñanzas las personas de relevante capacidad científica o profesional que, sin poseer la anterior titulación, sean autorizadas por el Consejo Superior de Deportes.

7. Real Decreto 1.275/1981, de 19 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de selección y nombramiento de los Directores de Centros Escolares Públicos.

El Estatuto de Centros Escolares, aprobado por Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, señala en su artículo 25 que reglamentariamente se determinará el procedimiento por el que la Administración seleccionará y nombrará a los Directores de los Centros públicos de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional. El presente Real Decreto cumple dicho mandato legal, aprobando el Reglamento en cuestión.

El Real Decreto consta de cuatro partes, que se refieren, cada una, a Disposiciones Generales, Organos de selección, Procedimiento de selección y Nombramiento, mandato y cese de los Directores de Centros escolares.

La parte primera, relativa a Disposiciones Generales, comienza señalando el ámbito de aplicación del Decreto: se refiere al nombramiento de Directores de los Centros escolares públicos de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional. La selección se llevará a cabo mediante concurso de méritos entre Profesores numerarios de los niveles y modalidades de que se trate, siendo requisito para poder partici-

par en el concurso estar prestando servicios en el Centro a cuya dirección se concursará, debiendo tener, como mínimo, al publicarse la convocatoria correspondiente un año de antigüedad en el mismo. Finalmente se prevé la posibilidad de nombramientos accidentales y transitorios para los supuestos de falta de concursantes o deficiencia en los mismos.

La segunda parte del Decreto regula los órganos de selección, creando las Comisiones de selección, de ámbito provincial y con sede en la respectiva Delegación Provincial del Ministerio de Educación.

La tercera parte aprueba el procedimiento de selección, destacando en el mismo la valoración que, por separado y de cada candidato, habrán de realizar tanto la Inspección como el Consejo de Dirección del Centro. Estas valoraciones se remiten a la Comisión de selección, que tras su propia valoración, hará la propuesta final.

La cuarta y última parte del Decreto se refiere al nombramiento, mandato y cese de los Directores. El nombramiento de Director se efectuará mediante Orden ministerial, extendiéndose su mandato a un período de tres años, prorrogables, a petición del interesado, por dos períodos más de igual duración. El cese tendrá lugar por término del plazo, por incapacidad permanente, por renuncia motivada y aceptada por la Administración y por remoción acordada por la autoridad competente, a través del oportuno expediente.

8. Resolución de 28 de mayo de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se crea la figura del «Programa especial de investigación y desarrollo».

La Resolución que se comenta crea la figura denominada «Programa especial de Investigación y Desarrollo» («Programa especial de I+D») como conjunto coordinado y sistematizado de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico con un objetivo común. Estos programas contribuirán, con la creación de las tecnologías necesarias, a la resolución de un tema prioritario nacional y, por tanto, al progreso económico y social del país.

Los proyectos que formen parte de un «Programa especial de I+D» tendrán preferencia en la obtención de subvenciones, ayudas y créditos.

Para la elaboración y aprobación de los

programas, la Resolución articula el siguiente procedimiento: el Comité Interministerial de Programación elevará a la Comisión Delegada del Gobierno de Política Científica la propuesta de designación de un objetivo como «Programa especial de I+D». Aprobada la propuesta, el Comité Interministerial de Programación designará un grupo de expertos para que, en contacto con las Entidades públicas o privadas pertinentes, elabore un anteproyecto de «Programa especial I+D». Este anteproyecto será aceptado como «Programa especial de I+D» por el Comité Interministerial de Programación, cuando así proceda.

Una vez aprobado un «Programa de I+D», dentro de sus previsiones podrán presentar proyectos todos los Centros públicos o privados de investigación científica y desarrollo tecnológico, así como aquellas empresas que se consideren capacitadas, quienes solicitarán la financiación de aquellas partes del programa que crean poder desarrollar.

Una vez aprobadas las ayudas financieras a los diversos proyectos, tendrá lugar el seguimiento del programa especial y el control de las relaciones contractuales o compromisos adquiridos en relación con cada uno de los proyectos que lo integran.

9. Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa («B. O. E.» 23-7-81).

Los Programas de Cooperación Educativa tienen ya una larga tradición en otros países, sobre todo en aquellos de economía avanzada, cuyas universidades han logrado un mayor grado de integración social.

En líneas generales, el objetivo fundamental de este sistema de educación, en el que se tienen en cuenta las recomendaciones y orientaciones de diferentes organizaciones internacionales sobre la materia, es el conseguir una formación integral del alumno universitario a través de un programa educativo paralelo en la Universidad y en la Empresa, combinando teoría y práctica.

Se pretende con ello darle oportunidad al estudiante de combinar los conocimientos teóricos con los de contenido práctico y de incorporarse al mundo profesional al finalizar el programa con un mínimo de experiencia. Asimismo, este sistema per-

mite que la Empresa colabore en la formación de los futuros graduados, contribuyendo a introducir con realismo los conocimientos que el trabajo cotidiano exige en la formación del universitario y a facilitar una mayor integración social en los Centros Universitarios.

El programa no establece relación contractual alguna entre el estudiante y la Empresa, toda vez que por su naturaleza, es estrictamente académica y no laboral. El alumno, desarrollando normal y alternativamente sus estudios entre la universidad y la empresa, adquiere un conocimiento práctico de su futura profesión, que redundará en beneficio de todos los estamentos implicados y, naturalmente, la sociedad en que están insertos.

En su virtud, a propuesta de los Ministros de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social y Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 19 de junio de 1981,

DISPONGO:

Artículo primero.—A fin de reforzar la formación de los alumnos universitarios en las áreas operativas de las empresas para conseguir profesionales con una visión real de los problemas y sus interrelaciones, preparando su incorporación futura al trabajo, las Universidades podrán establecer, mediante Convenio con una empresa, Programas de Cooperación Educativa en los que se concierte la participación de ésta en la preparación especializada y práctica requeridas para la formación de los alumnos.

Artículo segundo.—Los Programas de Cooperación Educativa se podrán establecer con las Empresas para la formación de los alumnos de los dos últimos cursos de una Facultad, Escuela Técnica Superior o Escuela Universitaria concreta o para un grupo de estos Centros con características comunes.

Artículo tercero.—Los Programas habrán de ser elaborados de forma que aseguren una dedicación a los estudios y actividades en las Empresas con una duración que

no exceda del 50 por 100 del tiempo íntegro que constituye el curso académico.

Artículo cuarto.—En cada uno de los Centros participantes en los Programas existirá una Comisión de Relaciones Universidad-Empresa en la que habrá un Registro en el que se inscribirán los alumnos interesados en tomar parte en los Programas. La Comisión coordinará a los Centros y resolverá todas las cuestiones que surjan en el desarrollo de los programas.

Artículo quinto.—El alumno inscrito en el Programa que desarrolle sus estudios y actividades en las empresas estará sujeto al régimen y horario que en el mismo se determine, bajo la supervisión del tutor que, dentro de la empresa, velará por su formación.

Artículo sexto.—El Convenio podrá prever la aportación por las empresas de una cantidad en concepto de bolsa o ayuda al estudio, que será satisfecha en la forma que determine el propio Convenio.

Artículo séptimo.—Uno. La participación de una Empresa en un Programa no supondrá la adquisición de más compromisos que los estipulados en el Convenio y, en ningún caso, se derivarán obligaciones propias de un contrato laboral.

Dos. Al no ser una relación de carácter laboral la existente entre el alumno y la empresa, en el caso de que al término de los estudios se incorporen a la plantilla de las mismas, el tiempo de estancia no se computará a efectos de antigüedad ni eximirá del período de prueba, a menos que en el Convenio estuviera expresamente estipulado.

Artículo octavo.—Al finalizar el Programa, independientemente del título académico que obtenga, el alumno tendrá derecho a que se le expida una certificación con mención expresa del nivel alcanzado en su evaluación total dentro de la empresa, con indicación de la especialidad a que ha estado orientada su formación.

Artículo noveno. — Reglamentariamente se dictarán las normas oportunas para adaptar el Seguro Escolar a un régimen especial para los alumnos que se encuentren siguiendo un Programa de Cooperación Educativa.

SUECIA

PROYECTO DE LEY DE EDUCACION DE ADULTOS Y TEMAS RELACIONADOS CON DICHA EDUCACION

(Ministerio de Educación y Asuntos Culturales)

Resumen

El Gobierno ha presentado un Proyecto de Ley de Educación de Adultos en el Parlamento. Las propuestas incorporadas al proyecto de ley están basadas en el informe del Comité de Educación de Adultos titulado «Educación de Adultos en los Ochenta» (SOU 1979:85), así como en el Proyecto de Ley de Reducción de Gastos del Gobierno y en la decisión del Parlamento sobre esto último.

En el Proyecto de Ley se propone que los objetivos actuales para educación de adultos deben permanecer sin cambios en el futuro. De acuerdo con las propuestas se introducirá un nuevo sistema de subvenciones del Gobierno para la educación de adultos a partir del año fiscal 1981/82. La subvención del Gobierno propuesta para círculos de estudio va a consistir en dos diferentes tipos de subvenciones que se calcularán de acuerdo con una normativa fija. Se concederá una subvención mayor por un número de «horas-círculo» que se haya decidido por adelantado. Se ha propuesto una subvención menor para el resto de «horas-círculo» que cumplan las condiciones para subvenciones del Gobierno. También se propone que la ayuda mayor sea de 80 coronas y la menor de 25.

Las subvenciones standard conceden a las asociaciones educativas (1) mayor libertad para decidir la calidad de sus propias actividades. La cantidad de la subvención del Gobierno no dependerá de los costos efectuados por las asociaciones educativas, sino sólo del número de «horas-círculo» consideradas idóneas para una subvención del Gobierno. Esto significa que será posible para las asociaciones educativas decidir ellas mismas qué actividades desean promover y estimular con unos derechos de matrícula bajos de los participantes.

El Parlamento decidió en la primavera

de 1980 que las actividades del círculo de estudios por las que se concederán subvenciones del Gobierno este año y el próximo no podrán exceder del 200 por 100 de las actividades realizadas en el año fiscal 1979/80. La propuesta en el proyecto de ley significa que la subvención más elevada normalizada sería otorgada respecto al 70 por 100 del número de «horas-círculo» (calculado en 1979/80), que representa 6,72 millones de horas. De acuerdo con los cálculos del costo, la subvención más baja sería otorgada respecto al 30 por 100 de las actividades del círculo, calculada en el mismo sentido. La suma total para la subvención más baja no asciende al máximo, pero el nivel de costos para actividades del círculo que ha sido calculado para 1981/82 no puede sobrepasarse.

Se ha propuesto que se conceda una subvención adicional especial de 10 coronas la hora para los círculos de estudio en áreas rurales, círculos de enseñanza del lenguaje para inmigrantes y para círculos para disminuidos. Asimismo, se ha propuesto la concesión de una subvención adicional de 8 coronas por hora para círculos de estudio en asignaturas relativas a estudios civiles y sociales.

No se va a conceder ninguna subvención adicional especial para círculos universitarios. En el caso de círculos universitarios situados en lugares por lo menos a 18 millas de los centros universitarios principales, como Upsala, Lund, Stockholm, Gothenburg, Umea y Linköping, se ha propuesto la posibilidad actual de obtener una subvención del Gobierno para transporte y otros gastos de enseñanza que serían acordados.

En general, se ha estimado que el costo de actividades de círculos de estudio para el próximo año fiscal será de 643,6 millones de coronas.

Las condiciones que un círculo de estu-

(1) El término «asociación educativa» significa una organización autorizada por la Junta Nacional de Educación cuya principal función es llevar a cabo estudios y actividades educativas para adultos y que posee una administración financiera independiente. El trabajo de cada asociación se lleva a cabo en círculos de estudio y es dirigido por un círculo-guía que posee un buen conocimiento de las asignaturas que se están estudiando.

dio necesita para una subvención del Gobierno han cambiado en algunos puntos y, al mismo tiempo, las oportunidades para las excepciones de las reglas han sido restringidas. Actualmente existe menos necesidad de cláusulas de excepción en parte por la nueva subvención normalizada y en parte por la subvención de actividades culturales.

Se ha propuesto una nueva subvención para actividades culturales en asociaciones educativas y otras sociedades; por una parte viene a sustituir a la subvención actual para programas culturales dentro de las asociaciones y sociedades, etcétera, y, por otra, afectará a alguna de las actividades presentes del círculo de artes. Se ha propuesto que la suma de 70 millones de coronas debería otorgarse como subvención para actividades culturales en educación de adultos y para asociaciones y sociedades. De acuerdo con las propuestas del Proyecto de Ley, las actividades artísticas continúan en el círculo de forma que a quienes beneficia la nueva subvención es, por ejemplo, a coros y conjuntos para quienes el propósito esencial es alcanzar un resultado que pueda ser representado ante el público.

La nueva subvención va, asimismo, a sufragar el costo de actividades de aficionados. Los fondos para ello pueden ser utilizados para proyectos fijados por uno o más círculos de estudio que surjan fuera del trabajo del círculo, tales como una exposición o una representación teatral. La subvención puede ser utilizado también, por ejemplo, para actividades de casas del pueblo o centros de formación de escritores.

Se ha propuesto en el proyecto de ley una parte menor de la subvención de 2,25 millones de coronas que debe ser distribuida por la Confederación de Asociaciones de Educación de Adultos y las asociaciones educativas del condado entre sociedades conferenciantes y otras sociedades diferentes de las asociaciones educativas, con los mismos propósitos que los que están relacionados con la subvención para programas culturales llevados a cabo por las asociaciones y sociedades.

Se ha propuesto que un sustancial incremento de la subvención debe ser dedicado a un proyecto de visitas interesado en reclutar participantes en áreas residenciales.

De acuerdo con el proyecto de ley, la responsabilidad para reclutar en los lugares de trabajo corresponderá a las asociaciones educativas en lugar de a las organizaciones sindicales, así como a la Federación de Asociaciones de Granjeros, Asociación Nacional de Empresas privadas y la Federación de Oficios y de la Pequeña y Mediana industria.

Se han incrementado sustancialmente las subvenciones para ayuda de actividades de formación profesional de las asociaciones educativas, tal como la formación de dirigentes de círculo y organizadores de programas culturales y actividades de aficionados. Asimismo se ha propuesto que la subvención para asociaciones educativas de formación y organización del trabajo para disminuidos debe elevarse considerablemente.

El proyecto de ley especifica cómo las asociaciones educativas y otros cuerpos educativos de adultos van a cooperar y cómo se va a distribuir el trabajo entre ellos.

Por lo que respecta a la educación de adultos municipal se ha declarado que los Comités de Educación deben iniciar conversaciones de forma continuada en cuestiones relativas a educación de adultos. En suma, se ha propuesto que el curso en inglés de la escuela integrada en la educación de adultos municipal debe corresponder sólo al nivel superior de las escuelas integradas.

En cuanto a formación dentro de la compañía se ha propuesto que no se concederán subvenciones del Gobierno para ayudas de este tipo. Tampoco se otorgará una subvención a círculos de estudio en los que el empleado nombre al dirigente del círculo, o en los que la función del dirigente del círculo es parte del trabajo que le corresponde como empleado de la compañía o, por ejemplo, la autoridad local. Una subvención del Gobierno es sólo otorgada con la condición de que la asociación educativa sea la auténtica organización local de las actividades. Naturalmente, esto no excluye la colaboración con los sindicatos de empleados.

Se ha propuesto que la autoridad supervisora para las actividades del círculo de estudio debe ser la Junta Nacional de Educación y para actividades culturales el Consejo Nacional de Asuntos Culturales.

RESUMEN DEL PROYECTO DE LEY DEL GOBIERNO SOBRE ADMINISTRACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DEL ESTADO (1)

(Ministerio de Educación y Asuntos
Culturales)

La reforma del sistema de enseñanza va a tener lugar en fecha próxima, encaminada a una mayor graduación y responsabilidad a nivel local que la actual.

Una amplia reforma también exige una revisión de la administración de la enseñanza del Estado, que conlleva cambios en las funciones.

En el proyecto de ley del Gobierno que se refiere a la administración de la enseñanza del Estado se ha propuesto que la distribución de las funciones debería ser la siguiente:

Nivel de política central (el Gobierno y el Parlamento):

- Dictaminar los objetivos y líneas a seguir para el sistema de enseñanza de Suecia.
- Indicar el marco en que estos objetivos van a ser realizados.
- Decidir acerca de los recursos financieros.

Nivel escuela-administrativa central (la Junta Nacional de Educación):

- Vigilar la realización de los objetivos señalados por el Gobierno y el Parlamento.
- Fijar las bases para cambios y estrategias en estos objetivos.

Nivel escuela administrativa regional (Juntas de Educación del Condado):

- Responsabilizarse del desarrollo, coordinación y planificación del sistema de enseñanza en el condado.
- Vigilar la ejecución de los objetivos y líneas a seguir para la enseñanza.

Nivel escuela-administrativa municipal-local (Comités de Educación local):

- Responsabilidad de la administración

diaria de las actividades de las escuelas.

- Efectuar la retribución relativa a planes y ayuda al desarrollo marcada por la autoridad central/regional.
- Responsabilidad del desarrollo de las actividades educativas.

Distribución de responsabilidades entre las autoridades central y local: *La Junta Nacional de Educación y las Juntas de Educación del Condado.*

Planificación

La administración de la educación del Estado —principalmente la planificación de la Junta Nacional de Educación— está orientada hacia líneas alternativas para el desarrollo de escuelas y la educación de adultos.

Investigación escolar

Al igual que todo el desarrollo del trabajo, la investigación escolar es esencialmente dirigida y llevada a cabo por un nivel central.

Labor desarrollada

Tiene lugar principalmente en un nivel local/regional.

Asesoramientos

El asesoramiento central y regional del sistema educativo, cuya importancia se ha visto incrementada, está orientado a reforzar el contenido de la educación impartida, su organización, distribución de los recursos, costos y resultados. Se debe hacer mejor uso de la experiencia directa de las Juntas de Educación del Condado obtenida en este campo.

Elaboración de tests

La Junta Nacional de Educación continúa siendo responsable de la elaboración de tests de rendimiento general, tests normalizados, etc.

(1) Se refiere principalmente a la escuela obligatoria para niños en escuelas integradas, pero también a escuelas secundarias superiores, educación de adultos, escuelas especiales, etc.

Revisión de planes de estudio, etc.

La Junta Nacional de Educación se ocupa de una revisión general continua de planes de estudio. La mayor parte del esfuerzo necesario para mantener los planes de estudio al día debe llevarse a cabo en cooperación con los municipios y las Juntas de Educación del Condado.

Ayudas a la docencia

Principalmente corresponde a la provincia de los municipios. Debería reducirse en esta sección el número de la plantilla en la Junta Nacional de Educación que también se ocupa de las ayudas a la docencia.

Planificación escolar

Las dimensiones y localización de las escuelas, así como los métodos educativos, se deciden en el nivel central. Los pormenores son dictaminados por los municipios y las Juntas de Educación del Condado.

Cuestiones relativas a los edificios de la escuela

Estas cuestiones son tratadas a nivel local. Las reglamentaciones presentes que se refieren a evaluación estatal de las necesidades locales y de escrutinio de planes deberían ser canceladas.

Administración

En este apartado se ha propuesto que deben producirse grandes cambios que afectan a todos los niveles de la administración de la educación en Suecia. Se ha propuesto que en el futuro las Juntas Locales de Educación deberán nombrar al Director de Educación, Diputado Director de Educación y Director o Directora de Colegio de Enseñanza Secundaria Superior. Además, se ha propuesto que el nombramiento de Director o Directora de Colegio, quien al mismo tiempo es Jefe Oficial de Educación, Director o Directora de Colegio y Jefe de Estudios en escuelas

integradas, escuelas secundarias superiores, así como en el sistema de educación de adultos gubernamental y municipal, debe llevarse a cabo en el futuro por las Juntas de Educación del Condado. Finalmente se ha propuesto que el sistema de nombramiento de profesores debe ser suprimido. Esto significa que en el futuro todos los profesores se nombrarán localmente. Sin embargo, se ha hecho una excepción en el caso de los acuerdos de los profesores de asignaturas de enseñanza secundaria superior, quienes continuarán siendo nombrados por la Junta Nacional de Educación.

Apelaciones

Se ha propuesto que el Consejo Nacional de Educación debería ser el único cuerpo a quien competen las apelaciones; éste sustituirá a las Juntas de Educación del Condado en este tipo de cometidos.

Nueva organización de la Junta Nacional de Educación

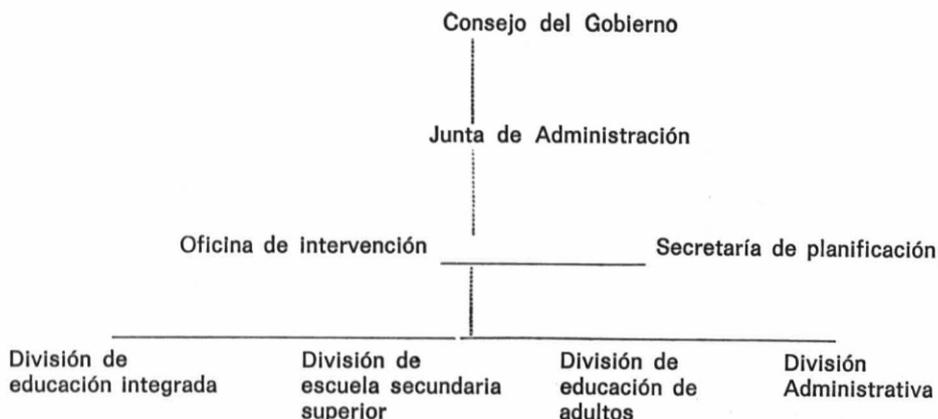
El Proyecto de Ley dispone un plan de organización para la Junta Nacional de Educación que se divide en tres partes especiales:

- Una división para escuelas integradas.
- Una división para escuelas secundarias superiores.
- Una división para educación de adultos.

La organización básica está complementada por una división de preguntas relativas a finanzas, personal administrativo, derecho administrativo, etc., y una secretaría de planificación que está vinculada a la Junta de Administración.

La nueva organización significa que las decisiones pueden ser delegadas en gran parte.

Este esquema muestra la nueva organización propuesta por la Junta Nacional de Educación:



En el proyecto de ley se ha propuesto que el Consejo de Gobierno de la Junta Nacional de Educación debe componerse de los siguientes miembros: el director General (presidente), el Diputado Director General (vice-presidente), cinco representantes de los partidos en el Parlamento, un representante de los municipios y uno de los consejos del condado.

De esta forma, para crear oportunidades de colaboración entre la Junta Nacional de Educación, otras autoridades y el mundo del trabajo, se ha propuesto que el Consejo Central de Planificación, cuya función sería fortalecer la colaboración entre las escuelas y el mundo del trabajo, debería constituirse unido a la Junta Nacional de Educación. Este Consejo debe componerse de representantes de la Junta Nacional de Universidades y Colegios, de la Junta de Mercado del Trabajo, Asociación de Autoridades Locales, Federación de Consejos del Condado, Confederación de Sindicatos, Organización Central de Empleados Asalariados, Confederación de Asociaciones Profesionales, Confederación de Empleados, Organización Nacional de Alumnos y Asociación Nacional de Padres-Profesores.

Nueva organización de las Juntas de Educación del Condado

La reorganización proporcionará a las Juntas de Educación del Condado más amplias oportunidades para dedicarse a la investigación y métodos educativos y también les concederá mayores facilidades para apoyar el desarrollo del trabajo local.

Un Consejo compuesto de personas al margen de la profesión educativa continuará encabezando los Comités de Educación del Condado.

Recursos

Como resultado de la reorganización de la administración de las escuelas del Estado, se reducirá la plantilla en más de 200 personas. En el futuro se ha estimado que la Junta Nacional de Educación poseerá una plantilla permanente de, al menos, 450 personas.

En lo que sea posible, la reducción tendrá lugar por una pérdida natural.

Por lo que se refiere a las Juntas de Educación del Condado, la reforma del sistema no conlleva ningún incremento de plantilla. Se ha propuesto que la nueva organización debe entrar en vigor el 1 de julio de 1982.

La educación en Iberoamérica

INFORMACION EDUCATIVA

PRECEPTOS EDUCATIVOS CONSTITUCIONALES EN AMERICA LATINA

JUAN MAESTRE ALFONSO (Sociólogo)

La educación en América Latina constituye uno de los problemas más importantes con que se enfrenta esa parte del mundo.

Sobre el analfabetismo estadísticas exactas no existen, del mismo modo que tampoco otro tipo de indicadores basados y referidos a los grupos sociales de más amplia base popular, pero de lo que no cabe duda es de su gran magnitud. Son varios los países en los que alrededor de la mitad de la población no goza de la cualidad de saber leer y escribir, y hay países en que el porcentaje apunta a la terrorífica cifra del 90 por 100. Pero quizá dé mejor idea de la magnitud del problema conocer el hecho de que en muchos países la cifra absoluta de analfabetos no disminuye con el tiempo, sino que aumenta, a pesar de los esfuerzos educativos, que no suelen ser pocos. La población crece a una rapidez vertiginosa, doblándose en cada período de veinte a veinticinco años. De esta manera, todos los esfuerzos educativos son anulados y

no se resuelve la capacidad de absorber las nuevas poblaciones escolares que tienen que quedarse sin alfabetizar. Se han hecho cálculos en algún país sobre que ni con el aporte de todas las fuerzas armadas convertidas en teóricos alfabetizadores —muchos de ellos analfabetos— podría llevarse a cabo una campaña efectiva de alfabetización. En Cuba se logró, pero por ser un país con un porcentaje relativamente bajo de analfabetos.

La lengua es otro de los grandes problemas que frecuentemente se pasan por alto. Son muchos los millones de personas que tienen como lengua materna otra diferente a la oficial. Incluso son varios los millones de personas que desconocen prácticamente el idioma del país. En Haití, la mayoría de la población se encuentra en esta situación.

Por otro lado, se es consciente de la capacidad de vehicular el cambio mediante la educación en los diversos niveles y llegar a lograr salir de la condición del subdesarrollo, que perdurará, además, en tanto subsistan los actuales niveles educativos.

En otro orden de cosas, el proceso de cambio y buena parte de las convulsiones que agitan a estos países han partido y sido dinamizadas desde instituciones de carácter educativo. La Universidad ha re-

sultado, en América Latina, algo más que un centro de estudios: ha sido un catalizador de la política de una importancia considerable. El Movimiento de Reforma Universitaria iniciado a principios de siglo en Córdoba (Argentina), se ha dejado sentir en la vida política latinoamericana de un modo decisivo.

El síndrome revolucionario de los años sesenta tuvo su más importante caja de resonancia, cuando no su promoción inicial, en los claustros universitarios. El protagonismo político de los estudiantes en América Latina, como en el Tercer Mundo, no sólo se circunscribe a los universitarios, sino también a los discípulos de la enseñanza media y hasta de las escuelas primarias.

Por todo ello, resulta claro el interés de conocer el tratamiento que de la enseñanza y la educación se da, desde la perspectiva de las normas jurídicas supremas latinoamericanas de sus Constituciones.

ARGENTINA

La Constitución de Argentina es la más antigua de las Cartas latinoamericanas; data del siglo pasado, concretamente de 1853, aunque su aplicación sufrió un paréntesis durante el primer período peronista, en que fue sustituida por otro texto. para volver a su aplicación, previas algunas enmiendas, en 1957.

Es la más breve de todas las Constituciones latinoamericanas y también es una de las que más tangencialmente se refiere a la educación, cuya mención es enormemente reducida, lo que no ha sido óbice para que sea precisamente la República Argentina uno de los países donde más realmente, con Uruguay de modo más temprano, se ha implantado un sistema educativo eficaz. También fue desde allí donde, como se ha dicho anteriormente, se produjo e irradió al resto de América el Movimiento de Reforma Universitaria.

La única mención de la Constitución de la nación Argentina a este respecto es el del libre derecho a enseñar y a aprender, lo que viene recogido dentro de un artículo junto con otros derechos.

COLOMBIA

La Constitución de Colombia es otro de los textos cuyo origen se remonta al siglo pasado, aunque en el transcurso del tiempo ha sido tan modificada que es minoritario dentro de ella lo conservado de su redacción original.

Se garantiza la libertad de enseñanza. Pero el Estado se reserva la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física, de los educandos.

La Constitución dispone la posibilidad de realizar concordatos con la Santa Sede y, de acuerdo con el vigente Concordato, la libertad de enseñanza recibe una considerable restricción; ya que se dispone que el «Gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todas las ramas de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia».

Se declara a la enseñanza primaria gratuita en las escuelas del Estado y obligatoria en el grado que señale la ley. Desde 1958 el Gobierno se comprometió a destinar no menos del 10 por 100 del Presupuesto General de Gastos a educación pública.

MEXICO

El México salido de la cuenta revolución que ocasionó proporcionalmente cuatro veces más bajas que la contienda civil española, fue el primer país de América Latina que, con la constitución más progresista de la época —se anticipó en algunas disposiciones de carácter social hasta a la Unión Soviética—, se preocupó en profundidad de los problemas educativos, convirtiéndolos en una de las piezas para articular la transformación social del país, fin que claramente se percibe como último de toda la Constitución.

La Constitución de los Estados Unidos de México dedica al tema de la educación el artículo 3.º, uno de los más conocidos y también de los más polémicos del texto.

La educación que imparta la Federación,

los Estados o los municipios tiene que tender a desarrollar todas las facultades del ser humano y a fomentar en él amor a la patria y a la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La educación se tiene que mantener alejada de cualquier doctrina religiosa y debe de estar basada en los resultados del progreso científico, luchando «contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además, tiene que ser democrática, entendiéndose como democracia un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

La educación primaria es obligatoria y toda la impartida por el Estado gratuita.

Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos y las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no pueden intervenir, por precepto constitucional, en los planes de estudio para la enseñanza primaria, secundaria y la destinada a obreros y campesinos.

El Estado puede retirar discrecionalmente el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en «planteles» particulares.

No obstante, ser México uno de los países con mayor población indígena y donde el elemento autóctono se valora más de toda América, la Constitución no contiene ningún precepto a este respecto.

La última enmienda introducida a la Constitución, la de 6 de junio de 1980, otorga la autonomía a la Universidad y demás instituciones de enseñanza superior a las que la ley se la conceda, siempre que respeten la libertad de investigación y de libre examen y discusión de ideas.

Hubo momentos en que la Constitución de México exigía el carácter socialista de la educación.

COSTA RICA

La Constitución de Costa Rica, una de las más veteranas de América Latina, data de 1949, y es una de las pocas que, desde su promulgación, se puede decir que inin-

terrupta y realmente ha sido aplicada, consagra su título VII completo, 12 artículos, a la educación y la cultura.

La Educación General Básica es obligatoria, y tanto ésta como la preescolar y la educación diversificada son gratuitas y costeadas por la nación. El Estado debe facilitar la prosecución de estudios superiores a las personas que carezcan de recursos pecuniarios. El Estado proporcionará alimentación y vestido a los escolares indigentes.

Se garantiza la libertad de enseñanza. No obstante, todo centro privado estará bajo la inspección del Estado.

El Estado patrocinará y organizará la educación de adultos destinada a combatir el analfabetismo y a promocionar oportunidad cultural a aquellos que deseen mejorar su condición intelectual, social y económica.

Se proclama que la iniciativa privada en materia de educación merecerá estímulo del Estado.

La Universidad de Costa Rica goza de independencia para el desempeño de sus funciones, lo mismo que las otras instituciones de educación superior. El Estado le dota de patrimonio propio y crea las condiciones para su financiamiento.

En las materias relacionadas con la Universidad es preceptivo que la Asamblea Legislativa oiga previamente al Consejo Universitario.

VENEZUELA

La Constitución de Venezuela prescribe la educación como obligatoria en el grado y condiciones que fije la ley. Los padres y representantes son responsables del cumplimiento de este deber y el Estado proveerá los medios para que todos puedan cumplirlos.

De acuerdo con la Constitución de Venezuela, cabe la posibilidad de movilizar esfuerzos de las personas civiles para diversos fines, entre los que pueden encontrarse los educativos, ya que dispone que puede ser impuesto, a quienes aspiren ejercer determinadas profesiones, el deber de prestar servicio durante cierto tiempo en los lugares y condiciones que se señalen.

La educación en los centros oficiales

se establece como gratuita, pero pueden considerarse excepciones en la enseñanza superior y especializada cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna.

Toda persona natural o jurídica podrá dedicarse libremente a las ciencias o a las artes, y, previa demostración de su capacidad, fundar cátedras y establecimientos educativos bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado.

El Estado estimulará y protegerá la educación privada.

Entre las finalidades de la educación se señala la de hacer ciudadanos aptos para el ejercicio de la democracia y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana.

Se exige que la educación esté a cargo de personas de reconocida moralidad e idoneidad docente comprobada. La ley, dice la Constitución, garantizará a los profesionales de la enseñanza su estabilidad profesional y régimen de trabajo y un nivel de vida acordes con su elevada misión.

HAITI

La República de Haití, el único país independiente de lengua francesa de América, es el que tiene que enfrentarse con un mayor problema educativo del continente.

En la Constitución, se proclama la libertad de enseñanza, ejercida en conformidad con la ley y bajo control del Estado, quien «deberá vigilar la conformación moral y cívica de la juventud. La educación pública corre a cargo del Estado y de las Comunas. La instrucción primaria es obligatoria, y la educación pública, gratuita en todos sus grados. El acceso a los estudios superiores deberá estar abierto a todos en condiciones de igualdad y únicamente en función de los méritos.

El francés es la lengua oficial. Su empleo es obligatorio en los servicios públicos. La ley determinará los casos y condiciones en los que se «permitirá e incluso se recomendará el uso del *creole*, con el fin de proteger los intereses materiales y morales de los ciudadanos que no conozcan suficientemente la lengua francesa». Disposición que resulta bastante indicativa de la situación educativa

del país y de la envergadura de su problemática.

El desarrollo y difusión de la cultura se señala como un fin y obligación primordial del Estado.

En cuanto a la educación, se indica que uno de sus fines es contribuir a inculcar el respeto a los derechos del hombre, a combatir todo espíritu de intolerancia y desarrollar el ideal de Unidad Nacional, Panamericana y Mundial.

Ningún establecimiento de enseñanza, oficial o privado, podrá rechazar alumnos fundándose en la naturaleza de la unión de sus padres o tutores, o en diferencias sociales, raciales, políticas y religiosas.

La enseñanza de la historia y geografía de Haití, de la moral cívica y de la Constitución deberá darse en todos los establecimientos de enseñanza, tanto públicos como privados, por profesores haitianos. Esta es una disposición que, como se verá, aparece también en otras constituciones latinoamericanas.

La riqueza folklórica, artística, arqueológica e histórica del país forma parte del tesoro cultural haitiano y está colocada bajo la protección del Estado.

REPUBLICA DOMINICANA

Aparte de la normal proclamación de la libertad de enseñanza, la Constitución de la República Dominicana declara la enseñanza primaria como obligatoria, siendo gratuitas tanto ésta como la secundaria, como la que se ofrezca en las escuelas agronómicas, vocacionales, artísticas, comerciales, de artes manuales y de economía doméstica.

La obligatoriedad de instrucción elemental no se limita a todos los ciudadanos dominicanos, sino que se extiende a todas las personas que habiten en el territorio de la República.

El Estado tiene el deber de proporcionar la educación fundamental a todos los habitantes del territorio nacional y de tomar las providencias necesarias para eliminar el analfabetismo.

La Constitución dominicana contiene una sección dedicada al régimen económico y social fronterizo en la que se menciona el interés de que a lo largo de la línea fronteriza haya difusión de la cul-

tura y de la tradición religiosa dominicana. En realidad lo que se quiere es preservar de la influencia haitiana, con sus cultos afroamericanos y con el consiguiente choque cultural promovido por la vecindad y hasta por las constantes relaciones entre un lado y otro de la frontera.

Por último, cabe señalar que esta Constitución recoge el muy frecuente precepto, más bien declaración de intención, de que el Estado procurará la más amplia difusión de la ciencia y la cultura, facilitando de manera adecuada que todas las personas se beneficien con los resultados del progreso científico y moral.

REPUBLICA DE EL SALVADOR

La más pequeña, la más poblada y, en estos momentos, la más problemática de las repúblicas latinoamericanas, ha tenido fama durante la convulsionada historia de Centroamérica de país liberal. Todavía quedan en su Corte Suprema algunas disposiciones que testimonian ese pasado, como el derecho de insurgencia atribuido al pueblo, o la inembargabilidad de la imprenta, en ningún caso como objeto de delito.

Desde el punto de vista educativo, la Constitución de El Salvador no mantiene ninguna originalidad. Todos los artículos aparecen en otros textos. Quizás lo más notable sea que no se menciona, como en muchas otras constituciones latinoamericanas, la gratuidad de la enseñanza, lo que no deja de ser un paso hacia el realismo.

El Estado garantiza a los menores el derecho a la educación, y también tiene la obligación y finalidad primordial de la conservación, fomento y difusión de la cultura.

Como en la Constitución de Haití, debe inculcar el respeto a los derechos y deberes del hombre; a combatir todo espíritu de intolerancia y odio, y a fomentar el ideal de unión de los pueblos centroamericanos. La enseñanza será democrática.

También como en el caso anterior de la República Dominicana, son todos los habitantes y no sólo los salvadoreños quienes tienen el derecho y el deber de recibir educación básica «que los capa-

cite para desempeñar consciente y eficazmente su papel como trabajadores, padres de familia y ciudadanos».

La alfabetización es de interés social. Contribuirán a ella todos los habitantes del país, en la forma que determina la ley.

Como en otras constituciones, ningún centro puede negarse a admitir alumnos por motivo de la naturaleza de la unión de sus progenitores, ni por diferencias sociales, raciales o políticas. No incluye los motivos religiosos. También exige que la enseñanza de la Historia, la Cívica y la Constitución deberá ser impartida por profesores salvadoreños de nacimiento.

Se garantiza la libertad de cátedra.

La riqueza histórica, artística y arqueológica del país queda bajo la salvaguarda del Estado.

En lo que respecta a la Universidad, se declara su autonomía en los aspectos docente, administrativo y económico. Resulta interesante notar que se le exige a esta institución el prestar un servicio social. El Estado contribuye a asegurar el patrimonio universitario y consignará anualmente una parte del presupuesto destinado a la Universidad.

GUATEMALA

El viejo solar de los Mayas; el país de los lagos y volcanes; «el país de la eterna primavera», como lo definió Humboldt, el más bello de América, y también uno de los más dolientes por su aguda situación social, una de cuyas facetas es la educativa, que se ve agravada por la circunstancia de ser el país de América con mayor número de población indígena, término con el que se designa jurídicamente a los descendientes de quienes fueron dueños y señores de tan encantadoras tierras.

La Constitución de Guatemala dedica un capítulo completo a la cultura, en el que se recogen los aspectos educativos. El Estado toma como obligación *primordial* el fomento y divulgación de la cultura en todas sus formas y manifestaciones.

También en Guatemala la educación tiene, entre otros fines, el mejoramiento físico y espiritual, la elevación del patriotismo, el respeto a los derechos humanos.

La familia es la fuente de la educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores.

Se declara de utilidad pública la función y mantenimiento de establecimientos de enseñanza y centros culturales, así como también la dignificación económica, social y cultural del magisterio.

Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente.

La enseñanza religiosa en los establecimientos oficiales es optativa y podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios. Pero se declara de interés nacional la educación cívica, moral y religiosa. El Estado podrá contribuir al sostenimiento de esta última sin discriminación alguna.

La educación primaria es obligatoria, y la impartida por el Estado gratuita.

Los centros educativos privados están bajo control del Estado, y como centros culturales gozarán de las exenciones de impuestos que las leyes determinen.

Se declara de urgencia nacional la alfabetización del país. Igualmente se declara que es una obligación social contribuir a la alfabetización.

Las empresas industriales y agrícolas, situadas fuera de los centros urbanos, y los dueños de fincas rústicas están obligados a establecer y costear escuelas para su población escolar que impartan el mínimo de enseñanza.

En la Constitución de Guatemala se otorga un importante protagonismo, que se sale de lo normal, a su principal Universidad: la Universidad de San Carlos. Además de gozar de autonomía, le corresponde organizar, dirigir y desarrollar la enseñanza estatal, superior y la educación profesional universitaria; promoviendo, por otro lado, la investigación científica y filosófica y la difusión de la cultura. La Constitución también menciona que «cooperará con el estudio y solución de los problemas nacionales». Se le otorga una asignación no menor al 2 por 100 de los ingresos ordinarios del Estado.

La Constitución establece quiénes forman parte del Consejo Superior Universitario, estableciendo la participación de los estudiantes.

La Universidad de San Carlos es la única facultada para resolver todo lo relacionado con convalidaciones del extranjero

e incorporación de profesionales de otros países.

También a esta institución se le concede nada menos que capacidad de iniciativa en materias educativas, y uno de los puestos del Consejo de Estado está ocupado por un miembro de un colegio profesional, reconocido por la Universidad de San Carlos.

Por otro lado, se reconoce el derecho a crear otras universidades privadas, correspondiendo su aprobación al Consejo de Enseñanza Privada Superior, del que forman parte delegados de la Universidad de San Carlos. Igualmente que esta última, las universidades privadas están exoneradas de toda clase de impuestos, contribuciones y arbitrios.

Se declara de interés nacional la investigación arqueológica y antropológica y toda la riqueza arqueológica, histórica y artística forma parte del tesoro cultural de la nación, estando bajo protección del Estado y prohibiéndose su exportación y transformación. Se hace en el texto una mención a la conservación de la ciudad de Antigua.

La artesanía, industrias populares, el arte y el folklore nacionales gozarán de protección y se cultivarán en centros de educación públicos y privados.

Por último, se dispone que el Estado fomentará una política que tienda al mejoramiento socio-económico de los grupos indígenas para su integración a la cultura nacional. A este respecto no está de más recordar que Guatemala es el país con mayor proporción de población indígena de toda América.

URUGUAY

Uruguay es uno de los países más cultos de América, también fue uno de los que contó con una legislación más avanzada y con un mayor sistema democrático, hasta el punto de que se llegó a designar a este país como *la Suiza de América*.

La Constitución de 27 de noviembre de 1966 no se distingue por dedicar una buena parte de su articulado a los temas educativos, aunque sí bastante más que la pasajera mención de la vecina República Argentina.

La educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad es un deber y derecho de los padres. Por lo tanto, todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee.

Queda garantizada la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público. Las instituciones de enseñanza privada y las culturales quedan exoneradas de impuestos nacionales o municipales, como una subvención por sus servicios.

Son obligatorias la enseñanza primaria y la media, agraria o industrial. Se declara de utilidad social la gratuidad de este tipo de enseñanzas, y de la media, superior, industrial y artística, así como de la educación física. Se dispone que la ley proveerá lo necesario para la efectividad de estas disposiciones.

En todas las constituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.

La riqueza artística o histórica del país, sea quien fuera su dueño, constituye el tesoro cultural de la nación; estará bajo salvaguarda del Estado.

En el proyecto de Constitución de 1980 se establece una mayor intervención del Estado en materia educativa.

BRASIL

La mayor de las naciones latinoamericanas está configurada políticamente como un Estado federal, correspondiendo constitucionalmente a la Unión establecer y ejecutar los planes nacionales de educación, lo mismo que legislar sobre las directrices y bases de la educación nacional; y respecto a las condiciones de capacidad para el ejercicio de las profesiones liberales y técnico-científicas.

El nivel educativo tiene una trascendencia directamente política en cuanto que carecen del derecho a voto los analfabetos y aquellos que desconocen la «lengua nacional», como pueden ser los que en la Constitución se designa como «selvícolas», o sea, los indios de la Amazonia.

La educación tiene que estar inspirada

en el principio de unidad nacional y en los ideales de la libertad y solidaridad humana; es un derecho de todos y un deber del Estado impartirlas, y será dada en el hogar o en la escuela.

Respetadas las disposiciones legales, la enseñanza es libre a la iniciativa particular, mereciendo el amparo técnico y financiero de los poderes públicos.

La enseñanza primaria sólo puede ser administrada en la lengua nacional, que por cierto no dice nunca la Constitución cuál es. Esta enseñanza es obligatoria para todos los que tengan edades entre siete y catorce años y gratuita en los establecimientos oficiales.

La enseñanza pública será gratuita para cuantos, en el nivel medio o superior, demuestren efectivo aprovechamiento y prueben falta o insuficiencia de recursos.

Resulta verdaderamente curiosa la disposición constitucional por la que se establece que el poder público sustituirá gradualmente al régimen de gratuidad en la enseñanza media y superior por el sistema de concesión de becas de estudio, mediante el de restitución.

La enseñanza religiosa es facultativa, pero se incluirá en los horarios normales de las escuelas oficiales de la enseñanza primaria o media.

Se proclama la libertad de cátedra con las excepciones de ser utilizada con motivos subversivos.

Se dispone que cada sistema de enseñanza tendrá obligatoriamente servicios de asistencia que aseguren a los alumnos necesitados condiciones de eficiencia escolar.

Las empresas comerciales, industriales y agrícolas están obligadas a mantener enseñanza primaria gratuita para sus empleados y para los hijos de éstos en edades de siete a catorce años, o a concurrir para ese fin mediante la contribución del salario educación en la forma que establezca la ley. También las empresas comerciales e industriales están obligadas a asegurar, en cooperación, condiciones de aprendizaje a sus trabajadores menores y a promover la preparación de su personal cualificado.

Se proclama la libertad científica, literaria y artística, salvo los límites que la propia Constitución señala en cuanto a la libertad de pensamiento.

El amparo de la cultura es deber del

Estado, a quien también le corresponde llevar a efecto una protección especial de los documentos, las obras y los lugares de valor histórico.

BOLIVIA

Entre los deberes y derechos que reconoce la Constitución se encuentran los de recibir y adquirir cultura y el de enseñar «bajo la vigilancia del Estado». La adquisición de, al menos, la instrucción primaria se incluye como deber fundamental. La educación es calificada por la Constitución como la más alta función del Estado, quien en el ejercicio de esta función deberá fomentar la cultura del pueblo.

El primer ciclo es obligatorio y la educación fiscal (estatal) gratuita. El Estado promoverá la educación nacional y la enseñanza profesional técnica, orientándola en función del desarrollo económico y la soberanía del país: El Estado auxiliará a los estudiantes sin recursos para que tengan acceso a los ciclos superiores.

Se proclama la alfabetización como una necesidad social a la que deben de contribuir todos los habitantes.

Se garantiza la enseñanza religiosa. Las escuelas sostenidas por instituciones de beneficencia recibirán la cooperación del Estado.

Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía, y estarán subvencionadas con fondos nacionales.

Todas las universidades del país tienen la obligación de mantener institutos destinados a la capacitación cultural, técnica y social de los trabajadores y sectores populares.

Los monumentos y objetos arqueológicos son propiedad del Estado. La riqueza artística colonial, así como la procedente del culto religioso, son tesoro cultural de la nación, están bajo el amparo del Estado—quien organizará un registro de la riqueza artística, histórica, religiosa y documental— y no pueden ser exportadas.

La Constitución de Bolivia es muy parca en lo que se refiere a las culturas aborígenes. Sólo se establece la protección estatal de las manifestaciones del arte e industrias populares, considerán-

dolas como factores de la cultura nacional, introduciendo entre las facultades de los alcaldes la de impulsar la cultura popular, lo que, para el caso de Bolivia, hace suponer que recoge también la cultura indígena.

Sin embargo, no se hace la más mínima mención de las lenguas aborígenes, ni de la alfabetización y culturización de los grupos indígenas.

PARAGUAY

Paraguay, el país mestizo por excelencia de toda América, cualidad cuya aplicación cabe tanto a lo racial como a lo cultural, ha sido el primer país que ha tomado en cuenta en su Constitución el legado de la cultura indígena.

La Constitución considera como idiomas nacionales tanto al español como al guaraní, aunque sólo tenga uso oficial el primero de ellos. También queda establecido con carácter constitucional que se protegerá el guaraní y se promoverá su enseñanza, evolución y perfeccionamiento.

Como es normal y general, se reconoce a todos los habitantes el derecho a la educación para desarrollar sus aptitudes espirituales y físicas, formar su conciencia cívica y moral, y a capacitarse para la lucha por la vida.

La enseñanza primaria es obligatoria y se consagra la libertad de importarla. El Estado sostendrá las necesarias escuelas públicas para asegurar a todos los habitantes, en forma gratuita, la oportunidad de aprender, y propenderá a generalizar en ellas, por los medios a su alcance, la igualdad de posibilidades de los educandos. También sostendrá y afrontará, con los mismos criterios de igualdad y libertad, la enseñanza media, vocacional, agropecuaria, industrial y profesional, y la superior o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica.

La ley determinará el alcance de la autonomía universitaria.

La declaración de la intención de velar por la conservación del patrimonio artístico, histórico o arqueológico contiene la originalidad, en la Constitución de Paraguay, de su fin educativo, para lo cual arbitrará los medios oportunos.

PANAMA

La vigente Constitución de Panamá es fruto de un proceso de cambio en este país que sus promotores definen como de Revolución. Precisamente la Constitución afirma consagrar los principios sociales, políticos, económicos y morales, inspiradores de dicha Revolución.

La Constitución de la República de Panamá define a la cultura nacional como la constituida por las manifestaciones artísticas, filosóficas y científicas producidas por el hombre en Panamá a través de las épocas.

El Estado decretará la expropiación de los bienes del patrimonio artístico que se encuentren en manos de particulares.

Se dispone que el Estado velará por la pureza del idioma español. Sin embargo, esta Constitución toma en cuenta a las lenguas indígenas, por cierto no muy importantes desde el punto de vista cuantitativo. Todo un artículo se dedica a establecer que las lenguas aborígenes deberán ser objeto de especial estudio, conservación y divulgación. La alfabetización bilingüe debe ser promovida por el Estado en las comunidades indígenas.

El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades, adquiriendo la responsabilidad constitucional de realizar programas tendentes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas y a crear una institución para el estudio, conservación y divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos.

Corresponde exclusivamente al Estado organizar y dirigir la educación en el territorio nacional y garantizar el derecho y el deber de recibirla. La educación es un servicio público que se impartirá por un sistema único en todo el territorio nacional. Todos los establecimientos estarán abiertos sin ninguna distinción sobre las características del alumno.

Los panameños (aquí ya no se habla de los habitantes de Panamá) tienen derecho a recibir una educación democrática y científica, cuya finalidad será fomentar en el estudiante una conciencia nacional basada en el conocimiento de la historia y los problemas de la patria; en el hábito del trabajo, en su participación

en el proceso del desarrollo económico y en la justicia social y la solidaridad humana.

La educación oficial es gratuita en todos los niveles preuniversitarios. Es obligatorio el primer nivel de Educación General Básica. La gratuidad implica proporcionar, por parte del Estado, los útiles necesarios.

Se establece la educación laboral como una modalidad no regular del sistema de educación, con programas de educación básica y capacitación especial.

Las empresas particulares cuyas operaciones alteren significativamente la población escolar en un área determinada contribuirán a atender las necesidades educativas; las empresas urbanizadoras tendrán esa misma responsabilidad.

Sólo se reconocen los títulos académicos y profesionales expedidos por el Estado.

La Universidad oficial de la República es autónoma, siendo dotada económicamente por el Estado. Incluirá en sus actividades el estudio de los problemas nacionales, así como la difusión de la cultura nacional.

Se reconoce la libertad de cátedra.

La educación se impartirá en el idioma oficial, pero por motivos de interés público la ley podrá permitir que se imparta también en idioma extranjero.

Se enseñará la religión católica en las escuelas públicas, pero su aprendizaje y la asistencia a los actos de cultos religiosos no será obligatoria para los alumnos cuando lo soliciten sus padres o tutores.

CUBA

Como se sabe, el sistema político implantado en lo que fue el último reducto colonial de Iberoamérica, es de un gran radicalismo, no sólo a nivel americano, sino a nivel mundial. Las medidas adoptadas en la isla no sólo son radicales, sino también originales en el panorama político panamericano.

Los problemas educativos han sido una de las preocupaciones primordiales de las autoridades revolucionarias cubanas, como lo demostró la campaña de alfabetización que concluyó con el analfabetismo en

el país. También es indicativo de esta inquietud el hecho de que la ley de nacionalización de la enseñanza se promulgara en junio de 1961, con el rango de «ley constitucional», siendo, junto con las dos leyes de reforma agraria y la de reforma urbana, las únicas disposiciones que obtuvieron esa categoría.

Desde 1959 hasta 1976, en Cuba se careció de Constitución, habiéndose aprobado y promulgado la presente en esa fecha.

En cualquier caso, y por encima de todo, hay que tener bien presente lo dispuesto en los artículos 1.º y 5.º del texto constitucional.

«La República de Cuba es un Estado socialista de obreros y campesinos y demás trabajadores... El Partido Comunista de Cuba, vanguardia organizada marxista-leninista de la clase obrera, es la fuerza dirigente superior de la sociedad y del Estado, que organiza y orienta los esfuerzos comunes hacia los altos fines de la construcción del socialismo y el avance hacia la sociedad comunista.»

Así, según la Constitución, corresponde a la Unión de Jóvenes Comunistas contribuir a la educación de las nuevas generaciones en los ideales del comunismo, mediante su incorporación al estudio y a las actividades patrióticas, laborales, militares, científicas y culturales.

El capítulo IV de la Constitución está consagrado a la educación y a la cultura.

El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. En su política educativa y cultural se atiende a los postulados siguientes:

- a) Fundamenta su política educacional y cultural en la concepción científica del mundo, establecida y desarrollada por el marxismo-leninismo;
- b) La enseñanza es función del Estado. En consecuencia, los centros docentes son estatales. El cumplimiento de la función educativa constituye una tarea en la que participa toda la sociedad y se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción;
- c) Promover la formación comunista

de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos, para la vida social.

Para realizar este principio se combinan la educación general y las especialidades de carácter científico, técnico o artístico, con el trabajo, la investigación para el desarrollo, la educación física, el deporte y la participación en actividades políticas, sociales y de preparación militar.

- d) La enseñanza es gratuita. El Estado mantiene amplio sistema de becas para los estudiantes, y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de alcanzar la universalización de la enseñanza.

La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar, y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano.

- e) Es libre la creación artística siempre que su contenido no sea contrario a la revolución. Las formas de expresión en el arte son libres;
- f) El Estado, con el fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo.
- g) La actividad creadora e investigativa es libre. El Estado estimula y viabiliza la investigación y prioriza la dirigida a resolver los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo;
- h) El Estado propicia que los trabajadores se incorporen a la labor científica y al desarrollo de la ciencia;
- i) El Estado orienta, fomenta y promueve la cultura física y el deporte en todas sus manifestaciones, como medio de educación y contribución a la formación integral de los ciudadanos.
- j) El Estado vela por la conservación del patrimonio cultural y la riqueza artística e histórica de la nación. Protege los monumentos nacionales y los lugares notables por su be-

lleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico.

- k) El Estado promueve la participación de los ciudadanos, a través de las organizaciones sociales y de masas del país, en la realización de su política educacional y cultural.

La educación de la niñez y la juventud en el espíritu comunista es deber de toda la sociedad.

La familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones sociales y de masas, tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud.

ECUADOR

Otro de los países con amplia población indígena y uno de los que en su última Constitución ha tomado en cuenta esta peculiaridad socioantropológica. Aunque como idioma oficial se proclama el castellano —y no el español—, se reconoce al quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utilizará, además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva.

Por lo demás, la Constitución de Ecuador no presenta importantes singularidades.

Se reconoce a los padres el derecho a dar a sus hijos la educación que a bien tuvieran y se garantiza la educación particular.

Como en otras partes, la educación se inspira en principios de nacionalidad —se supone quiere decir nacionalismo— democracia, justicia social, paz, defensa de los derechos humanos y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. También tendrá un sentido moral, teórico y social y estimula el desarrollo de la capacidad crítica del educando para la comprensión de la realidad ecuatoriana, la promoción de un auténtica cultura nacional, la solidaridad humana y la acción social y comunitaria.

Se garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra. Las universidades y escuelas politécnicas tienen reconocida su auto-

mía y se les pide orientación en la búsqueda de soluciones para el país.

La educación en el nivel primario y en el ciclo básico del nivel medio es obligatoria y, cuando se imparte en establecimientos oficiales, gratuita.

La estabilidad y justa remuneración de los educadores en todos los niveles está garantizada por la Constitución.

Igual que en otras cartas fundamentales, el Estado se compromete a fomentar y promover la cultura, la creación artística y la investigación científica, y a velar por la conservación del patrimonio cultural —que no define, ni delimita— y la riqueza histórica de la nación.

PERU

Entre las decisiones que expone el Preámbulo de la Constitución Política del Estado está la de crear una sociedad culta y una sociedad abierta a formas superiores de convivencia y apta para recibir y aprovechar el influjo de la revolución científica, tecnológica, económica y social, que transforma el mundo.

El derecho a la educación y a la cultura se proclama como inherente a la persona humana. La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad y se inspira en los principios de la democracia social y promover la integración nacional y latinoamericana, así como la solidaridad internacional.

El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. También garantiza a los padres intervenir en el proceso educativo de sus hijos y escoger el tipo y centro de educación para éstos.

La educación primaria, en todas sus modalidades, es obligatoria, y la impartida por el Estado, gratuita en todos sus niveles. En todo lugar cuya población lo requiera habrá, por lo menos, un centro educativo primario. Existe la obligación de contribuir a la instrucción de los escolares que carecen de medios económicos y la de proporcionarles útiles. Las empresas están obligadas a contribuir al sostenimiento de los centros de educación.

El Estado supervisa la educación privada cooperativa, municipal y comunal. Existe el derecho a fundar centros educativos.

La formación cívica y ética es obligato-

ria en todo el proceso educativo. La enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos es obligatoria en los centros de educación civiles y militares. La educación religiosa se imparte sin violar la libertad de conciencia. Es determinada libremente por los padres.

Las universidades están constituidas por sus profesores, graduados y alumnos, tienen reconocida su autonomía y, como todos los centros docentes, la exoneración de impuestos.

El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia. Procurará la profesionalización de los maestros y les asegura una remuneración justa, acorde con su misión.

Los medios de comunicación del Estado se hallan al servicio de la educación y la cultura.

En cada ejercicio se destinará para educación no menos del 20 por 100 de los recursos del presupuesto del Gobierno central.

Perú es el país de América que mantiene una más completa legislación proteccionista de la cultura y grupos indígenas, que en el solar peruano conocieron una de las más esplendorosas culturas y civilizaciones de la América.

Se proclama el *castellano* como idioma oficial, pero también se reconoce como de uso oficial, en las zonas y las formas que la Ley establece, la lengua de las dos grandes comunidades históricas: el quechua (1) y el aymará. Las otras lenguas indígenas sólo reciben la consideración de ser integrantes del patrimonio cultural de la nación.

El Estado promoverá el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes, garantizando el derecho de las comunidades quechua y aymará como de las otras comunidades indígenas —recordemos que Perú también tiene su Amazonia y sus poblaciones aborígenes— a recibir educación primaria en su propia lengua.

Por otro lado, se asigna al Estado la preservación y estímulo de las manifestaciones de las culturas nativas, así como el folklore nacional, el arte popular y la artesanía. Los yacimientos arqueológicos y el patrimonio histórico y cultural también se encuentran bajo el emparo del Estado.

NICARAGUA

Esta república centroamericana se encuentra actualmente en una situación parecida a la de Cuba hace dos décadas. Tomado el poder por los insurgentes del Frente Sandinista y abolida la Constitución del régimen anterior, como la mayor parte del orden institucional y legal, han sido sustituidas por un conjunto de disposiciones que cumplen la función de leyes fundamentales y hacen las veces de la Constitución. Tal es el caso del *Programa de Gobierno de Reconstrucción Nacional*, que es anterior a la caída del régimen sandinista; el *Estatuto Fundamental sobre Derechos y Garantías de los nicaragüenses* y el *Estatuto Fundamental de la República*.

Otra similitud a la Cuba revolucionaria en sus primeros años es que Nicaragua se ha enfrentado, y decididamente, con el problema educativo, y concretamente con la alfabetización.

En el Consejo Legislativo que surge del *Programa de Gobierno*, uno de los seis sectores que lo integran es la Universidad Autónoma de Nicaragua —que el Estatuto Fundamental fija debe tener un representante—.

En ese mismo Programa aparece una sección dedicada a la educación que recoge los siguientes puntos:

- 1.º Reforma educativa, para convertir a la educación en el factor clave del proceso de transformación humanista de la sociedad nicaragüense.
- 2.º Educación gratuita y obligatoria.
- 3.º Control de precios de los libros, útiles escolares y uniforme escolar, que tendrá que ser único para el país.
- 4.º Regulación de los colegios particulares.
- 5.º Creación de escuelas técnicas vocacionales.
- 6.º Establecimiento de Centros educativos rurales.
- 7.º Erradicación del analfabetismo.

El *Estatuto sobre Derechos y Garantías de los nicaragüenses* dedica el capítulo III a los *derechos culturales*.

(1) Se puede decir quechua o quichua, como en el Ecuador.

Toda persona tiene derecho a la educación. Las enseñanzas primaria y secundaria serán gratuitas, obligatorias y accesibles a todos, aspecto importante éste de la accesibilidad que no se recoge en algunas Constituciones que sí proclaman la gratuidad. La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos.

Se declara que tal tarea es responsabilidad de todos los nicaragüenses. Se garantiza a los niños que lo necesiten alimentación en las escuelas, ropa, zapatos, literas y útiles escolares.

Se respetará la libertad de los padres para elegir la escuela de sus hijos, siempre que los centros satisfagan las condiciones mínimas. El Estado tendrá la supervisión de todos los centros. Los aranceles de los centros privados estarán aprobados por el Estado.

La libertad de cátedra e investigación está reconocida, lo mismo que la autonomía universitaria.

Como en Guatemala, la Universidad Nacional Autónoma es la única facultada para decidir sobre el reconocimiento de estudios en el extranjero y sobre la incorporación de profesionales graduados en el exterior.

El Estado tomará a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio para la enseñanza preescolar y primaria. La formación del profesorado de segunda enseñanza, será también tarea primordial del Estado.

El patrimonio histórico, cultural y artístico de la nación será protegido por el Estado.

En otra de las leyes fundamentales, la *Ley Creadora de las Juntas Municipales de Reconstrucción* se asigna como una de las competencias de esas *Juntas*: la de prestar especial atención al fomento de la educación, creando bibliotecas, teatros, museos y otras instituciones culturales, en coordinación con los organismos correspondientes.

CHILE

La Constitución de Chile no es muy prolija en los detalles sobre la educación y la cultura.

Uno de los derechos reconocidos por la Constitución de Chile de 1980 —que en su artículo 4.º proclama que Chile es una República democrática— es el de la educación, la cual tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Son los padres quienes tienen el derecho y el deber de educar a los hijos, correspondiendo al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Corresponde al Estado fomentar la educación a todos los niveles.

La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población.

La libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir establecimientos educacionales. Esta libertad no tiene más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no debería orientarse a propagar tendencia política partidista alguna.

Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media, y señalará las normas y objetivos de general aplicación que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.



Hasta aquí (1) lo que establecen las constituciones latinoamericanas en materia educativa y cultural. La práctica queda en muchos casos muy alejada de lo que disponen los textos constitucionales. No cabe duda de que éste es uno de los varios aspectos en los que cabe el refrán castellano de que «entre el dicho y el hecho hay mucho trecho».

(1) Se omite la referencia de la Constitución de Honduras por estar celebrándose en estos momentos la constituyente que tiene como misión redactar un nuevo texto antes de noviembre de 1981.

REUNION REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCION DE UN PROYECTO DE LA UNESCO EN LA ESFERA DE LA EDUCACION EN LA REGION DE AMERICA LATINA Y DEL CARIBE.

En la Reunión Regional Intergubernamental convocada por la UNESCO sobre el Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe que se ha celebrado en Quito en abril de 1981, se aprobó la siguiente Recomendación:

La Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, celebrada en Quito del 6 al 11 de abril de 1981, llamada en el texto «Reunión de Quito»,

1. *Reafirmando* los principios y objetivos contenidos en la Declaración de México, aprobada por aclamación por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y Caribe, organizada por la UNESCO, con la colaboración de la CEPAL y la OEA (México D. F., 4-13 de diciembre de 1979),
2. *Considerando* que la mencionada Declaración formula un llamamiento a los Estados Miembros «para que continúen estimulando el proceso de intercambio de experiencias y de cooperación con miras a asumir colectivamente los desafíos que presenta hoy la educación y a formular las opciones que conduzcan al desarrollo pleno de sus potencialidades y al fortalecimiento de la Independencia nacional»,
3. *Teniendo en cuenta* el llamamiento hecho a la UNESCO en la misma Declaración «para que tome la iniciativa de proponer un Proyecto Principal que incluya los elementos fundamentales» de la Declaración de México,
4. *Recordando* la resolución 1/07 aprobada por la 21.ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO

(Belgrado, septiembre-octubre de 1980), relativa al Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, mediante la cual la Conferencia General definió el marco general y las características de dicho Proyecto Principal e invitó a los Estados Miembros de América Latina y del Caribe «a realizar todos los esfuerzos necesarios para que los objetivos planteados en la Declaración de México puedan ser alcanzados antes de que termine el siglo»,

5. *Considerando* en particular que dicha resolución pidió al Director General «organizar en 1981 una reunión regional intergubernamental (categoría II) que contribuya a definir los objetivos, las estrategias y modalidades de acción de este Proyecto Principal para determinar los sectores de población a los que deberá llegarse progresivamente, los mecanismos de coordinación, consulta y supervisión en la ejecución de las operaciones y la manera de obtener el apoyo de las fuentes de financiación»,
6. *Considerando* las declaraciones, exposiciones y discusiones de la «Reunión de Quito», en las que se señaló que la educación se sitúa en el centro de la relación entre la persona y la sociedad, entre el derecho del hombre y el deber del Estado, entre el derecho del hombre y sus relaciones sociales. Y que, en la actual coyuntura histórica, es además un compromiso que promueve el respeto de los derechos humanos, en sus dimensiones personales, económicas y políticas, como fundamento de cada sociedad políticamente organizada en el contexto de su propia soberanía y en el de las relaciones internacionales,
7. *Teniendo muy especialmente en cuenta* las recomendaciones emanadas tanto de las sesiones plenarias como de las reuniones de las Comisiones I y II, en las que todas las Delegaciones han expresado su interés, dentro de las limitaciones de las decisiones de sus Gobiernos, de poner en práctica a la brevedad

- posible, y con esfuerzo particular, el Proyecto Principal,
8. *Considerando*, asimismo, que la paz y la seguridad de los países de nuestra Región sólo se afirmarán a través de profundas reformas sociales y de una acción educativa inspirada en los valores y objetivos éticos fundamentales que dan pleno sentido a la libertad y dignidad humanas,
 9. *Considerando* que el Proyecto Principal deberá contribuir a aportar soluciones a los problemas del desarrollo, proporcionar elementos que contribuyan a eliminar cualquier forma de dependencia y afirmar la voluntad de vivir en paz con todos los países del mundo, tales como lo manifestaron los países miembros en la «Reunión de Quito», con el propósito de:
 - a) Promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.
 - b) Propender a la organización de una sociedad justa, dinámica, participativa y autodeterminante, capaz de eliminar cualquier forma de dependencia y de lograr su autorrealización.
 - c) Asegurar a la mujer oportunidades de estudio y de trabajo que respeten sus derechos y su dignidad y que posibiliten su plena participación en todos los procesos de la sociedad.
 - d) Contribuir a la creación de condiciones favorables al pleno desarrollo, actualización y perfeccionamiento integral de las personas en todas sus dimensiones y facultades, así como de los grupos sociales de los que forman parte.
 - e) Posibilitar la adquisición estable en todos los pobladores de la región de estructuras de ideas, hechos y contenidos culturales, científicos y tecnológicos que lleven a ajustar la maduración en las acciones y creaciones, puestas al servicio de todos.
 - f) Contribuir a la supresión de la pobreza y al incremento de la productividad económica y de la movilidad social, con miras a superar los desequilibrios en cuanto a la participación de los diversos grupos de la población en los procesos y beneficios del desarrollo sociopolítico, económico y cultural, y, particularmente, de aquellos grupos en estado de pobreza crítica y de marginalidad y, así, asegurar la plena igualdad de oportunidades.
 - g) Fortalecer la interacción entre educación y cultura, sobre todo en cuanto al propósito específico de identificar los sustratos culturales de las comunidades, entendidas éstas como factores esenciales de cualquier acción efectiva de educación de base.
 - h) Promover la conservación y el desarrollo del patrimonio y de los valores culturales propios de la Región y de cada uno de los países.
 - i) Fortalecer la solidaridad y la cooperación nacional, subregional y regional, la convivencia pacífica, la comprensión entre los pueblos y asegurar la eliminación de las causas determinantes de la violencia.
10. *Considerando* de suma importancia dejar explícito que los objetivos y metas enunciados para esta etapa histórica de nuestra Región por la Declaración de México representan sólo el punto de partida de una acción basada en la voluntad política de despegue hacia el desarrollo económico social, que toma al hombre en su formación integral como centro de dicho empeño; que los pueblos de América Latina y el Caribe están conscientes de que requieren para toda su población una educación general completa previa a estudios de nivel superior, a la luz de los grandes cambios sociales y el acelerado progreso de la ciencia y la técnica que ca-

racterizan al mundo contemporáneo; y que igualmente aspiran a contar con un sistema educativo completo, que incluya, además de los conocidos subsistemas de educación general, técnica y profesional, formación de personal pedagógico y universitario, los de educación preescolar, educación especial, educación de adultos y educación extraescolar,

11. *Recomienda* a los Estados Miembros que hagan suyos, con carácter prioritario, incorporándolos a su política educativa, los siguientes objetivos específicos globales para el Proyecto Principal derivados del esfuerzo de reflexión interdisciplinario realizado en la «Reunión de Quito»:

- a) asegurar la escolarización antes de 1999 o todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de ocho a diez años,
- b) eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos,
- c) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

12. *Sugiere* para la consecución de estos objetivos específicos:

- a) Destinar presupuestos a la educación que lleguen a constituir gradualmente hasta el 7 u 8 por 100 de su Producto Nacional Bruto.
- b) Renovar los sistemas de formación y capacitación docentes, la eficiencia en la administración y supervisión educativas y la adaptación de contenidos y estructuras a las necesidades diferentes del individuo y la comunidad.
- c) Poner las bases para un desarrollo científico y tecnológico autosostenido, propiciando y estimulando el crecimiento de los órganos de investigación científica y tecnológica, así como la enseñanza de la ciencia y la

tecnología en los distintos niveles escolares.

- d) Vincular la educación al trabajo productivo, ya sea mediante un proceso autogestionario, ya sea por la interacción entre los centros educativos, la comunidad y sus instituciones.
- e) Promover una pedagogía centrada en la creatividad, fundamentada en la investigación permanente, con espíritu liberador, dando al trabajo su verdadera dimensión vital para que respondan a los intereses, características, necesidades y aspiraciones socioeconómicas y valores culturales de los individuos y de la sociedad.
- f) Definir los perfiles profesionales que requieren los diversos sectores de la vida nacional, con el fin de que se oriente adecuadamente la formación y capacitación de los recursos humanos en los niveles educativos formales y no formales promoviendo la educación permanente.
- g) Aprovechar los medios de comunicación y su lenguaje, para las acciones educativas, ya sea elaborando material que puede ser utilizado en diarios, revistas, radiodifusoras, cines o canales de televisión; familiarizando a los maestros con el uso de la imagen y el sonido, como formas de comunicación, para que puedan aplicarlos a su labor pedagógica e introducir acciones específicas que permitan a alumnos y maestros hacer práctica de recepción crítica de los mensajes emitidos por los medios de comunicación.
- h) Capacitar a sus cuadros dirigentes y su personal docente para que asuman nuevas responsabilidades y tareas, promover económica y socialmente a los docentes y adaptar su administración para que su funcionamiento y estructuras respondan a esos nuevos deberes y situaciones.

- l) Iniciar programas específicos que permitan atender los problemas de desnutrición de los niños y de mujeres gestantes en áreas marginadas, poniendo así las bases fisiológicas necesarias para el aprovechamiento de las acciones educativas.
 - j) Promover programas de educación preescolar, como instrumento esencial de igualdad de oportunidades y para evitar una de las causas de la deserción escolar.
 - k) Iniciar una labor de difusión de los objetivos del Proyecto, para que la comunidad debidamente informada pueda ofrecer su apoyo y colaboración crítica al Proyecto Principal.
13. *Reafirma* la prioridad que, dentro del marco de los objetivos específicos del Proyecto Principal, otorgará a las poblaciones marginadas y, en particular, a los niños con grado bajo de escolarización por falta de escuelas, ausentismo o deserción; los adultos analfabetos; aquellas poblaciones del mundo rural desfavorecidas por los factores condicionantes geográficos, sociales, culturales y económicos; los habitantes de las zonas urbanas de «miseria»; las poblaciones indígenas afectadas en general por un alto grado de separación social, de explotación, de enfermedades y de ignorancia del medio contemporáneo; los emigrantes; los desempleados; los incapacitados;
14. *Recomienda* a los Estados Miembros desarrollar líneas de acción adaptadas a los intereses y necesidades de esas poblaciones, y mantener una unidad en el sistema educativo tanto escolar como extraescolar a nivel nacional que permita ofrecer un cuerpo común y coherente de estructuras y de medios conducentes al desarrollo de aptitudes y conocimientos que permitirán a esos grupos ingresar plenamente en la vida activa y seguir estudios dentro del sistema educativo en instituciones adaptadas a las necesidades de tales poblaciones:
- a) para los grupos étnicos y económicos marginados (grupos indígenas desempleados, grupos marginales de las áreas urbanas): contribuir por todos los medios a su plena integración social y a su participación activa en la superación de sus problemas, fortaleciendo las instituciones que les brindan servicios, estimulando un amplio y mejor uso de los medios de comunicación, contribuyendo a su capacitación para actividades profesionales o vinculadas con la producción, fomentando sus propias expresiones culturales, incluidas las lingüísticas y, en fin, formando al personal necesario que actúe como animador de procesos educativos, culturales y sociales;
 - b) para los grupos de población rural en general: adoptar medidas conducentes al disfrute de oportunidades educativas para todos, con programas adecuados al medio, de calidad equivalente a los que se aplican en las zonas urbanas, basados en un cuidadoso estudio de los factores que influyen en las condiciones de vida en esas zonas; ajustar las estructuras, las modalidades, los calendarios educativos y los materiales didácticos a los requerimientos de las diferentes zonas; crear las instituciones educativas y reforzar aquellas que ya han demostrado una mayor eficiencia en la Región, vinculando su acción a la de otros servicios que contribuyen al desarrollo rural; fomentar la cooperación mutua entre la comunidad y los programas educativos formales y no formales; fomentar las expresiones culturales locales, incluidas las lingüísticas; formar personal competente para el cumplimiento de las diversas tareas educativas, culturales y sociales;

- c) para los distintos grupos de edad, desarrollar actividades educativas, culturales y tecnológicas distintas y adaptadas a las necesidades e intereses de cada una de ellas;
15. *Recomienda* a los Estados Miembros, dentro de los objetivos específicos del Proyecto Principal y de las líneas de acción formuladas, realizar los cambios necesarios institucionales, técnicos y financieros que harán posible y favorecerán la realización de los objetivos del Proyecto Principal en un contexto nacional; movilizar a este fin todos los recursos nacionales disponibles dentro y fuera de las instituciones estrictamente educativas; promover la creación de medios o estructuras que permitan la plena participación de las poblaciones interesadas mediante su intervención en la identificación de sus necesidades y expectativas, así como de las respuestas a ellas, y en los países donde las características del sistema educativo lo permiten, promover una centralización de decisiones políticas y una descentralización o desconcentración administrativas y en otros aspectos que les parece convenientes.
16. *Afirma* el carácter interdisciplinario e intersectorial del Proyecto y la responsabilidad conjunta que tienen, para el logro de los objetivos educativos considerados, los distintos sectores de la vida nacional, en particular aquellos relacionados con el desarrollo cultural, científico y tecnológico, y de los medios de comunicación, además de las instituciones y organismos vinculados a actividades educativas;
17. *Recomienda* a los Estados Miembros, dentro de los objetivos específicos y las líneas de acción recomendadas, tomar medidas que logren:
- una relación estrecha entre la planificación de la educación y la planificación económica y social del país;
 - una mejor articulación entre la educación y los medios de comunicación, la acción cultural y la acción educativa;
- c) una mejor vinculación entre la educación y el mundo de trabajo, mediante la extensión de la educación permanente de adultos y una mejor articulación entre la educación escolar, la educación extraescolar y los demás elementos del desarrollo y, mediante la introducción de elementos de trabajo productivo, en los procesos educativos;
- una difusión y profundización de los conocimientos científicos y tecnológicos, haciendo de ellos instrumentos esenciales de la educación para el desarrollo endógeno de la ciencia y de la tecnología;
 - una participación activa de la enseñanza superior, en apoyo del Proyecto Principal, en lo que a investigación, formación de docentes y labor profesional se refiere, propiciando para esto la colaboración de centros regionales especializados, en esos u otros campos;
18. *Invita* a cada Estado Miembro a la formulación de un Plan Nacional de acción que integre este Proyecto Principal para América Latina y el Caribe hasta el año 2000 y que el desarrollo de dicho Proyecto se realice según una secuencia gradual, continua y de larga duración, para responder progresivamente a los objetivos establecidos, distinguiendo a ese efecto:
- una primera fase en la que se procedería prioritariamente a la planificación y comunicación de experiencias (1981-1982),
 - una segunda fase, principalmente de ejecución, que comprendería igualmente y con permanencia la planificación y evaluación y que se articularía en el tiempo en diversas etapas de programación a medio plazo.
19. *Recomienda* a los Estados Miembros, conforme con la secuencia de las fases establecidas, iniciar a partir de esta Reunión la fase

de planificación del Proyecto Principal que tendría las etapas y tareas siguientes:

— Etapa 1 (abril 1981-1982):

Tarea 1.—Identificación y clarificación por las autoridades nacionales competentes de sus objetivos específicos en relación con los objetivos del Proyecto, expresándolos en términos de:

- a) poblaciones descritas por indicadores tales como grupo de edad, sexo, categoría socio-profesional, ubicación geográfica, grupo étnico, lingüístico, condición física, etc.;
- b) objetivos educativos especificando para cada una de esas poblaciones metas cuantificadas correspondientes al nivel de logro esperado;
- c) fechas precisas en las cuales los Estados Miembros pretenden alcanzar estas metas;
- d) zona o región donde se desarrollarán las acciones.

Tarea 2.—Definición por cada Estado Miembro de la estrategia nacional que se compromete a implementar para alcanzar sus objetivos específicos combinando a ese efecto:

- a) las áreas de acción educativa, cultural, informativa y tecnológica que serán movilizadas;
- b) los recursos nacionales, pero también los recursos regionales e internacionales que gracias al Proyecto Principal, son necesarios a la ejecución de esta estrategia.

Tarea 3.—Iniciación de intercambios de experiencias a través de seminarios, reuniones y sesiones de estudio o trabajo alrededor de los objetivos del Proyecto Principal.

— Etapa 2 (abril-mayo 1982):

En base a lo que cada Estado Miembro habrá podido realizar durante la etapa 1, identificación

de los grupos de países que desean colaborar en la consecución de objetivos idénticos y en la ejecución de estrategias similares. Esta colaboración se organizará en torno a acciones definidas por los Estados Miembros en base a criterios de prioridad nacional, de factibilidad de cooperación entre varias instituciones y programas y de la existencia de mecanismos y canales de cooperación ya existentes.

20. *Recomienda* a los Estados Miembros:

- asignar al mecanismo nacional que considere más apropiado la coordinación de las actividades del Proyecto Principal, manteniendo la comunicación adecuada con los participantes subregionales, regionales e internacionales del Proyecto;
- coordinar sus propias políticas en todos los foros internacionales de la educación y pedir a éstos unirse a los esfuerzos de la Unesco y a los que los países emprenderán a partir de ahora en pro del desarrollo de la educación;
- estudiar formas de relacionar sus acciones bilaterales al Proyecto Principal, para reforzarlo financiera y técnicamente;
- promover una cooperación horizontal a través del establecimiento de una red de información para alimentar la oferta y la demanda de cooperación.

21. Dirige una apelación a los diferentes organismos de financiamiento para que presten su apoyo económico a las actividades nacionales y regionales tendentes a la consecución de los objetivos del Proyecto Principal. *Recomienda* en particular al PNUD conceder la cooperación necesaria a los proyectos nacionales y regionales encaminados al logro de esos objetivos y mantener la ayuda que viene prestando al proyecto Red de Sistemas Educativos en América Central y

Panamá, y tanto a la CEPAL como al PNUD la prosecución de su apoyo al Proyecto «Educación y Desarrollo», que se estima de particular interés para el Proyecto Principal.

22. *Pide* al Director General de la Unesco:

- adoptar las medidas conducentes a la creación de un Comité Regional del Proyecto Principal, con el objetivo de coordinar la planificación y las operaciones del Proyecto a nivel regional;
- asegurar que las estructuras regionales de la Organización asistan y apoyen a las acciones nacionales que se realicen en torno al Proyecto Principal y que éste pueda promover y consolidar la red regional de cooperación entre los países, haciendo participar en ese proceso a las comisiones nacionales para la Unesco;
- procurar, de acuerdo con los Estados Miembros, la mayor interconexión entre los proyectos de educación y los de cultura, comunicación, ciencias y ciencias sociales, para su contribución a los fines del Proyecto Principal;
- convocar en el transcurso de 1982 una reunión con el fin de analizar los resultados de la fase de planificación, elaborar el programa y el calendario de trabajo del Proyecto Principal para la primera fase de ejecución.

23. *Solicita* al Director General de la Unesco:

- establecer un dispositivo regional de coordinación con el fin de ofrecer sus servicios a los Gobiernos que así lo solicitaran; tales servicios podrían comprender los siguientes aspectos:
 - a) colaboración con los órganos nacionales en la organización y ejecución de las tareas de planificación;
 - b) ejecución de estudios e in-

vestigaciones para elaborar y poner en práctica instrumentos metodológicos y modelos apropiados;

- c) organización de encuentros técnicos periódicos para el intercambio de experiencias e informaciones recogidas y procesadas en los países, problemas encontrados, etc.;
 - d) preparación con los órganos nacionales de la primera reunión del Comité Regional y colaborar en su desarrollo;
- vincular las actividades pertinentes del Programa y Presupuesto de la Unesco 1981-1983 (21 C/5) previstas para la Región para secundar a los Estados Miembros en el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal;
 - tomar en consideración los objetivos del Proyecto en la elaboración del Segundo Plan a Medio Plazo (22 C/4);
 - establecer en el momento oportuno los contactos necesarios con los organismos del sistema de las Naciones Unidas y las otras fuentes susceptibles de participar en el financiamiento de las actividades del Proyecto.
24. *Solicita* al Director General que transmita esta Recomendación a la CEPAL para que la examine en su próxima reunión ordinaria, que se realizará en Montevideo en el mes de mayo del presente año, y que la tome en cuenta al elaborar la estrategia de desarrollo de la década de los ochentas.
25. *Solicita* al Director General de la Unesco que proceda a la más amplia divulgación de esta Recomendación, y *Exhorta* a los responsables de las tareas educativas en la Región a motivar a docentes, administradores y estudiantes y a todos los sectores de la comunidad a efectos de lograr la más amplia participación en las acciones conducentes al logro de los objetivos del Proyecto

Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe.

SEMINARIO IBEROAMERICANO SOBRE AUTODISCIPLINA ESTUDIANTIL

**Guayaquil (Ecuador), 15 al 18
de diciembre de 1980**

INFORME FINAL

El I Seminario Iberoamericano sobre Autodisciplina Estudiantil, organizado por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y por la Oficina de Educación Iberoamericana, tuvo por sede el Colegio Nacional de Señoritas Dolores Sucre, de Guayaquil, y se celebró del 15 al 18 de diciembre de 1980.

Antecedentes del Seminario

La iniciativa de celebrar el Seminario Iberoamericano sobre Autodisciplina Estudiantil provino del Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, quien presentó el proyecto a la consideración del IV Congreso Iberoamericano de Ministros de Educación, celebrado en Madrid en octubre de 1979.

La Secretaría General de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), considerando las valiosas experiencias que se están realizando en la República del Ecuador sobre participación estudiantil, respaldó esa iniciativa y elaboró un programa que fue incluido en el Proyecto de Programa y Presupuesto del organismo para 1980. De esa forma la OEI comenzó a dar respuesta a las recomendaciones efectuadas en los Congresos y Conferencias de Ministros de Educación acerca de la necesidad de que el organismo informara sobre las innovaciones educativas en la enseñanza media, principalmente «aquellas que tiendan a establecer verdaderos canales de comunicación entre autoridades educativas, maestros y alumnos, con el fin de integrar una auténtica comunidad escolar con todos los elementos humanos que intervienen en el proceso educativo». Tras la aprobación por parte del Consejo Directivo de la OEI, del Programa y Pre-

supuesto 1980, la Secretaría General puso en marcha el Programa sobre Participación Estudiantil, en el cual estaba previsto para fines de ese año la celebración del Seminario sobre Autodisciplina Estudiantil.

El Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, por su parte, habiendo iniciado una profunda reforma de su Sistema basada en la participación plena de todos los sectores que conforman la comunidad educativa, impulsó activamente este Seminario a nivel iberoamericano, ya que concibe a la autogestión como elemento fundamental en un sistema educativo que no mira únicamente a la formación de recursos humanos desde un punto de vista laboral-ocupacional, sino también al desarrollo de otras formas de realización personal y social del ser humano.

Es de destacar, asimismo, el apoyo que este programa recibió del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador, quien promovió y activó múltiples experiencias durante su organización.

Objetivo del Seminario

El Seminario tuvo por objetivo analizar, evaluar y difundir las experiencias que se desarrollan en Iberoamérica sobre participación y autodisciplina estudiantil en el nivel medio, a partir de un análisis de la problemática de la juventud y teniendo en cuenta la necesidad de canalizar sus inquietudes y aspiraciones a través de la participación plena y responsable en el quehacer educativo.

Presidencia, Dirección y Coordinación Técnica

La presidencia del Seminario fue ejercida por su Excelencia el Doctor don Galo García Feraud, Ministro de Educación de la República del Ecuador y miembro titular del Consejo Directivo de la OEI.

La dirección del Seminario estuvo a cargo de la Licenciada doña Mariana Roldós Aguilera, Rectora del Colegio Nacional de Señoritas Dolores Sucre, de Guayaquil; la coordinación Técnica fue llevada

por el Licenciado don Jorge Luis Cavodeassi Falgari, Director de Programas Educativos de la OEI y la coordinación orgánica por la Licenciada doña María José García-Sípido, Especialista de Programas de la OEI.

Participantes

Fueron convocados a participar en el Seminario —a través de los Ministerios de Educación de los Estados Miembros de la OEI— aquellos colegios, tanto públicos como privados, que hubieran puesto en ejecución, en el nivel medio, modalidades de autogestión estudiantil, y que poseyeran una evaluación de dicha experiencia.

Asimismo, fueron invitados a participar como observadores las facultades, escuelas o departamentos universitarios que tienen a su cargo la formación y capacitación docente, y que aplican, en los colegios donde se realizan las prácticas docentes, fórmulas de participación estudiantil.

Cada colegio convocado seleccionó, de acuerdo a sus propias modalidades de participación, a un directivo y/o profesor y a un alumno para que lo representara en el Seminario.

Aceptaron la invitación y asistieron al evento en calidad de participantes, veintiocho colegios pertenecientes a seis países iberoamericanos (Argentina, Colombia, Ecuador, El Salvador, España y Panamá); así como la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico y el Colegio Le Cres (Montpellier), de Francia, quienes fueron invitados teniendo en cuenta su amplia experiencia en la materia. Asistieron, por otra parte, en calidad de observadores, representantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil; de las Facultades de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica de Quito y de la Universidad Católica de Guayaquil; y del Instituto Educativo Rudolf Steiner. Estuvieron presentes en las sesiones, los representantes de la Unesco y de la OEA en el Ecuador.

Constitución del Seminario y Sesión de Apertura

El Seminario se inauguró el día 15 de diciembre a las 9,30 horas, bajo la presi-

dencia del Licenciado Carlos Garbay, Subsecretario de Educación, en representación del Ministro de Educación del Ecuador, con la asistencia del alcalde la ciudad de Guayaquil, representantes del cuerpo consular, de la Unesco, de la OEA y autoridades educativas provinciales. Dio la bienvenida a los participantes la señorita Janeth Vásquez, Vicepresidente del Gobierno Estudiantil del Colegio Nacional Dolores Sucre. Tomaron la palabra a continuación: el señor don Jorge Cavodeassi Falgari, Director de Programas Educativos de la OEI, el señor don Aldo Solari, representante de la Unesco en el Ecuador, y doña Mariana Roldós Aguilera, Rectora del Colegio Nacional Dolores Sucre de Guayaquil. Inauguró el Seminario el señor don Carlos Garbay, Subsecretario del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.

Metodología del Seminario

Los temas del Seminario se desarrollaron de acuerdo a un esquema elaborado por las instituciones organizadoras y adoptado por los participantes.

Dada la limitación del tiempo, la coordinación técnica del Seminario decidió reemplazar las ponencias-marco —usuales en este tipo de eventos— por documentos de apoyo, los que fueron enviados a los participantes con la debida antelación. El objetivo de esta documentación consistió en encuadrar rigurosamente los respectivas temas a considerar en las deliberaciones en la línea de acción del Seminario, planteando las interrogantes y alternativas que se ofrecían, de tal manera que suscitara la reflexión común, el trabajo en grupo y las aportaciones de los asistentes.

Los documentos de apoyo entregados a los participantes fueron los siguientes: Un problema Psicopedagógico: La disciplina (Ariel, E. Bianchi. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas [IIE] Bs. As., 1979); Elementos para las estrategias Contemporáneas (Edgar Faure y otros, Unesco/Alianza, Madrid, 1973); Reglamento del Gobierno Estudiantil. Colegio Nacional de Señoritas Dolores Sucre, Guayaquil; Reglamento de Estudiantes del Sistema de Instrucción Pública. Departamento de Instrucción Pública. San Juan de

Puerto Rico; Reglamentos de Gobierno de Colegios españoles; Conclusiones de la Gestión Participativa en la enseñanza. (J. J. Sánchez de Horcajo. NARCEA, S. A. de Ediciones, Madrid, 1979); El trabajo autónomo de los alumnos (V. Marbeau, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1977. Traducción y Edición en español: OEI, Madrid, 1980).

Como primera actividad durante las deliberaciones, los colegios asistentes al evento efectuaron comunicaciones y demostraciones de sus experiencias e investigaciones en materia de autogestión educativa, las que fueron complementadas con documentos, testimonios audiovisuales y exhibiciones de los materiales acreditativos de la experiencia. Su objetivo consistió en suscitar la reflexión común, partiendo de experiencias sólidamente contrastadas que abrieran una perspectiva de las múltiples formulaciones puestas en práctica en Iberoamérica.

Las comunicaciones y demostraciones de los participantes se realizaron los días 15 y 16 y, dado su número, estuvieron condicionadas a un tiempo máximo de quince-veinte minutos, que incluía la exposición oral y los testimonios audiovisuales. A pesar del escaso tiempo disponibles, se hizo posible un debate breve de cada comunicación, las que fueron retomadas en muchos casos, por los grupos de trabajo, como material de apoyo para la discusión.

Estas comunicaciones lograron el objetivo previsto, pues a través de ellas se detectaron los problemas comunes y se definieron las necesidades y prioridades de los modelos de autogestión vigente, dentro de la gran diversidad de situaciones que caracterizan a los sistemas educativos de la región.

La actividad central del Seminario fue desarrollada por cinco grupos de trabajo, en los que se distribuyeron los participantes, para analizar en detalle algunas cuestiones específicas. La temática abarcada por cada grupo fue la siguiente:

Grupo 1.—Los campos de la participación estudiantil. La aplicación de la participación según los niveles de enseñanza.

Grupo 2.—Incidencia de la participación estudiantil en las estructuras escolares: necesidades, exigencias y alter-

nativas. Organos de participación estudiantil: posibilidades y límites.

Grupo 3.—La participación estudiantil y su repercusión sobre los currícula, los métodos de aprendizaje, la información y la comunicación escolar.

Grupo 4.—La responsabilidad individual en la participación estudiantil. Derechos y deberes emergentes. Funcionalidad y disfuncionalidad de la participación estudiantil como práctica de la democracia y modo de inserción de la escuela en la realidad social.

Grupo 5.—Alternativas para la formación y capacitación docente frente a la incorporación de modalidades de participación estudiantil en el nivel medio.

En el transcurso del evento se efectuaron reuniones plenarios, en las cuales se plantearon y debatieron las conclusiones parciales de los grupos de trabajo y, el día 18, en la última reunión plenaria, se efectuó el estudio y aprobación de las recomendaciones y propuestas del Seminario.

Previo a la última sesión plenaria del día 18, y con el objetivo de encuadrar las conclusiones y recomendaciones del Seminario, el excelentísimo señor Ministro de Educación y Cultura del Ecuador, Doctor don Galo García Feraud, dictó una conferencia sobre el tema: La participación estudiantil en el nivel medio.

A lo largo del Seminario, también, se efectuaron reuniones y mesas redondas de alumnos por un lado y de profesores por otro, para analizar los problemas específicos de cada uno de estos sectores.

Clausura del Seminario

La clausura del Seminario se realizó el día 18 de diciembre a las dieciocho y treinta horas. Durante su transcurso, y luego de la interpretación del Himno Nacional del Ecuador por el coro del colegio de señoritas Dolores Sucre, de Guayaquil, fueron leídas, en primer lugar, las conclusiones y recomendaciones del Seminario. Posteriormente intervinieron la Presidenta del Gobierno Estudiantil del Colegio sede, señorita Mercedes Macías; el se-

ñor don Jorge Luis Cavodeassi Falgari, Director de Programas Educativos de la OEI y Coordinador Técnico del encuentro, y doña Mariana Roldós Aguilera, Rectora del Dolores Sucre y Directora del Seminario. Clausuró el evento el Doctor don Galo García Feraud, Ministro de Educación y Cultura de Ecuador.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El I Seminario sobre Autodisciplina Estudiantil,

Considerando:

Que la autogestión es un proceso paralelo entre el educando y el educador, resultante de la interacción entre la familia, el colegio y la comunidad, que permite el despertar de la conciencia dentro de un marco de libertad;

Que la autogestión facilita la expresión de las inquietudes y necesidades del estudiante, practicando la democracia, fomentando la independencia y cultivando la autonomía;

Que la autogestión da como resultado una educación más humana, más dinámica y de auténtica proyección social;

Que a pesar de ciertas experiencias aisladas, no existe en Iberoamérica un proceso educativo que conduzca a una auténtica y real participación estudiantil.

Recomienda:

A las Autoridades Educativas de los Países Iberoamericanos

1. Constituir un equipo de expertos, docentes y estudiantes iberoamericanos, para diseñar un modelo educativo que permita una participación estudiantil integral.
2. Propiciar que en la elaboración de las leyes y reglamentos sobre participación, los organismos responsables de la planificación trabajen conjuntamente con los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

3. Promover y facilitar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, de acuerdo a las características propias de cada sistema, en forma tal que se logre una efectiva formación para la vida en democracia.
4. Agilizar y potenciar la actividad de las comisiones nacionales responsables de diseñar el curriculum común básico del Bachillerato Iberoamericano, a fin de que éste pueda ser implementado a la mayor brevedad.
5. Revisar los procesos de selección de los futuros docentes poniendo énfasis en su dimensión vocacional y profesional.
6. Establecer un intensivo y eficiente seguimiento de los futuros docentes, a fin de encauzar debidamente a los mismos.
7. Revisar el pensum académico para la formación de maestros, dando prioridad a los siguientes aspectos:
 - a) Aprendizaje basado en un proceso práctico-teórico-práctico.
 - b) Metodología de la investigación.
 - c) Utilización de una tecnología fundamentada en la educación activa.
 - d) Práctica docente intensiva como un modo de provocar más y mejores vivencias con los alumnos.
8. Propiciar la formación permanente del maestro en servicio, a fin de permitirle actualizarse periódicamente, mediante la organización de cursos e intercambios entre países iberoamericanos.
9. Unificar la acción educativa de los organismos iberoamericanos responsables de la formación docente: Universidades, Escuelas Normales, Institutos, etc.
10. Establecer los elementos necesarios en la formación magisterial a fin de que puedan conocerse en profundidad los fundamentos básicos de la autogestión, incluyendo sus raíces psicológicas, filosóficas y sociológicas.

A los Docentes de los Países Iberoamericanos

11. Realimentarse pedagógicamente para asumir sus nuevas funciones.
12. Aceptar la crítica sana y responsable de los educandos en torno a su acción docente, a fin de establecer los mecanismos correctivos que su tarea requiera.
13. Entrenar a los alumnos en el uso de herramientas intelectuales que les permitan convertirse en sujetos de educación permanente, es decir: educar para SER y DEVENIR.
14. Proyectar su labor docente hacia la comunidad, motivando la interacción que facilite la transformación de la realidad en que vive.

A las Organizaciones Estudiantiles de los Países Iberoamericanos

15. Crear conciencia en la comunidad estudiantil sobre la necesidad de una participación responsable en las diversas instancias del Gobierno educativo.
16. Integrarse plenamente a la comunidad para responder al compromiso histórico de construir una sociedad más justa e igualitaria en cada uno de nuestros países.
17. Consolidar el accionar democrático de sus organizaciones a nivel lo-

cal y nacional, a fin de que la participación sea la expresión auténtica del sector estudiantil.

18. Establecer los medios para una coordinación de sus actividades que en el futuro permita la constitución de una agrupación iberoamericana de estudiantes secundarios.

A la Oficina de Educación Iberoamericana

19. Elaborar la Carta de Principios del Profesor y del Estudiante Iberoamericano.
20. Promover encuentros, seminarios, cursos y todos aquellos eventos que permitan el desarrollo y profundización de la temática sobre autogestión educativa.
21. Intensificar las acciones que conduzcan a la pronta puesta en marcha del Bachillerato Iberoamericano, incluyendo en el mismo el sistema de autogestión.

Finalmente, los participantes agradecen al Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, a la Oficina de Educación Iberoamericana y al Colegio Nacional Dolores Sucre de Guayaquil, su auspicio, coordinación y dirección del I Seminario Iberoamericano sobre Autodisciplina Estudiantil, cuyas conclusiones y recomendaciones son esenciales para la integración de la Comunidad Educativa Iberoamericana.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

UNIVERSIDAD ARGENTINA (*)

El autor expone una breve reseña histórica desde el año 1613, en que el Colegio Máximo de la ciudad de Córdoba podía otorgar los grados de bachiller, maestro, licenciado y doctor, hasta principios de 1980, que se sanciona la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales Argentinas (Ley número 22.207), que alcanza en parte a las universidades provinciales y privadas y que es en la actualidad el instrumento jurídico fundamental.

El autor pasa a la descripción de la red universitaria: números de centros, tipos

(estatales y privados), ubicación, etc., y de la autonomía académica y autarquía administrativa, económica y financiera y como reflejo de ello, las Universidades Nacionales pueden:

- a) Dictar y reformar Estatutos, con la aprobación del Poder Ejecutivo Nacional.
- b) Designar y remover a su personal.
- c) Formular y desarrollar planes de in-

(*) Trabajo realizado por D. Ricardo Aduriz, Consejero Cultural de la Embajada de la República Argentina en Madrid, a requerimiento del Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) del Rectorado de la Universidad de Zaragoza.

vestigación, enseñanza y extensión universitaria.

- d) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes.
- e) Revalidar con igual alcance títulos universitarios y extranjeros.
- f) Administrar y disponer de su patrimonio y recursos.
- g) Mantener relaciones de carácter científico y docente con instalaciones similares del país y del extranjero, y participar en reuniones y asociaciones de igual carácter.
- h) Realizar todos los demás actos conducentes al cumplimiento de sus fines.

En cuanto al acceso a la Universidad, es requisito indispensable:

- a) Tener aprobados los estudios que correspondan al ciclo de enseñanza media.
- b) Cumplir las condiciones que establezca cada Universidad y satisfacer las pruebas de admisión que las mismas fijen con ajuste a las normas generales que determine el Ministerio de Cultura y Educación.

En cuanto a los planes de estudio, es el Consejo Académico de cada facultad el encargado no sólo de «orientar la gestión académica», sino el que debe «proponer al Consejo Superior los planes de estudio, la creación y supresión de carreras y doctorados y el alcance de los títulos, o sea que los *planes de estudio* deben ser «propuestos» por el Consejo Académico al Consejo Superior y los *programas de estudios*, en cambio, puedan ser «aprobados» directamente por el Consejo Académico de cada Facultad.

Cada Universidad establece sus propios planes y, por tanto, no existe homogeneidad al respecto.

En cuanto a los profesores, pueden ser ordinarios y extraordinarios:

- Profesores ordinarios son los designados previo concurso público de títulos, antecedentes y oposición de conformidad con las modalidades y requisitos que establezcan los estatutos de cada universidad; existen

tres categorías de profesores ordinarios:

- a) profesores titulares,
- b) profesores asociados, y
- c) profesores adjuntos.

— Los profesores extraordinarios pueden ser: profesor emérito, consulto, honorario y visitante.

Según los artículos 31 y 32, «Las Universidades Nacionales» deberán organizar «la carrera docente», también «organizar actividades de investigación: según sus propias modalidades y características».

Los órganos de gobierno de las Universidades Nacionales son:

- a) La Asamblea Universitaria.
- b) El Rector.
- c) El Consejo Superior.
- d) Los Decanos o directores de Departamentos.
- e) Los Consejos Académicos.

La Asamblea Universitaria se integra con el Rector, el Vicerrector, los Decanos, los Vicedecanos y representantes de los profesores: estos últimos elegidos por los respectivos Consejos Académicos de cada facultad, en un número que no podrá exceder de tres por cada Facultad.

El Rector: es designado por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta del Ministerio de Cultura y Educación. Dura tres años en sus funciones, pudiendo renovarse su designación por periodos iguales.

El cargo de Rector tiene que ser docente con dedicación exclusiva y para ser designado se requiere ciudadanía argentina, haber cumplido treinta años y ser o haber sido profesor en una universidad argentina, estos requisitos debe reunirlos también el Vicerrector y los Decanos. Este último cargo, a diferencia del anterior, será cubierto por designación del Ministerio de Cultura y Educación a propuesta del Rector. Su cargo será docente.

El Consejo Superior: está compuesto por el Rector, el Vicerrector, los Decanos y los representantes de los profesores que en este caso son elegidos por los Consejos Académicos de las Facultades que integran cada Universidad, con el cargo de Consejero Superior titular y un suplente.

Los Decanos: son designados por el Mi-

nisterio del ramo, a propuesta del rector, y duran tres años en sus funciones, pudiendo renovarse sus responsabilidades por iguales períodos. Su cargo será docente.

Los Vicedecanos: requieren para su designación las mismas condiciones que las restantes autoridades ejecutivas y su nombramiento será realizado por el Rector, a propuesta del Decano de su respectiva Facultad.

El Consejo Académico: se compone de:

- a) el Decano;
- b) El Vicedecano, y
- c) Profesores ordinarios que tengan a su cargo la Dirección de docencia e investigación en áreas académicas, elegidos por voto obligatorio y secreto.

CRONICA LEGISLATIVA

LEY 14, DE 5 DE MARZO DE 1979

Por medio de la cual se restablece la defensa del idioma español y se da una autorización a la Academia Colombiana de la Lengua.

EL CONGRESO DE COLOMBIA

Decreta:

Artículo primero.—Los documentos de actuación oficial, y todo nombre, enseña, aviso de negocio, profesión o industria, y de artes, modas, al alcance común, se dirán y escribirán en la lengua española, salvo aquellos que por constituir nombres propios o nombres industriales foráneos ni son traducibles ni convenientemente variables.

En este último caso de marcas exóticas registradas, se indicará, entre paréntesis, su pronunciación correcta o su traducción, de ser posible, y siempre estarán en español las explicaciones pertinentes al objeto de la marca en cuestión.

En cualquier lugar donde se exhiban nombres extranjeros como aviso o rótulo de industria, o actividad pública de otra índole, que no estén amparados por registro nacional o tradición ya imprescindible, la autoridad política correspondiente ordenará su retiro, mediante notificación escrita y prudente plazo.

Todo producto industrial colombiano comerciable llevará la nota de su origen nacional puesta al pie de su nombre y avisos de información correspondientes.

Artículo segundo.—A partir de la vigencia de la presente ley y sin perjuicio de los tratados y convenios sobre la materia que obliguen a Colombia, no podrán emplearse como marcas palabras que pertenezcan a idiomas extranjeros.

Artículo tercero.—Autorízase a la Academia Colombiana de la Lengua para que invierta las sumas que actualmente tiene en su poder, procedentes de los premios Vergara y Vergara y Félix Restrepo, en publicaciones de la corporación o adquisición de libros para la biblioteca.

La convocatoria para el premio Félix Restrepo versará sobre filología, lingüística o crítica literaria.

Cuando se declare desierto cualquiera de los mencionados concursos el premio correspondiente se acumulará al del siguiente año.

Artículo cuarto.—Deróganse las disposiciones contrarias a la presente Ley.

Artículo quinto.—Esta Ley rige a partir de su promulgación.

Dada en Bogotá, D. E., a los doce días del mes de diciembre de mil novecientos setenta y ocho.

DECRETO NUMERO 83 DE 1980 (23 DE ENERO)

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA
DE COLOMBIA

en ejercicio de sus facultades constitucionales y de las que le confiere la Ley 8.

de 1979, oída la Comisión de que trata el artículo 3.º de la misma Ley

Decreta:

Artículo 1. Los Colegios Mayores, creados en desarrollo de la Ley 48 de 1945, son dependencias del Ministerio de Educación Nacional, con el carácter de unidades administrativas especiales, en concordancia con lo establecido por el artículo 1.º del Decreto extraordinario 1050, de 1968.

Estas instituciones participan de la personería jurídica de la nación y la dirección de sus actividades corresponde al Ministerio de Educación Nacional. Tendrán patrimonio independiente y autonomía administrativa en los términos del presente Decreto.

Artículo 2. La administración de los Colegios Mayores corresponde al Consejo Directivo y al Rector.

Artículo 3. El Consejo Directivo estará integrado así:

- a) Por el Ministro de Educación Nacional o su representante, quien lo presidirá.
- b) El Secretario de Educación del respectivo Departamento o su delegado.
- c) Un Director de Unidad Académica designado por el Ministro de Educación Nacional.
- d) Un profesor.
- e) Un estudiante.
- f) El Rector, con derecho a voz pero sin voto.

Las calidades, forma de designación, período y demás aspectos relacionados con la integración del Consejo Directivo serán determinados por el Gobierno Nacional.

Artículo 4. Son funciones del Consejo Directivo:

- a) Aprobar los planes y adoptar las medidas necesarias para la buena marcha de la Unidad.
- b) Expedir y modificar el Estatuto Interno de la institución, que para su validez requiere la aprobación del Ministro de Educación Nacional.
- c) Estudiar y aprobar, a propuesta del

Comité Académico y de acuerdo con las normas legales, los proyectos y programas que, en relación con los aspectos docente e investigativo, deba adelantar la institución.

- d) Proponer al Gobierno Nacional la estructura administrativa y la planta de personal, con arreglo a las disposiciones legales que regulan la materia.
- e) Expedir el presupuesto de la Unidad y proponer al Gobierno Nacional los traslados y adiciones necesarios para el cumplimiento de sus funciones, todo de acuerdo con las normas orgánicas del presupuesto nacional.
- f) Nombrar y remover a los directores de Unidades Académicas. Su designación se hará de ternas presentadas por el Rector.
- g) Aprobar la creación, fusión o supresión de programas académicos, a tenor de las normas legales.
- h) Darse su propio reglamento.

Artículo 5. El Rector es la primera autoridad ejecutiva de la institución, de libre nombramiento y remoción del Ministro de Educación Nacional.

Las calidades para ser Rector serán determinadas por el Gobierno Nacional.

Artículo 6. Son funciones del Rector:

- a) Cumplir y hacer cumplir las normas legales y estatutarias.
- b) Evaluar y controlar el funcionamiento general de la institución e informar al Consejo Directivo.
- c) Ejecutar las decisiones del Consejo Directivo.
- d) Expedir los actos que sean necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la institución, ateniéndose a las disposiciones legales vigentes.
- e) Presidir y convocar las reuniones de los Comités Académico y Administrativo y de Servicios.
- f) Presentar al Consejo Directivo los proyectos de distribución interna del presupuesto de la institución y de traslados que deban realizarse.
- g) Nombrar y remover, de acuerdo con las disposiciones legales, al personal de la Institución, con excepción

de los directores de Unidades Académicas.

- h) Efectuar la ordenación de gastos hasta la cuantía que establezca el Estatuto Interno.
- i) Aprobar los manuales de funciones y requisitos mínimos para el ejercicio de los cargos y los de procedimientos administrativos.
- j) Aplicar, de acuerdo con las disposiciones vigentes, las sanciones disciplinarias.
- k) Refrendar con su firma los títulos que otorgue la Unidad.
- l) Las demás que se relacionen con la administración de la Institución y le asigne el Estatuto Interno.

Artículo 7. Para todos los efectos legales el personal administrativo de los Colegios Mayores tiene la calidad de empleado público. El personal docente

se regirá por las normas aplicables a los docentes de las Instituciones oficiales de educación superior, previstas en el Decreto 80, de 1980.

Artículo 8. En cada Institución funcionará un Comité Académico y un Comité de Administración y Servicios, ambos asesores del Rector, cuya integración y funciones serán señaladas por el Estatuto Interno.

Artículo 9. Los presupuestos de los Colegios Mayores constituyen capítulos separados dentro del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 10. Mientras se adopta y aprueba el Estatuto Interno, los Colegios Mayores seguirán funcionando conforme a las normas vigentes.

Artículo 11. Este Decreto rige a partir de la fecha de su promulgación y deroga las normas que le sean contrarias, y en especial la Ley 48 de 1945.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

APLICACION DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN EL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO

Por Selva Dolores Pérez
y Vasili Jrusch

Revista de Educación.
Octubre-diciembre, 1980, págs. 85-99.

El autor expone que en el proceso docente-educativo de los Centros de Enseñanza Superior el trabajo independiente de los estudiantes ocupa un lugar importante porque para estar a la altura del progreso socio-económico y del ritmo de desarrollo de la ciencia es necesario ampliar y perfeccionar diariamente los conocimientos y las habilidades profesionales, así como dedicarse constantemente a la auto-preparación.

En la actualidad, para que el estudiante obtenga una educación superior, necesita adquirir de modo independiente parte de los conocimientos, utilizando las diferentes fuentes de información.

El trabajo independiente contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, aumen-

ta el interés por la asignatura estudiada, se consiguen sólidos y amplios conocimientos, autodisciplina y prepara al joven para su futura actividad profesional.

Con la independencia se crean los hábitos de trabajo científico, se desarrolla la actividad creadora y se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas para poder responder a las necesidades de la sociedad.

Luego habla de planificación y organización del trabajo independiente, «el tiempo asignado a trabajo independiente ha de aumentar de modo invariable, y el de la docencia directa debe disminuir». Del papel del profesor en la organización de trabajo independiente del estudiante. De la aplicación de las formas de trabajo independiente de estudiante, en el proceso docente-educativo, etc., para llegar a las conclusiones siguientes:

- «— El trabajo independiente es un método fundamental y decisivo para el desarrollo del proceso docente-educativo en los Centros de Educación Superior.
- El trabajo independiente eleva la

efectividad del proceso de apropiación de los conocimientos y mejora la actitud ante el estudio y la conducta de los estudiantes.

- El trabajo independiente a través del proceso docente-educativo propicia, junto a los conocimientos obtenidos, el desarrollo de hábitos y habilidades de interpretación creadora en los estudiantes.
- El trabajo independiente de los estudiantes debe estar planificado, organizado y controlado por las Facultades, las Comisiones, los Departamentos y los profesores.
- Deben tenerse en cuenta los distintos estímulos adecuados a la actividad independiente de los estudiantes, como medio importante para adquirir, profundizar y aplicar los conocimientos y, además, preparar a los futuros especialistas.

Sólo la enseñanza creadora puede inculcar en el estudiante el deseo de trabajar independientemente.»

BRASIL

Centro de Iniciación para el Trabajo (CIT) (Brasil).

Revista Interamericana de Desarrollo Educativo (OEA).

Washington, núm. 83, 1980.

La Secretaría de Estado de Promoción Social ha implantado experimentalmente el proyecto del Centro de Iniciación para el trabajo (CIT) con objeto de atender al menor carente de recursos que haya pasado la edad de asistir a la escuela.

El Centro organiza cursos de preprofesionalización que permitan a los alumnos integrarse en el mercado del trabajo, ya que no pudieron recibir la educación formal y oficial en la edad apropiada.

El CIT piloto funciona en la División Regional de Mirilla (Estado de Sao Paulo, Brasil), imparte cursos de corte, costura, alimentación, ebanistería y mecánica y se ocupa de colocar a los alumnos en los trabajos para los que se hayan preparado.

Uno de los objetivos del Centro consiste en difundir la idea de que existe un sistema de iniciación al trabajo que

debe ser utilizado, como mecanismo de aprendizaje o de perfeccionamiento profesional y ocupacional, así como de colocación y empleo.

El CIT funciona con el sistema de módulos educativos, en turnos pequeños de 20 alumnos como máximo. Los cursos están organizados a partir de los intereses de las disponibilidades del mercado de trabajo adyacente, tomándose en consideración la experiencia de los alumnos y los niveles de edad.

Debido al carácter eminentemente práctico de la formación ofrecida, los profesores desarrollan, además de las clases normales en ambientes adecuados, otras actividades tales como investigaciones, preparación de material y planeamiento de evaluación de actividades.

Los alumnos debidamente preparados por el CIT son candidatos a empleos en la etapa ocupacional, por un período experimental de treinta días. Durante este lapso aprenderán el significado del trabajo, sus derechos y deberes en el empleo, civismo, urbanidad y la importancia de su participación en el grupo social.

CIFRAS DE LA EDUCACION SUPERIOR EN COLOMBIA

ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

Marzo, 1981. Bogotá, Colombia, núm. 2.

Durante 1980, 201 instituciones brindaron Educación Superior, según investigación realizada entre el DANE y el ICFES y publicado por «El Tiempo» en el suplemento «Regreso a las Aulas» (1, 22, 81). De ellas, 122 cuentan con aprobación oficial y 79 son clasificadas como otras instituciones. En el último quinquenio las instituciones de Educación Superior se incrementaron en 31 en el sector no oficial y nueve en el oficial. De las 201 instituciones, 125 muestran un volumen inferior a 1.000 estudiantes y sólo tres cuentan con más de 9.000 estudiantes.

Bogotá concentra el 42,8 por 100 de Instituciones de Educación Superior. Le siguen el Valle del Cauca con 13,5 por 100, Antioquía con 11,4 por 100, Atlántico 5,5

por 100, Santander 5 por 100 y Bolívar con el 3 por 100.

De 216.476 solicitudes presentadas al primer semestre de 1980, 53,1 por 100 se hicieron a entidades oficiales y 46,9 por 100 a no oficiales. Teniendo en cuenta que una persona puede realizar más de una inscripción, se consideran como 118.247 las solicitudes efectivas, de los que 61.038 se presentaron al sector oficial y 57.209 al no oficial. El sector oficial aceptó el 39 por 100 de los aspirantes y el no oficial el 78,8 por 100.

De 303.056 estudiantes matriculados en la Educación Superior, en el primer semestre de 1980, 174.860 (57,7 por 100) se ubicaban en Instituciones no oficiales y 128.196 (42,3 por 100) en las oficiales.

En el primer semestre de 1980 había 30.778 docentes en Educación Superior, o sea un profesor por cada 10 alumnos.

LA UBICACION LABORAL DE LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS ESPECIALES

Por A. Sh. Nigaev
y Luis A. Oviedo

Revista de Educación
Octubre-diciembre 1980, número 39, páginas 56-64.

El trabajo trata de la educación, enseñanza y adaptación social y laboral de los niños y adolescentes con trastornos en su desarrollo psíquico o físico, ya que es uno de los problemas sociales, económicos, psicopedagógicos y médicos de la sociedad contemporánea.

Habla de que en la actualidad existe una amplia red de instituciones docente-educativas que tienen en cuenta la edad, el carácter y la profundidad del defecto del alumno.

El objeto de estas instituciones es la preparación de los individuos con deficiencias físicas o mentales, para la participación en el trabajo productivo de la sociedad y esta función la realizan las escuelas de Educación Especial.

La Educación Laboral en las escuelas especiales de todos los tipos está integrada por tres etapas: propedéutica, trabajo técnico general y preparación profesional.

Uno de los objetivos de la Educación Laboral en las escuelas especiales es formar cualidades morales de la personalidad del alumno que le garanticen la integración en la sociedad al salir de las escuelas.

Para definir las características del nivel de preparación profesional se atiende a los siguientes índices:

- nivel de asimilación de los conocimientos tecnológicos,
- calidad de las habilidades laborales formadas,
- situación con los hábitos de rapidez que garanticen la productividad,
- nivel de formación.

Datos médicos sobre la salud del alumno y sobre su esfera motriz, así como la habilidad para captar y cambiar voluntariamente el ritmo y la velocidad del movimiento.

De acuerdo con todo lo anterior citado, las Secciones de Educación Especial de las provincias confeccionan sus listas y establecen contacto con los dirigentes de empresas con el objeto de crear condiciones favorables de trabajo para los egresados.

Uno de los índices de la efectividad de la preparación laboral y profesional de los alumnos de escuelas especiales es la continuidad de trabajo en el mismo puesto, según la especialidad recibida en la escuela.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

Es sin duda importante que la UNESCO al tratar de seleccionar un tema de interés actual y universal para hacer un balance de lo publicado desde 1972, en la revista trimestral «Perspectivas» haya elegido el de Educación y Trabajo, considerando que una de las causas del malestar que se manifiesta en la educación está producido por el divorcio entre lo manual y lo intelectual, que es causa de la ruptura entre la escuela y el mundo real y de las antinomias que tienden a producir o reforzar las desigualdades entre las generaciones y entre sus propios miembros.

Ya empieza a calar la idea que propugna un régimen integrado de educación para evitar los efectos, muchas veces aberrantes, que tanto en lo político como en lo social, e incluso en lo pedagógico, produce la actual situación dicotómica, pero hay que reconocer que el tema es complejo, porque no se trata solamente, como podría pensarse, de las relaciones entre la enseñanza y el empleo, la formación profesional y técnico, o el trabajo manual, sino más bien de considerar «la promoción del trabajo en el proceso educativo como una cuestión interna de transformación de los contenidos métodos y estructuras del sistema educativo», es decir, de oponerse a una tradición pro-

fundamente enraizada que enfrenta a la escuela con el trabajo manual, como ha sido la tendencia secular.

El trabajo libre y creador constituye una dimensión fundamental de la cultura moderna como un factor esencial de desarrollo de aptitudes y de enriquecimiento de la personalidad y un instrumento poderoso para que el hombre conquiste su autonomía y pueda participar plenamente en la vida de la colectividad.

En el plano educativo se trata de ayudar a formar un hombre íntegro, no fragmentado en su educación por etapas que muchas veces oponen el trabajo manual y el intelectual, buscando una continuidad sin conflictos que en la realidad no deben existir entre la escuela y la vida. El tema, que será objeto de estudio monográfico en la próxima Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 10-19 noviembre), es motivo de reflexión en los grandes foros internacionales y es muy oportuno que este volumen de «Balance de perspectivas» haya recogido con el título de «Aprender y trabajar» las experiencias y puntos de vista de una veintena de autores seleccionados con un criterio de amplia representatividad geográfica. No hay en él ninguno referente a España, pero la misma UNESCO ha publicado recientemente una monografía,

«Educación y trabajo en la reforma educativa española» (1), que puede completar el panorama.

Tampoco todos los trabajos son inéditos, pero su agrupación y la adición de nuevas aportaciones enriquecen el texto y contribuyen a facilitar la difusión de ideas cuya actualidad es universalmente reconocida.

J. T. A.

ASENSI, Jesús, Sara María BLASI, Carmen GARCIA ALVAREZ, A. GONZALEZ SOLER, Pablo GUZMAN, María Teresa LOPEZ DEL CASTILLO, J. LOPEZ ROMAN, Marta MATA, A. MEDINA RIVILLA, A. MUÑOZ SEDANO, Antonio RAMOS, M. RICO VERCHER, Rafael RODA, Bartolomé ROTGER, E. SOLER FIERREZ, María Josep UDINA. *El Ciclo Inicial de la Educación Básica*. Editorial Santillana. Aula XXI, 1981. 490 páginas.

En este volumen se aborda una revisión acerca de los programas renovados de estructuración en ciclos y aspectos curriculares de la Educación General Básica, diez años después de haberse creado ésta. En concreto, se analizan a lo largo de quince capítulos escritos por distintos autores, las características del concepto de «ciclo» como unidad enseñanza superior y de mayor flexibilidad que el mero concepto de «grupo», propio de la antigua enseñanza. Todo ello se analiza bajo el prisma del Ciclo Inicial.

El libro nos va introduciendo de una forma escalonada en todos los aspectos de este Ciclo, comenzando por explicarnos qué es, en qué consiste y a qué alumnos afecta, pasando por un amplio análisis de las diferentes áreas de enseñanza en el mismo (con esquemas informativos muy útiles para el profesor) y finalizando con un estudio comparado de dicho Ciclo en distintos países del mundo.

Cada uno de los quince capítulos ha sido elaborado con independencia de criterio respecto a los demás por parte de los autores.

La necesidad de que existieran distintas etapas a lo largo del proceso educativo viene determinada por razones psicológicas, pedagógicas, sociales e incluso históricas dentro de cada país. Así, en

España se establecieron dos grandes etapas dentro de la EGB al efectuarse en 1970 la reforma de la Ley General de Educación. Pero se ha considerado posteriormente necesario dividir la primera etapa en dos períodos llamados Ciclos, el primero de los cuales (Ciclo inicial) abarca los cursos primero y segundo de la EGB. La ordenación de la EGB en tres ciclos (inicial, medio y superior) viene a desarrollar y perfeccionar la división inicial en dos etapas establecidas por la Ley General de Educación.

Se comienza analizando las características de los niños de seis a ocho años, alumnos del Ciclo inicial, desde el punto de vista psicológico. Se producen en dicha edad, amplios cambios en la personalidad del niño, tanto a nivel intelectual como afectivo-social. Desde el punto de vista pedagógico, en este Ciclo el alumno inicia el aprendizaje de lectura y escritura a nivel de expresión y comprensión oral, pronunciación de todos los sonidos, adquiere conceptos matemáticos elementales; en definitiva, comienza a conocer lo que se define como «técnicas instrumentales» de la cultura.

También se debe tener en cuenta en dicho Ciclo el comienzo de integración del niño en una comunidad escolar, con todos los problemas consiguientes de adaptación a la escuela, convivencia diaria con otros niños, así como adaptación de la escuela al niño. De ahí que se haga gran hincapié a lo largo de todo el texto acerca de la coordinación que debe existir entre la enseñanza preescolar y el Ciclo inicial en el caso de que el niño haya recibido educación preescolar; en el caso contrario, el problema se complica y es ahí donde la función integradora en el Ciclo inicial adquiere mayor importancia, exigiendo que al programar las diferentes actividades se preste particular atención a tales alumnos, quienes no están acostumbrados a permanecer en una comunidad escolar.

A juicio de los distintos autores, el citado Ciclo inicial está, en general, bien programado, y sus objetivos, al ser realmente básicos, podrán alcanzarse por la mayor parte de los niños de la población escolar, además, va a ser un punto pre-

(1) Oficina Internacional de Educación e Instituto de la UNESCO para la Educación.—UNESCO. París, 1980.—Versión Inglesa 1981.—UNESCO. París.

dominante y decisivo para todo el desarrollo posterior del niño. No hay que olvidar que durante este Ciclo se cierra y finaliza el período de transición del pensamiento prelógico a la etapa de las operaciones lógico-concretas.

A lo largo del segundo capítulo se analizan las características del pensamiento prelógico a través del comportamiento de niños desde que nacen hasta pasar a la etapa de las operaciones concretas, trayecto en el que las estructuras que antes eran rígidas e irreversibles, se van haciendo móviles, más plásticas y reversibles, se produce una desaparición progresiva del egocentrismo y se comienza a dominar un sistema cognoscitivo con el que el niño manipula el mundo que le rodea, pues es innegable que se está produciendo en él un hecho somático de extraordinaria importancia.

Así, durante el Ciclo Inicial, las relaciones entre niños se hacen más duraderas y son más fuertes sus sentimientos de pertenencia a una familia y a una comunidad, iniciándose la aparición de los líderes como reguladores y coordinadores de grupos.

Por otra parte, queda claro a lo largo de diversos capítulos la necesidad de desarrollar una enseñanza globalizada de acuerdo con el pensamiento característico de esa edad (seis a ocho años), así como la conversión del aprendizaje en un juego, en una actividad natural y alegre y la posibilidad de organizar programas adaptados en las circunstancias en que se requeran.

Asimismo, dedica varios capítulos a las áreas de aprendizaje de este Ciclo, como son el Lenguaje, Matemáticas, Experiencias, Religión, Educación Física y Educación Artística.

La importancia del área de Lenguaje viene destacada por lo que el aprendizaje de la lengua y el dominio lingüístico tienen de ayuda para el alumno en cuanto a propiciar su capacidad para pensar, concediéndose especial atención a la expresión y comprensión orales, despreciándose todo aprendizaje memorístico de nociones gramaticales; en cuanto al área de Matemáticas, se pretende que el alumno construya las ideas de número y cantidad partiendo de la observación y manipulación de objetos concretos y dado que el niño de la segunda infancia no es ca-

paz de operaciones intelectuales, debe obtener una acumulación de experiencias a través del juego que completen su dominio físico del mundo físico, permitiendo su posterior entrada en el mundo intelectual; el área de Experiencias trata de proporcionar al niño estímulos nuevos y ayudarlo a entrar en contacto con el medio que le rodea: «La inteligencia se desarrolla cuando el niño logra asir fuertemente el medio que le rodea»; las áreas de Educación Artística y Educación Física deben ir íntimamente unidas a las anteriores; a través de la primera, el niño desarrolla su creatividad y libre expresión, afianzándose de ese modo la imagen que tiene de sí mismo y la educación psicomotriz favorece la toma de conciencia del cuerpo y la comunicación del niño con el medio que le rodea.

Se incluye, asimismo, un área de Desarrollo afectivo-social, no como asignatura, sino como objetivo alcanzable solamente a través de las relaciones interpersonales entre alumnos, así como entre profesor y alumnos.

A lo largo de todo el volumen se hace especial hincapié en que en todas las áreas de aprendizaje debe partirse de la realidad física y social más próxima al alumno y no elaborarlas como algo sistemático y memorístico. En el Ciclo Inicial, esa realidad física y social en cuanto al medio en que vive el niño, se limitará al barrio o localidad. También se insiste en la necesidad por parte del profesor de conocer cuáles son los componentes sociales y culturales del medio al que pertenece el escolar.

Asimismo figura una panorámica en cuanto a la distribución lógica de los programas con esquemas que hacen referencia a horas necesarias semanales, temas de trabajo fundamentales, objetivos generales, niveles básicos de referencia, selección de actividades, preparación del material a utilizar de forma lógica y minuciosa, constitución de grupos de trabajo dependiendo de la materia y actividad que se vaya a realizar, confección de repertorios (ejercicios y actividades de datos e informaciones debidamente clasificadas), tipos de aulas y ambientación de las mismas.

En los últimos capítulos se hace un somero análisis sobre los tipos de textos a utilizar y guías didácticas para el pro-

fesor, así como material didáctico de todo tipo. Se examina también el nuevo Ciclo Inicial bajo el contexto autonómico considerando el bilingüismo como favorecedor del desarrollo lingüístico del alumno y se establece el estudio comparado en distintos países del Ciclo Inicial, a través de esquemas sobre la duración de la escolaridad obligatoria en ellos, la edad de ingreso en la enseñanza de primer grado y la estructuración en ciclos para cada uno de ellos, con sus objetivos, programas y metodologías.

M. S. H.

BRÜHL, DAY, Bárbara: *Lo dicho y lo Hecho*.
Publicación de la UNESCO. París, 1980.
95 páginas.

Se presentan, en el libro que nos ocupa, las conclusiones a que han llegado diversos grupos de jóvenes que, durante 1977-1978 y bajo el patrocinio de diversas organizaciones (UNESCO o NGOs), realizaron una serie de investigaciones, seminarios, viajes, etc., en los que se abordó fundamentalmente el tema de un posible Nuevo Orden Económico Internacional, así como las implicaciones del actual en la situación mundial.

La idea que impregna estas páginas es que resulta absolutamente imprescindible que se establezca, y pronto, un nuevo orden económico, pero el mayor interés de la publicación reside en el análisis que se hace sobre el sistema económico imperante en estos momentos y sus repercusiones en las relaciones entre los países integrantes del área desarrollada y los del área dependiente.

Para ello se estudia la estructura económica internacional, empezando por hacer el planteamiento teórico imprescindible. Así, se analizan conceptos como el de desarrollo (y el *maldesarrollo*), planteando las diversas concepciones hoy existentes sobre este término, y decidiéndose por aquella que lo define como una situación de dependencia de lo extranjero, por un lado, y de dependencia de grandes sectores de la población con respecto a una minoría, por otro. A partir de este concepto, se pasa a analizar la realidad actual: cómo se realizan y cuáles son las repercusiones de los intercambios co-

merciales a nivel internacional; la importancia de la dependencia tecnológica; el sistema monetario internacional; la situación de la pretendida «solidaridad» o su sustitutivo, la «ayuda» de los grandes hacia los pobres, etc., etc.

Especial importancia se da al análisis de las sociedades multinacionales y su estructura interna. Los métodos de producción que utilizan estas empresas son considerados un atentado a la libre empresa, ya que anulan la posibilidad de competencia por parte de otras más pequeñas o menos potentes y, además, las ganancias son repatriadas a los países industrializados. A pesar de las proposiciones que existen en la actualidad para establecer un código de conducta que permita controlar estas firmas, se opina que esto no es posible, ya que su fuerza acaba siempre dominando cualquier intento de este tipo proveniente de un Gobierno de un país pobre, cuyas reglamentaciones logran saltarse de diversas maneras.

Se analiza, asimismo, el hecho de que muchos países del tercer mundo consideran importante contar con las inversiones de las multinacionales, ya que éstas retienen las dos llaves del desarrollo de los mismos: el capital y la tecnología, siendo, por lo tanto, solicitadas en muchos países, a pesar de los problemas de dependencia que llevan consigo. Tras un recuento de la situación de ciertas materias primas y la de sus países productores, se concluye que es más conveniente para éstos intentar un desarrollo propio, evitando el concurso de estas compañías.

Ofrece bastante interés un apartado que se dedica a analizar el papel de la OPEP en la crisis de la energía por la que se atraviesa en estos momentos a nivel planetario. Los jóvenes, en la Declaración de Berna, señalan cómo esta crisis depende más del sobreconsumo energético de los países desarrollados que de los precios de los países de la OPEP. En cualquier caso, reconocen que esta crisis ha acentuado las desigualdades en los ingresos, tanto entre países como en el interior de los mismos.

Una segunda parte del libro se dedica a «la cultura y la información», considerada fundamental tanto para que el tercer mundo encuentre y preserve su identidad cultural, como para conseguir que sus ciudadanos estén adecuadamente informa-

dos sobre temas esenciales. Se propone, en concordancia con el tema general del libro, un «Nuevo Orden Internacional de la Información».

Para finalizar, la presente publicación repasa la importancia que los diversos grupos de jóvenes preocupados por conseguir un Nuevo Orden Económico Internacional pueden tener dentro del contexto de los movimientos de defensa del tercer mundo en los países industrializados. Se repasan las conclusiones de los diversos grupos, notando sus contextos ideológicos (cristianismo, etc.), así como las diversas campañas realizadas por ellos. Dada la orientación de la publicación, es natural que consideren de suma importancia enumerar aquellas actividades encaminadas a conseguir influir en la alteración de la situación internacional imperante en estos momentos, así como la inclusión de una lista de las organizaciones juveniles (veintidós en total) que han participado en la elaboración de los análisis y conclusiones que recoge el libro, así como en los movimientos a favor de un NOEI.

ML. R. M.

CASPARD, Pierre: *La presse d'éducation et d'enseignement. XVIIIe siècle, 1940. Répertoire analytique établi sous la direction de...* Tome I. A-C. París, Institut National de Recherche Pédagogique, 1981.

Este repertorio, realizado por varios autores bajo la dirección de Pierre Caspard, ha sido publicado por el Servicio de Historia de la Educación, creado en 1977 dentro del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica francés, con la misión de promover la investigación en la historia de la educación. El objetivo propuesto de fomentar la investigación en el campo de la historia de la pedagogía hizo concebir a los responsables de dicho Servicio como uno de sus objetivos prioritarios la elaboración y publicación de un repertorio de revistas pedagógicas.

Con ello queda señalada genéricamente la finalidad de este repertorio, la cual puede ser especificada de modo más concreto en los dos siguientes puntos:

En primer lugar, constituir un instru-

mento de trabajo para el estudio no sólo del sistema educativo francés, sino también de las instituciones que se hayan relacionado con el mundo de la educación.

El segundo objetivo sería facilitar documentación y referencias sobre la naturaleza y evolución del fenómeno educativo en su más amplio sentido.

Los autores calculan que desde el siglo XVIII hasta 1940 se han publicado aproximadamente 10.000 títulos de revistas de pedagogía y educación, de los que prometen analizar en este repertorio dos o tres mil títulos. El primer tomo publicado comprende 732 asientos bibliográficos de otros tantos títulos, ordenados alfabéticamente, correspondientes a las letras A-C.

En realidad, tanto el término de presse indicado en el título como el concepto de educación y enseñanza se toman en la publicación de un modo impreciso y muy amplio.

El referido término no concuerda con el significado de prensa, periódicos o revistas, utilizados prácticamente con el mismo sentido en castellano y en francés, pues entre las publicaciones reseñadas figuran, por ejemplo, algunos casos de series o colecciones que en ambas lenguas se expresaban con la palabra Biblioteca.

La amplitud de los conceptos de pedagogía y educación queda de manifiesto en determinadas revistas especializadas en temas industriales y tecnológicos que se pueden entender en un sentido amplio como de formación profesional. En este sentido llama la atención el número relativamente importante de publicaciones periódicas dedicadas a la cocina que pueden, quizá, explicar el prestigio alcanzado en el mundo por la cocina francesa.

El período indicado de tiempo en el título llama la atención. Las dos primeras revistas consideradas científicas nacieron a mediados del siglo XVII: *Phylosophical Transactions* y *Journal des Sçavants* (sic), que eran de un contenido absolutamente heterogéneo. La existencia en el XVIII de revistas especializadas de educación resulta interesante. Sin embargo, en el primer tomo del repertorio solamente se consignan tres obras relativas a dicho siglo. La primera, publicada en 1759, sin constancia de continuación, se titula *Bi-*

bibliothèque des femmes. Ouvrage moral, critique et philosophique. La segunda es una publicación que salió mensualmente titulada *L'ami des Enfants*, los años completos de 1782 y siguiente, con historietas, piezas de teatro, etc., y que en los dos años siguientes cambió el nombre de «niños» por el de «adolescentes» como queriendo conservar a los mismos lectores que crecían.

El repertorio ofrece la visión de una diversidad ideológica, sociológica e institucional que se acentúa a medida que pasa el tiempo, desde una proyección dominante de lo moral y religioso hasta compartir las ideas conservadoras con las más innovadoras.

El criterio de selección de títulos han sido los ficheros de la Biblioteca Nacional de París, por lo que, con raras excepciones, se trata de un repertorio de publicaciones francesas. Metodológicamente los títulos se insertan en orden alfabético, indicando la institución, lugar, periodicidad y fechas de la publicación y el objetivo de la misma y su contenido.

Útiles índices geográfico, cronológico, de asociaciones y organismos, de establecimientos, onomástico y temático, completan la obra.

B. I. O.

IGLESIAS, M. C., R. ARAMBERRI, J., y R. ZUÑIGA, L.: *Los orígenes de la Teoría Sociológica*. Ed. Akal, Madrid, 1980, 525 páginas.

Los tres autores de este volumen, producto de un trabajo no aditivo, sino de colaboración, en equipo, son profesores en la Facultad de C. C. Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Esta circunstancia, por sí sola, basta para explicar la aparición de una selección de textos como la que nos presentan aquí, ya que, probablemente, la intención final de su elaboración es que sirvan de orientación y tal vez, incluso, de texto, para sus alumnos de la citada Facultad.

Los autores seleccionados para la confección de este volumen son: Montesquieu, Rousseau, Hegel, Saint-Simon, Tocqueville, Comte, Marx y Spencer. No se incluyen, naturalmente, todos los escritos de estos autores, sino que se trata

de una selección de textos de cada uno de ellos, a veces realmente cortos, realizada con el criterio de que respondan, por un lado, a la calidad de auténticos «orígenes» de la teoría sociológica y, por otro, que puedan ser considerados importantes, no sólo desde una perspectiva histórica, sino también como orientadores a la comprensión de los problemas actuales de la sociedad. Por utilizar sus propias palabras, «hemos leído desde la convicción de que los autores de que nos ocupamos son clásicos y están vivos».

Consideran los autores que la lectura directa de «orígenes» y «clásicos» es necesaria por tres tipos de razones:

- 1) es la forma más sencilla de llegar a conocer el proyecto de la sociología, cuáles son sus ambiciones, sus límites y sus contradicciones;
- 2) porque son fuente riquísima de sugerencias e inspiraciones sobre temas y asuntos específicos, dado que muchas de las cuestiones a que se refirieron no han sido superadas por la evolución social, siguen siendo problemas que están ahí;
- 3) porque la vía más eficaz para madurar el pensamiento propio es leer algunas de las grandes obras que marcan la evolución de una rama del pensamiento.

Los textos seleccionados giran todos en torno a los siguientes problemas: «Aclarar el origen, organización y funcionamiento del sistema económico-social que comienza a brotar; o a consolidarse, ante sus ojos; precisar el alcance de las nuevas prácticas e ideas sobre el poder político; crear un modo intelectual y nuevo para analizar la nueva sociedad.»

La parte dedicada a cada autor no se limita a los textos seleccionados, sino que va precedida de unas veinte páginas en las que se comenta su vida y se analiza su obra. Después de cada selección de textos se ofrece una bibliografía del autor tanto en lengua original como en castellano, y en los casos en que los hay, bibliografía de estudios de otros autores sobre el que está siendo considerado. Es interesante que se hace una indicación sobre el interés que cada uno de estos trabajos pueda tener en relación con uno

u otro aspecto de la obra del «clásico» en cuestión.

El volumen aparecido, y que comentamos ahora, es sólo el primero de los dos que comprenderá la obra final que los tres autores se proponen realizar. El segundo volumen abarcará hasta la guerra de 1914. No se adelanta, sin embargo, cuáles van a ser los autores que se incluirán en este segundo volumen, lo que deja una gran duda en el ánimo del lector. Porque, efectivamente, una consideración global de lo publicado lleva a la conclusión de que los autores elegidos, si bien son todos importantes, tal vez lo sean demasiado para justificar la elaboración de una obra similar a la que comentamos. Efectivamente, todos ellos pueden, y han podido durante años, ser leídos ampliamente por los interesados en la sociología. Evidentemente, su mayor utilidad es como texto para los neófitos en temas de sociología. El problema, en este caso, es que se echa en falta un enfoque absolutamente imprescindible para la formación sociológica, y éste es el proporcionado por autores como Quetelet, de quien ha derivado toda la orientación empírica de la sociología, que, como sabemos, es la fundamental en el proceder científico de esta disciplina en la actualidad. Es posible que los autores se planteen la realización de otra obra similar, pero referida a esta línea del proceder en análisis sociológico, lo que, si tenemos en cuenta que el presente libro destaca por su buen tratamiento y esmerada elaboración, daría un resultado útil y necesario para los que se estén iniciando en la ciencia sociológica, y también para los ya iniciados, ya que estas otras obras no son tan fáciles de obtener en nuestra producción editorial.

ML. R. M.

LABORATORIO DE PSICO-PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE CAEN: *Introducción a Wallon* (Wallon y la Psicomotricidad). Editorial Médica y Técnica, S. A., Barcelona, 1981, 240 páginas.

Henri Wallon es uno de los psicólogos menos conocidos en España, incluso dentro del mundo universitario. A ello han contribuido una serie de esquematizacio-

nes simplistas; esas esquematizaciones que surgen cuando las ideologías priman sobre la imparcialidad de la investigación científica. Un autor que se declaraba marxista, que militaba en el P.C.F. desde 1942, era ciertamente una presa fácil para el olvido, la clasificación descalificadora y la manipulación interesada. Hasta tal punto ha sido esto una realidad en nuestro contexto cultural de años atrás, que en el Congreso Internacional de la Psicología del Niño que se celebró en París en la Universidad René Descartes, en junio del 79 —Congreso cuyo punto central fue el homenaje dado a Wallon, coincidiendo con el centenario de su nacimiento—, no hubo ni una comunicación oficial representando a España, a pesar de que fueron 100 las comunicaciones oficiales admitidas y a pesar, incluso, de que había países representados con más de una comunicación del calibre de Portugal, Argelia y Yugoslavia.

Todo esto sería meramente anecdótico si no subyaciese debajo una realidad de capital importancia y de consecuencias muy significativas, y es ésta: toda la renovación pedagógica, los nuevos descubrimientos de técnicas psicopedagógicas, todas las investigaciones consagradas a un conocimiento cada vez más exhaustivo de la psicología del niño pasan necesariamente por la obra y la tarea científica de Wallon. El mismo Piaget reconocería públicamente la «complementariedad de nuestras dos obras», especificando con ello el carácter imprescindible de la obra de Wallon para calibrar la dimensión e importancia de su propia obra.

Desde que Wallon fundó, allá por el 1927, el Laboratorio de Psicobiología del Niño —asumido rápidamente de una forma oficial por la «*école pratique des Hautes Etudes*»— han pasado más de cincuenta años de experiencias, de investigación operativa, de perfeccionamiento en las técnicas pedagógicas y didácticas, con todo lo que ello supone de enriquecimiento, maduración y de salud mental para una nación.

Aquel primer Laboratorio, sin perder su continuidad ni su originalidad —hace poco se ha conmemorado su cincuentenario—, fue un centro-embrión de donde brotaron rápidamente otros centros neurálgicos en la investigación psicopedagógica infantil, extendiéndose y multiplicándose por la

mayor parte de las universidades francesas.

Uno de ellos, concretamente el Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Caen, quiso sumarse también al homenaje colectivo dado al Maestro —«en quien se han inspirado siempre nuestras actividades e investigaciones»— recopilando en un volumen diversos testimonios de seguidores, amigos y colaboradores de Wallon, con el fin de «hacer conocer mejor la obra de este eminente Maestro de la ciencia contemporánea» (Mialaret).

Dicho volumen —cuya traducción nos presenta la Editorial Médica y Técnica de Barcelona— no es una mera recopilación emotiva e informal de testimonios. Es más bien un testimonio estructurado con vistas a una presentación e introducción del pensamiento de Wallon. Para ello ha recurrido incluso a artículos y trabajos publicados ya hace tiempo y que son de difícil localización y acceso en la actualidad.

En una primera parte —de las cuatro en que está estructurada la obra— se nos ofrecen una serie de esbozos sobre la trayectoria humana y de compromiso social y científico del autor: su participación en la lucha de la Resistencia y en las líneas de reforma educativa que llevó a cabo junto con *Langevin* cuando aún las tropas nazis estaban en París; su colaboración social y educativa en la institución «Renouveau» para la reeducación y rehabilitación de los niños huérfanos de la guerra. Destaca dentro de esta primera parte la presentación que hace de su pensamiento científico René Zazzo —su sucesor en la dirección del Laboratorio de Psicobiología del Niño y actual profesor de Nanterre—, trazando en líneas muy generales y necesariamente breves las directrices fundamentales de la psicología científica de Wallon: su objetivo de «de-cantar» lo psíquico como campo específico de la psicología, a caballo entre lo biológico y lo social, sin quedar reducida a ninguna de esas ciencias, la importancia dada por Wallon al mundo de lo «emocional» como factor decisivo en la génesis y desarrollo de la personalidad del niño y en el origen del pensamiento discursivo. Precisamente en este punto es donde aparece «aquella complementariedad» que supone la obra de Wallon para la obra de Piaget. «Donde Piaget actúa como ló-

gico —preocupado por el factor exclusivamente intelectual— Wallon actúa como psicólogo, mucho más interesado por toda la amplitud y gama de factores que contribuyen a la maduración y desarrollo del niño.»

Es en la segunda parte del libro, sin embargo, donde el lector encontrará una presentación más pormenorizada de la obra científica de Wallon. En dos niveles. En un primer nivel, Mialaret analiza el «método» utilizado por Wallon en sus investigaciones psicológicas. Desde que hace más de un siglo Comte negaba a la psicología el carácter de ciencia, argumentando que la introspección no es un método de conocimiento científico y que todo lo que del comportamiento humano no sea conocido por introspección compete al campo o bien de la fisiología o bien de la sociología, la psicología ha nadado en una ambigüedad científica durante gran parte del siglo XX. O bien se caía en un reduccionismo de lo psíquico en lo meramente «conductual» o «motor», como hizo el conductismo, o en lo meramente reflejo, como hizo a su vez la reflexología rusa, o se perdía en subjetividades e introspecciones que estaban muy lejos del carácter objetivo y riguroso de lo científico. En esta alternativa la concepción walloniana del campo y método de la psicología ha aportado en parte una esperanzada conciliación, con su método genético y dialéctico. En un segundo nivel, el mismo Mialaret nos presenta en su trabajo quizá lo más específico de la psicología de Wallon, como es toda su teoría sobre la ya famosa «psicomotricidad». El lector encontrará en esta parte del trabajo de Mialaret, así como en los de Lurcat sobre la forma de trabajar de Wallon con el grafismo, los juegos y los soportes espaciales de los niños, elementos de clarificación suficientes para quitarle a la palabra «psicomotricidad» todos los malentendidos y contrasentidos de que ha sido víctima.

El volumen termina examinando —en la tercera y cuarta parte— las posibilidades que ofrece la psicología de Wallon a los problemas que tiene planteados en la actualidad la educación y la enseñanza: la selectividad competitiva, la integración dentro dentro de los sistemas de enseñanza de los factores actitudinales (efectivos, motrices, perceptivos) del niño, las cau-

sas de los fracasos escolares atendiendo a las estructuras más básicas de la primera infancia, el problema de la orientación escolar y la necesidad de la creación de centros o gabinetes psicopedagógicos, etcétera. El hecho de que todos estos temas sean tratados por personas que fueron alumnos y compañeros de Henri Wallon, personas que, como Malrieu, Tran-Thong, Irene Lezine o Mira Stambak, se han convertido a su vez en maestros y especialistas de renombre, es una garantía de «calidad científica» —como se dice en la nota de la presentación española—.

F. M. H.

DEFORGE, Yves: *Demain la Vie... une étude sur la préparation des jeunes à la vie du travail en Europe*. Estrasburgo, 1980, segunda edición DECS/EGT (80), 34 M., 120 páginas.

Se trata de un trabajo que se inscribe en el Proyecto número 1 del Consejo de Europa, «Preparación para la vida».

Desde hace cinco o seis años todas las organizaciones internacionales han inscrito en su programa el estudio del paso de la escuela a la vida activa y el estudio del paro de jóvenes y han hecho evaluación de las medidas tomadas en cada Estado.

Esto da la talla y subraya la importancia del tema, del cual no podía quedar al margen el Consejo de Europa y, concretamente, el Consejo de Cooperación Cultural que lo integró desde su particular óptica en el citado Proyecto número 1.

Como consecuencia de este Proyecto se formó un grupo de trabajo constituido por representantes de 19 Estados, que se reunió por primera vez en mayo de 1978 y definió el plan de trabajo. El grupo se puso a trabajar bajo la presidencia de Henri Gauthier.

Yves Deforge, Consejero de Programa, ha intervenido prácticamente en todo el quehacer del Proyecto desde Estrasburgo y en reuniones y visitas a los países miembros, y nos ofrece en su monografía un intento de explicar lo que será la vida del empleo y del trabajo en los años 80 hablando de la preparación de los jóvenes, de cómo saldrán formados del sistema escolar en los años venide-

ros, apoyando su estudio en el de Nicola Cacace.

En el plan de su monografía, excelentemente escrita, se empieza estudiando en la primera parte «La vida del trabajo», con intentos de definir incluso la propia noción de vida y sus capacidades y realizando un acercamiento histórico y actual al trabajo y a los trabajadores en la sociedad industrial, apuntando el tema de la sociedad post-industrial, ya de gran actualidad.

También estudia en este capítulo importantes problemas, como los de la descalificación generalizada, la distinción hombre y mujer en el trabajo, para acabar con una disgresión sobre las orientaciones cuantitativas, cualitativas, estructurales y afectivas que obran sobre el sistema educativo. Destaca por su originalidad la pregunta que se formula referente al aspecto «afectivo». Dice Deforge: «¿Es necesario considerar el enriquecimiento de tareas como respuestas a una demanda de inversión afectiva a la cual el sistema de producción puede adaptarse sin cambiar profundamente o, al contrario, se trata de las premisas de un movimiento que mira a cambiar de sistema para aumentar el empleo, a cambiar de estructura para reintroducir los valores afectivos y, finalmente, cambiar la sociedad?»

Tal es la pregunta que se hace a los que tienen la misión de preparar para la vida de los jóvenes del año 2000.

La segunda parte, «La preparación para la vida del trabajo», es lógicamente la parte más estimable de la monografía, por su ambición.

En ella se estudia profundamente dicha «preparación», es decir, el objetivo de formar trabajadores para un empleo que colme las aspiraciones de los jóvenes de un mundo en constante mutación, como es el nuestro, y que se halla inmerso además en una grave crisis.

Este objetivo, a juicio del autor, se conseguirá a través de las «enseñanzas tecnológicas», incluyendo en este concepto la educación tecnológica, la orientación integrada, la formación de base polivalente, la enseñanza profesional y la enseñanza técnica.

También se estudian las estructuras de los diferentes sistemas educativos, las soluciones de hecho que resume en cua-

tro (función de formación, distanciaci3n, pragmatismo y sustituci3n) de la ensefianza profesional y las perspectivas desde 1979 desde concretas experiencias europeas.

De todo su estudio se desprende la necesidad de tomar en cuenta las aspiraciones de los j3venes trabajadores, y de esta demanda sacar una lecci3n de confianza, como sefala Gauthier, porque las ensefanzas tecnol3gicas bajo sus formas m3s diversas dan la prueba de una gran capacidad de innovaci3n y de adaptaci3n a los cambios previsibles, y ello para que «la preparaci3n para la vida del trabajo deba ser una preparaci3n para el oficio de hombre y de ciudadano».

G. M. C.

CACACE, Nicola: *Emploi et M3tiers dans l'Europe des An3es 80. Evaluation des effets des changements techniques et 3conomiques sur le travail*. Estrasburgo, 1980. DECS/EGT (80), 21 F., 64 p3ginas.

Corresponde a Cacace, junto con el Profesor D'Ambrosio, el 3xito de haber publicado en abril de 1968 una monograf3a, «Demanda y oferta de Licenciados en Italia hasta 1980», que es un estudio sobre el futuro de los diplomados en Italia en el per3odo de 1965 a 1980.

Un 3xito de oportuna publicaci3n, pues las previsiones contenidas en la misma se cumplieron con un margen de error insignificante (entre el 1 por 100 y el 2 por 100), lo que permite afirmar, como indica el propio Cacace, que se trat3 de un buen resultado desde el punto de vista t3cnico, pero de un mal resultado, evidentemente, desde el punto de vista pol3tico.

Con este antecedente el trabajo que nos ocupa adquiere una importancia ins3lita en el mundo de las previsiones sobre educaci3n y empleo, aunque sea una importancia tefida de pesimismo hasta el punto de que su autor llega a manifestar lo siguiente:

«Yo espero sinceramente que en diez aros mis manifestaciones relativas a las previsiones negativas que contienen este estudio sobre Europa (paro, desprofesionalizaci3n, falta de procesos formativos) ser3n desmentidos y no recibir3 una vez

m3s un reconocimiento que podr3 satisfacerme en tanto que experto europeo, pero no alegrarme en tanto que ciudadano europeo tambi3n.»

Cacace trata en primer lugar de objetivos y m3todos. Estos objetivos son fundamentalmente:

- a) Prever de aqu3 a 1990 las estructuras de empleo de los pa3ses del Consejo de Europa para los tres grandes sectores de la econom3a.
- b) Prever en el mismo per3odo las estructuras de empleo de los mismos pa3ses para los nueve grandes sectores de la industria manufacturera (alimenticia, textil, cuero y vestidos, madera y mueble, papel y transformaci3n del papel, qu3mica, minerales no met3licos, metalurgia, productos mec3nicos y otros).
- c) Individualizar las l3neas de tendencia de los principales cambios en los oficios de la industria y sus efectos sobre las exigencias de formaci3n y de orientaci3n profesionales.

Los m3todos de previsi3n a largo plazo los divide seg3n se trate de fen3menos continuos y discontinuos. Para los continuos se basa en el an3lisis espacio-tiempo de las relaciones entre renta y estructuras productivas de empleo y profesionales m3s las previsiones tecnol3gicas sobre energ3a, electr3nica y automaci3n.

Para los fen3menos discontinuos se basa en previsiones tecnol3gicas y previsiones globales publicadas por la ONU, OCDE, Club de Roma y el ISRI.

Las dos partes en que se divide el estudio llevan ep3grafes muy reveladores de la importancia de sus contenidos: Parte primera: «Los desaf3os de los aros 80».—1. Paro: problema n3mero 1 de los aros 80.—2. Reestructuraci3n de las econom3as europeas: problema n3mero 2 de los aros 80.—3. Desfase entre estructura de la demanda y empleo: problema n3mero 3 de los aros 80.—Segunda parte: «Respuestas a los desaf3os de los aros 80».—4. Una nueva organizaci3n del trabajo.—5. ¿Cu3l es la formaci3n adaptada a la «nueva profesionalidad»?

En el problema del paro hay desde ob-

servaciones muy interesantes sobre la situación de Europa en el contexto demográfico internacional, la revolución feminista a la pregunta de la terciarización como respuesta válida para la Europa de los 80.

El estudio de la reestructuración de las economías europeas lo realiza en el marco de referencia del nuevo orden económico mundial y con gran despliegue estadístico.

La fase entre oferta y demanda de trabajo se traduce en el plano educativo en serias recomendaciones de condiciones preliminares sobre el plano formativo:

- a) Introducción de la experiencia del trabajo en la escuela.
- b) Preparar a los jóvenes para el cambio.
- c) Preparar e informar a los formados.

La nueva organización del trabajo comprende su reestructuración (horizontal, vertical y personal), utilización de una tecnología que sea variable dependiente del hombre y horarios flexibles de trabajo.

La nueva profesionalidad, después de un estudio de las profesiones, la resuelve en una formación de base polivalente que define muy claramente en cuanto a sus objetivos, sentando una afirmación francamente alentadora, pues dice textualmente: «Para el 70 por 100 no hay nada que inventar, sino que hay que trabajar en equipo con un poco más de imaginación y buena voluntad. Esto significa también que las estructuras actuales son utilizables en gran parte en efectivos y en equipamiento.»

El estudio de Cacace, llamado a ser punto de referencia obligado para todo el que se acerque a reflexionar y enriquecer el tema, acaba con un apéndice metodológico muy importante igualmente.

J. M. C.

LEONARDUZZI, ALESSANDRO: *Europeísmo*. Editrice La Scuola. 1980. 205 páginas.

El autor de la obra que reseñamos hubiera preferido titular este ensayo «Fe-

deralismo europeo». Pero ha optado por utilizar el término europeísmo, ya que la problemática europea, desde el punto de vista pedagógico y educativo, debe reflejar con mayor claridad la necesidad de revisar y transformar las actitudes mentales y prácticas, con evidentes reflejos de orden institucional-escolar que han marcado una dirección condicionada por la lógica de los Estados nacionales, lo que Luigi Einaudi denomina «el dogma funesto de la soberanía absoluta».

El libro se divide en dos partes. En la primera parte, que consta de cuatro capítulos, traza un perfil histórico sobre la complejidad de la problemática europeística en su dimensión política e institucional.

El «espíritu» de Europa nace a través del pacifismo y se sustenta en las diversas corrientes internacionalistas que defienden el arbitraje perpetuo como la estructura más eficaz para lograr la pacificación y armonía de nuestro continente. Al estudiar las distintas concepciones del término nacionalismo y sus principales intérpretes en los distintos países europeos, manifiesta una de sus contradicciones fundamentales: la exaltación del Estado nacional y de su absoluta soberanía y potencia, la apología del encuentro bélico como instrumento privilegiado en las relaciones internacionales.

Tras estudiar el programa de los federalistas en Francia, Italia y Alemania y ver las causas del fracaso de estas ideas, concluye esta primera parte con un breve análisis del proceso de integración europea y de las ideas de los llamados «padres» de Europa.

La segunda parte, orientada al tema educativo y pedagógico, comienza con un capítulo dedicado a la cultura europea y a la formación de los educadores. Para Leonarduzzi, «la forma europea, emergente en diversos contextos ideológicos, sobre todo en los momentos más difíciles y tormentosos, se presenta bajo el signo de la variedad que no es dispersión, de la unidad que no es unificación forzada e imposición totalizante, de reconocimiento del valor y de la dignidad de lo diverso, que es como decir de la complejidad de lo real». Esta instancia cultural va a definir un ideal pedagógico europeo que servirá de base para la formación del enseñante y del educador.

Todos los organismos internacionales le han dado al factor escolar y educativo una notable importancia. La ONU, UNESCO, Consejo de Europa y demás organismos internacionales han desarrollado una importante obra de promoción en el campo de la «pedagogía internacional». En el ámbito continental, los informes elaborados por las instituciones europeas ofrecen las direcciones fundamentales de una didáctica específicamente europea para los diferentes niveles educativos y la posibilidad de una particular metodología didáctica que promueva una sensibilidad europea.

Una vez señalada la necesidad de un nuevo modelo educativo europeo que corresponda a exigencias de apertura, de cooperación, de movilidad y de innovación didáctica y científica, el autor hace un estudio de la comparación pedagógica en los diferentes continentes. A este respecto, señala que las características particulares de una pedagogía comparativa específicamente europea consistiría en mantener vivo el sentido de su totalidad y de un íntimo ligazón con los diversos componentes históricos y culturales.

En el último capítulo analiza los tratados de la CECA, EURATOM y CEE, y a través de los artículos que hacen especial referencia al tema educativo expone que no se puede decir que los textos de los tratados consientan diseñar las grandes líneas de una política europea de instrucción. Hasta los años 70 no aparece un progresivo interés respecto a los problemas propiamente escolares y educativos, tanto que en la parte referente a la política social aparece un capítulo específico dedicado a las iniciativas y decisiones en materia educativa.

Pocos han sido los logros y realizaciones en materia educativa: la creación en Berlín del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y el Instituto Universitario Europeo de Florencia, así como el reconocimiento de títulos profesionales.

El balance final no puede ser más negativo: «toda la política escolar de la Comunidad aparece todavía bajo el signo de la precariedad y, a veces, de la improvisación».

A. M. M.

LOS FACTORES SOCIO-ECONOMICOS RELACIONADOS CON LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO. (Análisis secundario de las investigaciones realizadas en la red INCIE-ICES.) INCIE. Diciembre 1978. 94 páginas.

Este volumen comprende dos trabajos: el primero es de Matilde Vázquez y se titula «La Formación Profesional y el Empleo». El segundo es de María Paz Suárez y se titula «Problemática de la inserción en el mercado de trabajo de los licenciados». Se trata de una síntesis de las investigaciones realizadas en la red INCIE-ICES.

Sobre el tema de las relaciones entre la educación y la ocupación laboral, del examen de los resultados obtenidos se intenta deducir las necesidades futuras de la investigación en este campo.

El trabajo de Matilde Vázquez considera la Formación Profesional como producto de la interrelación de tres variables, integradas en un sistema de estructuras: la familiar, la educativa y la productiva.

La familia actúa como mecanismo reproductor de la clase social: la mayoría de los estudiantes de Formación Profesional son trabajadores. Las motivaciones para elegir este tipo de enseñanza van más ligadas a las presiones familiares que a las de tipo económico.

Se llega a la conclusión de que existe una relación entre el proyecto educativo para los hijos y el nivel de estudios del padre: a medida que aumenta el nivel de instrucción de éste aumenta la calidad de su demanda educativa, y a la inversa.

Para estudiar el tema de la estructura educativa se lleva a cabo un estudio de distintos aspectos de la Formación Profesional, tales como el profesorado, el equipamiento, los costes, la cantidad, calidad y estructura del alumnado y las condiciones psico-físicas.

Por último se estudia la relación existente entre la Formación Profesional y la estructura productiva; analizando la política de empleo que llevan a cabo las empresas españolas, se puede apreciar que éstas practican una política de contratación con baja cualificación y formación posterior en el puesto de trabajo, despreciando el título y resaltando la valoración de la experiencia.

Por otra parte, el nivel de estudios de la fuerza de trabajo de quince a diecinueve años es muy bajo, pues el 87 por 100 de estas edades no ha seguido estudiando, a partir de los catorce años. Es en este campo en donde debe actuar en profundidad la Formación Profesional.

El segundo trabajo de gran interés, por la problemática existente actualmente, comienza analizando las interrelaciones existentes entre el sistema educativo y el sistema productivo y las características de la población activa universitaria, que ha ido aumentando vertiginosamente en los últimos años, sobre todo en el año 1974, en que se incrementó en un 28 por 100 con respecto al año anterior, conteniendo el estudio un amplio cuadro estadístico acerca de las características de esta población.

La problemática laboral de los licenciados en Ciencias y Letras se aborda desde distintos puntos de vista: así se tienen en cuenta la estratificación social existente, los factores que influyen en éxito profesional, la especialización exigida para los distintos puestos de trabajo, las peculiaridades de las profesiones liberales y la crisis de las mismas, las formas de acceso al trabajo de los licenciados en Ciencias y Letras, el paro y el pluriempleo de los licenciados, sus recuperaciones y la discriminación existente en este campo entre los dos sexos, las posibilidades de promoción profesional. El estudio termina con un estudio especial de la problemática laboral de los ingenieros, y un estudio comparado de la situación de los licenciados en Estados Unidos, Italia y Francia.

En resumen, podemos decir que el trabajo es una valiosa aportación para explicar la situación en que se encuentran los titulados superiores en su inserción en el mundo laboral.

MT. G. C.

SARRAMONA, JAIME: *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Ediciones CEAC. Barcelona, 1980. 249 páginas.

¿Requiere la investigación en temas educativos una metodología y unas téc-

nicas especiales, o, por el contrario, pueden utilizarse las usuales en el estudio de los fenómenos sociales en general?

El libro de Jaime Sarramona sobre la investigación aplicada a la educación parece responder a esta pregunta afirmativamente en ambos casos. Por un lado, se expresa exclusivamente haciendo referencia a la investigación en educación, dándole un tratamiento teórico de exclusividad. Por otro, a la hora de explicar metodología y técnicas, despliega ante el lector las usuales en sociología.

Podríamos dividir el texto en dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, y en primer lugar, Sarramona hace una especie de larga introducción dedicada a explicar lo que es ciencia, método científico, investigación científica e investigación educativa, dedicándole a este enfoque reflexiones interesantes, en las que no se escatiman las citas a pensadores clásicos del campo de la filosofía. Se repasan, además, los métodos de investigación: deducción, inducción, análisis, síntesis, fenomenología, investigación histórica, método comparativo, genético-evolutivo, descriptivo y análisis de contenido.

En esta primera parte se pretende aclarar para el lector una serie de presupuestos necesarios, como, por ejemplo, la posibilidad de validez de las afirmaciones científicas y las maneras elaboradas, hasta la fecha, para intentar conseguir esta validez. Se asegura que el método científico actual es, en realidad, una síntesis de ambas formas lógicas del pensamiento humano (deducción e inducción), excluyéndose la hipótesis de que existan verdades absolutas en el pensamiento científico.

Respecto a la investigación en educación, se inclina el autor por el punto de vista prevaleciente en España, de acuerdo con el cual la educación no se limita al terreno puramente didáctico, que es sólo una parte del contexto educativo, aunque sea el más fácil de someter a control y valoración. Por esta razón, prefiere utilizar el término «investigación pedagógica» en lugar del de «investigación educativa», más usado por los sajones.

La parte dedicada al análisis estadístico es similar a todos los manuales de este tipo. Consta de cuatro apartados: Estadística descriptiva, estadística muestral, comparación de muestras y diferen-

cia de datos cuantitativos y metodología experimental. Cada uno de ellos comprende las secciones habituales: Representación gráfica, medidas de tendencia central, medidas de dispersión o variabilidad, percentiles, normalidad de una distribución (asimetría y curtosis), inferencia estadística, tipos de muestreo, índices de significación estadística, distribución muestral de medias, de desviaciones típicas, de medianas, de proporciones; dependencia entre variables, coeficiente de correlación de Pearson, recta de regresión, coeficiente de correlación parcial, coeficiente de correlación múltiple, coeficiente de correlación de Spearman, coeficiente de correlación de Kendall; comparación entre muestras, medias, varianzas, etcétera. En casos de grupos independientes o apareados, diferencia de datos cualitativos, diferencia de proporciones en grupos independientes y en grupos apareados, comparación de reparticiones con repartición teórica o en grupos independientes, comparación de muestras independientes y apareadas, etc.

La parte metodológica estudia los métodos experimentales, sus condiciones, validez y principales diseños; y los diseños factoriales.

Cada apartado va seguido de unos ejercicios que sirven de modelo de cómo resolver los problemas teóricos planteados, y al final del libro se ofrecen unos apéndices que incluyen las tablas necesarias para resolver los problemas estadísticos planteados en los apartados anteriores: Tabla de ley normal, significación del valor D_{max} , tabla de prueba «t» de Student, tabla de significación del coeficiente de correlación de Pearson, tabla del coeficiente de correlación de Spearman, tabla del coeficiente de correlación de Kendall, tabla de la prueba «F» de Snedecor, tabla de prueba de χ^2 , tabla de la prueba «U» de Mann-Whitney, tabla de la prueba «T» de Wilcoxon y tabla de la prueba «H» de Kruskal-Wallis.

En suma, un manual interesante para los estudiantes de estadística aplicada a las ciencias sociales en general.

ML. R. M.

SMITH V., JAMES, y D. HAMILTON: *El Intelecto Meritocrático*. Aberdeen University Press. 1979. 142 pp.

Para conmemorar el centenario de la publicación de la obra de Alexander Bain «La educación como Ciencia», se reunieron en Escocia una serie de especialistas del tema educacional, convocados por la Sociedad Escocesa de Historia de la Educación. El Seminario tuvo lugar en la Universidad de Aberdeen, y las ponencias allí presentadas se recogieron en un volumen, de gran interés para los expertos en educación, que comentamos ahora.

Contiene nueve ensayos sobre diversos temas relacionados con la investigación en temas educacionales, todos ellos interesantes y resultado de un trabajo serio, ya sea en investigación sobre lo hecho por autores pretéritos en este campo o con originales ideas propias resultado del ejercicio de la profesión educativa. Los trabajos se pueden dividir en dos tendencias: aquella que se ocupa fundamentalmente de la historia de la ciencia y la caracterizada por ser resultado de un trabajo personal. A pesar de ello, hay una coherencia en todo el libro, ya que ambos enfoques tienen en común su tendencia a tomar el tema de la educación como una cuestión problemática: una forma de práctica social histórica y filosóficamente localizada. Ponen énfasis en el desarrollo de la tarea educativa, tanto desde el punto de vista de la psicología como de la investigación, o de la manera de explicar de los educadores, así como el significado social e histórico de este desarrollo: sus relaciones con el modo de vida y las corrientes de pensamiento en las sociedades capitalistas.

Se estima que la tendencia central en la investigación educacional ha permanecido relativamente invariable, a pesar de que ha habido intentos «progresistas» de alterarlas. Pero estos intentos han tenido que enfrentarse a todo tipo de oposiciones, tanto desde dentro como desde fuera de su campo de interés.

Las diversas ponencias se ocupaban de los siguientes temas:

1) David Hamilton analiza los orígenes, lógica e impacto de la síntesis metodológica que desarrolló John Stuart Mill en la década de los años 30. Estas ideas fueron importantes en el posterior des-

arrollo del pragmatismo, progresismo y fabianismo. Por otro lado, y aunque este aspecto es menos conocido, influyó en el desarrollo de una serie de técnicas metodológicas que incluyen el análisis de regresiones, análisis de varianza y el muestreo al azar.

2) Walter M. Humes analiza el desarrollo de la teoría educativa en Alexander Bain. La influencia que sobre él ejercieron Mill, Comte y Spencer; las consecuencias de la aplicación de su método de encuesta identificada y el lugar que este autor ocupa en el desarrollo de la educación como ciencia.

3) J. W. L. Adams, sobre J. F. Herbart. Se rechaza en él la perspectiva, tan generalmente aceptada como auténtica, de que Herbart era un filósofo, para defender la hipótesis de que su línea de pensamiento va de la pedagogía, vía psicología, a la gran filosofía. Y no al contrario. Por lo tanto, se estima que este filósofo es un antepasado directo del movimiento científico en relación con la educación y no un «pariente lejano».

4) E. V. Johanningmeier, de la Universidad de Florida del Sur. Este autor intenta demostrar el carácter amplio del movimiento científico en la educación americana a través de un repaso del trabajo de Thorndike, Gesell, D. Starch y W. C. Bagley.

5) B. Norton, cuyo artículo se titula «El significado de "Inteligencia"», y en el que se ofrece una explicación de los orígenes y recorrido de la teoría sobre el factor general de inteligencia de Charles Spearman.

6) S. A. Sharp versa sobre el concepto de inteligencia en Godfrey Thomson. Estudia en él la incongruencia de la teoría de Thomson (contraria al uso de los exámenes) y su práctica, al ser el autor de los tests Moray House, utilizados como mecanismo de selección para determinar la educación que debía darse a cada niño.

7) El artículo de G. Sutherland. En él se analiza la recepción que tuvo en Inglaterra la nueva metodología de la «medición mental», en el periodo comprendido entre las dos guerras.

8) Clarence J. Carier nos habla sobre los usos terapéuticos de las ilusiones, criticando la ideología psico-social de Otto Rank. Enfoca su ponencia analizando

el cambio que se ha dado en la cultura occidental desde una cultura orientada, predominantemente, desde la perspectiva cristiana a otra fundamentalmente secular.

9) Y, finalmente, J. Harwood hace una crítica de la «sabiduría» convencional en su ponencia titulada «Naturaleza, aprendizaje y política». Se analizan las distintas posturas al respecto, considerando conservadoras las que ponen énfasis en la importancia del legado hereditario, y progresistas las que subrayan la importancia del medio ambiente. En su opinión, no son tan diferentes, ya que ambas posturas responden a lo que denomina «meritocracia». El enfoque político es lo más importante.

Todos los artículos estudian la conexión entre la acción y su contexto, por lo que resultan sumamente enriquecedores.

La mayor parte de ellos atraen la atención sobre aspectos inéditos e interesantes, conjugando diversos enfoques en un solo tema.

Es importante que una reunión de este tipo haya tenido lugar, y probablemente otras vendrán, posteriormente, a permitir a los diversos entendidos en el tema de la educación a intercambiar sus puntos de vista, de la misma manera que es usual en todas las disciplinas: no sólo como práctica, sino también desde el punto de vista histórico.

ML. R. M.

VILLAR ANGULO, L. M.: *Enfoque modular de la enseñanza*. 2 vol. Madrid. Cíncel-Papelusz, Col. Diálogos en Educación, 1980; vol. 1. 183 págs.; vol. 2, 202 págs.

El profesor Luis Miguel Villar Angulo está situado en un área de la investigación pedagógica tan atrayente como problemática: la formación y perfeccionamiento del profesorado.

A través de su actividad docente e investigadora ha desarrollado una tecnología poco difundida en nuestro país como son la microenseñanza y la enseñanza modular.

Sus estudios para obtener el Master of Arts en Educación realizados en la Universidad de Stanford le han permitido un amplio conocimiento de las técnicas más avanzadas, que se utilizan en la formación

y perfeccionamiento de profesores en las Universidades americanas.

Un primer fruto de esta experiencia fue la dirección y colaboración en la obra de varios autores «La formación del profesorado. Nuevas contribuciones» aparecido en 1977. A partir de entonces ha seguido en esta línea de renovación metodológica, desde la doble vertiente teórica y práctica, que persigue encontrar las conductas configuradoras del profesor eficaz. Y de nuevo ahora, nos ofrece el resultado de su trabajo en colaboración con un grupo de profesores interesados por esta problemática.

Estas dos obras aparecen dentro del tema «Enfoque modular de la enseñanza» con los títulos: «El autoperfeccionamiento del profesor» y «Aprender a enseñar».

«El autoperfeccionamiento del profesor» estudia una nueva técnica en la formación de profesores, considerada en Estados Unidos como «la alternativa» a la formación tradicional del profesorado. Se trata de la denominada «Formación del profesorado basada en la actuación o competencia», ya que persigue el desarrollo de *competencias* o repertorio de habilidades didácticas, necesarias para los futuros profesores. Estas competencias se agrupan y organizan en diseños de instrucción llamados *módulos*, que facilitan los aprendizajes.

Tras hacer un recorrido sobre los distintos desarrollos modulares realizados por los autores más representativos (Sobol, Darcy y Burke), pasa a la construcción de cuatro módulos según el diseño de Houston. Esta serie modular constituye una parte del programa de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, correspondiente a los niveles de E.G.B. y B.U.P., y se elaboraron con la finalidad de mejorar la comunicación didáctica. Los módulos se refieren a:

- Relaciones interpersonales.
- Participación del estudiante.
- Entusiasmo docente.
- Creatividad.

Todos ellos tienden a desarrollar conductas personales y sociales del profesor

que se manifestarán en la relación educativa.

El segundo volumen de la obra aparece con el título «Aprender a enseñar» y recoge cinco módulos diseñados para proporcionar al profesor los comportamientos y destrezas técnicas básicas para mejorar el proceso didáctico, y son:

- Organización lógica.
- La interrogación. Tipos de preguntas.
- Responder preguntas.
- Conclusiones.

El primer módulo se ha diseñado con el fin de capacitar al profesor para el logro de la comunicación en la clase, requisito previo a toda situación de aprendizaje. A través del segundo desarrollo modular, trata de organizar la comunicación didáctica según un criterio lógico, favorecedor de la integración de los nuevos aprendizajes en estructuras mentales previamente establecidas. Un tercer módulo aborda el aprendizaje, por parte del profesor, de un aspecto tan importante en el proceso didáctico como es la interacción de los alumnos, basándose para ello en la interrogación. El módulo sobre respuesta de los profesores tiende a proporcionar a los docentes una serie de respuestas que consoliden los aprendizajes en los alumnos, a la vez que los disponen a sucesivas intervenciones en clase. El último módulo analiza las competencias exigidas en el establecimiento de conclusiones, aspecto que constituye la culminación del proceso didáctico y el fundamento de aprendizajes posteriores.

En cada uno de los módulos, el lector ve claramente las etapas de que consta: objetivos que se persiguen, conductas y actividades a desarrollar y los procedimientos de valoración de las competencias conseguidas.

Ambos volúmenes han sido elaborados con minuciosidad y competencia por un grupo de profesores preocupados por una idea que interpela cada vez más a los profesores de nuestros tiempos: ¿es la eficacia una característica de la tarea educativa?

P. V.

La educación en las revistas

DEFICIENTES MENTALES

FRANCIA

LABREGERE, Anné: *Las personas handi-capées*. Notes et Etudes Documentaires, n. 4.611-4.612, 1981. Número especial.

Dedicado a los deficientes (personas que en el momento de su nacimiento, antes o después, sufren de un accidente en el curso de su vida). La primera parte del estudio está destinada a las personas con déficit motórico, visual, auditivo, cardíaco e intelectual. La segunda parte contiene detallada relación de la legislación en vigor y de las medidas referidas a dichas personas, de tipo social, y su integración en la sociedad.

Contiene anexos con tablas estadísticas, poniendo de manifiesto el esfuerzo realizado por la administración con lista de asociaciones dedicadas a las personas deficientes.

EDUCACION Y EMPLEO

ESPAÑA

Jornadas sobre educación y empleo (1). «Boletín de la FERE», n.º 239, mayo 1981.

La FERE organizó un seminario con religiosos y seculares sobre este tema, para buscar una solución al desempleo juvenil en España, desde la escuela.

Temas de la jornada:

- A.1. Los programas de formación y la integración en el mundo del trabajo.
- A.2. Relación de los estudiantes con el mundo del trabajo.
- A.3. Relación de profesores con el mundo del trabajo.
- A.4. Información del mundo empresarial a los centros de enseñanza.
 - B.1. Hacia una nueva estructura ocupacional. Nuevas profesiones.
 - B.2. Información profesional para los orientadores.
 - B.3. Movilidad en el trabajo.
 - B.4. El departamento de orientación en un Centro de trabajo.

Las conclusiones fueron remitidas al Ministerio de Educación y Ciencia, al de Trabajo, Director General de Enseñanzas Medias, Instituto de emigración, etc., así como a los medios de información y publicaciones dedicadas a la enseñanza.

(1) Ver la sección de «Información Educativa, página 237».

EDUCACION Y EMPLEO

ESPAÑA

NUÑEZ, Manuel: *Existe una clara disfuncionalidad entre educación y empleo*. El Magisterio Español, 15-V-1981.

Entrevista con el Secretario de Trabajo y Relaciones Laborales, que trata del desempleo juvenil y medidas de gobierno para contenerlo.

En España el paro juvenil supone el 47,7 por 100 y en los próximos años permanecerá dentro de niveles anormalmente elevados. Hay una desconexión clara entre el contenido del sistema educativo y los requerimientos del sistema productivo; los empresarios prefieren contratar a trabajadores adultos, que suplen a las insuficiencias educativas de los jóvenes con su experiencia profesional. Se adjuntan datos del Informe emitido por la inspección de trabajo sobre infracciones referidas a trabajo de menores por año y número.

EDUCACION ESPECIAL

ITALIA

GALLIANI, Luciano: *La formazione e l'inserimento sociale e professionale degli handicappati*. Pedagogia e Vita, serie 42, dic.-gennaio 1981.

Durante los últimos diez años se ha realizado una profunda transformación a nivel social y profesional de los deficientes, iniciándose su integración en el terreno laboral. Han contribuido la investigación científica —médicos, psicólogos, pedagogos— y la legislación social, así como la acción desarrollada por la Comunidad Europea, no sólo en el terreno del estudio de los problemas, sino con ayudas financieras a los diferentes países europeos en este terreno.

Hacia los sesenta las condiciones italianas eran de retraso socio-cultural; posteriormente, y de un modo progresivo, se inició un fuerte desarrollo que coloca a este país como modelo, en la reinserción de los deficientes y en la formación de los trabajadores, siendo un ejemplo del proceso democrático y participativo, fundado pedagógicamente y sometido a re-

visión y evaluación continua, en el que participan las instituciones y la sociedad civil.

EDUCACION GENERAL BASICA PROGRAMAS

ESPAÑA

Programas renovados de EGB. «Vida Escolar», n.º 206, marzo-abril 1980.

Documento de consulta imprescindible para la educación preescolar y básica. Se inicia el trabajo con un texto del Director General de EGB en el que se especifican características, objetivos y consecuencias de la nueva organización escolar, así como manuales y métodos pedagógicos. El número está dedicado al análisis de la reforma en el marco de la enseñanza de la lengua española: utilización del lenguaje, técnicas de trabajo, información sobre lengua, literatura, etc. Va dirigido al personal de educación, sometiendo los proyectos de los programas renovados a su reflexión y a una posible experimentación. Las críticas y análisis permitirán modificar el texto de la reforma antes de que ésta sea definitivamente adoptada por el Ministerio de Educación.

ENSEÑANZA MEDIA - ITALIA

ITALIA

Escuela de base. «Riforma della Scuola», número 3, marzo 1981.

Se abre el número analizando las condiciones reales de la escuela de base, después de cuatro años de la entrada en vigor de la Ley 517. Mario di Rienzo presenta una serie de propuestas para realizar la innovación en la escuela de base y así iniciar su transformación. Propone «un nuevo estilo de trabajo» entre los enseñantes y solicita la intervención de los trabajadores de la enseñanza; enuncia cuatro propuestas concretas:

- 1) Distinguir claramente las programaciones.
- 2) Desmitificar la programación.
- 3) Realizar listas de «descriptor».
- 4) Equipar las bibliotecas de institutos

y centros con publicaciones especializadas atendiendo a la nueva profesionalidad de los docentes.

ESCUELA PUBLICA

ESPAÑA

MIGUEL DIAZ, Mario de: *Principios y objetivos de la escuela pública*. Aula Abierta, n.º 31, marzo 1981.

Documento surgido después de la publicación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros. Se exponen las bases y objetivos de la escuela pública.

I. Bases para la elaboración de un proyecto educativo:

- A) Principios generales:
- Respeto a los Derechos Fundamentales de la persona.
 - Respeto a los derechos del niño.
 - Respeto a la Constitución.
- B) Principios educativos:
- Ideales educativos.
 - Principios de la gestión democrática.

II. Objetivos educativos:

Partiendo de las bases hay que concretar los objetivos y directrices pedagógicas que no se refieran al aspecto estrictamente pedagógico. El consejo de dirección deberá limitar los objetivos de tendencia hacia donde orientar el proceso educativo de los centros, pero no los objetivos didácticos concretos que serán elaborados por el propio claustro.

ESCUELA DE VERANO

ESPAÑA

Escuela de verano de Madrid. VI, 1981. «Acción Educativa», 1981.

Número dedicado al programa de la VI Escuela de Verano de Madrid, que se centra en el tema «Bases pedagógicas pa-

ra la Escuela Pública». Modelo de escuela pluralista y participativa que responde a un modelo de hombre y sociedad democráticos, lleva implícita una renovación de todos los aspectos organizativos y pedagógicos del sistema educativo y de cada escuela.

En esta escuela de verano se intenta profundizar en las bases pedagógicas en la que se apoya la escuela pública, para lo que se han creado tres seminarios:

- I. Una escuela para todos: la integración escolar.
- II. Una escuela hecha por todos: la escuela participativa.
- III. Una escuela que contempla al hombre en su totalidad: una escuela creativa e investigadora.

EVALUACION - ENSEÑANZA PRIMARIA

BELGICA

WARZEE, L.: *L'évaluation dans l'enseignement normal primaire*. «Revue de la Direction Générale de L'organisation des études», n.º 6, juin. 1980.

Durante los años 1969-1970 se ha venido utilizando en Bélgica un sistema de evaluación continua en vez de los exámenes tradicionales. Se ha realizado por medio de cuestionarios enviados al profesorado y los resultados obtenidos indican que las tres cuartas partes de los estudiantes prefieren este sistema frente al tradicional de los exámenes. Contiene cuatro gráficos, donde puede apreciarse claramente que profesores y alumnos están a favor de este sistema.

El gran número de objeciones que derivan de cada pregunta, no puede hacernos perder de vista el porcentaje de alumnos con respuesta afirmativa.

El entusiasmo que manifiestan por él está más acentuado en el alumnado, pues los profesores son más reticentes y reservados, como demuestran los gráficos 3 y 4. Los dos sectores reconocen que el sistema de evaluación continua no está perfeccionado y presenta enormes fallos, pero también obtendrá más ventajas con una buena adaptación del mismo y unos resultados más fiables que los exámenes tradicionales.

FORMACION PROFESIONAL

ESPAÑA

RODRIGUEZ HERRERO, Juan José: *La formación profesional en las zonas subdesarrolladas*. «Cuadernos de Pedagogía», número 77, marzo 1981.

Se analiza la situación actual de la Formación Profesional en dos provincias subdesarrolladas económicamente (Zamora y Salamanca); también se esbozan conclusiones que derivan de la exposición cuantitativa y cualitativa de la realidad. Hay una relación estadística de la formación profesional de dichas provincias, según la Delegación del Ministerio de Educación, en números absolutos de alumnos y ramas, así como los porcentajes sectoriales de formación profesional provinciales; la conclusión es que, siendo dos provincias eminentemente rurales, tienen la formación profesional capaz de convertirse a medio-largo plazo en la base de una industria propia de la zona.

INFANCIA Y UNIVERSIDAD

ESPAÑA

«Studia Paedagogica», n.º 6, julio-dic. 1980.

Se recoge en este número la semana «Infancia y Universidad» celebrada en Salamanca en noviembre de 1979, con motivo del Año Internacional del Niño. Contiene diversos temas: «Una aproximación histórica y pedagógica de las concepciones de la infancia», «El niño en la historia de la Medicina y el Derecho», «El niño, la naturaleza y la educación en el medio ambiente». Estas diferentes aportaciones sobre la evolución de las mentalidades respecto a las condiciones socio-pedagógicas del desarrollo del niño y de la realidad infantil en la Historia, Derecho, Ciencias, son completadas con una amplia bibliografía sobre programas, objetivos, evolución y estudios particulares de Froebel y Montessori, sin omitir las investigaciones de psicoanálisis, genética, las indicaciones didácticas sobre lenguaje, ini-

ciación a la lectura, cálculo, educación psicomotriz, creatividad, expresión corporal, musical, juego y literatura infantil.

ITALIA

«Annali della Pubblica Istruzione», n.º 3, maggio-giugno, 1980.

Este número se inicia con un artículo de Emmanuele Caruso sobre «Cultura e professionalità negli Istituti Tecnici per geometria», replanteándose el problema de esta formación, que depende en gran medida de la preparación y puesta al día de los enseñantes. Angelo Peroni: «Análisi comparativa de quattro calendari scolastici europei», hace una reflexión y comparación de la reforma escolar y de los calendarios, examinando el sistema francés, inglés y alemán occidental, poniendo de relieve las analogías y las diferencias que existen con el italiano.

Es interesante el análisis de costos de cursos experimentales que hace G. Belli Contarini: «Un metodo di valutazione del costo del personale docente negli istituti sperimentali». El costo es es con frecuencia ignorado o, por lo menos, no es valorado en toda su dimensión, ya que varía en función del número de alumnos, etc., y con frecuencia estos datos se presuponen, obteniendo resultados erróneos.

MIGRACION - EDUCACION

FRANCIA

Enfants de travailleurs migrants de l'enseignement secondaire. «L'Orientation scolaire et professionnelle», n.º 3, 1980.

Este número parte de las conclusiones del informe realizado sobre «la escolarización y la orientación de los niños de los trabajadores emigrantes», extraído a su vez de una encuesta que se realizó en el año 1978. Tres son los puntos básicos del dossier: la población de los emigrantes y sus hijos, la escolarización de los hijos de los emigrantes y el examen psicológico de estos niños.

COLECCION «LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION»

Pesetas

1. OCDE: los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza (agotado).	
2. Hacia una sociedad del saber (agotado).	
3. La educación en Francia (agotado).	
4. Método de cálculo de costes en las Universidades Francesas.	300
5. La escuela de opciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares.	300
6. Gastos públicos de la enseñanza.	300
7. Educación compensatoria.	300
8. Política cultural en las ciudades.	300
9. Estudios sobre construcciones escolares.	300
10. Política, igualdad social y educación.	300
11. La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa 1949-1978.	400
12. Historia de la Educación en España. T. I.	600
13. Historia de la Educación en España. T. II.	600
14. La radio al servicio de la educación y el desarrollo.	500

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y C. Alcalá, 34. M. - 14
- Paseo del Prado, 28. Madrid - 14
- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y C. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid - 3. Teléfono 449 67 22



**Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación y Ciencia**