REVISTA DE EDUCACION

293

EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO EN EL UMBRAL DE LOS NOVENTA

1990

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Juan Antonio Gimeno Ullastres
Secretario General Técnico

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica
Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares
Francisco de Asís de Blas Aritio
Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa
Jordi Menéndez Pablo
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección
Isabel González Feijo
Directora del Centro de Publicaciones
José Luis Pérez Iriarte
Subdirector General de Ordenación Académica
Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas Experimentales
Climent Giné i Giné
Subdirector General de Educación Especial
Joaquín Prats Cuevas
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Julio Carabaña
César Coll
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
Manuel de Puelles Benítez
Angel Rivière

EQUIPO DE REDACCIÓN:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro
Blas Cabrera Montoya
César Cascante Fernández
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Pilar Palop Jonqueres
Juan Ignacio Pozo Municio
Josep M. Rotger
Ignasi Vila

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-90-023-8
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.). Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 293 septiembre-diciembre 1990

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA – 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 67 22

S U M A R I O

MONOGRÁFICO

Págs.

MARIANO F. ENGUITA: *No hay más cera que la que arde: Educación, Formación y empleo en España en el umbral de los 90* 7

IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO: *Los difíciles itinerarios postescolares. (Algunas consideraciones metodológicas sobre los sistemas de información estadística)* 53

INDALECIO CORUGEDO; ENRIQUE GARCÍA PÉREZ y JORGE MARTÍNEZ PAGÉS: *Un análisis coste-beneficio de la educación postobligatoria no universitaria en España* 67

J. CASAL; J. M. MASJUAN y J. PLANAS: *La inserción social de los jóvenes* 109

JOSÉ MOLERO; MIKEL BUESA y JULIO FERNÁNDEZ: *Requerimientos de formación en puestos de trabajo vinculados al uso o generación de tecnologías innovadoras* 123

ROBERTO HERRANZ GONZÁLEZ: *La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: Un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo* 151

MARÍA CARME ALEMANY: *¿Las prácticas en empresa: Hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?* 175

CARME TOLOSANA CIDÓN: *La educación del sentido de la iniciativa* ... 185

JOSÉ M. PEIRÓ; PEDRO M. HONTANGAS y MARISA SALANOVA: *Escuela y formación como «desempleo encubierto»: Antecedentes y consecuencias* 203

ANTÓN BORJA: *Educación y nuevas tecnologías. Reflexiones sobre cambios en los perfiles profesionales y formación* 221

ESTUDIOS

ANTHONY R. WELCH y PETER FREEBODY: *¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado? Explicaciones de la actual «Crisis de alfabetización»* 255

Págs.

RAFAEL FEITO: *Escuela y hegemonía* 281

PHILIP G. ALTBACH: *Tendencias en la educación comparada* 295

MARCELA MOLLIS: *La educación comparada de los 80: Memoria y balance* 311

OLAFUR PROPPE: *La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores* 325

STAFFAN SELANDER: *Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa* 345

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

M.ª CONCEPCIÓN GONZÁLEZ VEIGA y MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ FERNÁNDEZ: *Oferta y demanda educativa. Diferencias interprovinciales* .. 357

GERARD LASSIBILLE y M.ª LUCÍA NAVARRO GÓMEZ: *Los recursos familiares asignados a la educación* 387

M.ª DOLORES CALERO GARCÍA: *La evaluación del potencial de aprendizaje: Estado actual* 399

BEGOÑA GROS SALVAT: *La enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados* 415

MIGUEL A. SANTOS REGO: *Lectura e intervención pedagógica: el soporte cognitivo-motivacional* 435

M. A. GOBERNA; M. A. LÓPEZ y J. T. PASTOR: *Una propuesta metodológica para la estimación del crecimiento de las Universidades españolas* 451

BIBLIOGRAFIA

Reseñas de libros 471

Libros recibidos 493

M O N O G R A F I C O

Este monográfico sobre «Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa» ha sido coordinado y supervisado por don Mariano Fernández Enguita, Profesor Titular de Sociología de la Universidad Complutense y Coordinador del Programa GEFE'90.

MONOGRÁFICO

NO HAY MÁS CERA QUE LA QUE ARDE: EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO EN ESPAÑA EN EL UMBRAL DE LOS 90

MARIANO F. ENGUITA (*)

La problemática de la marcha de la economía y el empleo, de un lado, y las políticas de educación y formación, de otro, se presentan en España y en todo el mundo como cada vez más imbricadas e inseparables. La incertidumbre de la evolución económica y la persistencia del paro masivo, junto con la crisis y el desprestigio de la política económica de demanda asociada al Estado del Bienestar, han desplazado la atención y la voluntad de los gobiernos (tanto conservadores como de izquierda tradicional, aunque en distinta medida y con distintos acentos) hacia la política económica de oferta y, en particular, hacia lo que suele denominarse, sin demasiada exactitud, «política activa» de empleo. Una de las consecuencias de esto ha sido un nuevo énfasis en el papel de la educación y la formación para hacer frente al cambio económico y tecnológico tanto a largo como a medio y a corto plazo, es decir, tanto a las variaciones estructurales como a las coyunturales.

Aunque, desde todo punto de vista, es preciso evitar acudir a la educación y la formación en busca de remedios que no pueden aportar para problemas del mercado y la organización del trabajo que deben ser directamente atacados, no cabe duda de que necesitamos reexaminar la relación entre nuestro sistema formativo y nuestro sistema productivo. Las páginas que siguen, que son un apretado resumen de los cinco primeros capítulos de un amplio informe (**), tratan de decir algo al respecto.

La primera sección se ocupa, no para España sino en general, de los efectos de la evolución tecnológica, las transformaciones en la organización de la producción y los cambios en el mercado de trabajo sobre las características de los empleos y, en particular, su cualificación y las exigencias que plantean a los trabajadores. La segunda se refiere de manera específica a nuestro país, apoyándose en las estadísticas de empleo y en los resultados de las escasas investigaciones

---

(*) Coordinador del programa GEFE'90. Universidad Complutense.

(**) M. Fernández Enguita, *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, 1990.

monográficas existentes. La tercera se centra en varios factores de desigualdad ante el mercado de trabajo, concretamente el género, la edad, las credenciales escolares y la región. La cuarta está dedicada al sistema de educación reglada en sí mismo y a su relación cuantitativa y cualitativa con el mundo del empleo. La quinta, en fin, aborda ese fenómeno relativamente reciente pero de desarrollo espectacular que constituyen la formación profesional ocupacional y los contratos de fomento del empleo.

1. PROCESOS PRODUCTIVOS, MERCADO DE TRABAJO Y CUALIFICACIONES

Dada la escasez de investigaciones sólidas sobre las relaciones entre educación y empleo en España, y más en concreto sobre las necesidades de cualificación planteadas por la situación y la evolución de éste, todo tratamiento del tema tiene como obligado punto de partida la consideración de la experiencia y la investigación internacionales.

Existen dos enfoques opuestos que marcan básicamente los términos del debate. El primero, al que podemos denominar *optimista,* afirma que de la complejidad creciente de la tecnología derivan una complejidad también creciente de las tareas que constituyen los puestos de trabajo y, por tanto, unas necesidades de cualificación en aumento. El segundo, al que podemos denominar *pesimista,* sostiene, por el contrario, que hay tendencia a la descualificación del trabajo porque ésta abarata la mano de obra y sirve mejor al mantenimiento del control de la dirección sobre la fuerza de trabajo, y que tal política de descualificación se sirve precisamente de la innovación tecnológica, además de los cambios en la organización del trabajo.

Aunque hay cierta propensión a identificar estas proposiciones con la sociología funcionalista o la teoría del capital humano, en el primer caso, y con la sociología marxista, en el segundo, tal dicotomía no es nada exacta (baste pensar que los primeros trabajos sobre la descualificación vinieron del campo empresarial, y las primeras formulaciones sobre la «revolución científico-técnica», la «nueva clase obrera», etc. lo hicieron predominantemente del marxismo).

La investigación empírica no ha resuelto el problema. No importa cuántos trabajos de investigación revisemos, las conclusiones siguen divididas, y esta ambigüedad tiene mucho que ver con el uso de dos metodologías alternativas y de resultados no contrastables mutuamente. Por un lado, están los *estudios agregados.* Éstos se basan, con mayor o menor sofistificación, en información estadística sobre la evolución de las ocupaciones, aportando una imagen global de los cambios en la composición de la fuerza de trabajo y, habitualmente, la conclusión de que hay una tendencia al alza en las cualificaciones, aunque ligera y lenta (véase el cuadro 1). Su defecto estriba en que no captan los cambios dentro de cada ocupación, suponiendo constantes en el tiempo sus características. Por otro lado están los *estudios de casos.* Éstos se basan en análisis más o menos pormenorizados de la evolución de una o varias ocupaciones, aportando una imagen más precisa

CUADRO 1

Exigencias educativas de los empleos, EE.UU., 1982-95

Grupos de ocupaciones	*Empleos en 1982*			*Nuevos, 82-95*		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Profesionales, técnicos	18	23	59	20	28	52
Directivos, gerentes	41	26	33	40	26	34
Ventas	51	20	29	49	21	30
Oficinas	67	25	8	67	25	8
Oficios manuales	78	17	5	78	17	5
Obreros especializados	89	9	2	89	9	2
Trabajadores servicios	75	19	6	75	20	5
Peones no agrícolas	83	14	3	84	14	4
Trabajadores agrícolas	83	11	7	84	10	6
Todas las ocupaciones	64	19	17	60	22	18
Sumando empleos reposición	–	–	–	69	19	12

El nivel educativo de cada grupo profesional es el que efectivamente tenían sus miembros en el censo de 1980. «Bajo» equivale a la *high school,* es decir, a la enseñanza obligatoria; «medio» a uno a tres años de universidad, o sea una una carrera corta, generalmente de tipo profesional; «alto» a cuatro o más años de universidad, o sea una carrera larga.

Fuente: Levin y Rumberger, 1988.

del proceso y llegando, por lo común, a la conclusión de que disminuye la cualificación de los puestos de trabajo. Sus defectos son que en primer lugar, no son extrapolables, aunque pueda inferirse que, si los casos son típicos, no serán únicos; y, en segundo lugar, que no atienden a los cambios en la composición de la estructura general de la fuerza de trabajo.

La expansión de las nuevas tecnologías ha dado un nuevo impulso a este debate, pero sigue sin estar resuelto. Para unos, el mayor peso de la información en el funcionamiento de éstas favorece el aumento de las cualificaciones; para otros, precisamente su capacidad de manipular más información y más eficazmente aumenta su potencial descualificador. Los datos tampoco resuelven claramente el problema, pues es posible aducir, por un lado, el rápido crecimiento de las ocupaciones vinculadas a las nuevas tecnologías o, por otro, su escaso peso absoluto en los empleos existentes o previstos (cuadros 2 y 3) y estudios de casos sobre la descualificación en estas nuevas profesiones.

La conclusión mayor aquí sólo puede ser una: que no hay conclusiones o, mejor dicho, que los instrumentos con que contamos para abordar el problema son inadecuados y, la información acumulada, todavía insuficiente.

* * *

CUADRO 2

Ocupaciones de mayor crecimiento relativo
(EE.UU. 1986-2000)

Ocupaciones	% O	% E
Personal jurídico auxiliar	103,7	0,3
Auxiliares medicina	90,4	0,6
Terapeutas	87,5	0,2
Auxiliares terapeutas	81,6	0,1
Técnicos mantenimiento ordenadores	80,4	0,3
Asistencia sanitaria a domicilio	80,1	0,5
Podólogos	77,2	0,0
Analistas de sistemas	75,6	1,2
Entrevistadores de empleo	71,2	0,3
Programadores	69,9	1,6
Especialistas y técs. radiología	64,7	0,3
Higienistas dentales	62,6	0,3
Ayudantes dentistas	57,0	0,4
Investigadores de operacs. y sists.	54,1	0,1
Terapeutas ocupacionales	52,2	0,1
Operadores equip. electrón. e inf.	50,8	0,1
Alimentadores datos y composición	50,8	0,1
Optometristas	49,2	0,1

% O: Porcentaje de crecimiento sobre el volumen de la ocupación al inicio del período.
% E: Porcentaje sobre el total de nuevos empleos previstos para el período.
Fuente: Zapatero, 1989.

La cualificación de los puestos de trabajo y, por tanto, la cualificación necesaria en los trabajadores, dependen también de las formas de organización del proceso de trabajo. Aunque, en la práctica, la innovación tecnológica y los cambios organizativos suelen tener lugar al mismo tiempo, podemos tratarlos separadamente a efectos analíticos, pues toda la evidencia indica que una misma tecnología puede ser empleada en contextos organizativos distintos y una misma organización darse con tecnologías diferentes (si bien no todas las combinaciones son posibles ni presentan el mismo grado de viabilidad).

Simplificando, podemos decir que la organización de la producción se debate hoy entre dos modelos: el de inspiración taylorista y el de producción flexible.

El *taylorismo,* simplificando de nuevo, se basa en la producción de grandes series para mercados estables, con instrumental y maquinaria de tipo específico, mano de obra poco cualificada y un sistema de dirección vertical y unívocamente descendente. La relación entre estos cuatro aspectos es bien conocida y no necesita ser recordada.

CUADRO 3

Ocupaciones de mayor crecimiento absoluto
(EE.UU. 1986-2000)

Ocupaciones	% O	% E
Vendedores al pormenor	33,5	5,6
Camareros	44,2	3,5
Enfermeras diplomadas	43,6	2,9
Conserjes y limpiadores, incluido servicio doméstico	22,6	2,8
Directivos	24,4	2,7
Cajeras comercio	26,5	2,7
Camioneros	23,8	2,5
Oficinistas	19,6	2,2
Trabajadores establecimientos comidas rápidas	19,9	2,1
Auxiliares hospital	35,4	2,0
Secretarias	13,1	2,0
Vigilantes edificios	48,3	1,8
Contables y auditores	30,8	1,8
Programadores	69,9	1,6
Trabajadores preparación de alimentos	34,2	1,5
Cuidadoras guardería	19,6	1,4
Recepcionistas y personal información	41,4	1,3
Analistas de sistemas	75,6	1,2
Cocineros de restaurantes	46,2	1,1
Enfermeras tituladas y colegiadas	37,3	1,1

Fuente: Zapatero, 1989.

La *producción flexible* se basa en la producción de unidades a pedido o pequeñas series para mercados cambiantes, instrumental y maquinaria de tipo universal, mano de obra comparativamente de alta cualificación y un sistema de decisión descentralizado y participativo. El instrumental y la maquinaria han de ser universales porque van a ser destinados a distintos usos sucesivos; la mano de obra ha de ser cualificada porque producirá bienes y servicios diferentes, rápidamente cambiantes, y empleando en procedimientos diversos el mismo instrumental y la misma maquinaria; la toma de decisiones ha de ser descentralizada y participativa porque la volubilidad de los mercados y la competencia intensa no permiten los largos procesos previos a la producción propios del taylorismo.

El taylorismo ha encontrado sus límites en la inestabilidad de sus mercados de entrada y salida (de factores y productos), en el elevado nivel de entropía característico de las grandes organizaciones jerárquicas y en la desafección hacia el trabajo y los conflictos en torno a su organización que genera. La producción flexible y las formas de organización más participativas se han mostrado más eficaces, en términos de productividad, prácticamente por doquier. Esta es la conclusión inevi-

table si comparamos entre sí el desempeño productivo y económico de los países más prósperos con los que lo son menos (Japón frente a Occidente o la RFA frente al resto de éste), zonas o regiones (Il Prato, Silicon Valley, Baden-Würtenberg, etc., frente al norte de Italia, el sur de Inglaterra, los Grandes Lagos, etc.), sectores (máquinas-herramienta, químicas de especialidad, etc., frente a las ramas tradicionales en crisis), cooperativas u otras empresas participativas (Mondragón, el casi centenar estudiado en el informe *Work in America,* etc.) frente al resto; las llamadas empresas «Z», «excelentes», «de tercer tipo», etc. frente a las de tipo tradicional; o distintas formas de organización dentro de la misma empresa, concretamente las llamadas genéricamente «nuevas formas de organización del trabajo», frente a las de índole taylorista (por ejemplo, las experiencias bien conocidas de Volvo, Saab, Olivetti, Renault, General Electric y otras muchas).

Para lo que nos ocupa, las principales consecuencias de esto son tres: la primera, que la organización del proceso de trabajo parece tener efectos más consistentes sobre la cualificación de los puestos de trabajo que la innovación tecnológica; la segunda, que hoy se abre paso (aunque no sabemos hasta cuándo ni en qué grado) un modelo organizativo que requiere una mano de obra más cualificada; la tercera, que los proyectos educativos ni son autónomos ni pueden ser simples respuestas adaptativas a un mundo del trabajo que fija las necesidades, sino que deben estar explícitamente asociados y suelen estarlo, cuando menos implícitamente, a opciones sobre la organización del trabajo.

* * *

Por otra parte, también la evolución propia del mercado de trabajo, con independencia de la organización de éste y de la innovación tecnológica, tiene consecuencias sobre las cualificaciones. En general, estamos asistiendo a transformaciones que suelen resumirse en términos como «flexibilización» o «precarización» del mercado, «descentralización», o «desconcentración» o «periferalización» de la producción, etc.

Por un lado, las grandes empresas tienden a desprenderse de las fases y los subprocesos no estratégicos de la producción, así como de los servicios auxiliares, confiándolos a otras empresas, generalmente más pequeñas, y sustituyendo así vínculos laborales que les resultan demasiado rígidos por vínculos mercantiles que son más flexibles y librándose, de paso, de las cargas sociales. Como consecuencia, proliferan las pequeñas empresas contratistas y ciertas formas de trabajo por cuenta propia que, en realidad, no actúan tanto para el mercado en general como para uno o unos pocos clientes.

Por otro lado, factores adicionales favorecen también la proliferación de la pequeña empresa y el trabajo por cuenta propia: algunas nuevas tecnologías permiten que ciertos procesos que antes requerían gran cantidad de trabajo o de capital puedan ser realizadas por pocas personas y con pocas inversiones; ante la escasa creación de empleo por los grandes empleadores, los poderes públicos estimulan a las pequeñas empresas, que crean puestos de trabajo a un coste más bajo, y diversas formas de autoempleo, e individuos que se habrían convertido en asalariados si hubiesen tenido la oportunidad se ven empujados al

trabajo por cuenta propia; además, el carácter rutinario de la mayoría de los empleos asalariados y un cierto auge de la cultura empresarial contribuyen también a que muchas personas prefieran intentar ser sus propios patrones antes que (o antes de) someterse a otros.

Finalmente, el empleo asalariado también está conociendo un proceso de precarización en sí mismo, aumentando las formas de trabajo «irregular» o «fuera de la norma»; entre ellas los contratos temporales y eventuales, el trabajo a tiempo parcial (más allá de las preferencias de un sector de la población trabajadora), los puestos de trabajo compartidos, etc. (cuadros 4, 5 y 6).

Esta evolución hace que el mercado de trabajo plantee necesidades que no planteaba la producción considerada en sí misma. Las grandes empresas se reservan los puestos de trabajo correspondientes a las partes estratégicas del proceso global, que suelen ser también los más cualificados. Las pequeñas empresas, que viven en gran parte de las contratas, se ven obligadas a elegir entre una organización flexible que les permita hacer frente a las escasas y variadas oportunidades que les ofrece el mercado de bienes y servicios y la traslación de la incertidumbre a los trabajadores mediante la precarización de su relación mutua. Los asalariados se ven empujados a cambiar de sector, de empresa, de empleo en la misma empresa, o ven cambiar las características de un mismo empleo, de manera que, aunque ninguno de estos empleos requiera en sí una gran cualificación, la incertidumbre del mercado de trabajo les obliga también a procesos de adaptación, desde el punto de vista de la cualificación, así como a cierta poliva-

CUADRO 4

Participación del trabajo por cuenta propia en el empleo total (sólo varones)

Sector	Bélg.	Dina.	Fran.	Alem.	Hola.	Ingl.	Media
Todos los sectores	15,2	10,6	12,4	11,3	10,0	13,6	12,2
en crecimiento	18,1	7,7	11,6	19,4	11,0	18,5	14,4
intermedias	14,5	10,9	12,5	9,9	10,1	12,8	11,8
en declive	14,1	11,1	14,3	8,1	6,9	6,8	10,2
Agricultura	85,4	59,3	76,8	65,9	63,8	52,1	67,2
Industria	9,4	7,9	8,3	5,8	3,6	8,6	7,3
en crecimiento	5,7	4,9	5,8	3,3	1,1	7,9	4,8
intermedias	7,1	7,9	8,6	5,6	3,8	9,4	7,1
en declive	16,0	9,2	9,5	8,8	6,0	2,9	8,7
Servicios	20,7	11,6	15,2	18,0	13,1	17,1	15,9
en crecimiento	20,7	7,6	15,9	24,0	16,7	21,9	17,8
intermedios	20,6	12,3	14,9	17,4	12,4	15,9	15,6
en declive	23,3	14,4	19,4	11,4	13,8	14,0	16,1
Administración públ.	0,3	0,0	0,1	0,0	0,0	0,6	0,2

Fuente: O.C.D.E. (1989).

CUADRO 5

Participación del trabajo eventual (por cuenta ajena) en el empleo total (sólo varones)

Sector	Bélg.	Dina.	Fran.	Alem.	Hola.	Ingl.	Media
Todos los sectores	4,6	10,2	4,8	9,9	5,4	4,3	6,3
en crecimiento	6,6	11,3	5,8	9,6	5,9	5,8	7,5
intermedias	4,1	10,1	4,7	8,8	5,4	4,0	6,2
en declive	2,3	9,4	3,4	8,3	4,5	1,8	4,9
Agricultura	0,9	6,6	1,5	6,4	2,5	2,8	3,5
Industria	2,5	8,8	4,1	7,3	5,0	2,3	5,0
en crecimiento	3,0	7,1	4,4	6,5	4,6	2,5	4,7
intermedias	2,8	8,6	4,1	7,6	5,2	2,3	5,1
en declive	2,0	10,0	3,4	7,1	4,1	1,3	4,7
Servicios	4,7	10,6	5,3	9,0	5,9	5,3	6,8
en crecimiento	7,0	12,0	6,1	9,5	6,2	6,1	7,8
intermedios	4,3	10,4	5,3	8,7	6,3	5,1	6,7
en declive	2,7	8,6	3,8	9,8	3,6	4,3	5,4
Administración públ.	8,9	13,1	5,1	14,4	3,8	5,0	8,4

Fuente: O.C.D.E. (1989).

CUADRO 6

Participación del trabajo a tiempo parcial (por cuenta ajena y no eventual) en el empleo total (sólo varones)

Sector	Bélg.	Dina.	Fran.	Alem.	Hola.	Ingl.	Media
Todos los sectores	1,3	8,1	2,9	2,2	7,0	3,2	4,1
en crecimiento	2,0	10,3	3,8	2,5	8,5	4,2	5,2
intermedias	1,2	8,0	2,9	2,1	7,1	3,0	4,0
en declive	0,6	6,3	1,2	2,3	2,7	1,5	2,4
Agricultura	0,6	5,0	1,4	2,2	2,1	2,3	2,2
Industria	0,5	3,4	1,2	1,4	3,1	1,5	1,8
en crecimiento	0,5	2,8	1,4	1,3	4,0	1,4	1,9
intermedias	0,5	3,7	1,2	1,4	3,1	1,5	1,9
en declive	0,4	2,3	0,9	1,3	2,1	1,5	1,4
Servicios	1,9	11,4	4,1	2,8	9,6	4,3	5,7
en crecimiento	2,3	11,4	4,3	2,7	8,4	4,4	5,6
intermedios	2,0	11,4	4,1	2,6	10,7	4,3	5,8
en declive	1,5	10,9	3,9	4,0	4,6	4,1	4,8
Administración públ.	0,4	1,9	2,6	2,5	2,1	1,8	1,9

Fuente: O.C.D.E. (1989).

lencia, para poder sacar partido de oportunidades diversas y, a menudo, imprevistas. El trabajo por cuenta propia o asociado, en fin, requiere del trabajador otras capacidades que el dominio de un oficio (de gestión, de trato con el público, iniciativa personal, etc.).

2. LAS PERSPECTIVAS DE ESPAÑA

La economía española (lo mismo que la de cualquier otro país) no va a seguir pura y simplemente la senda ya recorrida por los países más avanzados. Por consiguiente, si la carencia de bases de datos y estudios propios adecuados nos empuja a utilizar fuentes de fuera de nuestras fronteras y a buscar en ellas anticipaciones de nuestra evolución próxima, debemos tener siempre presente, no obstante, que no ocupamos simplemente un puesto en una fila, sino también y sobre todo un lugar en un entramado de relaciones. Tener en cuenta, por ejemplo, que no somos simplemente un país semi-avanzado o semi-atrasado, sino ante todo semi-dependiente en el contexto de la división internacional del trabajo.

Algunos indicadores muestran, por ejemplo, que el crecimiento reciente de la *industria* española ha sido protagonizado por sectores de baja complejidad tecnológica (cuadro 7), lo que implica una menor creación de puestos de trabajo de alta cualificación que si sucediera al contrario. También que nuestro país ni ocupa un lugar destacado en los mercados internacionales ni ha sido capaz de retener el control sobre los mercados internos de bienes correspondientes a industrias de alto nivel tecnológico, lo que apunta en el mismo sentido. O bien, finalmente, que la especialización de la industria española (es decir, su composición relativa por ramas de actividad) favorece, a diferencia de países como Alemania Federal, Japón o Estados Unidos, a los sectores industriales de menor complejidad (véase, más adelante, el artículo de Molero, Buesa y Fernández).

Si nos fijamos en el conjunto de la economía y no sólo en la industria vemos también que las actividades de alto nivel tecnológico representan apenas el 17 por 100 del empleo, las de nivel medio el 22 por 100, medio-bajo el 39 por 100 y bajo el 22 por 100. No hay aquí razones, pues, para esperar un *boom* en la cualificación de los puestos de trabajo, salvo que ello formara parte de una estrategia económica consciente (cuadro 8).

En otras palabras, la proyección hacia el futuro de la evolución reciente de la economía española no permite imaginar a nuestro país como un inmenso «parque tecnológico», con un permanente déficit de mano de obra altamente cualificada. Cosa muy distinta es que, en lugar de esperar pasivamente la «evolución previsible», puedan formularse estrategias de crecimiento y transformación económicos que pasen por un reforzamiento de la formación, entre otros posibles instrumentos.

* * *

Si analizamos concretamente la evolución del empleo por ocupaciones en el período reciente, encontramos la misma ambigüedad que fuera de nuestra fronte-

CUADRO 7

Complejidad tecnológica y dinamismo productivo en la industria, 1974-1987

Dinamismo productivo	Complejidad tecnológica			
	Muy Alta	Alta	Intermedia	Baja
+++		36		14,11
++		15a		44, 41,42, 15b
+	35, 25a	25b	48a, 25c	48b
−	13			23, 43, 46
−−	33, 34, 39 12	32	22, 31, 24a 21	24b
−−−		38	37	45

Nota: Los códigos de las ramas son los siguientes: *1. Energía.* Extracción de combustibles sólidos, coquerías. 12. Extracción de petróleo. 13 Refino de petróleo. 14. Extracción de minerales radiactivos. 15. *a)* Energía eléctrica y *b)* extracción de gas. *2. Extracción y transformación de minerales no energéticos y productos derivados, industria química.* 21. Extracción de minerales metálicos. 22. Producción y primera transformación de metales. 23. Extracción de minerales no metálicos. 24. Industrias de productos minerales no metálicos: *a)* cementos y derivados del vidrio y *b)* los restantes. 25. Industria química: *a)* de base y productos farmacéuticos, *b)* de consumo final y *c)* para la agricultura. *3. Industrias transformadoras de los metales, mecánica de precisión.* 31. Productos metálicos. 32. Maquinaria mecánica. 33. Máquinas de oficina. 34. Maquinaria eléctrica. 35. Material electrónico. 36. Vehículos automóviles. 37. Construcción naval. 38. Otro material de transporte. 39. Instrumentos de precisión, óptica y similares. *4. Otras industrias manufactureras.* 41-42. Alimentos, bebidas y tabaco. 43 Textil. 44 Cuero. 45 Calzado y confección. 46. Madera y corcho. 47. Papelera, gráficas y edición. 48. Caucho y plásticos.

Fuente: Molero, Buesa y Fernández (1988).

ras. Los datos agregados muestran un cierto crecimiento de los grupos de mayor cualificación, pero esta afirmación necesita de varias reservas. La primera es que, como en otros países, los grupos ocupacionales que más rápidamente crecen son los de mayor cualificación, pero su peso sigue siendo bastante reducido en el conjunto de la fuerza de trabajo (cuadros 9, 10 y 11). La segunda, que, en conjunto, parece darse una fuerte tendencia a la polarización, y más concretamente a la polarización a la baja (crecimiento más fuerte en las ocupaciones de mayor y de menor cualificación, sobre todo de estas últimas, en detrimento de las de nivel intermedio). La tercera, en fin, que los poquísimos estudios cualitativos existentes no sustentan tal crecimiento, sino simplemente consiguen procesos de cambio en las cualificaciones, o sea, de sustitución de unas por otras.

Por otra parte, cuando se pregunta a los trabajadores sobre la preparacion necesaria para desempeñar su puesto de trabajo (y ellos son quienes mejor lo conocen), la mitad contesta que no se necesita ninguna preparación especial; si añadi-

CUADRO 8

Población ocupada por ramas, 1989, agrupadas según el nivel tecnológico

Primer cuartillo: nivel alto			Segundo cuartillo: nivel medio		
13.	Refino de petróleo	14,0	12.	Extracción de petróleo	0,4
14.	Extrac. mins. radiactivos	0,5	16.	Captación y distribución agua	22,4
15.	Electricidad	65,0	21.	Extracción mineral metálico	6,4
22.	Prod. y transfor. de metales	65,4	24.	Ind. prods. min. no metálicos	171,3
25.	Industria química	163,4	32.	Maquinaria mecánica	120,2
33.	Maq. de oficina y ordenadores	12,8	37.	Construcción naval	59,4
34.	Maquinaria eléctrica	99,6	39.	Industria de precisión	18,9
35.	Material electrónico	49,5	41.	Industria de alimentación	412,3
36.	Automóvil	166,8	42.	Otras alimentación	
38.	Otro material de transporte	32,2	48.	Industrias de caucho y plásticos	92,2
76.	Comunicaciones	131,6	61.	Comercio mayorista	400,5
81.	Banca	242,7	72.	Transportes terrestres	372,3
82.	Seguros	60,9	73.	Transportes marítimos	27,5
83.	Auxiliares financieros	29,5	74.	Transporte aéreo	24,7
84.	Servicios a las empresas	298,5	93.	Educación e investigación	554,9
91.	Administración pública	657,8	94.	Sanidad	415,9
	TOTAL: 2.090,2	Pctje/P.A.O.: 17,3 %		TOTAL: 2.699,3	Pctje/P.A.O.: 22,3 %

CUADRO 8 (Continuación)
Población ocupada por ramas, 1989, agrupadas según el nivel tecnológico

Tercer cuartilo: niv. medio-bajo			Cuarto cuartilo: nivel bajo		
2.	Ganadería	413,2	1.	Agricultura	1.046,3
6.	Pesca	100,1	3.	Servicios agríc. y ganaderos	16,5
11.	Combustibles sólidos	41,5	4.	Caza	0,1
23.	Extracción min. no metálicos	26,5	5.	Silvicultura	28,6
31.	Fabricación prods. metálicos	326,3	43.	Industria textil	158,1
47.	Papel y artes gráficas	161,7	44.	Industria del cuero	30,7
49.	Otras manufactureras	48,0	45.	Calzado y vestido	275,0
50.	Construcción	1.099,1	46.	Madera y corcho	245,3
63.	Intermediarios de comercio	49,0	62.	Recuperación de productos	14,2
64.	Comercio minorista	1.131,9	86.	Alquiler de inmuebles	2,4
65.	Restaurantes	512,1	92.	Servicios saneamiento	120,4
66.	Hostelería	147,8	95.	Asistencia social	104,8
67.	Reparación	230,5	97.	Servicios personales	138.5
71.	Transporte por ferrocarril	59,4	98.	Servicio doméstico	416,1
75.	Anexos transportes	87,4			
85.	Alquiler bienes muebles	11,8			
96.	Servicios recreativos	160,0			
	TOTAL: 4.606,3	*Pctje/P.A.O.: 38,9 %*		*TOTAL: 2.597,0*	*Pctje/P.A.O.: 21,5 %*

Nota: Los datos corresponden al segundo trimestre de 1989. Los porcentajes han sido calculados sobre la población activa ocupada total resultante de sumar los cuatro totales parciales correspondientes a los cuatro cuartilos; este total general difiere ligeramente del real al estar la población ocupada por ramas expresada en miles de personas.

Fuente: Las cifras proceden de la E.P.A. (1989, II T); la clasificación según el nivel tecnológico, de Castells *et al.* (1986).

CUADRO 9

Las ocupaciones que más aumentan o disminuyen, 75-81
(en términos relativos)

Las diez que más aumentan		Las diez que más disminuyen	
Ocupación	Tasa	Ocupación	Tasa
Directores Adm. Públ.	329,53	Trabajadores otros servs.	25,21
Servicio doméstico	251,91	Clérigos	49,73
Capataces	250,91	Trabajadores del mueble	52,61
Trabaj. papel y A. Gráf.	244,13	Mecanógrafos	53,47
Jefes servicio transport.	232,74	Conserjes	54,64
Estadís., matem., inform.	203,28	Asalariados agrícolas	57,60
Otros técnicos	202,83	Jefes de tren	57,63
Directores hostelería	201,84	Peones	59,88
ATS	201,84	Trab. siderometalúrgicos	60,08
Economistas	183,21	Trabajadores del textil	62,52

CUADRO 10

Las ocupaciones que más aumentan o disminuyen, 1975-81
(en términos absolutos)

Las que más aumentan		Las que más disminuyen	
Ocupación	Aumen.	Ocupación	Dismin.
Personal servidumbre	97.626	Asalariados agrícolas	646.542
ATS	81.401	Peones	238.404
Capataces	80.378	Conserjes	175.603
Directores empresas priv.	64.680	Agricul. propietarios	123.707
Profesores	62.190	Trab. construcción	104.021
Ocup. no bien especificada	47.728	Trabajadores del mueble	102.666
Trabajadores de forja	36.822	Conductores transporte	92.115
Propiet.-direc. comercio	33.140	Trab. siderometalúrgicos	87.132
Personal servs. protección	27.235	Trabajs. otros servicios	79.378
Jefes de oficina	24.220	Trabajadores del textil	77.784

Fuente: Castells *et al.* (1986).

CUADRO 11

Evolución del empleo por ocupaciones, 1987-1989

Ocupación	Ocupados 1987		Ocupados 1989		Variación 1989/87	
	(miles)	(%)	(miles)	(%)	(tasa)	(miles)
Todos los trabajadores	11.329,6	100,0	12.194,4	100,0	108	1.135,2
Químicos, físicos, geólogos y similares	22,6	0,2	22,3	0,2	98	0,3
Arquitectos e ingenieros superiores	42,8	0,4	49,8	0,4	116	7,0
Arquitectos e ingenieros técnicos y similares	107,0	0,9	107,5	0,9	100	0,5
Pilotos y oficiales de navegación aérea y marítima	6,4	0,1	9,0	0,1	141	2,6
Biólogos, agrónomos y similares	5,1	0,0	3,7	0,0	107	−1,4
Médicos, veterinarios, farmacéuticos y similares	101,2	0,9	120,8	1,0	119	19,6
ATS y auxiliares medicina, veterinaria y farmacia	200,7	1,8	240,1	2,0	120	39,6
Estadísticos, matemáticos, actuarios, analistas en informática y técnicos en estas ciencias	23,5	0,2	45,8	0,4	195	22,3
Economistas	11,9	0,1	24,0	0,2	202	12,1
Especialistas y técnicos en contabilidad	27,2	0,2	26,4	0,2	97	−0,8
Profesionales del derecho	57,7	0,5	53,1	0,4	92	−4,6
Profesores	367,6	3,2	430,4	3,5	117	62,8
Miembros del clero y similares	13,6	0,1	15,5	0,1	114	1,9
Escritores, periodistas y similares	8,9	0,1	16,4	0,1	184	7,5
Escultores, pintores, decoradores, fotógrafos y sim.	34,8	0,3	37,6	0,3	108	2,8
Profesionales de la música y de espectáculos artísticos	21,7	0,2	18,9	0,2	87	−2,8
Profesionales del deporte	13,2	0,1	11,4	0,1	86	−1,8
Profesionales y técnicos no clasificados	33,4	0,3	47,5	0,4	142	14,1
Personal directivo de la Administración pública	6,2	0,1	6,9	0,1	111	0,7
Directores y gerentes de empresas	175,4	1,5	203,5	1,7	116	28,1
Jefes de oficinas administrativas, públicas y privadas	69,0	0,6	76,0	0,6	110	5,0

CUADRO 11 (Continuación)

Evolución del empleo por ocupaciones, 1987-1989

Ocupación	Ocupados 1987		Ocupados 1989		Variación 1989/87	
	(miles)	(%)	(miles)	(%)	(tasa)	(miles)
Taquígrafos, mecanógrafos, perforistas y similares	56,7	0,5	64,0	0,5	113	7,3
Empleados de contabilidad y caja, taquilleros y sim.	189,4	1,7	215,3	1,8	114	25,9
Operadores de máquinas facturadoras, contables de cálculo y de tratamiento automático de datos	12,9	0,1	25,4	0,2	197	12,5
Jefes e inspectores servicios en transportes y comunicaciones	18,1	0,2	18,3	0,1	101	0,2
Jefes de tren, revisores y cobradores	4,3	0,0	2,6	0,0	60	−1,7
Carteros, ordenanzas y recaderos	73,0	0,6	84,2	0,7	115	11,2
Telefonistas, telegrafistas y similares	25,3	0,2	25,9	0,2	102	0,6
Empleados de servicios administrativos y similares no clasificados	836,9	7,4	978,1	8,0	116	141,2
Directores y gerentes de empresas y establecimientos comerciales	11,0	0,1	14,7	0,1	134	3,7
Propietarios gerentes de empresas y establecimientos comerciales	502,9	4,4	480,3	3,9	96	−0,5
Jefes de ventas y jefes y agentes de compras	29,1	0,3	33,8	0,3	116	4,7
Agentes técnicos de ventas, viajantes y representantes	136,5	1,2	147,2	1,2	108	10,7
Agentes de cambio y bolsa, de la propiedad inmobiliaria, de seguros, corredores de comercio y otros	29,2	0,3	34,0	0,3	116	4,8
Dependientes de comercio, vendedores y similares	580,4	5,1	644,8	5,3	111	64,4
Comerciantes, vendedores y similares no clasificados	1,4	0,0	0,4	0,0	29	−1,0
Directores y gerentes de servicios hostelería y similares	5,0	0,0	3,3	0,0	66	−1,7
Propietarios-gerentes de servicios hostelería y similares	162,3	1,4	177,7	1,5	109	15,4
Encargados de personal de servicios domésticos en establecimientos hogares y similares	6,5	0,1	7,6	0,1	117	1,1
Cocineros, camareros y similares	354,9	3,1	416,1	3,4	117	61,8
Personal de servicios en establecimientos hogar y similares no clasificados	02228,2	2,0	254,6	2,1	112	26,4

CUADRO 11 (Continuación)

Evolución del empleo por ocupaciones, 1987-1989

Ocupación	Ocupados 1987		Ocupados 1989		Variación 1989/87	
	(miles)	(%)	(miles)	(%)	(tasa)	(miles)
Conserjes, porteros, limpiadores edificios y similares	493,2	4,4	495,0	4,1	100	−0,7
Trabajadores lavado, limpieza y planchado ropa y similares	20,5	0,2	22,7	0,2	111	2,2
Personal servicios peluquería, tratamientos belleza y similares	90,1	0,8	111,6	0,9	124	21,5
Personal de servicios de protección y seguridad	157,0	1,4	180,8	1,5	115	23,8
Personal servicios diversos no clasificados	34,9	0,3	31,9	0,3	91	−3,0
Directores y jefes empresas o explotaciones agrarias y pesqueras	7,5	0,1	9,5	0,1	127	2,0
Trabajadores por cuenta propia de explotaciones agrarias y pesqueras	798,2	7,0	758,2	6,2	95	−40,0
Trabajadores agrícolas, ganaderos y similares	775,2	6,8	721,6	5,9	93	−53,6
Trabajadores forestales	22,7	0,2	22,2	0,2	98	−0,5
Trabajadores de la pesca, la caza y similares	87,5	0,8	69,8	0,6	78	−17,7
Contramaestres, jefes taller, capataces y encargados	109,7	1,0	136,1	1,1	124	0,1
Mineros, canteros y demás trabajadores extracción minerales	44,7	0,4	43,5	0,4	97	0,0
Trabajadores siderometalúrgicos	69,6	0,6	54,7	0,4	79	−14,9
Trabajadores de la madera y el papel	31,2	0,3	29,1	0,2	93	−2,1
Trabajadores de industria química y asimilados	44,5	0,4	37,3	0,3	84	−7,2
Trabajadores del textil y similares	100,2	0,9	95,2	0,8	95	−5,0
Trabajadores del curtido, preparación y tratamiento de pieles	13,1	0,1	11,5	0,1	88	−1,6
Trabajadores preparación, obtención y fabricación alimentos y bebidas	260,5	2,3	278,0	2,3	107	17,5
Trabajadores de la elaboración del tabaco	6,5	0,1	6,8	0,1	105	0,3
Trabajadores de la confección, tapiceros y similares	194,0	1,7	201,2	1,7	104	17,2
Trabajadores del calzado y otros productos del cuero y similares	88,1	0,8	68,4	0,6	78	−19,7
Trabajadores de la fabricación de muebles y otros artículos	108,3	1,0	118,6	1,0	110	10,3
Trabajadores de la labra de piedras, mármoles y similares	10,7	0,1	12,7	0,1	119	2,0

CUADRO 11 (Continuación)

Evolución del empleo por ocupaciones, 1987-1989

Ocupación	Ocupados 1987		Ocupados 1989		Variación 1989/87	
	(miles)	(%)	(miles)	(%)	(tasa)	(miles)
Trabajadores forja metales y fabricación y ajuste de piezas metálicas	02168,5	1,5	179,1	1,5	106	10,6
Mecánicos, montadores y ajustadores máquinas, relojeros, mecánicos de precisión y similares	326,9	2,9	338,0	2,8	103	11,1
Electricistas, instaladores y montadores líneas y aparatos eléctricos y ajustadores en electricidad y electrónica	276,4	2,4	295,2	2,4	107	18,8
Operadores emisoras RTV, sonido y proyección cinematográfica	2,8	0,0	2,5	0,0	89	−0,3
Fontaneros, soldadores, chapistas, caldereros y montadores de estructuras metálicas	206,2	1,8	242,7	2,0	118	36,0
Joyeros, plateros y similares	14,2	0,1	14,9	0,1	105	0,7
Trabajadores fabricación vidrio y cerámica	51,6	0,5	56,1	0,5	109	4,5
Trabajadores fabricación productos de caucho y plástico	55,9	0,5	53,0	0,4	95	−2,9
Trabajadores confección productos de papel y cartón	5,4	0,0	7,7	0,1	143	2,3
Trabajadores de las artes gráficas	75,2	0,7	62,4	0,5	83	−12,8
Pintores	92,2	0,8	94,4	0,8	102	2,2
Artesanos y asimilados no clasificados en subgrupos anteriores	18,0	0,2	19,1	0,2	106	1,1
Trabajadores de la construcción	484,5	4,3	533,4	4,4	110	48,9
Operadores de máquinas fijas e instalaciones similares	24,3	0,2	25,5	0,2	105	1,2
Trabajadores carga y descarga, manejo materiales y mercancías y de movimiento de tierras	256,7	2,3	285,9	2,3	111	29,2
Conductores y personal maniobra medios de transporte	507,5	4,5	533,8	4,4	110	26,3
Trabajadores no clasificados en otros subgrupos (peones)	499,8	4,4	664,0	5,4	129	164,2
Profesionales de las Fuerzas Armadas	81,3	0,7	75,3	0,6	93	−6,0

Fuente: E.P.A. y elaboración propia.

mos aquellos que creen que basta con el Graduado Escolar o el Bachillerato elemental (su equivalente ante la Ley General de Educación), la proporción llega a los dos tercios; y, si incluimos los que afirman que hace falta Formación Profesional o aprendizaje, superamos con creces los cuatros quintos.

* * *

La precarización del mercado de trabajo cobra una especial importancia en el caso español, si no porque la legislación laboral sea más permisiva en este terreno que la de otros países, que no siempre lo es, sí porque la gravedad de la precariedad está en relación directa con las dimensiones del desempleo. España combina la tasa de paro más elevada de la OCDE (cuadro 12), con una de las tasas de actividad más bajas, debido fundamentalmente a la todavía escasa incorporación de la mujer al trabajo remunerado. Sin embargo, todo hace pensar que la modernización cultural está yendo y va a ir en nuestro país a un ritmo bastante más rápido que la de nuestra economía, de manera que el aumento bruto del empleo se va a mostrar poco capaz de absorber el aumento de la actividad femenina.

En este contexto, es posible –pero muy dudoso, o muy dudoso pero posible– que las actuales medidas de fomento del empleo –precario– estén aportando cierto aliento a las empresas pero no cabe duda de que colocan en una situación difícil a un sector importante de los trabajadores. Más de la mitad de los contratos que se firmaron en 1988 eran contratos de fomento del empleo (cuadros 13 y 14), y esta distribución todavía deja fuera la importancia considerable y creciente de la economía irregular. El mismo desempleo es un fenómeno más amplio que lo que reflejan sus expresiones porcentuales, pues, aparte de los «desanimados», calcula la OCDE que por cada parado en las medias anuales hay, en realidad, dos o dos y media personas que pasan por una situación de paro (no sé en qué grado es aplicable esto a España).

3. LAS DESIGUALDADES ANTE EL EMPLEO

Distintos factores sitúan a las personas en posiciones desiguales ante y en el mercado de trabajo, es decir, hacen que se distribuyan desigualmente tanto las oportunidades de acceder al mismo en general como las de acceder a tal o cual empleo en particular. Dejando de lado el origen social y sus distintas concreciones o indicadores (clase, estatus, categoría ocupacional o ingresos paternos...), que queda fuera del ámbito de este estudio, podemos señalar cuatro fuentes principales de desigualdad: el género, la edad, la educación y la región.

En lo que concierne al género, todos los indicadores muestran que el grado de «actividad» de las mujeres es inferior al de los hombres, por causas bien conocidas. España se encuentra todavía entre los países más afectados por esta desigualdad, con una curva de actividad femenina que forma una cima a edades tempranas y luego desciende vertiginosamente para no volver a recuperarse.

CUADRO 12

Tasas de desempleo en los países de la OCDE

Región y país	79-86	1987	1988	1989	1990
América del Norte	7,9	6,4	5,7	5 1/2	5 3/4
Canadá	9,6	8,9	7,8	7 3/4	7 3/4
Estados Unidos	7,7	6,2	5,5	5 1/4	5 1/2
Japón	2,4	2,9	2,5	2 1/4	2 1/4
Europa Central y Occ.	8,0	9,1	8,3	7 3/4	7 3/4
Austria	2,8	3,8	3,5	3 1/4	3
Bélgica	10,8	11,1	10,0	9 1/2	9
Francia	8,4	10,5	10,1	10	10 1/4
R. F. de Alemania	6,3	7,9	7,9	7 1/2	7
Irlanda	12,5	17,5	16,7	15 1/2	15
Luxemburgo	1,2	1,6	1,4	1 1/4	1 1/2
Países Bajos	11,4	8,7	8,3	8	8
Suiza	0,6	0,7	0,7	3/4	3/4
Reino Unido	9,5	10,2	8,2	7	7 1/4
Europa Meridional	12,0	13,7	13,7	13 1/2	13 3/4
Grecia	5,7	7,4	7,6	7 3/4	8
Italia	8,6	11,0	11,0	11	11 1/2
Portugal	8,1	7,1	5,6	5 1/2	5 1/2
España	16,5	20,5	19,5	18 1/4	17 1/4
Turquía	15,4	15,2	15,9	16 3/4	17 1/4
Países nórdicos	4,4	4,0	4,1	4 1/4	4 1/2
Dinamarca	8,7	7,8	8,6	9 1/2	9 3/4
Finlandia	5,2	5,1	4,5	3 3/4	3 3/4
Islandia	0,7	0,5	1,0	1 1/4	3/4
Noruega	2,4	2,1	3,2	4 1/4	4
Suecia	2,3	1,9	1,6	1 1/2	1 3/4
Oceanía	6,8	7,4	7,0	6 3/4	7
Australia	7,5	8,0	7,1	6 1/2	7
Nueva Zelanda	3,7	4,1	6,0	7	7 1/2
O.C.D.E. Europa	9,1	10,5	10,1	9 3/4	9 3/4
C.E.E.	9,2	10,8	10,2	9 3/4	9 1/2
Total O.C.D.E.	7,6	7,8	7,3	7	7 1/4

Fuente: O.C.D.E. (1989).

CUADRO 13

Asalariados según tipo de contrato
(porcentajes)

Año	Fijos	Temp.
1987	84,2	15,6
1988	77,5	22,3
1989	73,3	26,5

Nota: Cifras del segundo trimestre de cada año.

CUADRO 14

Contratos de fomento del empleo y totales
(1984-89)

Año	Col. reg.	Cont. FE	% FE
1984	1.814.067	432.258	23,8
1985	2.557.008	1.056.039	41,3
1986	3.007.699	1.391.104	46,3
1987	3.438.792	1.660.986	48,3
1988	3.703.242	1.988.244	53,7
1989 [1]	1.987.355	1.119.812	56.3

[1] Los datos de 1989 se limitan al primer semestre.
Fuente: OCDE (1989).

Cuando son activas, las mujeres tienen además posibilidades sensiblemente mayores de estar desempleadas que los hombres (cuadro 15), como lo muestran las diferencias en las tasas de paro (a pesar de que algunos aspectos en la elaboración de las estadísticas de desempleo, como las exigencias de no haber trabajado ni una hora en el período de referencia, haber buscado activamente empleo o estar inmediatamente disponible para ser considerado parado, tienden a ocultar el desempleo femenino), así como de trabajar frecuentemente «fuera de la norma» (a tiempo parcial, como eventuales o en la economía informal). Por último, cuando están ocupadas tienden a concentrarse en ciertas actividades, peor retribuidas y/o menos prestigiosas, con menos oportunidades de carrera, etc. y culturalmente asociadas a sus funciones en el hogar (cuadro 16).

* * *

CUADRO 15

Tasas de desempleo por sexo

País	Mujeres		Varones	
	1983	1987	1983	1987
Australia	9,9	8,4	9,9	7,5
Bélgica	17,9	17,8	8,1	7,0
Canadá	11,6	9,4	11,2	8,5
Dinamarca	10,1	8,0	–	5,3
Finlandia	5,2	4,4	5,8	5,9
Francia	11,1	13,7	6,6	8,6
Alemania	9,3	9,3	6,7	6,3
Grecia	11,7	11,5	5,8	5,1
Irlanda	15,0	22,1	14,2	18,1
Japón	2,7	2,8	2,7	2,8
Luxemburgo	4,7	2,3	2,7	3,1
Países Bajos	14,0	12,2	11,1	7,7
N. Zelanda	–	4,3	–	3,9
Noruega	3,9	2,7	3,3	1,8
Portugal	12,7	9,0	5,2	4,9
España	21,3	27,9	16,5	15,6
Suecia	3,7	1,9	3,5	1,9
Reino Unido	9,8	9,6	11,9	10,8
EE. Unidos	9,2	6,2	9,9	6,2

Nota: La tasa de desempleo ha sido calculada como porcentaje de la población civil.
Fuente: OCDE (1988).

Todas las manifestaciones de una posición de desventaja en el mercado de trabajo aparecen, también cuando distinguimos tramos de edad dentro de la población, entre los adolescentes y jóvenes adultos (cuadro 17), de un lado, y los que ha dado en llamarse «trabajadores de mayor edad», de otro. Sus tasas de actividad son menores (más allá de lo debido al estudio o a la jubilación regular), sus tasas de desempleo son mayores, su presencia entre los parados de larga y muy larga duración (más de un año y de dos, respectivamente: cuadro 18) es más fuerte. En el caso de los jóvenes, además, el «trabajo fuera de la norma» se ha convertido ya, paradójicamente, en la norma misma. Las desventajas de los grupos extremos de edad se ven reforzadas como tales cuando se unen a otras condiciones desfavorables como ser mujer, tener una educación escasa o vivir en una zona deprimida.

La desventaja de los jóvenes deriva de las dificultades propias de todo proceso de inserción, de la falta de experiencia, de obstáculos extraeconómicos (el servicio militar de los varones), de ventajas institucionales obtenidas por los trabajadores

CUADRO 16

Composición y sesgo de género de las ocupaciones

Ocupación	Cifras absolutas (miles)		Indice de sesgo
	V	M	
Todos los trabajadores	8.383,6	3.810,8	1,00
Químicos, físicos, geólogos y similares	16,9	5,4	1,42 V
Arquitectos e ingenieros superiores	47,5	2,3	9,39 V
Arquitectos e ingenieros técnicos y similares	100,2	7,2	6,33 V
Pilotos y oficiales navegación aérea y marítima	9,0	0,0	inf. V
Biólogos, agrónomos y similares	1,0	2,8	6,22 M
Médicos, veterinarios, farmacéuticos y similares	85,1	35,8	1,08 V
ATS y auxiliares medicina, veterinaria y farmacia	50,3	189,7	8,38 M
Estadísticos, matemáticos, actuarios, analistas en informática y técnicos en estas ciencias	38,6	7,3	2,40 V
Economistas	20,2	3,9	2,35 V
Especialistas y técnicos en contabilidad	22,1	4,4	2,28 V
Profesionales del derecho	43,4	9,7	2,03 V
Profesores	173,7	256,7	3,28 M
Miembros del clero y similares	15,0	0,4	17,50 V
Escritores, periodistas y similares	10,7	5,7	1,18 M
Escultores, pintores, decoradores, fotógrafos y similares	30,3	7,3	1,89 V
Profesionales de la música y de espectáculos artísticos	13,4	5,6	1,09 V
Profesionales del deporte	7,6	3,8	1,11 M
Profesionales y técnicos no clasificados	19,3	28,3	3,25 M
Personal directivo de la Administración pública	6,1	0,8	3,47 V
Directores y gerentes de empresa	188,9	14,6	5,88 V
Jefes de oficinas administrativas, públicas y privadas	60,6	15,4	1,78 V

CUADRO 16 (Continuación)

Composición y sesgo de género de las ocupaciones

Ocupación	Cifras absolutas (miles)		Indice de sesgo
	V	M	
Taquígrafos, mecanógrafos, perforistas y similares	3,0	60,9	45,11 M
Empleados de contabilidad y caja, taquilleros y sim.	142,8	72,4	1,12 M
Operadores de máquinas facturadoras, contables de cálculo y de tratamiento automático de datos	12,6	12,7	2,24 M
Jefes e inspec. servicios en transportes y comunicac.	17,3	1,0	78,63 M
Jefes de tren, revisores y cobradores	2,6	0,0	inf. V
Carteros, ordenanzas y recaderos	73,2	11,1	3,00 V
Telefonistas, telegrafistas y similares	7,3	18,5	5,63 M
Empleados de servicios admistrativos y similares no clasificados	479,5	498,6	2,31 M
Directores y gerentes de empresas y establecimientos comerciales	12,4	2,3	2,45 V
Propietarios gerentes de empresas y establecimientos comerciales	257,7	222,5	1,92 M
Jefes de ventas y jefes y agentes de compras	28,5	5,3	2,44 V
Agentes técnicos de ventas, viajantes y representantes	139,6	7,7	8,24 V
Agentes de cambio y bolsa, de la propiedad inmobiliaria, de seguros, corredores de comercio y otros	28,0	6,0	2,12 V
Dependientes de comercio, vendedores y similares	301,4	343,4	2,53 M
Comerciantes, vendedores y similares no clasificados	0,3	0,1	1,36 V
Directores y gerentes de servicios hostelería y similares	3,1	0,1	14,09 V
Propietarios-gerentes de servicios hostelería y similares	126,8	50,9	1,13 V
Encargados de personal de servicios domésticos en establecimientos, hogares y similares	3,7	3,8	2,28 M
Cocineros, camareros y similares	250,4	165,7	1,47 M
Personal de servicio en establecimientos, hogar y similar no clasificado	8,6	246,0	63,57 M

CUADRO 16 (Continuación)

Composición y sesgo de género de las ocupaciones

Ocupación	Cifras absolutas (miles)		Indice de sesgo
	V	M	
Conserjes, porteros, limpiadores edificios y similares	111,5	383,5	7,64 M
Trabajadores lavado, limpieza y planchado de ropa y similares	4,4	18,3	9,24 M
Personal servicio peluquería, tratamiento belleza y similares	25,7	85,9	7,43 M
Personal de servicios de protección y seguridad	175,8	5,0	15,98 V
Personal servicios diversos no clasificados	22,3	9,7	1,04 V
Directores y jefes empresa o explotaciones agrarias y pesqueras	9,4	0,1	42,73 V
Trabajadores por cuenta propia de explotaciones agrarias y pesqueras	592,6	165,6	1,62 V
Trabajadores agrícolas, ganaderos y similares	467,7	253,8	1,21 M
Trabajadores forestales	22,2	0,0	inf. V
Trabajadores de la pesca, la caza y similares	67,2	2,6	11,75 V
Contramaestres, jefes taller, capataces y encargados	131,6	4,4	13,60 V
Mineros, canteros y demás trabajadores extracción minerales	43,1	0,4	48,98 V
Trabajadores siderometalúrgicos	53,7	1,0	24,41 V
Trabajadores de la madera y el papel	26,8	2,3	5,30 V
Trabajadores de industria química y asimilados	33,2	4,1	3,68 V
Trabajadores del textil y similares	43,9	51,3	2,60 M
Trabajadores del curtido, preparación y tratamiento de pieles	9,3	2,2	1,92 V
Trabajadores preparación, obtención y fabricación alimentos y bebidas	195,1	82,9	1,07 V
Trabajores de la elaboración del tabaco	2,1	4,6	4,87 M
Trabajadores de la confección, tapiceros y similares	42,6	148,6	7,75 M
Trabajadores del calzado y otros productos del cuero y similares	36,7	31,7	1,92 M
Trabajadores de la fabricación de muebles y otros artículos	113,8	4,8	10,78 V
Trabajadores de la labra de piedras, mármoles y similares	12,6	0,1	52,27 V
Trabajadores forja metales y fabricación y ajuste piezas metálicas	172,4	6,6	11,87 V

CUADRO 16

Composición y sesgo de género de las ocupaciones

Ocupación	Cifras absolutas (miles)		Indice de sesgo
	V	M	
Mecánicos, montadores y ajustadores máquinas, relojeros, mecánicos de precisión y similares	328,8	9,2	16,25 V
Electricistas, instaladores y montadores líneas y aparatos eléctricos y ajustadores en electricidad y electrónica	282,0	13,2	9,71 V
Operadores emisoras RTV, sonido y proyección cinematográfica	2,4	0,2	5,45 V
Fontaneros, soldadores, chapistas, caldereros y montadores de estructuras metálicas	236,2	6,6	16,29 V
Joyeros, plateros y similares	11,9	3,0	1,80 V
Trabajadores fabricación vidrio y cerámica	43,9	12,2	1,64 V
Trabajadores fabricación productos de caucho y plástico	43,9	9,1	2,19 V
Trabajadores confección productos de papel y cartón	7,3	0,4	8,30 V
Trabajadores de las artes gráficas	54,9	7,5	3,33 V
Pintores	92,8	1,6	26,36 V
Artesanos y asimilados no clasificados en subgrupos anteriores	15,7	3,4	2,10 V
Trabajadores de la construcción	528,7	4,7	51,13 V
Operadores de máquinas fijas e instalación similares	24,2	1,3	8,46 V
Trabajadores carga y descarga, manejo materiales y mercancías y de movimiento de tierras	218,8	67,2	1,48 V
Conductores y personal maniobra medios de transporte	528,7	5,0	48,06 V
Trabajadores no clasificados en otros subgrupos (peones)	613,0	50,0	5,58 V
Profesionales de las Fuerzas Armadas	74,8	0,5	68,00 V

Fuente: EPA 1989 (II T) y elaboración propia.

CUADRO 17

Los jóvenes en el mercado de trabajo, 1989

	Cifras absolutas			Tasas		
	Todos	16-19	20-24	Todos	16-19	20-24
Activos potenciales	14.808,7	911,5	2.156,7	49,16	33,81	66,55
Activos y tasa act.	14.749,5	904,9	2.147,3	48,96	33,57	66,26
Ocupados y tasa ocup.	12.194,4	563,3	1.441,7	82,68	62,25	67,14
Asalariados y tasa/ocup.	8.802,5	459,0	1.202,0	72,18	81,48	83,37
Asal. s. priv. y t/asal.	6.838,3	445,1	1.078,9	77,69	96,97	89,76
Contr. temporal, t/asal.	2.334,7	339,7	659,4	34,14	74,01	54,86
Subempleados y t/ocup.	49,1	5,0	12,6	0,40	0,89	0,87
Parados y tasa de paro	2.555,1	341,7	705,6	17,32	37,76	32,86
Parados que trabajaron anteriormente y t/ocup.	1.733,8	118,3	349,3	14,22	21,00	24,23

adultos (preferencia para conservar el empleo, por ejemplo), del supuesto y la oportunidad de ser mantenidos por la familia de origen, de formar parte hasta hace poco de una generación sobredimensionada y de otros factores ajenos a su voluntad; pero la dilación de su transición a la vida activa también es, en cierta medida o para una parte de la población, manifestación de estrategias de postergación de la plena asunción de las responsabilidades adultas.

* * *

Es un lugar común que el nivel (y el tipo) de estudios tiene una influencia determinante sobre las oportunidades de empleo (cuadros 19 y 20), tanto a la hora de acceder a la condición de ocupado en general como de hacerlo a una ocupación u otra y posteriormente sobre las oportunidades de promoción. Cualquiera que sea la interpretación que se sostenga de las relaciones entre educación y empleo (funcionalismo, credencialismo, reproducción, correspondencia, filtro, etc.), hay una coincidencia general en que, por sí mismos y con independencia de otros factores asociados a ellos (origen social, inteligencia, ambición...), los títulos escolares ejercen un efecto neto.

Esto se manifiesta a través de todos los indicadores ya mencionados en relación a otros factores de desigualdad, y todo indica que los títulos escolares se tornan más discriminantes con el simple paso del tiempo y, en especial y aunque resulte paradójico –o no–, con las reformas comprensivas y otras políticas educativas igualitarias.

La asociación entre los títulos escolares y las oportunidades económicas es especialmente alta entre las mujeres (cuadro 19), lo que, aparte de indicar una mayor diversidad en las situaciones de éstas, señala también la operatividad –y la

CUADRO 18

Incidencia del paro de larga duración por edades

Año	Jóvenes				Adultos				Mayores de 55			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
1976 (1)	10,4	14,6	3,4	54,9	3,0	20,7	5,3	33,0	2,0	32,5	8,2	12,1
1977 (1)	12,7	17,4	4,0	61,3	3,2	21,2	5,6	28,4	2,6	28,3	9,4	10,3
1978 (1)	17,1	30,0	6,4	68,8	4,2	26,7	7,8	23,0	2,9	41,8	15,5	8,2
1979 (1)	20,6	27,5	8,1	68,5	5,3	24,0	7,2	23,3	3,7	37,5	15,7	8,2
1980 (2)	26,0	35,3	12,1	68,6	6,6	33,0	10,2	25,7	4,7	31,6	11,0	5,7
1981 (3)	37,2	43,4	16,7	55,5	9,7	43,1	19,1	38,7	6,0	40,3	15,5	5,8
1982 (3)	40,7	48,8	23,2	54,3	10,6	48,4	25,2	39,1	6,8	51,5	21,8	6,7
1983 (3)	43,2	53,3	28,0	51,8	12,4	52,9	31,5	41,6	7,4	55,1	29,4	6,5
1984 (3)	48,8	52,9	29,7	49,1	15,0	53,8	33,5	43,7	10,2	52,7	32,0	7,1
1985 (3)	48,8	55,2	31,5	46,8	15,8	58,0	38,2	47,2	9,7	52,9	33,6	6,1
1986 (3)	46,5	54,4	32,9	46,6	14,9	57,4	39,1	45,8	10,5	60,0	35,1	7,6
1987 (3)	41,9	60,0	40,2	46,1	13,7	62,1	46,9	47,6	8,6	65,0	46,1	6,2

A: Tasa de paro del grupo de edad.
B: Paro de larga duración partido por paro total del grupo de edad.
C: Paro de muy larga duración (superior a dos años) partido por paro total del grupo de edad.
D: Participación del grupo de edad en el conjunto del paro de larga duración.
(1) Jóvenes comprende de 14 a 29 años y adultos de 30 a 45.
(2) Jóvenes de 16 a 29 y, adultos de 30 a 54.
(3) Jóvenes de 16 a 24 y, adultos de 25 a 54.
Cifras de la EPA no homogeneizadas.
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

CUADRO 19

Tasas de actividad según nivel de estudios

	Nivel de estudios						
	Todos	Anal. (*)	Prim.	Med.	F.P.	A/sup.	Sup.
	(Todas las edades)						
Ambos sexos	48,96	25,81	62,77	58,29	72,64	67,66	82,67
Varones	66,32	43,17	71,92	68,91	74,81	69,76	83,51
Mujeres	32,74	14,27	26,42	47,08	69,16	65,91	81,17
	(Tramos de edad de máxima actividad)						
Ambos sexos 25-29	77,69	54,52	72,91	79,72	87,59	73,12	83,10
Varones 30-34	96,14	75,04	97,35	97,83	99,11	96,77	96,36
Mujeres 25-29	63,77	40,35	48,74	63,85	75,27	80,45	85,63

Datos de la EPA, segundo trimestre de 1989, elaboración propia.
(*) Anal.: analfabeto o sin estudios.
Med.: Medios excepto Formación Profesional.
A/sup.: Anteriores al superior.

CUADRO 20

Tasas de desempleo según nivel de estudios (30 a 44 años)

	Tasa de paro		
	T	H	M
Todos	12,21	8,94	18,83
Analfabetos (*)	20,53	19,23	22,94
Primarios	13,17	9,60	21,87
Medios	11,26	7,07	19,63
Anteriores/superiores	7,26	4,92	9,45
Superiores	6,45	4,50	10,14

(*) Anal.: analfabetos y sin estudios.
Medios incluye F.P.
Fuente: Elaboración propia a partir de la E.P.A.

posibilidad de asentar en ello estrategias personales e institucionales– de unos factores de discriminación en sentido contrario a otros (de las desigualdades educativas en contra de las desigualdades de género). En el mismo sentido, puede convertirse en una ventaja para los jóvenes frente a los adultos, siempre que aquéllos tengan la oportunidad de beneficiarse de ella antes de verse acosados por otra generación más joven y con más títulos.

* * *

Finalmente, las disparidades regionales constituyen otra fuente de desigualdad en las oportunidades individuales. En el caso español, con una muy elevada tasa general de desempleo, esto se manifiesta en fuertes diferencias absolutas a pesar de unas diferencias relativas moderadas (comparándolas con las diferencias absolutas y relativas, entre regiones, de otros países de la OCDE: cuadro 21).

Huelga decir cuáles son las Comunidades autónomas más castigadas por el desempleo: Andalucía, Extremadura y Canarias, zonas tradicionalmente deprimidas, seguidas del País Vasco, que conoce un lento pero firme proceso de degradación. Hay que destacar, además, que la mayoría de las regiones peor situadas ven aumentar con el tiempo sus desventajas (cuadro 22).

4. LAS ENSEÑANZAS REGLADAS NO UNIVERSITARIAS

Para dos tercios de la población juvenil, la actual enseñanza secundaria culminada o no, es el tramo terminal en la escuela y, por consiguiente, su última preparación formal para, entre otras cosas, el empleo. Para una parte menor pero importante, aproximadamente una de cada diez personas, lo es ya la Educación General Básica. La cuestión de la adecuación específica al empleo de estas enseñanzas sólo puede plantearse, en términos generales, como el problema de la relevancia general y laboral de la enseñanza común o ya, de manera particular, cuando los alumnos son derivados hacia sectores o ramas especializados de la escuela.

Pero también cabe juzgar la eficacia general del sistema educativo por el grado de éxito de los alumnos en la educación básica (cuadro 23) y en cualquiera de las ramas de la secundaria (lo que también se llama «enseñanzas medias»: cuadro 24), y entonces el panorama es poco menos que desolador, pues apenas entre una tercera y una quinta parte de los estudiantes (según el criterio que utilicemos, concretamente FP-1 más BUP o más COU) terminan las enseñanzas medias en tiempo y forma. Las pérdidas del sistema están fuertemente asociadas al tipo de hábitat y la región. Sin embargo, y contradiciendo viejos supuestos, no lo están a la jerarquía tradicional entre los sexos: las mujeres obtienen resultados notablemente mejores que los de los hombres.

* * *

CUADRO 21

Disparidades en el desempleo regional. 1987

Países y áreas	Número regionales	Paro nacional	Desv. típica	Coefic. variación	Tasa de desempleo	
					Cuartil superior	Cuartil inferior
Países nórdicos	17	3.6	2.13	0.60	6.4	1.5
Dinamarca	3	6.0	0.92	0.15	6.8	4.8
Finlandia	4	5.0	2.04	0.40	7.5	2.3
Noruega	5	2.1	0.56	0.27	2.8	1.7
Suecia	5	1.9	0.57	0.30	2.6	1.1
Europa Centr./Occ.	48	8.9	3.16	0.35	12.9	4.9
Austria	3	3.7	0.44	0.12	4.1	3.1
Bélgica	3	11.1	2.22	0.20	14.2	9.3
Francia	11	10.5	1.69	0.16	12.9	8.6
Alemania	11	6.2	2.06	0.33	8.5	3.8
Irlanda	4	18.0	0.76	0.04	18.8	17.0
Países Bajos	4	9.6	0.65	0.07	10.4	9.2
Reino Unido	11	10.2	2.58	0.25	13.6	7.6
Europa Meridional	36	12.3	6.02	0.49	21.2	6.6
Grecia	3	7.4	1.19	0.16	8.3	5.8
Italia	12	11.2	5.27	0.47	19.1	6.6
Portugal	5	7.0	2.57	0.37	10.3	4.7
España	11	20.1	4.95	0.24	27.7	14.7
Turquía	5	10.1	2.15	0.21	13.1	7.6
Japón	10	2.8	0.67	0.23	3.8	2.0
Oceanía	10	7.4	1.92	0.26	9.3	4.7
Australia	8	8.1	1.27	0.16	9.4	6.2
Nueva Zelanda	2	4.0	0.49	0.12	4.9	3.7
América del Norte	61	6.4	2.00	0.31	9.1	4.2
Canadá	10	8.8	2.68	0.30	12.2	6.1
Estados Unidos	51	6.1	1.71	0.28	8.6	6.1

Las regiones no corresponden necesariamente a circunscripciones administrativas. Para España se han unificado Asturias y Cantabria; Cataluña, Valencia, Murcia y Baleares; Andalucía, Ceuta y Melilla; Euskadi, Navarra y Rioja.

La desviación típica ha sido ponderada según el nivel de la población activa en 1987.

Los cuartiles sirven para ubicar las regiones, pero se calculan sobre el total acumulado de la población activa, pudiendo una misma región verse repartida entre dos cuartiles.

El coeficiente de variación es la desviación típica partida por la media.

Fuente: O C D E. (1989).

CUADRO 22

Distribución y evolución del empleo y el paro por Comunidades Autónomas (1985-1987)

Comunidad Autónoma	Empleo		Actividad		Paro		Ratio empleo/paro		
	1985	1987	1985	1987	1985	1987	1985	1987	87/85
Total	100	100	100	100	100	100	1,00	1,00	1,00
Andalucía	13,60	14,0	15,4	16,1	21,9	24,4	0,62	0,57	0,92
Aragón	3,4	3,3	3,2	3,1	2,4	2,2	1,42	1,50	1,06
Asturias	3,2	3,0	3,1	3,0	2,6	3,0	1,23	1,00	0,81
Baleares	1,9	1,9	1,8	1,8	1,2	1,2	1,58	1,58	1,00
Canarias	3,6	3,6	3,7	3,7	4,3	4,1	0,84	0,88	1,05
Cantabria	1,5	1,3	1,4	1,3	1,0	1,3	1,50	1,00	0,67
Castilla-La Mancha	4,4	4,3	4,1	4,1	3,0	3,0	1,47	1,43	0,97
Castilla y León	7,0	7,0	6,7	6,7	5,7	5,5	1,23	1,27	1,03
Cataluña	16,4	16,8	16,4	16,7	16,7	16,8	0,98	1,00	1,02
Comunidad Valenciana	10,0	10,2	9,8	9,9	9,1	9,1	1,10	1,12	1,02
Extremadura	2,4	2,5	2,6	2,7	3,3	3,6	0,73	0,69	0,95
Galicia	9,7	8,9	8,7	8,1	5,1	4,8	1,90	1,85	0,97
Madrid	12,4	12,9	12,6	12,4	13,5	10,8	0,92	1,19	1,29
Murcia	2,5	2,6	2,5	2,5	2,1	2,2	1,19	1,18	0,99
Navarra	1,5	1,4	1,4	1,4	1,3	1,2	1,15	1,17	1,02
Euskadi	5,8	5,6	5,9	5,8	6,3	6,4	0,92	0,87	0,95
Rioja	0,7	0,7	0,7	0,7	0,5	0,4	1,40	1,75	1,25

Fuente: MTSS. (1989a) y elaboración propia.

No menos grave es el inveterado academicismo (en el peor sentido de la palabra) y tradicionalismo del sistema educativo español. La Ley General de Educación de 1970 se propuso terminar con ello en el plano de los objetivos generales, predicando la actualización de los programas, la adaptación al cambio social, la relevancia de los aprendizajes, la polivalencia y la función de preparación para el empleo, pero no pasó de ahí.

El bachillerato, bautizado como «polivalente», se quedó en ambivalente, limitándose a combinar las escasas virtudes y los numerosos defectos de los antiguos bachilleratos de «ciencias» y «letras». El modesto intento que supuso la introducción de las «Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales» se quedó en agua de borrajas, convirtiéndose en horas de refuerzo abierto o solapado de las asignaturas tradicionales, cuando no, para las mujeres, en el sustituto de las extinguidas «Labores del Hogar». En el mejor de los casos, en el hueco para que cupieran en los centros programas ministeriales especiales sobre informática, audiovisuales, etc.

CUADRO 23

Repetidores, graduados y certificados en octavo de EGB (1985-86)

Comunidad	Matrícula			Graduados			Certificados			Repetidores		
	Absol.	% Nac.	% Aut.	Absol.	% Nac.	% Aut.	Absol.	% Nac.	% Aut.	Absol.	% Nac.	% Aut.
Andalucía	113.022	17,8	100	65.618	16,3	58,1	37.232	21,6	32,9	10.172	(17,8)	(9,0)
Aragón	17.928	2,8	100	12.431	3,1	69,3	3.883	2,2	21,7	1.614	(2,8)	(9,0)
Asturias	17.161	2,7	100	10.293	2,5	60,0	5.324	3,1	31,0	1.544	(2,7)	(9,0)
Baleares	10.999	1,7	100	7.016	1,7	63,8	2.993	1,7	27,2	990	(1,7)	(9,0)
Canarias	25.653	4,0	100	14.403	3,6	56,1	8.491	5,2	34,9	2.309	(4,0)	(9,0)
Cantabria	8.335	1,3	100	5.196	1,3	62,3	2.389	1,4	28,7	750	(1,3)	(9,0)
Castilla-La Mancha	24.526	3,9	100	15.958	4,0	65,1	6.361	3,7	25,9	2.207	(3,9)	(9,0)
Castilla y León	40.034	6,3	100	26.048	6,4	65,1	10.383	6,0	25,9	3.603	(6,3)	(9,0)
Cataluña	98.842	15,6	100	62.782	15,6	63,5	27.164	15,7	27,5	8.896	(15,6)	(9,0)
Ceuta y Melilla	1.585	0,4	100	959	0,2	60,5	483	0,3	30,5	143	(0,4)	(9,0)
Extremadura	15.659	2,5	100	9.861	2,4	63,0	4.389	2,5	28,0	1.409	(2,5)	(9,0)
Galicia	41.410	6,5	100	26.830	6,6	64,8	10.853	6,3	26,2	3.727	(6,5)	(9,0)
La Rioja	3.893	0,6	100	2.356	0,6	60,5	1.187	0,7	30,5	350	(0,6)	(9,0)
Madrid	90.915	14,4	100	65.442	16,2	72,0	17.291	10,0	19,0	8.182	(14,4)	(9,0)
Murcia	17.507	2,8	100	11.215	2,8	64,1	4.716	2,7	26,9	1.576	(2,8)	(9,0)
Navarra	8.349	1,3	100	5.661	1,4	67,8	1.937	1,1	23,2	751	(1,3)	(9,0)
Com. Valenciana	59.452	9,4	100	36.735	9,1	61,8	17.366	10,1	29,2	5.351	(9,4)	(9,0)
Euskadi	38.162	6,0	100	24.899	6,2	65,2	9.828	5,7	25,8	3.435	(6,0)	(9,0)
Total	633.432	100	100	403.703	100	63,5	172.720	100	27,5	57.009	100	100

CUADRO 24

Pérdidas en las Enseñanzas Medias, por Autonomías

Autonomía	Acceso	BUP	Dif TN	FP-1	Dif TN	FP-2	Dif TN	Acum.	Dif TN
Andalucía	14,6	36,5	+ 2,6	29,9	+ 3,2	40,7	+ 3,3	59,2	+ 8,6
Aragón	+ 5,7	27,9	− 6,0	20,1	− 6,6	36,3	− 1,1	41,9	− 8,7
Asturias	+ 5,1	33,7	− 0,2	27,8	+ 1,1	46,8	+ 9,4	44,7	− 5,9
Baleares	10,2	45,6	+ 11,7	32,1	+ 5,4	49,4	+ 12,0	66,0	+ 15,4
Canarias	5,2	44,3	+ 10,4	37,9	+ 11,2	33,5	− 3,9	59,3	+ 8,7
Cantabria	+ 3,8	34,7	+ 0,8	27,5	+ 0,8	9,2	− 28,2	45,8	− 4,8
Castilla-La Mancha	19,4	34,4	+ 0,5	25,1	− 1,6	37,6	+ 0,2	59,0	+ 8,4
Castilla y León	+ 1,5	29,4	− 4,5	19,6	− 7,1	33,3	− 4,1	41,9	− 8,7
Cataluña	+ 5,5	34,8	+ 0,9	26,3	− 0,4	35,7	− 1,7	48,6	− 2,0
Ceuta y Melilla	+ 7,1	39,5	+ 5,6	52,4	+ 25,7	56,2	+ 18,8	55,4	+ 4,8
Extremadura	19,0	49,4	+ 15,5	26,2	− 0,5	38,0	+ 0,6	59,0	+ 8,4
Galicia	10,3	36,3	+ 2,4	21,5	− 5,2	28,7	− 8,7	53,6	+ 3,0
La Rioja	16,7	37,9	+ 4,0	29,6	+ 2,9	60,2	+ 22,8	54,0	+ 3,4
Madrid	3,6	26,2	− 7,7	28,1	+ 1,4	42,5	+ 5,1	39,0	− 11,6
Murcia	+ 1,4	35,9	+ 2,0	18,8	− 7,9	52,8	+ 15,4	56,2	+ 5,6
Navarra	2,0	30,3	− 3,6	21,2	− 5,5	23,3	− 14,1	41,5	− 9,1
Com. Valenciana	2,6	41,8	+ 7,9	30,1	+ 3,7	36,3	− 1,1	57,9	+ 7,3
Euskadi	4,7	28,6	− 5,3	22,7	− 4,0	31,4	− 6,0	40,6	− 10,0
Total	2,8	33,9		26,7		37,4		50,6	

Acceso: Diferencia entre los que se matriculan en 1.º de BUP o FP y los que el año anterior estaban en EGB, menos los repetidores. Las cifras con signo más indican que la diferencia es negativa, posiblemente debido a la matrícula de personas que abandonaron provisionalmente la enseñanza y a saldos migratorios entre Comunidades.

BUP: Pérdidas acumuladas en el tránsito a segundo, a tercero y a COU.

FP-1 y FP-2: Pérdidas acumuladas en el paso a segundo y, en su caso, a tercero.

Acum.: Pérdidas acumuladas en todas las ramas de las enseñanzas respecto de EGB sin repetidores.

Dif TN: Diferencia positiva o negativa del porcentaje de pérdidas en la Comunidad respecto del porcentaje nacional.

Fuente: Fernández de Castro *et al.* (1989).

Pero lo más grave fue el caso de la Formación Profesional, en particular la de Primer Grado. Lo que se había planteado inicialmente como un subsistema de formación estrictamente técnico-profesional, ágil y en permanente proceso de actualización, o sea como un puente entre la educación general y el trabajo se convirtió desde un principio, por obra y gracia de la doble titulación al final de la EGB, de su gratuidad frente a la no gratuidad del BUP y de la avidez de los aspirantes a profesores en las materias tradicionales y sus portavoces por no privar a los desafortunados alumnos de un poco más de formación académica (y no privarse a sí mismos de los empleos correspondientes), en una rama de segunda categoría y en una mezcla confusa y contradictoria de lo académico y lo profesional, ambos mal entendidos: ni carne, ni pescado. Los alumnos se encontraron así ante un plato combinado difícilmente digerible: todo el academicismo tradicional, aunque comprimido, más unas enseñanzas profesionales con un fuerte componente inercial.

* * *

El efecto de esta dualización del sistema educativo fue, como en otros países pero con mayor intensidad, una inflación de la rama académica y, más aún, una inversión de las proporciones de matrícula que hubieran resultado sensatas desde la perspectiva de la estructura del empleo. Dos tercios de los estudiantes que accedían a la secundaria al comienzo de la aplicación de la LGE, tres quintos ahora, lo hicieron y lo hacen al BUP, cuando, según utilicemos un criterio estricto o generoso, éste sólo sería necesario para un cuarto o un tercio de los empleos. Este es uno de los secretos de la actual reforma de la enseñanza y otros proyectos anteriores: alentar la opción por la enseñanza técnica aunque sea al precio de su postergación en el tiempo, con la prolongación del tronco común.

Por otra parte, las especialidades de la Formación Profesional han visto crecer o disminuir su matrícula al albur de las modas y los mitos sobre las posibilidades de las profesiones, sin apenas ninguna relación con el peso de las distintas ocupaciones en el mercado de trabajo. En cualquier caso, prácticamente todas las encuestas realizadas a jóvenes con empleo o experiencia laboral indican una fuerte falta de correspondencia entre lo aprendido en la escuela y lo efectivamente requerido por el empleo (cuadros 25, 26 y 27).

* * *

La reforma de la enseñanza actualmente en proceso de experimentación, recientemente sancionada y que pronto será generalizada por ley, ha puesto entre sus prioridades la preparación para la transición a la vida activa y la relación con el mundo de trabajo. Esto se traduce en cierta apertura hacia la preparación para el trabajo y hacia su problemática en las materias tradicionales y en dos medidas verdaderamente notables: la introducción de un área tecnológica bastante bien proyectada en el tronco común y la creación de un sistema ágil y estrictamente técnico-profesional de salidas hacia el trabajo desde la formación general, los llamados Módulos II y Módulos III, con ciertas garantías de que no llegarán a convertirse en una rama de segundo orden como sucedió con la FP–1.

CUADRO 25

Relación entre estudios y trabajo

	1975		1979		1984		
Mucha relación	14	26	18	26	Sí, completamente	7	22
Bastante relación	12		8		Sí, en lo esencial	8	
					Sólo en parte	7	
Poca relación	31	74	14	74	Muy poco	6	78
Ninguna relación	43		60		Nada en absoluto	72	
(Base)	(2.506)		(1.239)			(315)	

Fuentes: Zárraga (1985) y Bosch *et al.* (1985).

CUADRO 26

Adecuación, sub y sobreeducación presuntas de la fuerza de trabajo

Preparación necesaria	Subeducación		Adecuación		Sobreeducación	
	Miles	%	Miles	%	Miles	%
Est. primarios	2.790	43,9	1.872	29,5	1.641	25,8
Bachiller elemental	726	49,8	445	30,5	273	18,7
Bachiller superior	144	25,4	318	56,0	99	17,4
Formación profesional	1.738	66,4	734	28,1	115	4,4
Grado medio	175	23,7	407	55,0	138	18,7
Universitaria	64	11,0	507	87,1	0	0,0
Total I	5.637	45,8	4.283	34,8	2.146	17,4
Total II	2.847	23,1	7.073	57,4	2.146	17,4

El total de la población activa ocupada que calcula el CIS (se trata del año 1985) es de 12.880 miles de personas. Para hacer los cálculos de esta tabla hemos descontado los 565 miles que contestan que la preparación adecuada para su puesto de trabajo sería «otra», reduciendo así el total a 12.316 miles. Por otra parte, los porcentajes no suman horizontalmente 100 porque faltan los correspondientes a los que contestan que su nivel de educación es «otro», además de las desviaciones debidas a la elevación de la muestra en miles de unidades y al uso de una sola cifra decimal.

Fuente: CIS (1986) y elaboración propia.

CUADRO 27

Peso relativo de las especialidades de FP-1 y las ocupaciones asociables a ellas

Especialidad	% E	% O	E/O	Descomp.
Administrativo y Comercial	35,9	21,8	1,65	74 (+)
Agraria	1,6	11,8	0,14	77 (–)
Artes Gráficas	0,4	0,5	0,80	11 (–)
Construcción y obras	0,2	6,5	0,03	88 (–)
Hogar	3,5	2,4	1,46	55 (+)
Hostelería y Turismo	0,7	4,9	0,14	77 (–)
Imagen y Sonido	0,5	0,0	23,00	2209 (+)
Madera	0,7	1,2	0,58	33 (–)
Marítimo-pesquera	0,4	0,5	0,80	11 (–)
Minera	0,0	0,4	0,06	85 (–)
Moda y Confección	0,5	1,7	0,29	63 (–)
Peluquería y Estética	4,2	0,9	4,67	376 (+)
Piel	0,1	0,7	0,14	77 (–)
Química	1,1	0,3	3,67	276 (+)
Textil	0,1	0,8	0,12	79 (–)
Vidrio y Cerámica	0,0	0,5	0,02	89 (–)
Total	49,9	54,9	0,91	0

% E: Porcentaje de la matrícula en la especialidad sobre la matrícula total de FP-1.

% O: Porcentaje de la población ocupada en las categorías asociadas sobre la población ocupada total.

E/O: Cociente de los dos porcentajes.

Descompensación: E/O menos 0,91, multiplicado por 100.

Los «trabajadores por cuenta propia de explotaciones agrarias y de la pesca» han sido repartidos entre la especialidades Agraria y Marítimo Pesquera de acuerdo con las proporciones entre trabajadores por cuenta ajena «agrícolas, ganaderos y similares» y «forestales», de un lado, y «de la caza, de la pesca y similares», de otro.

En los casos en que uno de los porcentajes es 0,0, el cociente entre ambos se ha calculado recurriendo al segundo decimal para evitar el resultado infinito.

Fuente: EPA (1989, II T), CIDE (1988) y elaboración propia.

Sin embargo, se presentan ciertamente oscuros, al menos por ahora, los llamados Módulos I, que podrían convertirse en el basurero del sistema. Pero esto es algo que sólo develará sus proporciones: cuando veamos cuánta gente acude a ellos sabremos si son una vía excepcional, aunque probablemente inevitable, o la nueva residencia de los antiguos «fracasados» de la EGB.

Lo más lamentable, no obstante, es la nada nueva organización de la secundaria superior general, donde bajo nombres nuevos como «Humanidades y Ciencias Sociales» o «Ciencias de la Naturaleza y la Salud» se resucita poco más que los vie-

jos bachilleratos de «letras» y «ciencias», a los que se añaden el Técnico-Administrativo (elevación a la categoría de bachillerato de las ramas nobles de la FP: Administración, Informática y Automática) y el Artístico (que es simplemente una cuestión de estatus formal).

5. FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

En los últimos cuatro años, siguiendo la pauta de otros países europeos, ha surgido en España un subsistema de formación profesional ocupacional cuyo crecimiento en alumnos, títulos y recursos es mucho más rápido que el del sistema reglado (cuadros 28, 29 y 30), afectando ya este año a cerca de medio millón de personas. Ello forma parte del desplazamiento del énfasis en la política de empleo, en general, de las que se agrupan bajo el epígrafe de «garantía de recursos» (fundamentalmente subsidios al desempleo) a las que se consideran «medidas activas». Otra parte de este mismo proceso ha sido la proliferación de los contratos acogidos a las llamadas «medidas de fomento del empleo» (contratos «fuera de la norma» pero legales, subvenciones, exenciones, desgravaciones, etc.), en particular los contratos «en prácticas» y «para la formación», que superan ya con creces el cuarto de millón anual.

CUADRO 28

Cursos y alumnos de Formación Ocupacional
(1984-88)

Cursos	1984	1985	1986	1987	1988
Iniciados	4.960	7.018	17.918	23.191	23.785
Terminados	4.977	4.989	13.859	21.658	25.983
Funcionando	1.266	3.296	7.355	8.920	6.762
Alumnos	1984	1985	1986	1987	1988
Altas	78.974	106.472	283.384	354.587	362.407
Bajas	78.601	76.423	220.154	330.418	399.498
Terminaron	67.965	64.429	179.431	309.735	371.538
Eval. posit.	62.750	59.370	168.325	288.884	349.229
No terminaron	10.636	11.994	40.723	20.683	27.960
En formación (1)	19.654	49.703	113.233	137.222	100.131
Escuelas-taller (2)	–	–	–	6.988	24.098
Casas de Oficios (2)	–	–	–	–	8.665

(1) No se incluyen los alumnos contratados para la formación sin plan homologado por el INEM.
(2) Los guiones significan que, en esos años, esos alumnos han sido incluidos en los epígrafes anteriores.

CUADRO 29

Contratos en prácticas para la formación
(1984-88)

Tipo de contrato	1984	1985	1986	1987	1988
En prácticas	14.022	51.766	86.676	128.187	170.208
Para la formación	27.410	112.736	161.121	218.229	263.430

CUADRO 30

Algunos indicadores de la relevancia de la Formación Ocupacional y los contratos formativos

Año	FO/O	FO/EM	FO/TM	FO/FP	CF/CT
1984	5,8	3,7	21,3	45,1	22,8
1985	5,6	3,6	19,0	38,3	64,3
1986	15,4	9,1	54,0	108,7	82,4
1987	25,3				100,7
1988	29,6				117,1

FO/O: Alumnos formados en la F. Ocupacional por cada mil ocupados.

FO/EM: Alumnos que terminaron cursos de FO como porcentaje de los matriculados en BUP-COU y FP-1/FP-2 en el curso que terminó ese año.

FO/TM: Alumnos que terminaron cursos de FO como porcentaje de los que terminaron BUP-COU (o sea, COU) o FP en cualquiera de sus grados en el mismo año.

FO/FP: Alumnos que terminaron cursos de FO como porcentaje de los que terminaron FP, en cualquiera de sus grados, en ses mismo año.

Entre los alumnos que terminaron FO se incluyen los contratados para la formación de programas homologados por el INEM, pero no los de Escuelas-Taller de 1987 y 1988 ni los de Casas de Oficios de 1988.

CF/CT: Contratos en prácticas o para la formación (homologados o no) por cada 1.000 nuevas colocaciones registradas. No se incluyen los convenios para la realización de prácticas en alternancia, que no constituyen contrato.

Fuentes (cuadros 28, 29 y 30): MTSS (1989a, b), CIDE (1988) y elaboración propia.

Este nuevo subsistema se justifica como un mecanismo de respuesta a los rápidos cambios en el mundo del trabajo, pero, al menos por lo que concierne a nuestro país, es también y antes que nada el efecto de algo más prosaico: que la Comunidad Europea financia prácticamente la mitad de este tipo de formación mientras no da un solo *ecu* para la reglada.

* * *

Las oportunidades de acceder a la formación ocupacional y a los contratos formativos se ven afectadas por otras variables dadas de los individuos, pero de forma distinta que en el caso de la formación reglada. Los porcentajes de hombres y mujeres en la FPO, partiendo de una fuerte ventaja inicial para los primeros, han llegado a alcanzar una igualdad exquisita, lo que de hecho representa un trato privilegiado para las segundas en relación a su participación en la población activa, ocupada o parada (cuadro 31). No puede decirse lo mismo, sin embargo, de los contratos en prácticas y para la formación, que favorecen netamente a los hombres (cuadro 32). Por lo demás, la distribución de los sexos entre las especialidades reproduce, y a veces profundiza, las pautas tradicionales del sesgo de género de los empleos, como ya lo hacía la FP reglada (cuadro 33).

CUADRO 31

Alumnos de Formación Ocupacional, por sexos

Año	Hombres	%	F/PA	Mujeres	%	F/PA
1984	47.991	70,6	5,1	19.974	29,4	4,9
1985	38.947	65,6	4,1	20.423	34,4	4,9
1986	95.711	56,9	10,0	72.614	43,1	16,9
1987	150.058	52,0	15,6	138.826	48,0	29,3
1988	171.374	49,0	17,8	177.855	51,0	35,6

Se trata de alumnos y alumnas que terminaron su formación con evaluación positiva.

CUADRO 32

Contratos en prácticas y para la formación, por sexos

Año	% H	% M	Todos		16-19 y 20-24		
			H/PA	M/PA	H/PA	M/PA	H/M
(En prácticas)						(20-24)	
1987	60,4	39,6	0,91	1,17	1,08	0,90	1,20
1988	58,9	41,1	0,90	1,20	1,06	0,93	1,17
(Para la formación)						(16-19)	
1987	62,1	37,9	0,93	1,12	1,18	0,80	1,48
1988	61,9	38,1	0,94	1,11	1,18	0,80	1,48

Fuentes (cuadros 31 y 32): EPA (1989 II T), MTSS (1989a, b, c) y elaboración propia.

CUADRO 33

Presencia de las mujeres según familias profesionales y en las ramas asociables de la FP reglada

Familias profesionales FO	% M	Ramas FP reglada	% M
Agricultura y pesca	41,3	Agraria	20,2
		Marítimo-pesquera	1,8
Artes gráficas	31,2	Artes gráficas	21,7
Administración y oficinas	78,4	Administrativa y com.	67,3
Artesanía	72,7		
Automoción	7,6	Automoción	1,0
Belleza	95,0	Peluquería y estética	89,5
Conservación ambiental	67,5		
Control de calidad	23,0		
Cultivos extensivos	46,1	Agraria	20,2
Confección industrial	92,8	Moda y confección	93,0
Construcciones metálicas	6,4	Metal	1,3
Comunicación	34,1	Imagen y sonido	21,1
Construcción	16,8	Construcción	12,3
Diseño y delineación	46,9	Delineación	21,9
Electricidad	12,3	Electricidad/electrón.	2,1
Electrónica	8,9	Electricidad/electrón.	2,1
Energías renovables	19,4		
Enfermería sanitaria	82,0	Sanitaria	88,2
Frío y climatización	5,4		
Forestal	31,0	Agraria	20,2
Fruticultura	38,3	Agraria	20,2
Ganadería	42,4	Agraria	20,2
Horticultura	49,2	Agraria	20,2
Hostelería	54,0	Hostelería y turismo	34,0
Industrias agroalimentarias	46,8		
Idiomas	66,6		
Informática	60,0	Administrativa y com.	67,3
Industrias químicas	20,7	Química	47,2
Mecanización agraria	27,5	Agraria	20,2
Madera	21,2	Madera	7,0
Mecánica de fluidos	4,3	Metal	1,3
Mecánica industrial	8,8	Metal	1,3
Minería	0,7	Minería	79,8
Metodología formación	54,6		
Ornamentales y jardinería	50,6		
Obras públicas	16,0	Construcción	12,3
Piel y cuero	67,3	Piel	24,6
Primeras transf. mineras	(5,6)	Minería	79,8
Soldadura	1,6	Metal	1,3

CUADRO 33 (Continuación)

Presentación de las mujeres según familias profesionales y en las ramas asociables de la FP reglada

Familias profesionales FO	% M	Ramas FP reglada	% M
Turismo/servs. a la comun.	51,6	Hostelería y turismo	34,0
Técnicas empresariales	47,9	Administrativa y com.	67,3
Transporte	11,4		
Textil	92,8	Textil	49,6

Los porcentajes de mujeres en las familias de Formación Ocupacional corresponden a alumnos evaluados positivamente en el año 1988. Los porcentajes en las especialidades de la FP reglada, al curso 1985-86. Los sorprendentes porcentajes de mujeres en la rama minera de la FP reglada figuran así en los datos oficiales del MEC (CIDE, 1988).

Fuentes: MTSS (1989c), CIDE (1988) y elaboración propia.

Las diferencias por edades no podemos tenerlas en cuenta, pues, si bien es cierto que los jóvenes están sobrerepresentados, también lo es que están más desempleados y que la FPO es para éstos el sustituto de una experiencia que ellos no poseen pero los adultos sí.

El nivel de estudios también marca diferencias. En principio, tanto la Formación Profesional Ocupacional como los contratos para la formación tienen como público prioritario a los sectores más desfavorecidos, que son también los de menor nivel de educación, pero hay una tendencia consistente hacia la mejora de posiciones por parte de los que poseen un nivel mayor de educación reglada, en especial de los titulados universitarios (cuadro 34).

Finalmente, no es posible encontrar una relación consistente entre el trato recibido por las distintas Comunidades autónomas y algunos factores a los que podría acordarse importancia apriorísticamente, sean las diversas macromagnitudes del empleo o el color del gobierno local. Parece, por tanto, en este terreno, que quien mejor la sigue es quien la consigue.

* * *

Cuestión distinta es la adecuación de la oferta de formación a las necesidades y posibilidades del empleo en la economía española. La información que suministra el INEM sobre formación ocupacional, según su propia clasificación por familias profesionales, resulta imposible de comparar con la información de la EPA según la Clasificación Nacional de Ocupaciones. Puede compararse, no obstante, con la información sobre ofertas de empleo que aporta el Observatorio Ocupacional del propio INEM, clasificada también por familias (si bien hay que decir que su

CUADRO 34

Alumnos formados en FPO según su nivel de estudios (1985-88)

Ests. terminados	1985		1986		1987		1988	
Sin estudios	1,1		0,4		0,7		0,5	
Ests. primarios	26,5		12,2		6,9		5,9	
Certif. escolar	7,9	62,6	12,8	57,9	8,9	49,0	9,1	48,3
Graduado escolar	27,1		32,5		33,0		32,8	
BUP/COU	14,4		16,0		18,9		19,5	
FP–1	9,4	30,9	10,3	32,8	10,8	37,7	10,3	37,9
FP–2	7,1		6,5		8,0		8,1	
Título medio	4,3		6,2		8,3		8,3	
Título superior	2,2	6,5	3,2	9,4	5,1	13,4	5,5	13,8

Fuentes: EPA (1989, II T) MTSS (1989a, b, c) y elaboración propia.

metodología es poco fiable). Pues bien, no existe ninguna coherencia entre la distribución ocupacional de la oferta de FPO y la de las ofertas de empleo, lo que indica una falta absoluta de planificación y decisiones políticas puramente intuitivas o en respuesta a presiones externas (cuadro 35).

Si comparamos la distribución de la oferta de FPO con el empleo total o el de nueva creación por sectores o grandes ramas de actividad, lo que representa un nivel de detalle mucho menor, encontramos que se favorece a la agricultura y a la industria en detrimento de la construcción y los servicios.

En cuanto a los contratos en prácticas y para la formación, cotejados por el mismo criterio, favorecen a las ramas industriales del metal y la maquinaria y a las finanzas y servicios a las empresas, escenarios típicos de lo que podríamos llamar una «precariedad moderada», penalizando especialmente al sector primario.

* * *

Cabe entonces preguntarse cuáles son las verdaderas funciones de la formación ocupacional. Sin duda una es la que se declara oficialmente: capacitar para el empleo, pero hay otras también bastante verosímiles.

En primer lugar, en un momento en que los empleadores ven las escuelas (y con razón desde su punto de vista, que es el del control de la fuerza de trabajo) como lugares donde no se adquieren los hábitos adecuados, la FPO, libre del *ethos* escolar, podría ser un mecanismo más eficaz.

En segundo lugar, cuando el sistema educativo no universitario suministra una mano de obra potencial dividida sólo en unos pocos grandes agregados (bachille-

CUADRO 35

Alumnos formados y oferta de empleo por familias ocupacionales (1985-88)

Familias profesionales	Als. for.	Of. em.	Ind.
Agricultura y pesca (1)	31.454	138.573	0,91
Artes gráficas	3.405	12.115	1,12
Administración y oficinas	75.660	391.846	0,77
Artesanía	25.785	10.454	9,87
Automoción	11.195	42.484	1,05
Belleza	27.686	20.641	5,37
Confección industrial	9.688	61.450	0,63
Construcciones metálicas	6.508	49.642	0,52
Comunicación	8.392	4.133	8,12
Construcción	35.909	705.764	0,20
Diseño y delineación	5.739	15.113	1,52
Electricidad	25.099	82.268	1,22
Electrónica	32.710	9.189	14,24
Enfermería y sanitaria	30.472	484.126	0,25
Frío y climatización	2.260	2.320	3,90
Forestal	4.720	3.079	6,13
Ganadería	13.062	2.957	17,67
Hostelería	23.976	250.379	0,38
Industrias agroalimentarias	9.811	128.720	0,30
Idiomas	45.847	5.497	33,36
Informática	126.761	21.011	24,13
Industrias químicas	6.406	20.312	1,27
Mecanización agraria	13.666	3.253	16,80
Madera	6.890	64.079	0,43
Mecánica de fluidos	8.848	772	45,84
Mecánica industrial	22.550	63.425	1,42
Minería y prim. transf. min.	486	63.877	0,03
Ornamentales y jardinería	9.291	10.740	3,46
Obras públicas	1.809	19.581	0,37
Piel y cuero	4.517	28.557	0,63
Soldadura	9.765	32.099	1,22
Técnicos empresariales y servicios a empresas	123.034	327.278	1,50
Textil	35.900	21.797	6,59
Transporte	17.816	19.371	3,68
Turismo/servicios a la com.	24.585	23.576	4,17
Todas (2)	841.252	3.323.000	1,00

(1) Comprende cultivos extensivos, Horticultura y Fruticultura.

(2) No se han computado los alumnos formados en Control de calidad (196), Conservación Ambiental (3.828), Energías Renovables (3.029) y Otras (5.115), porque el Observatorio Ocupacional no ofrece información separada sobre la oferta de empleos relativos a estas familias de ocupaciones. Tampoco los de Metodología para la Formación (12.388), que obedece a las necesidades internas del propio INEM.

Fuente: MTSS (1989c), De Eusebio (1989) y elaboración propia.

res, técnicos especialistas, fracasados y desertores de la escuela, etc.), la FPO podría estar sirviendo para llevar a cabo una selección más de detalle, pues ya la simple asistencia a ella puede tomarse como un indicador de la actitud oportuna hacia el trabajo.

En tercer lugar, en una situación de desempleo juvenil masivo y rechazo pronunciado de la escuela, la FPO es para los gobiernos una forma de rebajar con poco coste las cifras de paro y mantener cierta capacidad de custodia sobre los jóvenes.

En cuarto lugar, la FPO es un mecanismo que se autoalimenta, pues, en un contexto de escasez y aguda competencia por los puestos de trabajo, si unos acuden los otros tienen que hacerlo, aunque no sirva de mucho en términos de capacitación, para no quedar simplemente fuera de juego. Además, si de paso se aproximan a un empleador (especialmente con los contratos), sólo con eso ya mejoran sus oportunidades de empleo; y si, de paso, cobran algo por ello, tanto mejor.

En quinto lugar, en contrapartida, conviene tener en cuenta que la FPO ya existía, en forma de academias y otras figuras, para quienes podían pagarla; frente a esto, la oferta pública introduce un principio y una cierta práctica de igualdad de oportunidades e incluso compensatoria.

En sexto lugar, no cabe la menor duda de que los contratos en prácticas y para la formación son una forma de abaratar la mano de obra para los empresarios.

BIBLIOGRAFÍA

Bosch, F.; J. D. Malledo y M. Santesmases. *La transición de la educación al mercado de trabajo: la opinión de los jóvenes madrileños,* Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, mimeo, 1985.

Castells, M.; Barrera, A.; Casal, P.; Castaño, C.; Escario, P.; Melero, J. y Nadal, J. *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España.* Madrid, Alianza, 1986.

CIDE. (Centro de Investigación y Documentación Educativa) *El sistema educativo español,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

CIS. (Centro de Investigaciones sociológicas) *Condiciones de vida y trabajo en España.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1986.

Eusebio, P. de «El Observatorio Ocupacional: un dispositivo esencial en la política de formación». *Economía y Sociología del Trabajo, 6.*

Fernández de Castro, I. *et al. Mercado educativo de enseñanzas medias.* Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, mimeo, 1989.

Levin, H. M. y Rumberger, R. W. «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales». *Política y Sociedad, 1,* 1988.

Hudson Institute. *Workforce 2000: Work and workers for the 21st Century.* Indianapolis, Hudson Institute, 1987.

Molero, J.; Buesa, M. y Fernández, J. *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa: Análisis de las transformaciones inducidas por los planes de innovación tecnológica*

en el área de Madrid. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, mimeo, 1988.

M.T.S.S. (Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social). *Mercado de trabajo en España durante 1987: Coyuntura y programas de actuación.* Madrid, M.T.S.S., 1989a.

– *El empleo en España: Un cuatrienio de expansión, 1985-1989.* Madrid, M.T.S.S., 1989b.

– *La Formación Profesional en España. El Plan FIP, 1985-1989. El Fondo Social Europeo, 1990-1993.* Madrid, MTSS, 1989c.

OCDE. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). *Perspectivas del empleo 1988.* Madrid, MTSS, 1988.

– *Perspectives de l'emploi, 1989.* París, OCDE, 1989.

Zapatero, J. A. «Panorama del empleo en los Estados Unidos», *Economía y Sociología del Trabajo, 6,* 1989.

Zárraga, J. L. de. *Informe Juventud en España: La inserción de los jóvenes en la sociedad.* Madrid, Instituto de la Juventud, 1985.

MONOGRAFICO

LOS DIFÍCILES ITINERARIOS POSTESCOLARES

(ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA)

IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO (*)

Difíciles «como la vida misma». Pero, no se trata de eso, sino de su representación o, si se prefiere, de su conocimiento operativo.

El sistema de información estadística del Ministerio de Educación y Ciencia no incluye una información sobre los flujos de salida de los que fueron sus escolares y no sabe, ni sabemos, casi nada de la suerte que corren en el inevitable proceso de su integración en la «vida activa».

Cierto que cada uno de los que salen del sistema educativo termina por conocer su propio itinerario, al menos lo termina viviendo, que no siempre es lo mismo, y aún puede que se lo cuente a sus amigos; pero este conocimiento no es operativo para el momento en que ellos deben tomar las decisiones, ni tampoco para quienes deciden los currículos, los planes de estudios, los programas y las reformas.

Desde el otro lado de la barrera, los empresarios «empleadores» tienen que observar cómo responden los recién salidos a la «brega» de sus peones y el Ministerio de Trabajo, multiplica sus cursos ocupacionales y reparte subvenciones para que continúe la lidia hasta que los jóvenes queden para «el arrastre» y sólo a algunos afortunados les cortan el «rabo» como premio a su buen comportamiento. Se trata de la «fiesta nacional» que, ya se sabe, es una tragedia.

Parece, al menos a mí me lo parece, que, sin abandonar desde luego la información sobre los «mundiales», las olimpiadas, y las «isabeles» que tanto contribuyen al bienestar, a la cultura y al entretenimiento de los ciudadanos, nos tendríamos que poner a la «obra» de producir una información estadística sobre cómo son realmente los flujos de los jóvenes ciudadanos, desde que salen del sistema escolar hasta que logran un lugar, ya que no siempre un puesto de trabajo, en la sociedad. Información útil sobre todo para aquellos que se preparan para el tránsito, aunque también para las administraciones del erario público implicadas

---

(*) Equipo de Estudios.

en el problema; los unos sabrían mejor a qué atenerse al producir las capacidades sobre las que asentar su futuro, los otros aumentarían su sabiduría a la hora de decidir en qué se gastan nuestros dineros. Todos saldríamos ganando.

Dicho esto, también debo decir que actualmente existe, por parte de la Administración educativa y el Ministerio de Trabajo, una verdadera preocupación por un tema (la relación entre el sistema de enseñanza y la vida activa) que ha saltado a un primer plano de la problemática política como consecuencia de las cotas alcanzadas por el paro juvenil, y que esta preocupación se extiende a los investigadores sociales.

De hecho, empiezan a proliferar las investigaciones, algunas de ellas promovidas por la Administración, sobre las relaciones entre el sistema educativo y la «vida activa» e incluso cabe señalar la presencia de algunas iniciativas para la creación de un sistema estadístico sobre estos flujos (El Institut d'Estadística Valenciá convocó el pasado año un concurso para un proyecto de sistema estadístico de información sobre la relación entre sistema de enseñanza y vida activa, y el Ayuntamiento de Barcelona también trabaja sobre este punto).

Sobre esta base y la circunstancia de estar actualmente participando en el proyecto mencionado para la Comunidad Valenciana, se coloca este trabajo como una aportación más a cuantos están interesados por el problema del conocimiento de los «flujos».

*

* *

El tratamiento estadístico de los «flujos» siempre ha sido difícil. Tradicionalmente se ha resuelto sobre series de datos producidos con una periodicidad determinada utilizando los mismos criterios y aplicando el sistema de los saldos o diferencias entre períodos.

Resulta, sin embargo, evidente que este sistema sólo permite una aproximación al conocimiento del flujo, no sólo porque desconoce el movimiento real de las entradas y de las salidas conformadoras de los saldos que se comparan, sino también porque el propio mecanismo de la recogida de la información (la encuesta) –por la estructura técnica de la representatividad en que se basa (relación universo/muestra)– no garantiza que los grupos observados sean los mismos, de manera que todo «seguimiento», necesario para el conocimiento del flujo, se hace imposible.

En Francia en los años setenta el CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) inicia la puesta a punto de un sistema estadístico sobre los flujos entre el sistema de enseñanza y el sistema de trabajo, y hoy es todavía el único sistema de información estadística que sobre esta materia se ha implantado a nivel de un Estado.

En España muy recientemente el INE ha empezado a publicar una estadística de flujos de «población activa» utilizando las posibilidades que ofrece su encuesta trimestral de población activa, ya que la muestra que utiliza se renueva cada tri-

mestre sólo en una sexta parte, por lo que, en principio, dos sextas partes permanecen en ella durante un año, y es sobre este período y esta parte de la muestra sobre los que ofrece resultados de flujos.

Por otra parte, existen investigaciones diversas sobre flujos entre el sistema educativo y la vida activa o el sistema de trabajo, hechas desde distintos ángulos y utilizando diversas metodologías, pero forzosamente tienen un carácter puntual y específico, y también pueden citarse ensayos de algunas administraciones estatales o locales para resolver el problema, aunque hasta ahora sin resultados suficientemente satisfactorios.

Para entrar en el tema con las precauciones que exigen sus dificultades conviene precisar algunas condiciones del objeto del sistema de información estadística sobre los flujos.

*

* *

Se trata, desde luego, de la medición de un caudal de población que si bien coincide, en el momento de su entrada en el sistema educativo, con la totalidad de una nueva generación (cohorte de edad) de la población, en los años que permanece en el sistema de enseñanza no sólo tiene velocidades distintas en su recorrido, sino que, además y a partir de la terminación del período obligatorio, se dispersa por vías distintas, hasta salir del sistema en tiempos diferentes (diferencias que pueden alcanzar hasta más de diez años) y por distintos lugares (hoy el sistema ofrece casi mil salidas distintas normalizadas).

El primer problema al que hay que enfrentarse es que el universo sincrónicamente presente en el momento de su entrada en el sistema educativo y concentrado en su única puerta de acceso, en el momento de su salida de ese sistema, que es el punto de partida del itinerario objeto de la información estadística, está distribuido a lo largo del tiempo y disperso entre las múltiples salidas del sistema, y que su reconstrucción en el momento de su salida, sólo puede hacerse recuperando a sus componentes a lo largo de los años y en la puerta que hayan tomado, lo que supone el montaje de una estructura metodológica de recogida de información que se mantenga invariable a lo largo del tiempo y que se extienda por todo el sistema educativo. Lo cual no es sencillo y, aunque posible, es caro.

El problema del «universo» puede también plantearse no tomando como universo la cohorte de edad, sino aquel que está conformado por toda la población escolar que durante o al finalizar un curso sale del sistema educativo cualquiera que sea el nivel escolar y la edad en que lo haga. La estructura metodológica de recogida de información en este caso, también se extiende por todas las salidas del sistema, y también tiene que mantenerse indefinidamente si se pretenden series temporales significativas.

Las diferencias cuantitativas entre estos «universos» son muy escasas, ya que el número de los que entran un año en el sistema y el número de los que salen del

mismo en un curso dieciséis años más tarde, es muy parecido, y las variaciones demográficas entre las generaciones las asume el sistema lentamente y durante el período en que los dos universos pueden compararse. Los costes de la recogida de información, en uno u otro caso, son en la práctica idénticos.

La diferencia mayor se sitúa en que en el universo «cohorte», la edad es constituyente y la salida una estratificación producida por la confluencia de «elementos sociales», en tanto que en el universo conformado por el año de salida, la edad es una variable que lo estratifica, y es el hecho y el momento de la salida su elemento constituyente. Y es esta diferencia la que, en definitiva, inclina la elección en favor del universo «cohorte», ya que en él queda al descubierto la influencia que, sobre la historia personal de cada uno, tiene el momento histórico social que, por su edad, le toca vivir.

Antes de entrar en el problema del «universo» y de la «muestra», pienso que es necesario abordar a una mayor profundidad el objeto que se pretende captar en una información estadística de flujos.

Para cada uno de los miembros de una sociedad, el «flujo» entre su salida del sistema de enseñanza y su integración en la sociedad de los adultos, coincide con una parte de su biografía, aquella que sigue su pasaje desde una condición de estudiante a otra condición definida por su integración como miembro a parte entera en alguno o varios de los subsistemas en los que se organiza la vida de la sociedad: en el de trabajo, ocupando un puesto activo en la producción de bienes y servicios; en el familiar, sobre el doble acontecimiento de su independencia de la familia de origen y la fundación de una nueva unidad familiar.

Para la sociedad, el «flujo» que estamos considerando se sitúa en el engranaje de la reproducción social constituyendo uno de los mecanismos de su permanencia como sistema (acompañada de crecimiento y desarrollo en algunos casos y de su degradación o decadencia, en otros) mediante la renovación de la energía humana que mantiene viva y activa su estructura.

En la relación coincidente de estos dos planos, la reproducción social, se realiza incorporada a las «biografías» de los miembros de la sociedad, y supone no sólo que la sociedad no es indiferente al cómo se realiza el proceso de integración social de sus miembros, a lo que constituye su pasaje a la «vida activa», sino también que, al conocerlo en términos abstraídos de su individualidad, conoce el cómo se realiza su propia reproducción.

El sistema de información estadístico sobre los flujos, pienso, tiene por objeto conocer el cómo realiza su reproducción la sociedad. El seguimiento biográfico del pasaje de sus miembros no constituye su objeto, sino que pertenece al mecanismo (la metodología) que le permite alcanzarlo.

El concepto *elemento social* me sirve para designar cuanto la sociedad incorpora en estos procesos biográficos de sus miembros para mecanizar en estos procesos su propia reproducción. La profesión, el estrato social, la religiosidad, la moral, la patria, son «elementos sociales» por cuanto contienen en su significado valores, identidades y formas de comportamiento ordenado; pero también lo son la edad

y el sexo ya que se cargan de significado social que les aleja de su primitiva condición «natural».

Estos *elementos* sociales son causa/efecto de procesos de «homogeneización» de lo *diferente,* procesos que tienen su fundamento en el orden del lenguaje y su construcción taxonómica, el lenguaje clasifica y nombra lo que ha diferenciado a partir de la realidad que referencia, y que, abstraídos en el orden matemático, permiten su tratamiento estadístico.

Si tomamos de entre los *elementos* sociales que se reproducen por el juego y relación entre los diferentes subsistemas sociales, la actividad, sedimentada por la división técnica y social del trabajo, podemos observar cómo la presencia de este *elemento,* que homogeneiza a los individuos activos de una sociedad según las diferentes funciones que realizan, está en la base de un proceso de clasificación taxonómica realizado sobre una totalidad conformada por esos mismos individuos. Proceso que permite distribuirlos en distintas categorías hasta llegar a la que sólo es común a un grupo de ellos: por ejemplo, los conocimientos y actividades profesionales de los mecánicos electricistas, reciben el nombre genérico de «mecánico electricista» que, en cuanto representación simbólica, permite homogeneizar a quienes realizan esa actividad y diferenciarlos de otros grupos de activos.

El sistema de información estadística de los flujos tiene como objeto específico el conocimiento y seguimiento de algunos de esos *elementos* sociales. Las «biografías personales», en consecuencia y en este caso, sólo interesan en tanto portadoras de *elementos* sociales, ya que sólo tomadas así pueden servir, tanto como base de una técnica de investigación, como de objeto de tratamiento estadístico.

El concepto de *elemento social* –en tanto expresa lo que la sociedad incorpora, para su integración y homogeneización, a cada uno de sus miembros para hacer posible la reproducción social–, sólo puede ser explicado en las sociedades modernas mediante el mecanismo de mercado.

La relación social, el encadenamiento de unos individuos con otros para conformar el sistema social, se realiza sobre el concepto «utilidad»: una utilidad para el *otro.* «Otro» que, en las sociedades de mercado, pierde la «determinación» de su artículo, para pluralizarse en un «otros» que termina, sin embargo, singularizándose al identificarse, en última instancia, con la sociedad.

Se trata del mismo proceso de significación que convierte un «bien» (algo capaz de satisfacer una necesidad) en «mercancía». El bien para ser mercancía tiene que ser útil para otros, lo que supone que su titular renuncie a satisfacer en él su propia necesidad, renuncia que lo convierte en bien excedente. La condición de excedente de las mercancías permite a su titular «realizar su valor de cambio» en el mercado por la mediación del «equivalente general dinero» que abstrae de todas las mercancías lo que tienen en común: el tiempo de trabajo, reconvirtiéndolo en moneda para que pueda contarse. La reconversión que, para el titular de las mercancías, realiza el mercado del valor de uso de éstas en valor de cambio (reconversión del trabajo específico en trabajo abstracto y de éste en tiempo de trabajo), es en sí misma un proceso de «traducción» desde la lógica de lenguaje a la lógica matemática, que incluye la posibilidad de su tratamiento estadístico.

En el caso de las personas, la transformación de la significación del valor de uso para sí de su propia energía y capacidad, en un valor de uso para «otros» o para la sociedad, y la consiguiente abstracción de la utilidad para sí en un valor, resultado de la medición de esa utilidad por una escala social de valores ordenados y jerarquizados, es una reconversión o traducción similar a la que se realiza con la conversión de los bienes en mercancías, siendo así mismo idéntica la posibilidad que ofrece para su tratamiento estadístico.

Todavía puede constatarse otra identidad entre los procesos de producción mercantil: cuando la producción de mercancías es de masas, y el progreso de los individuos hacia su integración social (producción de la reproducción social) se realiza a través de un sistema generalizado y común de enseñanza.

La producción de mercancías en grandes series de productos iguales las homogeneiza también en grandes partidas intercambiables entre sí, lo que, sin duda, facilita su tratamiento matemático (contable y estadístico). En el caso de los miembros de una sociedad, cuando su utilidad para otros es un *elemento* social añadido por el sistema de enseñanza que serializa su formación, los grupos homogéneos así conformados, y que el lenguaje referencia con las diversas denominaciones de las profesiones, permiten o facilitan su tratamiento estadístico y también, en su caso, contable.

La secuencia formación → empleo, y el cauce por el que transcurre el flujo del progreso de los individuos de una sociedad hacia su integración social, cauce conformado por el sistema de enseñanza y por los subsistemas en que se organiza la vida activa, constituyen el tiempo (secuencia) y el espacio (cauce) de un proceso de registro (interiorización/producción/transformación/actualización) en los individuos de los distintos *elementos sociales* necesarios a la reproducción ampliada de la formación social.

Estos *elementos sociales* se definen, tanto en su especificidad como en su cuantía, en el segundo tiempo de la secuencia (empleo) y en el lugar de recepción del cauce (subsistemas sociales donde se organiza la vida activa), ya que es allí donde se expresan las necesidades del sistema que tienen que satisfacer. Sin embargo, esos *elementos sociales* se producen, también en su especificidad y en su cuantía, en el primer tiempo de la secuencia (formación) y en el cauce (sistema de enseñanza), por lo que es posible que se produzcan desajustes entre un tiempo y otro, entre uno y otro cauce, entre lo definido y lo producido, que afectan tanto a sus contenidos (especificidades) como a sus cuantías.

En un estudio de flujos que aborda el conocimiento de los procesos de registro de los *elementos sociales,* puede pensarse que esos procesos transforman a cada individuo y aún a grupos de individuos, haciéndolos progresivamente diferentes, siendo esa diferencia en relación a los «otros», la que en su complejidad ha de investigarse. Pero esta diferencia y complejidad individual y/o grupal no es el objeto «referido» por la información estadística, aunque puede conformar un «signo» o indicador para su análisis. El objeto referido por el resultado del proceso estadístico es el *elemento social* que *borra las diferencias* de cada individuo, tachadura que permite concebirlo en tanto unidad de una de sus modalidades y que sólo así puede participar en su medida o cuantificación.

El flujo de población que el sistema de información estadística tiene que recoger y medir, en su progresiva distribución según las modalidades de los distintos *elementos sociales,* sirve para medir al *elemento social,* precisar su presencia relativa en la organización social y conocer el proceso de su reproducción.

Al propio tiempo, sin embargo, proporciona signos e indicadores, aunque no demasiado precisos de la «vida» y «reproducción» de los miembros de la formación social sobre la que se aplican las técnicas de recogida de información estadística.

El proceso que referencia la información estadística de los flujos, busca constatar los ajustes o desajustes, en cantidad y en contenidos, de los conocimientos y habilidades específicas, que la enseñanza aporta y registra en la población, con los *elementos sociales* que necesita el sistema, elementos definidos por un criterio práctico de eficacia para la organización de la actividad productiva en un sentido amplio (división técnica y social del trabajo).

Así el *elemento social* «títulos académicos», o el más amplio de «nivel de estudios alcanzado», que expresa los conocimientos y habilidades específicas registrados por el sistema de enseñanza, a la vez que cierra en sus resultados el flujo en la etapa de formación, lo abre. Lo abre al convertir cada una de sus modalidades en el *elemento social* que inicia la segunda parte del proceso: aquella en la que se muestra el ajuste o el desajuste de esos resultados con los *elementos sociales* tal como los expresa el sistema de trabajo siguiendo el criterio práctico de la actividad; *elementos* que, en esta segunda etapa del proceso, se convierten en modalidades de los elementos que lo han iniciado.

Sin embargo, en la estructura de las modalidades entre las que se distribuye el flujo de población de cada uno de los *elementos sociales* con los que se inicia esta segunda etapa, además de considerar el *elemento social* en su versión terminal, y para medir los desajustes cuantitativos y en parte también de contenido, hay que considerar otras alternativas distintas capaces de recibir caudales más o menos importantes del flujo: la situación de «busca primer empleo», «sus labores» o «no busca empleo ni trabaja», así como considerar el tiempo de permanencia en cada una de las situaciones consideradas, o el que se tarda en alcanzarlas.

En resumen, el conocimiento por el sistema de información de los flujos de población y su distribución cuantitativa por una red de recorridos –cuyas bifurcaciones, etapas y puntos de llegada/salida, coinciden con los puntos y trayectos significativos del proceso de registro sobre la población de los *elementos sociales* necesarios para que el sistema social reproduzca ampliamente su organización– permite medir los ajustes o desajustes cuantitativos del proceso reproductor y los puntos donde éstos se producen y se manifiestan.

Todo el sistema de información estadística, sin embargo, descansa, no sólo en el mecanismo de cuantificación de los flujos de población (número de unidades en cada recorrido y tiempo que tarda en recorrerlo) que permite dar contenidos numéricos a los elementos y a las modalidades, sino también en la potencia taxonómica de la lengua que se haya puesto en juego para la definición de los elementos y de sus distintas modalidades.

Dando por supuesto (hipótesis) que cada individuo miembro de la población es diferente y distinto a todos los demás, lo que supone en términos matemáticos que las diferencias y, sobre todo, sus combinaciones son en la práctica infinitas, la potencia taxonómica de la lengua se manifiesta en la elección, entre ese infinito de diferencias, de aquella que permita definir distintos grupos por el *elemento social* común incorporado a cuantos lo componen y que les hace iguales entre sí, pero, a su vez, distintos a todos los demás que no lo tienen, para así distinguirlos de otros grupos. Las diferencias elegidas, aun cuando su elección suponga el costo de «borrar» todas las demás e ignorarlas, permiten la clasificación de *toda* la población siguiendo el criterio «lógico» que preside el proceso de socialización que se trata de conocer, y que efectivamente se conoce si la potencia taxonómica del lenguaje ha sido suficiente.

El proceso de integración en la vida activa de la población que abandona el sistema de enseñanza, sigue el criterio «lógico» de la *división técnica y social del trabajo.* Sobre este criterio se estructura todo el proceso de registro de conocimientos y habilidades «profesionales» que se realiza por el sistema de enseñanza, cuya progresiva adquisición por los alumnos los clasifica (diferencia) durante el proceso formativo, y los coloca en grupos homogeneizados ante el complejo mecanismo de su integración en la vida activa. Este mecanismo está estructurado en sus líneas más esenciales por el mismo criterio, hasta el punto de que el proceso formativo y el que estructura el mecanismo de integración, pueden considerarse como un sólo proceso que no culmina hasta que el individuo «pertenece» a un grupo social definido por el *elemento social* que desprende el criterio de la *división técnica y social del trabajo.*

El lenguaje en su función taxonómica, cuando se enfrenta con la *división técnica y social del trabajo* como criterio de clasificación de *todos* los miembros de una formación social, se encuentra, no sólo con la dificultad de las definiciones de cada una de las categorías clasificatorias, dificultad que enfrenta a la lengua con la necesidad de elegir bien la diferencia significativa entre las muchas diferencias posibles, sino también con el hecho de que una buena parte de la población no llega a «ser activa» en el sentido que se da a esta definición, por lo que debe recurrir a una previa clasificación entre «activos» e «inactivos» y aun a seleccionar a éstos por criterios distintos, aparentemente al menos, de los que se desprende de la *división técnica social del trabajo,* rompiendo así la «lógica» clasificadora.

En la práctica, estos problemas se nos dan resueltos, aun cuando actualmente está en plena discusión el tema ante la necesidad de aunar criterios y nomenclaturas para su aplicación a todos los países de la CEE. Las clasificaciones y las definiciones correspondientes están ya hechas y a ellas habrá, sin duda, que atenerse, pero, en la medida en que resulten insuficientes, anacrónicas o ilógicas (no respondan a la «lógica» del criterio adoptado), trasladarán sus defectos al sistema de información estadística por su inevitable traducción al lenguaje matemático-estadístico (las definiciones clasificatorias se convierten en variables, atributos, valores y modalidades), por lo que, pese a la determinación que imponen habrá que tener en cuenta los defectos y las deficiencias que puedan observarse.

El mismo problema aparece en las clasificaciones que el sistema de enseñanza realiza de la población estudiante y en las definiciones con las que la lengua las encierra, pero, en este caso, a estos problemas comunes se añade el del «criterio» clasificatorio y su posible no concordancia con el que desprende la *división técnica y social del trabajo.*

El juego de las diferencias, o la diferencia que el sistema de enseñanza considera significativa para la clasificación de los estudiantes en su desplazamiento curricular hasta alcanzar un grado profesional que sanciona con un título (definitorio del grupo así diferenciado), pertenece al criterio de la «suficiencia» de conocimientos alcanzados en una materia (materias), que ha sido previamente separada del conjunto de la «sabiduría» por criterios clasificadores (selección de la diferencia significativa) y que, en su relación con los que desprende la actual *división del trabajo,* pueden considerarse «arcaicos» (las modificaciones de la organización del trabajo son mucho más rápidas que las que normalmente realiza la Academia y su aplicación a la enseñanza). Por otra parte, la «suficiencia» tal como se define en el sistema de enseñanza por el mecanismo normalizado de los exámenes, no coincide con los criterios complejos que rigen la selección para la vida activa en el mercado de trabajo, al menos, en sus secciones más significativas.

Estas dos desarmonías de base, en los criterios y en los mecanismos de selección clasificadora aplicados a etapas del mismo proceso, pertenecen al orden de la «estructura» que preside el lenguaje, aunque al ser cuantificados mediante su traducción estadística, pueden ser significados como «conyunturales».

A partir de esta comprensión del objeto del sistema estadístico de flujos aparece con mayor claridad la función que se asigna al «universo» y la metodología que se aplica para la medición de los flujos.

La población, cuyo movimiento entre los distintos *elementos sociales* se observa y se cuantifica, para que sirva de elemento de medida y, hasta cierto punto, de indicador de los ajustes y desajustes entre los distintos *elementos sociales* en que se mueve, tiene que ser interrogada sobre su posición respecto al *elemento* que interese, bien en distintos momentos del período de pasaje, bien al finalizar éste para que retrospectivamente precise cuál era su posición en los momentos que se determinen. Por ello, la técnica de encuestas para la recogida de información es la más adecuada y, dentro de esta técnica, pueden utilizarse tanto las encuestas de «seguimiento» realizadas con una periodicidad suficiente a la misma muestra conformada por los mismos individuos, como las encuestas retrospectivas sobre los itinerarios recorridos por los encuestados en el período de transición a su vida activa.

Teniendo en cuenta estos condicionamientos que exige la metodología que se emplee y muy especialmente la necesidad de que los individuos que compongan la muestra se mantengan en ella en los casos de las encuestas de seguimiento, y aun en las retrospectivas cuando para el mismo universo se utilice más de una encuesta durante el período de la transición, hay que plantearse el problema del universo y su muestra.

La «edad» como variable que estratifica un universo, tiene el fuerte inconveniente de que convierte una condición donde domina un elemento «natural» (la cronología del transcurrir temporal de la vida), en un «elemento social» complejo que oculta sus componentes o su complejidad, apareciendo como causa lo que sólo es un resultado que esconde los datos y elementos del problema que en él se resuelve. La «delincuencia juvenil», por ejemplo, resultado de una estratificación por edad del universo de los delicuentes, sólo puede desentrañarse sobre el universo de los «jóvenes» al devolver a la edad su condición constituyente, encontrando allí los elementos sociales que inciden en el comportamiento delincuente de algunos o muchos jóvenes, pues, de otro modo aparece, «la juventud» como una causa de la delicuencia, lo cual es incierto y, además, provoca comportamientos antisociales en los adultos con relación a los jóvenes.

Cada edad, o grupo de edad, considerado como variable, carga, en su significado social en un momento dado, con su propio rosario de elementos sociales y es equivocado pensar que esos elementos presentes en todas las edades, aunque estén igualmente denominados en cada una, son los mismos y que, por ello, pueden compararse.

En un sistema de información estadística sobre los flujos entre el sistema educativo y la vida «activa», todavía encuentro una razón más para inclinarme sobre un universo coincidente con una «cohorte» de edad: la versatilidad del sistema de enseñanza, sus sucesivas transformaciones a golpe de reformas, de tal manera que las diferencias de edad en el universo de «salidas» (los que salen en el mismo año del sistema de enseñanza, unos a los dieciséis años y otros a los veinticinco), consideradas como variable de un solo universo, ocultan una heterogeneidad añadida (la organización del sistema que a cada edad le ha tocado en suerte) que hace difícil, por no decir imposible, significar con los resultados al sistema de enseñanza vigente en el momento de la recogida de información, operativizando así la información estadística para las decisiones políticas de su reforma y aun para que sirvan de orientación a los todavía escolarizados.

Si se resuelve el problema del universo por la opción a favor de la «cohorte de edad», en el caso de que se utilice la técnica de encuesta como mecanismo de recogida de la información sobre la que va a producirse el dato estadístico, queda el problema de la «muestra», su estratificación y su carácter representativo.

En el sistema francés (con acierto, aunque a mi entender sin una teorización suficiente del universo sobre el que se trabaja) se opta por dos encuestas: una realizada en el curso académico siguiente al de la salida del sistema de enseñanza, y otra a los tres años de la primera; planteándose el problema de la muestra sólo en la segunda de estas encuestas, ya que la primera se realiza por correo (al menos teóricamente) sobre la totalidad de los que salen del sistema de enseñanza, es decir, sobre la totalidad del que hemos llamado «universo de salida». La segunda encuesta, realizada mediante entrevistas, se lleva a cabo sobre una muestra seleccionada a partir del listado de los que, habiendo salido del sistema cuatro años antes, contestaron a la primera.

La fijación cuantitativa de esta muestra, su estratificación y su representatividad plantea el problema del universo al que cada uno de estos extremos se refiere. Los franceses, al menos en lo que conozco de la abundante literatura producida en torno a su sistema, no aclaran a qué universo se refieren, sin embargo, la cuestión a un nivel teórico –el que aquí abordo– es interesante.

Si se ha optado por el universo «cohorte», la muestra elegida para la segunda encuesta se encuentra en una cierta relación con ese universo.

Por de pronto hay que aceptar que el conjunto elegido para realizar esta segunda encuesta no es una muestra del universo aunque contiene a algunos elementos (unidades) de esa muestra que se irá conformando en años sucesivos. Se trata de todos aquellos que, seleccionados, tengan la edad que en ese año corresponde a los que tienen los del universo «cohorte» escogido. Dicho de otro modo, la muestra escogida para la segunda encuesta está formada por tantas partes de muestras de distintos universos como edades estén presentes en ella. La muestra de cada universo se completará por la acumulación de sucesivas encuestas anuales.

La similitud cuantitativa entre los universos de «salida» y los de edad o «cohorte», que ya he señalado, hace que el problema teórico, en la práctica, pueda soslayarse y que, además y por otra parte, al propio tiempo que se va construyendo la muestra del universo de «cohorte», se puedan aportar datos «representativos» de los universos de «salida» de cada año, siempre que al calcular la muestra se haya tenido en cuenta su relación con éstos, además de con el elegido de «cohorte».

La cuantificación de la muestra, de cada una de las encuestas que terminarán conformando el universo de «cohorte», no ofrece problemas mayores, los dos universos referentes son cuantitativamente conocidos, en un caso es la cohorte de edad conocida por los datos demográficos, en el otro las estadísticas de enseñanza sobre la matrícula de cada año, ofrecen por diferencia la cuantificación del universo de «salida». En todo caso, para cuantificar la muestra de cada año, debe tomarse la que, de entre las dos posibilidades sea la mayor, ya que ésta cubre a la más pequeña aumentando para su universo su representatividad.

El problema surge cuando se trata de la estratificación que va a exigirse a la muestra en su relación con la estratificación del universo.

Elegidos los factores de la estratificación (por ejemplo, una estratificación territorial por el criterio de la residencia familiar, y una estratificación por grandes niveles de las «salidas»: durante y al finalizar el período obligatorio, durante y al finalizar los estudios secundarios postobligatorios, durante y al terminar los estudios superiores), el problema es que los mismos factores no estratifican de la misma manera y en las mismas proporciones a los universos de edad y a los de salida, por lo que es necesario conocer ambas estratificaciones para cubrir en todo caso la mayor exigencia en la de la muestra.

La complejidad del problema se resuelve con el expediente de tomar en cada caso los datos secundarios que se estimen más significativos, así por ejemplo, en la

estratificación por las salidas, buscar la cohorte más representada en el año en que se realiza cada encuesta y en el nivel correspondiente (se puede afinar más tomando varias cohortes y deduciendo sus presencias relativas en las salidas del nivel de que se trate) para tomarla como referente. Así por ejemplo, en el primer nivel: el de los que salen del sistema durante el período obligatorio o al finalizarlo, y supuesto que la reforma en curso ya está funcionando, se toma la cohorte de los que tienen dieciséis años, ya que son los de esta edad los mayoritariamente representados en este grupo de salidas; y es sobre este referente sobre el que se calcula la estratificación, tomando como subuniverso representativo de este grupo, dentro del conjunto del universo de salidas, la diferencia entre la matrícula del primer curso del sistema obligatorio diez años antes (cuando los que tienen dieciséis estaban en ese curso) con la matrícula que en el año anterior a la encuesta existía en los primeros cursos del secundario postobligatorio.

Si se desea una mayor precisión en los procesos de estratificación de la muestra pueden utilizarse rectificadores de las desviaciones predecibles al aplicar las fórmulas habituales.

Las tablas y gráficos de resultados, supuesto el funcionamiento anual y continuado de la recogida de información que sumariamente he descrito, se sitúa o puede situarse en tres tiempos: el primero, inmediato, algunos meses después de haberse realizado la primera de las encuestas sobre las grandes líneas de los itinerarios y de los destinos provisionales que han tomado y alcanzado los que han salido del sistema educativo en el año anterior. El segundo sobre los resultados de esta encuesta más significativos y referidos al universo de «salida» considerado y siempre sobre lo ocurrido en el primer año de la inserción. El tercero, y después de realizada la segunda encuesta tres años más tarde a los mismos individuos, extiende sus resultados a los cuatro años de inserción en la vida activa de los que han salido del sistema de enseñanza. A partir de ese momento y sucesivamente se pueden empezar a dar los resultados por cohortes de edad y grandes niveles de salidas, hasta completarse esta información a partir del año décimo de la puesta en marcha del sistema estadístico, siendo estos resultados, a mi juicio, los más altamente significativos y operativos para los análisis sobre el sistema de enseñanza y su efectivo funcionamiento.

*

* *

El lector que haya tenido la paciencia de leer hasta aquí puede encogerse de hombros y preguntarse a qué viene este «galimatías» metodológico en una revista dirigida principalmente a los docentes.

A mí me parece que además del interés general que todos tenemos por la «información», interés que incluye los mecanismos de su producción (metodologías), por cuanto que lentamente se va colocando a la cabeza de los instrumentos del poder, para los enseñantes, esta rápida visión de cómo puede construirse un sistema estadístico sobre los flujos de los alumnos que pasan por sus manos, tiene el interés añadido de que les permite percibir su participación decisiva en el proceso que se examina, ya que su actividad de profesionales en el sistema de enseñanza y

el sistema mismo realizan la parte más dura y esencial de este proceso, aquella que lo hace posible y permite la eficacia de la técnica de encuesta:

> «El sistema toma a sus alumnos todavía indiferenciados al menos en lo que concierne a su 'utilidad social' específica, todavía abiertos a las múltiples posibilidades de las infinitas diferencias que les individualiza, que hace diferentes a Juan y a Margarita, imposibles todavía a ser encuestados y contados en grupos homogeneizados por su utilidad para 'otros'. El sistema los toma así y, en algunos años de trabajo, les aplica las clasificaciones taxonómicas de la división técnica y social del trabajo, y hace en ellos la colosal tarea de 'borrar' todas sus diferencias menos aquellas que permitirán distinguirlos, encuestarlos y contarlos. Los profesores hacen otras cosas también, desde luego, pero, aunque les aburra el tema, trabajan para la estadística».

MONOGRAFICO

UN ANÁLISIS COSTE-BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

INDALECIO CORUGEDO (*)
ENRIQUE GARCÍA PÉREZ (*)
JORGE MARTÍNEZ PAGÉS (*)

I. INTRODUCCIÓN (**)

Se entiende en el contexto español por enseñanza postobligatoria no universitaria, según el plan vigente en estos últimos años, los estudios de enseñanza media que suponen los tres cursos de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) como una opción tras la finalización de la Enseñanza General Básica (EGB) y los dos niveles de Formación Profesional, el 1.º y el 2.º Grado, como opción alternativa a la anterior.

Tomando el año 1988 como referencia, se pretende analizar en las próximas páginas, cómo repercute este nivel de educación postobligatoria sobre la distribución de las rentas en aquellos individuos que no han accedido a la universidad, de modo que suponga la etapa terminal en su proceso educativo.

Se trata del primer estudio a nivel nacional que supone una evaluación económica de la enseñanza española no universitaria. Tal evaluación se realiza determinando la aportación de la educación a las rentas de aquellos individuos que han finalizado totalmente los cursos correspondientes al nivel considerado. Dado que no existen datos oficiales disponibles sobre la distribución de rentas salariales por niveles de educación, este estudio utiliza una encuesta realizada sobre una muestra de 1.000 individuos empleados a lo largo del territorio nacional.

El supuesto básico del estudio es que la educación aumenta la productividad de los individuos que la adquieren, lo que supone un incremento en sus rentas salariales a lo largo de su ciclo vital. Por tanto, incrementos de rentas son explicados por incrementos de educación. El análisis siguiente quedará dividido en varias sec-

---

(*) Universidad Complutense.

(**) Se trata de discutir aquí los primeros resultados de un amplio estudio de costes y rendimientos de la enseñanza postobligatoria no universitaria en España, financiado por el CIDE (MEC), en el que también han colaborado César Alonso Borrego, Julio Hernández March, José Luis Robledo y Jaime Ruiz Gutiérrez.

ciones. En la II veremos las características de la muestra empleada, el formulario utilizado para la encuesta y unos primeros resultados, obtenidos por cruces de las variables más significativas.

En la III se hará el análisis del modelo, relevancia de las variables más significativas y consideración de aquellas otras variables que, por diversas razones, se excluyen de las ecuaciones de aquel.

Por último, en la sección IV se analizan las conclusiones del modelo.

II. 1. LA MUESTRA: METODOLOGÍA

Ámbito geográfico de la investigación

El ámbito geográfico de la investigación ha sido el formado por los municipios mayores de 10.000 habitantes excluidas las Islas Canarias y Baleares.

Población

La población objeto de estudio se dividió en dos subpoblaciones en base a los objetivos de la investigación:

Grupo de Control: Población ocupada con nivel de estudios terminados equivalentes a EGB, Bachillerato Elemental o similares (enseñanza de 2.º grado, 1.er ciclo).

Grupo de Estudio: Población ocupada con nivel de estudios terminados de BUP, COU, FP 1, FP 2 o similares (enseñanza de 2.º grado, 2.º ciclo).

Diseño muestral

El tipo de muestreo utilizado ha sido el de conglomerados polietápico con estratificación proporcional por nivel de hábitat con los siguientes estratos:

1. Municipios de 10.000 a 50.000 habitantes.
2. Municipios de 50.000 a 100.000 habitantes.
3. Municipios de 100.000 a 500.000 habitantes.
4. Municipios de más de 500.000 habitantes.

Las unidades muestrales han sido las formadas por las secciones censales como unidades de primera etapa y por los individuos como unidades de segunda etapa o elementos muestrales.

Afijación muestral

El hecho de que la población objeto de estudio estuviera restringida a individuos ocupados (no parados) y con estudios terminados correspondientes a Enseñanza de 2.º grado, hace difícil delimitar el tamaño de la población objeto de estudio. Tan sólo se dispone a través del Censo de Población y la Encuesta de Población Activa de los datos agrupados incluyendo aquellos individuos con estudios incompletos.

Considerando, además, la necesidad de disponer de datos desagregados por nivel de hábitat y que éstos no están disponibles para la población objeto de estudio, se estimó conveniente realizar la asignación muestral por estrato aproximándola por la distribución de la población económicamente activa con Enseñanza de 2.º grado.

La distribución por estrato de hábitat en este colectivo, elaborada en base a los datos publicados por el INE, es la siguiente:

Población económicamente activa

Estrato de hábitat	Enseñanza de 2.º grado (%)
10.000 a 50.000 habitantes	23,8
50.000 a 100.000 habitantes	10,96
100.000 a 500.000 habitantes	32,14
Más de 500.000 habitantes	33,04
TOTAL	100

Partiendo de esta distribución y de una afijación global inicial de 930 entrevistas, la distribución muestral de partida fue:

Estrato de hábitat	Tamaño muestral
10.000 a 50.000 habitantes	213
50.000 a 100.000 habitantes	102
100.000 a 500.000 habitantes	299
Más de 500.000 habitantes	306
TOTAL	930

La afijación muestral por tipo de enseñanza se realizó de forma no proporcional considerando las desagregaciones posteriores y comparaciones a realizar entre los diferentes grupos. De esta forma la distribución muestral por tipo de enseñanza fue:

Grupo de Control	20 %
Grupo de Estudio	80 %
BUP, COU y similares	30 %
FP 1.er grado y similares	20 %
FP 2.º grado y similares	30 %

Selección de las unidades muestrales

La selección de las secciones censales se realizó en cada estrato de hábitat mediante muestreo proporcional al tamaño, medido éste en porcentaje de población ocupada.

La selección de los individuos se realizó mediante muestreo sistemático con arranque aleatorio en cada sección censal y cuotas de tipo de enseñanza según la distribución expresada anteriormente. En cada sección censal se fijó un modelo máximo de diez entrevistas y una sola entrevista por hogar o unidad familiar.

Estructura Muestral definitiva

Al no disponer de la distribución poblacional en cuanto a tipo de enseñanza en cada sección censal, hubo secciones donde no se pudieron realizar las cuotas previstas. Esto llevó a que la muestra final resultante se viera incrementada y se modificase la distribución de partida. No obstante, se consideraron válidas todas ellas, dando lugar a la siguiente distribución muestral sobre la que se han analizado las diferentes variables incluidas en el cuestionario:

Estrato de hábitat	n	%
10.000 a 50.000 habitantes	215	22,5
50.000 a 100.000 habitantes	111	11,6
100.000 a 500.000 habitantes	317	33,2
Más de 500.000 habitantes	312	32,7
TOTAL	955	100

II. 2. LA ENCUESTA: EL CUESTIONARIO

Se trata de obtener, a través de la encuesta, datos sobre rentas de individuos actualmente empleados y sobre aquellas variables que pueden resultar significativas en la explicación de los diferentes niveles de rentas, tales como la educación, el entorno familiar, la edad del individuo y la experiencia laboral entre otras.

Por ello, en el cuestionario utilizado (ver cuadro 2.1.) podemos clasificar el conjunto de preguntas en varios bloques. Primero se trata de reflejar el entorno

CUADRO 2.1.

Encuesta de salarios

Buenos días/tardes, me llamo ..... y soy entrevistador de CUANTER, S.A. Empresa que se dedica a la realización de estudios sociológicos y de mercado. Actualmente estamos realizando una encuesta para conocer la relación entre la educación y los ingresos de las persona.

¿Sería Vd. tan amable de responderme a unas preguntas ya que no le llevará mucho tiempo?

Sus respuestas no serán tratadas nunca individualmente de acuerdo a la Ley del Secreto Estadístico por lo que le agradecería fuera lo más sincero posible.

Muchas gracias por su colaboración

Abril 1988	Estudio C-8801	
Cuestionario número:	□□□	(1-3)
		F. 1
		(4)
Comunidad Autónoma:		(5-6)
Provincia:		(7-8)
Municipio:		(9-11)

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Para empezar me gustaría hacerle algunas preguntas sobre sus antecedentes biográficos

P.1. ¿Cuáles son los estudios de mayor nivel que ha realizado Vd.? (Entrevistador: Mostrar *Tarjeta A,* sólo se contabilizarán los estudios o cursos terminados) (12)

FIN	– No ha recibido educación formal	1
	– Estudios primarios completos	2
GRUPO CONTROL	– Bachillerato Elemental, EGB o equivalentes (Graduado escolar, certificado de escolaridad en EGB) completos	3
GRUPO DE ESTUDIO	– Bachillerato Superior, BUP	4
	– COU o PREU	5
	– FP1 o equivalentes (oficiales industriales, maestría profesional) ...	6
	– FP2 o acceso a FP2	7

FIN } – Estudios Universitarios 8

P.1.*a* Y ahora, dígame, ¿cuál de las siguientes situaciones que aparecen en la tarjeta que le muestro describe mejor su situación laboral actual? (Entrevistador: Mostrar *Tarjeta B*) (13)

– Estoy trabajando a tiempo completo 1
– Estoy trabajando a tiempo parcial 2
– Tengo empleo, pero estoy en situación de baja por enfermedad .. 3
– Estoy en paro, pero ganando algún dinero 4
– Estoy en paro, buscando empleo 5
FIN – Estoy estudiando 6
– Estoy jubilado 7
– Soy ama de casa 8

P.2. Sexo: (14)

– Hombre 1
– Mujer 2

P.3. Estado civil: (15)

– Soltero/a 1
– Casado/a o viviendo en pareja sin estar casado 2
– Separado/a, divorciado/a 3
– Viudo/a 4

P.4. Por favor, ¿quiere decirme su fecha de nacimiento?:

Día: .... Mes: ..... Año: □□ (16-17)

Edad: □□ (18-19)

P.5. ¿Dónde nació Vd.? (Municipio y Provincia)

– Municipio ..... □ (20)

– Provincia ..... □□ (21-22)

P.6. ¿Cuáles son los estudios de mayor nivel realizados por sus padres? (Mostrar *Tarjeta C*) (Entrevistador: Sólo se contabilizarán los estudios o cursos terminados)

	Padre (23)	Madre (24)
– No ha recibido educación formal	0	0
– Sin estudios, pero sabe leer y escribir	1	1
– Estudios primarios incompletos	2	2
– Estudios primarios completos	3	3

– Bachillerato Elemental o equivalente	4	4
– Formación Profesional	5	5
– Bachillerato Superior o equivalente	6	6
– COU o PREU	7	7
– Estudios Universitarios de grado medio o superiores incompletos	8	8
– Estudios Universitarios superiores (Licenciados y Doctores)	9	9

P.7. ¿Cuál es (o fue) la ocupación en que su padre ha trabajado durante más tiempo? (Leer) (25)

Por cuenta propia:
- Con asalariados 1
- Sin asalariados 2

Por cuenta ajena:
- Sector público 3
- Sector privado 4

P.8. ¿A qué actividad se dedica (o se ha dedicado) la Empresa o Industria en la que trabaja (trabajaba) su padre?:

– Empresa y actividad:

..... □□ (26-27)

– Cargo que ocupa (ocupaba):

..... □□ (28-29)

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS

P.9. Me ha dicho que los estudios de mayor nivel que Vd. ha realizado han sido ..... (Entrevistador: Volver a P.1., leer lo citado en esa pregunta y circular el código correspondiente) (30)

- Bachillerato Elemental, EGB o equivalente 1
- Bachillerato Superior, BUP 2
- COU, PREU 3
- FP1 o equivalentes 4
- FP2 5

SÓLO AQUÉLLOS CON ESTUDIOS ELEMENTALES
CÓDIGO 1 EN P.9.

P.10. Ahora me gustaría saber algo más sobre estos estudios ¿Podría decirme qué titulación posee? (Leer) (31)

- EGB 1
- Bachillerato Elemental 2
- Otros (especificar) 3

.....

P.11. ¿En qué año la obtuvo?:

(Pasar P.17) 1.9 □□ (32-33)

SÓLO AQUÉLLOS CON ESTUDIOS DE BACHILLER
SUPERIOR O EQUIVALENTES. CÓDIGOS 2 a 5 EN P.9.

P.12. Ahora me gustaría saber algo más sobre estos estudios, ¿podría decirme qué titulación posee? (Leer)

BACHILLERATO
- Bachillerato Superior 1
- BUP 2
- COU 3
- PREU 4

FORMAC. PROFES.
- Formación Profesional de 1.er grado 5
- Maestría Industrial 6
- Oficialía Industrial 7
- Formación Profesional de 2.º grado 8
- Otros (especificar) 9

.....

P.13. ¿En qué años comenzó los estudios de ..... (Según lo que haya contestado en P.12.)?: (35-36)

- Bachillerato ..... 1.9 □□

- Formación Profesional ..... 1.9 □□

P.14. ¿El centro en que terminó esos estudios era ..... ? (Leer) (37)

- Un Instituto de Bachillerato 1
- Un Instituto de Formación Profesional Público 2
- Un Instituto de Formación Profesional Privado 3
- Una Academia 4
- Una Universidad Laboral 5

- Un Colegio Privado 6
- Otros (especificar) .....

.....

P.15. ¿En qué año terminó esos estudios?: 1.9 □□ (38-39)

P.16. ¿Podría decirme la especialidad y rama de la titulación obtenida?:

Especialidad: .....

Rama: .....

□□ (40-41)

A TODOS

P.17. ¿Ha realizado otro tipo de estudios posteriormente?: (42)

- Sí 1
- No 2 (P.19)

P.18. ¿Qué tipo de estudios?: (43)

- Cursos de formación ocupacional 1
- Cursos de especialización 2
- Idiomas 3
- Informática 4
- Otros (especificar) .....

.....

P.19. ¿Cuántos años dedicó a estos nuevos estudios?, ¿en qué año los terminó?:

..... años □□□ (44-46)

- Año de finalización: 1.9 □□ (47-48)

EXPERIENCIA LABORAL

Ahora voy a realizarle una serie de preguntas relacionadas con su experiencia laboral. Por favor, piense detenidamente las respuestas. La información será tratada de forma agrupada y nunca será analizada a nivel individual por lo que le agradecería fuera lo más sincero posible en sus contestaciones.

P.20. ¿Cuál fue su primer trabajo una vez finalizados los estudios de Bachillerato (o Formación Profesional, o EGB, según el caso)? (Leer) (49)

- Por cuenta propia:
  - Con asalariados 1
  - Sin asalariados 2

- Por cuenta ajena:
  - Sector público 3
  - Sector privado 4

P.21. ¿A qué actividad se dedicaba la Empresa donde comenzó su trabajo y cuál era su cargo dentro de ella?:

- Empresa y actividad:

..... □□ (50-51)

- Cargo que ocupaba:

..... □□ (52-53)

P.22. ¿Podría decirme el mes y año en que comenzó a realizar este primer trabajo?:

- Mes ..... □□□ (54-56)

- Año: ..... □□ (57-58)

P.23. Y ahora, ¿podría decirme cuántos meses estuvo inactivo (sin trabajo) entre la fecha en que finalizó sus estudios y la fecha en que empezó su primer trabajo?, ¿a qué se debió esta inactividad?: (Leer)

- Total meses inactivo: □□ meses (59-60)

- Causas de la inactividad:
  Por servicio militar: □□ meses (61-62)

  Estaba buscando empleo: □□ meses (63-64)

  Estaba dedicado a otros estudios exclusivamente: □□ meses (65-66)

  Otras causas (especificar):

  ..... □□ meses (67-68)

P.24. ¿Cuál era el salario mensual, que figuraba en nómina sin realizar deducciones en este primer trabajo? (Entrevistador: Especificar claramente que estamos hablando del salario total sin descontar las retenciones, no del salario neto percibido en metálico cada mes). (Si el entrevistado es incapaz de especificar este salario bruto, preguntar por el salario neto percibido cada mes y anotarlo en el lugar correspondiente)

- Salario mensual sin deducciones: □□□ 000 ptas. (69-71)

- Salario neto percibido mensualmente: □□□ 000 ptas. (72-74)

P.25. ¿Cuántas pagas percibía Vd. al año?:

□□ pagas (75-76)

En caso de trabajadores autónomos (Códigos 1 y 2 en P.20)

P.26. ¿Cuál era su ingreso medio mensual en su primera actividad?:

A TODOS □□□ 000 ptas. (77-79)

P.27. ¿Cuál es su ocupación actual? (Leer): (80)

- Por cuenta propia:
  - Con asalariados 1
  - Sin asalariados 2

- Por cuenta ajena:
  - Sector público 3
  - Sector privado 4

P.28. ¿A qué actividad se dedica la Empresa dónde trabaja y cuál es su cargo dentro de ella?: F-2 (4)

- Empresa y actividad:

..... □□ (5-6)

- Cargo que ocupa:

..... □□ (7-8)

P.29. ¿En qué fecha comenzó en el trabajo actual?:

- Mes: ..... Año: ..... □□□ (9-11)

P.30. ¿Qué tipo de contrato tiene Vd. actualmente? (Leer) (Mostrar *Tarjeta D*). (12)

- Contrato como eventual 1
- Contrato como interino 2
- Contrato en prácticas o para la formación 3
- Contrato temporal a tiempo parcial 4
- Contrato temporal a tiempo completo 5
- Contrato indefinido a tiempo parcial 6
- Contrato indefinido a tiempo completo 7

P.31. ¿Cuál es el salario mensual que figura en nómina sin realizar deducciones que percibe por este trabajo? (*Entrevistador:* Especificar claramente que estamos hablando del salario total sin ningún tipo de deducción, no del salario neto percibido en metálico cada mes). (Si el entrevistado no puede especificar este salario bruto, preguntar por el salario neto recibido cada mes y anotarlo en el lugar correspondiente).

- Salario mensual sin deducciones: □□□ 000 ptas. (13-15)

- Salario neto percibido mensualmente: □□□ 000 ptas. (16-18)

P.32. ¿Cuál es el número de pagas que percibe al año?:

□□ pagas (19-20)

P.33. ¿Realiza alguna otra actividad remunerada?: (21)

DATOS DE CONTROL
- Sí 1
- No 2

P.34. ¿Podría decirme cuáles son los ingresos que percibe por estos trabajos o actividades?:

□□□ 000 ptas. (22-24)

DATOS DE CONTROL

CUOTAS:

Hábitat: (25)

- 10.000 a 50.000 hbt. 1
- 50.000 a 100.000 hbt. 2
- 100.000 a 500.000 hbt. 3
- Más de 500.000 hbt. 4

NIVEL DE ESTUDIOS: (26)

EGB y equivalentes	BUP, COU y equivalentes	FP1 y equivalentes	FP2 y equivalentes
1	2	3	4

ENTREVISTADO:

NOMBRE Y APELLIDOS: .....

DIRECCIÓN: .....

POBLACIÓN: ..... TELÉFONO: .....

ENTREVISTADOR: .....

FECHA .....

SUPERVISIÓN: ..... V.B.º: .....

OBSERVACIONES: .....

.....

.....

.....

socio-educativo familiar (Pr. 6, 7 y 8). Las preguntas siguientes se refieren a la duración de los estudios y las características del centro en donde se realizaron (Pr. 9-19). Un tercer bloque de preguntas incide sobre las características del primer empleo (Pr. 20-26) y las últimas preguntas del cuestionario se refieren a su empleo actual (Pr. 27-34).

Los datos sobre el entorno familiar son utilizados en los modelos para determinar la influencia sobre las rentas de otras variables diferentes a la educación (1). En el primer empleo se pueden analizar en términos de una menor «contaminación», los efectos de la educación sobre las rentas salariales, ya que los años de experiencia laboral suponen una nueva aportación de «capital humano», alternativa a la educación, que incide igualmente sobre un incremento en la productividad de los individuos y, por tanto, sobre el incremento de las rentas de aquéllos.

II. 3. LA ENCUESTA: PRIMEROS RESULTADOS (Cuadros 2.2.-2.9.)

Sobre valores absolutos

- Los salarios más elevados corresponden a individuos residentes en localidades cuya población oscila entre 50.000 y 100.000 habitantes, siendo normalmente más elevados para un mayor número de años de educación, excepto para el caso de la Formación Profesional, en donde los salarios de los que únicamente han finalizado la Formación Profesional de 1.er Grado son más bajos que los que cuentan sólo con la Educación General Básica.
- Los salarios iniciales son generalmente más elevados en los individuos que se han educado en centros privados, si bien con el tiempo son superados por el salario de los individuos procedentes de centros públicos.

Sobre porcentajes verticales y horizontales (Cruces de variables)

- Se percibe, en general, una cierta mejora generacional en el nivel de estudios, pues aun en el caso más desfavorable de aquellos individuos que ahora sólo han finalizado la EGB, sus padres solamente sabían leer y escribir.
- Un 35,4 por 100 de los individuos encuestados no estuvo inactivo tras acabar sus estudios y únicamente el 19,3 por 100 lo estuvo durante uno a diez meses, por tipos de estudios, los que más rápidamente se han colocado son los que finalizaron la Formación Profesional de 2.º Grado (45,8 %) y los que tuvieron más dificultades, los de BUP y COU (24,8 %).

(1) Si bien su análisis no se realiza aquí por partir de unas consideraciones de tipo econométrico que se apartan del objetivo de este artículo.

CUADRO 2.2.

Salario bruto medio por nivel de educación
(en miles de pesetas)

EGB	1.220,01
BUP	1.407,14
COU	1.592,82
FP1	1.092,87
FP2	1.290,14
Media total	1.298,54

Salario neto medio por nivel de educación
(en miles de pesetas)

EGB	1.023,23
BUP	1.143,22
COU	1.289,83
FP1	929,39
FP2	1.059,85
Media total	1.072,30

CUADRO 2.3.

Salario bruto medio por edad y nivel de educación
(en miles de pesetas)

AÑOS	EGB	BUP	COU	FP1	FP2	Med. total
16-20	639,60	949,50	840,00	626,80	679,33	665,09
20-25	1.155,64	969,00	1.460,39	921,30	999,39	1.049,48
25-30	902,83	1.006,04	1.268,08	980,53	1.161,22	1.072,95
30-35	1.290,43	1.412,48	1.284,58	1.502,44	1.568,29	1.428,88
35-40	1.461,44	1.776,47	2.683,67	1.911,20	1.605,29	1.737,36
40-45	1.742,77	2.597,50	2.299,71	1.303,33	2.341,71	2.042,58
45-50	1.266,64	1.757,00	2.766,67	1.850,00	0,00	1.653,24
50-55	1.210,00	1.659,43	1.120,00	1.712,50	2.028,00	1.608,96
55-60	1.289,00	2.023,00	1.680,00	1.844,00	1.400,00	1.569,00
60-64	1.353,33	1.218,00	0,00	2.805,00	0,00	1.616,60
Media total	1.220,02	1.407,15	1.592,82	1.092,87	1.290,15	1.298,55

CUADRO 2.3. (Continuación)

Salario neto medio por edad y nivel de educación
(en miles de pesetas)

AÑOS	EGB	BUP	COU	FP1	FP2	Med. total
16-20	552,80	886,50	480,00	574,07	586,17	585,56
20-25	981,45	853,84	1.131,39	805,64	840,70	883,57
25-30	768,83	864,71	1.055,21	858,19	1.008,94	922,18
30-35	1.113,14	1.145,00	1.104,83	1.216,44	1.259,68	1.177,42
35-40	1.186,72	1.366,94	2.150,17	1.473,20	1.303,76	1.381,43
40-45	1.448,85	1.959,38	1.822,14	1.011,17	1.848,14	1.616,32
45-50	1.055,91	1.501,00	2.226,67	1.646,00	0,00	1.385,33
50-55	1.033,14	1.251,14	994,00	1.453,00	1.316,17	1.227,72
55-60	1.102,00	1.624,00	1.400,00	1.560,00	1.120,00	1.308,91
60-64	966,00	1.078,00	0,00	2.040,00	0,00	1.203,20
Media total	1.023,23	1.143,23	1.289,84	929,39	1.059,85	1.072,30

CUADRO 2.4.

Salario neto medio por Comunidades Autónomas
(en miles de pesetas)

Madrid	1.028,07
Castilla-La Mancha	747,31
Castilla-León	1.134,10
Andalucía	966,79
Valencia	930,75
Murcia	813,90
Cataluña	1.099,88
Euskadi	1.155,43
Navarra	1.365,04
Cantabria	810,80
Asturias	1.106,34
Galicia	1.015,50
Aragón	973,33
Media total	1.035,72

CUADRO 2.5.

Salario neto medio por sexo
(en miles de pesetas)

Hombre	1.115,50
Mujer	813,34
Media total	1.035,72

CUADRO 2.6.

Salario neto medio por tipo de Centro
(en miles de pesetas)

Público	1.036,28
Privado	1.066,24
Media total	1.035,40

CUADRO 2.7.

Salario neto medio por especialidades laborales
(en miles de pesetas)

Metal	1.109,55
Electricidad	1.064,80
Electrónica	887,54
Automoción	952,64
Delineación	1.102,74
Administrativo	923,26
Química	1.360,33
Sanitaria	844,71
Madera	1.057,50
Moda y confección	682,50
Peluquería	649,44
Artes gráficas	770,00
Hogar	812,29
Agraria	1.320,00
Hostelería	1.036,40
Optica	0,00
Informática	838,14
Ciencias (BUP)	1.182,61
Letras (BUP)	1.092,19
Mixtas (BUP)	1.041,33
Media total	1.027,49

CUADRO 2.8.

Salario neto medio según nivel de educación de los padres
(en miles de pesetas)

		MADRE										
		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	Med. tot.
	P1	982	1.615	0	0	0	0	0	0	0	0	1.042
P	P2	1.017	1.107	1.246	1.190	0	420	0	0	0	0	1.098
A	P3	1.328	1.098	1.016	874	1.030	0	0	0	0	0	1.019
D	P4	880	1.037	1.057	998	957	0	840	0	861	1.680	1.005
R	P5	720	770	917	846	924	1.960	1.260	0	0	0	818
E	P6	0	743	810	1.304	1.244	1.360	0	0	0	0	1.163
	P7	0	1.148	1.553	1.220	1.400	1.650	2.471	0	810	0	1.441
	P8	0	0	700	1.153	1.500	0	0	1.157	0	0	1.144
	P9	0	720	1.787	1.216	881	1.272	240	801	957	0	1.103
	P10	0	432	1.093	931	870	0	913	1.076	949	0	919
	Med. tot.	991	1.095	1.036	1.009	972	1.379	1.254	1.037	914	1.680	1.036

1: Sin educación formal.
2: Sin estudios, pero sabe leer y escribir.
3: Estudios primarios incompletos.
4: Estudios primarios completos.
5: Bachillerato Elemental o equivalente.
6: Formación profesional.
7: Bachillerato Superior o equivalente.
8: COU o PREU.
9: Estudios universitarios de grado medio o superior incompletos.
10: Estudios universitarios superiores (Licenciados y Doctores).

CUADRO 2.9.

Muestra inicial (810 individuos):
Número de individuos por edad y nivel de educación

	EGB	BUP	COU	FP1	FP2	Total
20-	19	6	4	41	25	95
20-25	30	31	32	42	73	208
25-30	28	35	32	35	66	196
30-35	27	24	13	11	31	106
35-40	24	17	8	10	21	80
40-45	20	7	7	8	9	51
45-50	19	4	3	3	2	31
50-55	8	7	0	4	4	23
55-60	9	2	1	2	1	15
60 +	4	0	0	1	0	5
Total	188	133	100	157	232	810

Muestra final (710 individuos):
Número de individuos por edad y nivel de educación

	EGB	BUP	COU	FP1	FP2	Total
20-	17	5	4	33	23	82
20-25	24	25	29	36	67	181
25-30	25	31	31	31	55	173
30-35	25	21	9	10	30	95
35-40	21	16	6	9	18	70
40-45	20	6	5	5	9	45
45-50	17	3	2	2	2	27
50-55	7	6	0	3	4	20
55-60	8	2	1	2	1	14
60 +	3	0	0	0	0	3
Total	167	115	87	132	209	710

- Existe una muy baja movilidad generacional para los sectores agrícola y minero siendo, por el contrario, la más alta en el sector del comercio al por mayor, en donde los hijos eligen preferentemente el sector transportes como primera actividad laboral.

- La mayoría de los individuos encuestados trabaja a tiempo completo (un 84,5 %), siendo el porcentaje más elevado en localidades de 10.000 a 50.000 habitantes (89,3 %) y el más bajo en aquéllas con más de 500.000 habitantes (81,4 %).

CUADRO 2.9. (Continuación)

Número de valores atípicos por edad y nivel de educación

	EGB	BUP	COU	FP1	FP2	Total
20-	2	1	0	8	2	13
20-25	6	6	3	6	6	27
25-30	3	4	1	4	11	23
30-35	2	3	4	1	1	11
35-40	3	1	2	1	3	10
40-45	0	1	2	3	0	6
45-50	2	1	1	0	0	4
50-55	1	1	0	1	0	3
55-60	1	0	0	0	0	1
60 +	1	0	0	1	0	2
Total	21	18	13	25	23	100

La muestra consta, tras los ajustes, de 955 individuos, distribuidos en el grupo de estudio de 747 individuos (78,2 %) y el de control de 208 inidividuos (22,8 %), de los cuales, 524 (el 70,1 %) proceden de centros públicos y 221 (el 29,9 %) proceden de centros privados. De los primeros, un 40,1 por 100 corresponde a estudios finalizados de BUP y COU, un 21,9 por 100 a FP 1 y un 38 por 100 a FP 2. De los procedentes de centros privados, un 32,1 por 100 finalizaron el BUP y el COU, el 33 por 100 la FP 1 y el 34,8 por 100 la FP 2. Vemos que se trata entonces de una muestra bastante equilibrada en cuanto a tipos de centros y niveles de estudios.

- La media de edades de la población encuestada es de 30.6 años. Esto se explica por la bastante reciente implantación del tipo de estudios considerado para este trabajo.
- En los estudios del padre, el mayor porcentaje corresponde a la educación primaria completa (35,6 %) y el menor a COU/PREU (11,5 %). En el caso de la madre, un 35,8 por 100 corresponde al nivel primario completo.
- La distribución porcentual por ramas de Formación Profesional en la muestra coincide con la de la población, siendo Administrativo (17,8 %) la más representada.
- La ampliación de estudios más generalizada es la basada en la especialización (20,4 %), seguida de idiomas (19,7 %), informática (19,2 %) y la formación profesional llamada «ocupacional» (18 %).
- La distribución entre hombres y mujeres según tipos de estudios es la siguiente:

Hombres	*Mujeres*
21,2 % con EGB	23,3 % con EGB
31,3 % con BUP y COU	24,8 % con BUP y COU
18,6 % con FP 1	22,5 % con FP 1
28,9 % con FP 2	29,4 % con FP 2

III. 1. EL MODELO: ESPECIFICACIÓN

La hipótesis básica del modelo que se explica a continuación es que la educación supone, para el individuo que la adquiere, una acumulación de capital humano, que determina un aumento en la productividad de aquél y, por tanto, un incremento en las rentas salariales esperadas para el futuro. Es ésta la consideración más estrictamente económica del papel que juega la educación en los individuos y en la sociedad en su conjunto y es perfectamente compatible con aquellas otras hipótesis que el sociólogo ha manejado en los últimos años para analizar la estructura del sistema educativo español.

Vamos a diferenciar, siguiendo a J. Mincer (1974), los tipos de modelos explicativos de la influencia de la acumulación de capital humano sobre las rentas:

El modelo básico, cuya expresión de tipo semilogarítmico vendría dada por la ecuación,

$$\log Y = \alpha_0 + \alpha_1 + S \qquad (1)$$

en donde *Y* son rentas laborales y *S* son los años de educación empleados por el individuo. En este caso se supone que la educación es la única forma de acumulación de capital humano.

El modelo ampliado, en donde, junto a la educación aparece una nueva forma de acumulación del capital humano, la experiencia laboral, que aparece en la especificación como una nueva variable.

La ecuación (1) ampliada sería entonces:

$$\log Y = \alpha_0 + \alpha_1 S + \alpha_2 t \qquad (2)$$

siendo t los años de experiencia a los que nos hemos referido.

Las ecuaciones anteriores van a ser consideradas en nuestro caso con diferentes significados, determinados por el de las variables *S* y *y*. En

$$\log Y = \alpha_0 + \alpha_1 S' \qquad (3)$$

tomaremos *S'* como años de educación «reales» del individuo, frente a *S* que tiene la consideración de años de educación «teóricos» (con arreglo al plan de estudios).

Igualmente *t* puede referirse al primer trabajo (t_1), o al trabajo actual (t_2).

Podemos llegar así a una especificación general del tipo,

$$\log Y = \alpha_0 + \alpha_1 S + \alpha_2 a + \alpha_3 a^2 + \alpha_4 t_1 + \alpha_6 t_2 + \\ + \alpha_7 t^2_2 + \alpha_8 (a - S') + \alpha_9 (a - S')^2 \qquad (4)$$

en donde se incluye también la edad (a).

Esta ecuación será la que se proceda a estimar en el epígrafe siguiente, de una forma conjunta y por partes referida al conjunto muestral y al subconjunto de la población femenina, así como a otros subconjuntos muestrales, tales como las especialidades más representativas de la Formación Profesional y los diferentes tipos de Bachillerato.

III. 2. RESULTADOS

III. 2.1. *Regresiones sobre la muestra total*

Limitándonos a las especificaciones de mayor relevancia del modelo y aquellas otras que ofrecen unos resultados más significativos, tenemos los primeros resultados siguientes, dada una muestra de 810 individuos:

CUADRO 3.1.

Modelo simple

Var. Dep.	Regr.	Ecuación	Var.	Est.	Desv. típica	t	R^2
$\log Y_n$	S	(1)	const.	6.73	0.029	226.72	0.017
			S	0.02	0.007	3.74	
$\log Y_b$	S	(1)	const.	6.91	0.035	197.48	0.026
			S	0.03	0.008	4.00	
$\log Y_n$	S'	(1)	const.	6.77	0.031	212.48	0.004
			S'	0.01	0.009	1.86	
$\log Y_b$	S'	(1)	const.	6.96	0.038	183.19	0.008
			S'	0.02	0.011	2.18	

en donde Y_n son rentas salariales e Y_b son rentas salariales brutas.

Estos resultados nos revelan que la educación media, en términos generales, explica muy poco sobre la varianza del logy., y son similares a los correspondientes al mismo nivel de educación y para el mismo modelo en otros países europeos.

Por tomar un ejemplo similar, Psacharopoulos y Layard (1979) obtienen, para este caso, una estimación del parámetro de «escolarización»

$$\alpha = 0.05 \text{ con un } R^2 = 0.031$$
$$(0.04)$$

La ecuación anterior no es nada significativa para el caso de la submuestra de población femenina y para la masculina tenemos un

$$\alpha = 0.02 \text{ con un } R^2 = 0.017$$
$$(0.007)$$

siendo nuevamente en estos casos la variable *S'* menos significativa que *S*.

Consideramos ahora el modelo general dado por (4). Si estimamos las ecuaciones:

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 S + \alpha_2 a + \alpha_3 a^2 + \alpha_4 t_2 + \alpha_5 t^2{}_2 \quad (5)$$

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 S + \alpha_2 a + \alpha_3 a^2 + \alpha_4 t_2 \quad (6)$$

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 S + \alpha_2 a + \alpha_3 a^2 \quad (7)$$

los resultados dan lugar al siguiente cuadro:

CUADRO 4

Var. Dep.	Regr.	Ecuación	Var.	Est.	Desv. típica	t	R^2
$\log Y_n$	s, a, a^2, t_2, t^2	(5)	const.	5.13	0.166	30.92	0.266
			S	0.03	0.006	5.07	
			A	0.07	0.010	7.56	
			A^2	–0.0008	0.0001	–6.17	
			t_2	0.01	0.005	2.67	
			t^2	–0.0002	0.0002	–1.10	
$\log Y_n$	s, a, a^2, t_2,	(6)	const.	5.60	0.154	32.72	0.265
			S	0.03	0.006	4.99	
			A	0.08	0.009	9.00	
			A^2	–0.0009	0.0001	–7.45	
			t_2	0.01	0.002	3.59	
$\log Y_n$	s, a, a^2,	(7)	const.	4.97	0.153	32.36	0.253
			S	0.02	0.006	4.74	
			A	0.08	0.009	9.70	
			A^2	–0.0009	0.0001	–7.45	
$(\log Y_n)_m$	s, a, a^2, t_2,	$(6)_m$	const.	5.25	0.366	14,32	0.173
			S	0.03	0.015	2.19	
			A	0.06	0.022	2.71	
			A^2	–0.0007	0.0003	–2.23	
			t_2	0.015	0.007	2.09	

Elegimos la ecuación (6) en donde vemos que la incorporación de la edad y la experiencia en el trabajo actual nos mejora notablemente el nivel de explicación del modelo.

Para el caso de la submuestra de la población femenina la ecuación $(6)_m$ da unos resultados, como se puede ver en el cuadro, notablemente inferiores.

Si dentro del modelo general, utilizamos ahora la variable S' (años teóricos), a la que damos los valores siguientes:

BUP 3
BUP + COU 4
FP1 2
FP2 2

y relacionada con *S* según los histogramas de las figuras 9-12, podemos estimar las ecuaciones siguientes:

$$\log Y_n = \alpha'_0 + \alpha'_1 S' + \alpha'_2 a + \alpha'_3 a^2{}_1 + \alpha'_4 t_2 \qquad (8)$$

en donde $\alpha'_1 = 0.004 > \alpha_1$
$\alpha'_2 = 0.02 > \alpha_2$
$\alpha'_4 = 0.01 > \alpha_4$

que supone un cierto número en la tasa de rendimiento de la educación y de la edad.

Si comparamos todo ello nuevamente con los resultados de la educación británica (Psacharapoulos y Layard 1979) vemos que para este modelo ampliado (sin la consideración de la variable «edad») las tasas de rendimiento de la educación españolas son notablemente inferiores. Para *S'* en ambos casos:

$$(\alpha_1)_E = 0.04 < (\alpha_1)_{GB} = 0.09$$

Una nueva especificación, en función de variables ficticias de los diferentes niveles de educación que se tratan en este estudio, sería:

$$\text{Log } Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 E_1 + \alpha_2 E_2 + \alpha_3 E_3 + \alpha_4 E_4 + \alpha_5 a + \alpha_6 a^2 + \alpha_7 t_2 \qquad (9)$$

$$\text{Log } Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 E_1 + \alpha_2 E_2 + \alpha_4 E_4 + \alpha_5 a + \alpha_6 a^2 + \alpha_7 t^2 \qquad (10)$$

siendo: E_1 = variable ficticia nivel educación BUP
E_2 = variable ficticia nivel educación COU
E_3 = variable ficticia nivel educación FP 1
E_4 = variable ficticia nivel educación FP 2

CUADRO 5
(Modelo con variables ficticias)

Var. dep.	Regr.	Ecuación	Var.	Est.	Desv. típica	t	R^2
$\log Y_n$	E_1, E_2, E_3 a, a^2, t_2	(9)	const.	5.08	0.157	32.16	0.27
			E_1	0.15	0.048	3.14	
			E_2	0.27	0.053	5.09	
			E_3	0.06	0.047	1.25	
			E_4	0.17	0.043	4.09	
			A	0.08	0.009	8.84	
			A^2	−0.0009	0.0001	−7.28	
			t_2	0.01	0.002	4.21	
$\log Y_n$	E_1, E_2 a, a^2, t_2	(10)	const.	5.13	0.152	33.61	0.269
			E_1	0.12	0.043	2.88	
			E_2	0.24	0.048	5.03	
			E_4	0.14	0.036	4.04	
			A	0.08	0.009	8.76	
			A^2	−0.0009	0.0001	−7.28	
			t_2	0.01	0.002	4.21	

en donde vemos que la variable E_3 (FP 1) no es significativa, resultado ya recogido anteriormente.

Por último consideremos las ecuaciones:

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 (D_1S) + \alpha_2 S + \alpha_3 a + \alpha_4 a^2 + \alpha_5 t_2 \qquad (11)$$

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 (D_1S') + \alpha_2 S' + \alpha_3 a + \alpha_4 a^2 + \alpha_5 t_2 \qquad (12)$$

en donde (D_1S) y (D_1S') se introducen para aislar la influencia de la Formación Profesional en el modelo. Los resultados se recogen en el cuadro siguiente:

CUADRO 6

(Modelo con consideración de efecto FP)

Var. Dep.	Regr.	Ecuación	Var.	Est.	Desv. típica	t	R^2
Log Y_n	(D_1S), s, a a^2, t_2	(11)	const.	5.09	0.156	32.44	0.256
			(D_1S)	−0.006	0.007	−0.83	
			S	0.03	0.006	4.89	
			A	0.08	0.009	8.86	
			A^2	−0.009	0.001	−7.35	
			t_2	0.01	0.002	3.56	
Log Y_n	(D_1S'), s, a a^2, t_2	(12)	const.	5.06	0.155	32.64	0.276
			(D_1S')	0.06	0.009	−3.29	
			S	0.063	0.011	5.99	
			A	0.08	0.009	8.79	
			A^2	−0.009	0.001	−7.15	
			t_2	0.01	0.002	3.79	

en donde únicamente la nueva variable, (D_1S') es significativa.

Partiendo ahora de la ecuación (12), que vamos a considerar como óptima, procedamos ahora a la validación del modelo:

1. *Análisis de varianza parcial:*

La educación explica un bajo porcentaje de la variación total del salario.

Regresión con variable de educación:

Total SS: 203.320
Residual SS: 149.374
Regresión sin variable de educación,
Total SS: 203.320
Residual SS: 154.145

Porcentaje que explica la educación de la variación total del salario = 3,36 %.

2. *Contraste de heteroscedasticidad*

Se rechaza la existencia de heteroscedasticidad.

Regresión del cuadrado de los residuos sobre los valores ajustados de log Y_n:

Var.	Est.	Desv. típica	t	R^2
Const.	0.32	0.331	0.99	0.00
log Y_n ajus.	−0.02	0.048		−0.048

3. Valores atípicos y/o influyentes

Criterio: En base a la serie de residuos estandarizados r_i

$$r_i = \frac{\hat{e}_i}{\hat{S}_r \sqrt{1-V_{ii}}}$$

siendo: $\hat{e}_i$ = residuos del modelo

$\hat{S}_r$ = desviación típica estimada

V_{ii} = elemento i/ésimo de la diagonal de la matriz

Son valores atípicos, con $r_i > 2$

$$D_i = \frac{r^2_i}{k+1} \left(\frac{V_{ii}}{1 - V_{i2}} \right) \qquad \text{(estadístico de Cook)}$$

k = n.º de parámetros a estimar.

son valores influyentes aquellos con

$$D_i > F\,(k+1, n-k-1)$$

Se eliminan las observaciones atípicas y se reestima la ecuación (14) con una muestra definitiva de 710 elementos con la que vemos que aumenta la significación de todos los coeficientes debido a la mayor homogeneidad de aquélla. La educación pasa a explicar en la especificación siguiente un 5,19 por 100 del salario:

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_1 (D_1 S') + \alpha_2 S' + \alpha_3 a + \alpha_4 a^2 + \alpha_5 t_2 \qquad (12')$$

$$\log Y_n = \alpha_0 + \alpha_2 a + \alpha_4 a^2 + \alpha_5 t_2 \qquad (12'')$$

CUADRO 7

(Modelo final)

Var. Dep.	Regr.	Ecuación	Var.	Est.	Desv. típica	t	R^2
Log Y_n	(D_1S'), s, a, a^2, t_2	(12')	const.	4.94	0.106	46.37	0.481
			(D_1, S')	−0.02	0.006	−3.86	
			S'	0.06	0.007	8.48	
			A	0.09	0.006	14.42	
			A^2	−0.001	0.0008	−12.23	
Log Y_n	s, a^2, t_2	(12")	const.	4,99	0.111	44.80	0.421
			A	0.09	0.006	14.93	
			A^2	−0.001	0.00009	−13.05	
			t_2	0.009	0.002	4.50	

III. 2.2. *Regresiones sobre submuestras del modelo general*

Si aplicamos esta última especificación del modelo a las cinco submuestras de estudios más representativas:

FP Metal (i = 1)

FP Electricidad-Electrónica (i = 2)

FP Administrativo (i = 3)

BUP Ciencias (i = 4)

BUP Letras = BUP Letras + BUP Mixtas (i = 5)

tenemos los resultados siguientes, para las ecuaciones

$$\text{Log } (Y_n)_i = \alpha_0 + \alpha_1 S + \alpha_2 a + \alpha_3 a^2 + \alpha_4 t_2 \qquad (13)$$

$$\text{Log } (Y_n)_i = \alpha_0 + \alpha_1 S' + \alpha_2 a + \alpha_3 a^2 + \alpha_4 t_2 \qquad (14)$$

1. La educación no es significativa en los casos anteriores.
2. La edad es significativa para FP Metal y FP Electricidad/Electrónica, no siéndolo en otros casos.
3. La experiencia en el trabajo actual es una variable significativa para BUP Ciencias y BUP Letras y no lo es para el resto de los casos.
4. Los peores resultados se dan para FP Administrativo, donde todas las variables son poco significativas.

Si, por el contrario, aplicamos la ecuación del modelo a submuestras de edad; según la ecuación

$$\text{Log}\,(Y_n)_i = \alpha_0 + \alpha_1 E_1 + \alpha_2 E_2 + \alpha_4 E_4 + \alpha_5 a + \alpha_6 a^2 + \alpha_7 t_2 \qquad (15)$$

en donde E_3 se omite por escaso nivel de significación

$\alpha_1 = 0.11$

$\alpha_2 = 0.25$

$\alpha_4 = 0.14$

$\alpha_5 = 0.07$ $\qquad R^2 = 0.203$

$\alpha_6 = -0.0003$ $\qquad i = 20\text{-}45$ años

$\alpha_7 = 0.01$

$$\log\,(Y_n)_i = \alpha_0 + \alpha_1\,(d, S') + \alpha_2 S' + \alpha_3 a + \alpha_4 a^2 + \alpha_5 t_2 \qquad (16)$$

en donde $\alpha_2 = 0.06$

$\alpha_3 = 0.07$ $\qquad R^2 = 0.202$

$\alpha_4 = -0.0008$ $\qquad i = 20\text{-}45$ años

$\alpha_5 = 0.01$

Estos resultados son, en cambio muy poco significativos para una submuestra $i = 25\text{-}40$ años con la única excepción de α_7.

IV. VALORACIÓN FINAL Y ANÁLISIS COMPARATIVO

Aunque un análisis exhaustivo de los resultados sobre costes y rendimientos del nivel de enseñanza que se trata aquí será realizado en Corugedo, García Pérez y Martínez Pagés (1990), trataremos de finalizar este avance de resultados con algunas nuevas consideraciones adicionales a las ya expuestas en párrafos anteriores.

Los resultados de la estimación del modelo anterior confirman, al igual que ha ocurrido en el caso de otros países que se pueden tomar como referencia que la educación por sí sola explica únicamente alrededor de un 30 por 100 de las diferencias en las rentas de los individuos. Edad, sexo, experiencia laboral y entorno familiar son, junto a la educación, variables significativas en la determinación de las rentas.

La tasa de rendimiento interno del nivel de educación analizado aquí toma valores del 3 por 100 en la mayoría de los casos y no sube del 6 por 100 en los más favorables (FP 2). Estos resultados son un indicador de la baja rentabilidad de una educación que, en nuestro país, o bien se toma como fase previa para la entrada en la Universidad (caso del BUP y COU) o si consideramos una educación de tipo

terminal, como la Formación Profesional, hoy día está aún poco valorada por el mercado de trabajo.

La comparación con resultados de otros trabajos recientes (Psacharopoulos y Layard 1979; Pérez Simarro 1981; Willis 1986) confirman la coincidencia en la relevancia y significación de las variables utilizadas en nuestro modelo, si bien como ya se ha indicado, los valores obtenidos para los rendimientos de la educación son, en nuestro caso, inferiores.

Esta valoración cuantitativa de la enseñanza media terminal que se deduce de este trabajo confirma así las hipótesis y resultados que se conocen a través de otros trabajos anteriores que manejan hipótesis no económicas, si bien nuestro modelo permite deducir predicciones y elaborar medidas de política educativa, que serán convenientemente expuestas con detalle en el trabajo ya mencionado.

BIBLIOGRAFÍA

Griliches, Z. y Mason, W. «Education, Income and Ability». *Journal of Political Economy.* 1972

Mincer, J. *Schooling, Experience and Earnings.* NBER, 1974.

Pérez Simarro, R. «La distribución de la renta en España». Tesis Doctoral. UAM, 1981.

Psacharopoulos, G. «Returns to Education: An Updated International Comparison». *Comparative Education.* vol. 17, n.º 3, 1981.

Psacharopoulos, G. y Layard, R. «Human Capital and Earnings: British Evidence and a Critique». *Review of Economic Studies.* 1979.

Willis, R. J. «Wage Determinants: A survey and Reinterpretation of Human Capital Earnings Functions», en O. Ashenfelter y R. Layard (ed.) *Handbook of Labor Economics.* Elsevier, 1986.

FIGURA 1

Perfil salarial (Media móvil)
BUP-EGB

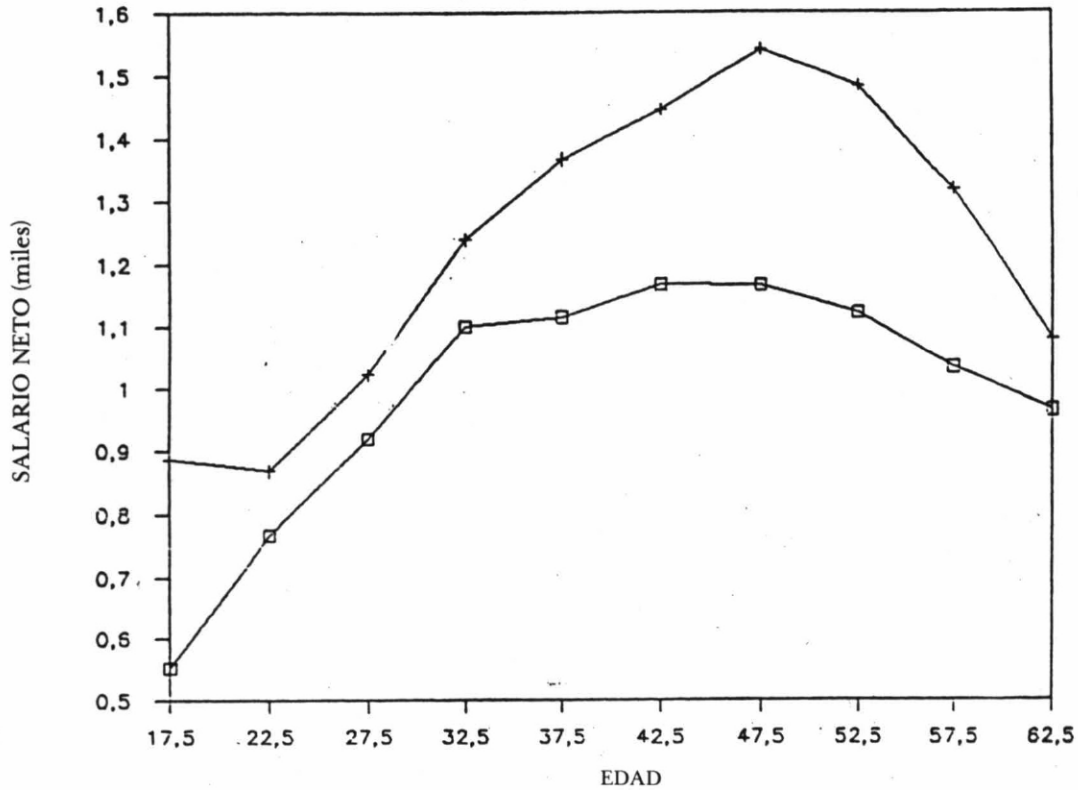


FIGURA 2

Perfil salarial (Media móvil)
COU-EGB

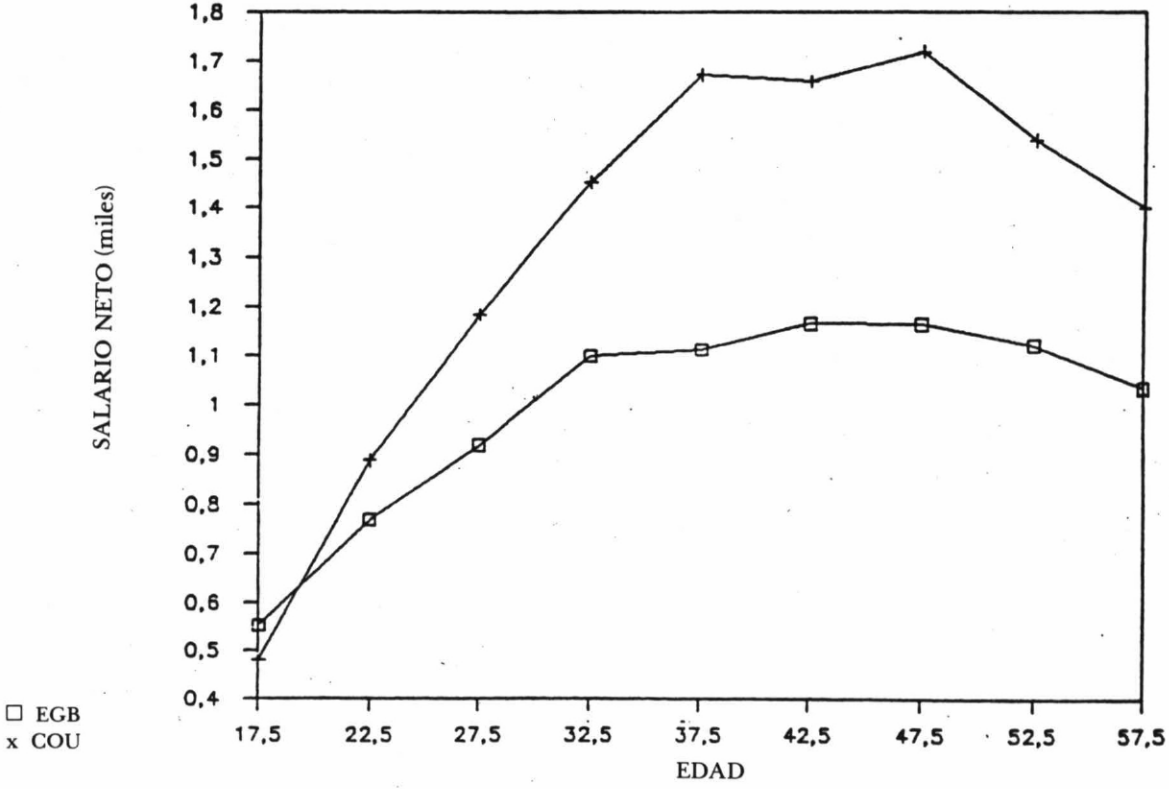


FIGURA 3

Perfil salarial (Media móvil)
FP1-EGB

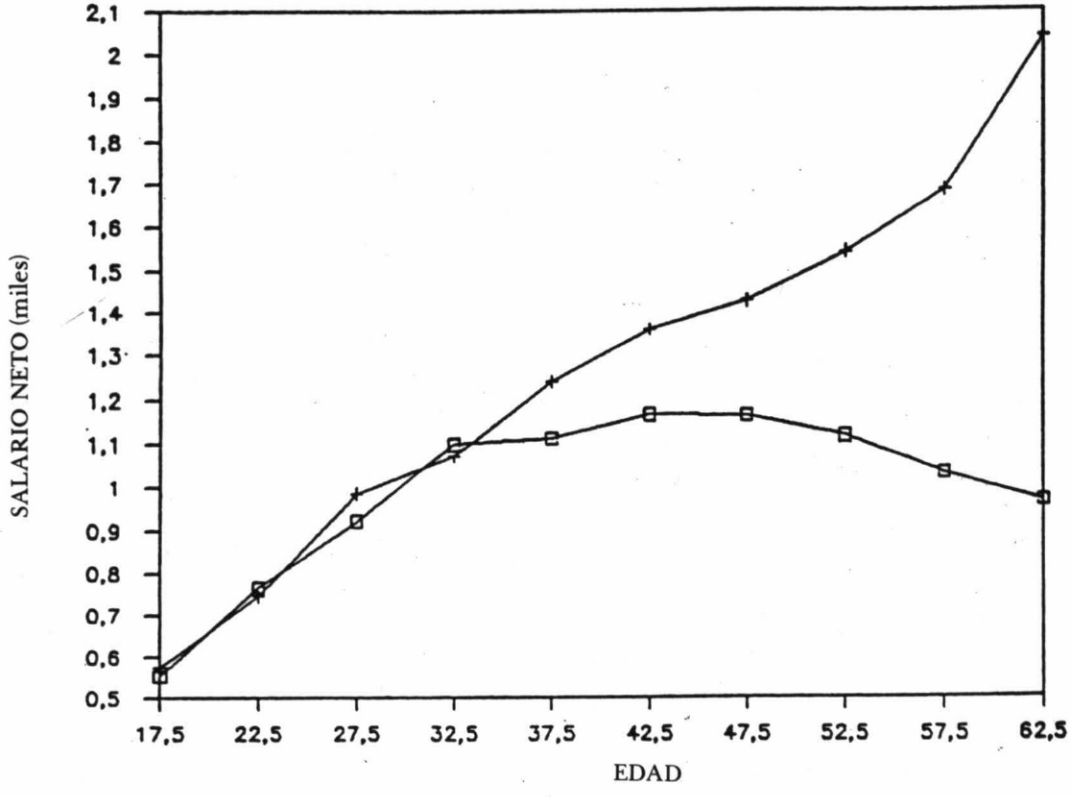


FIGURA 4

Perfil salarial (Media móvil)
FP2-EGB

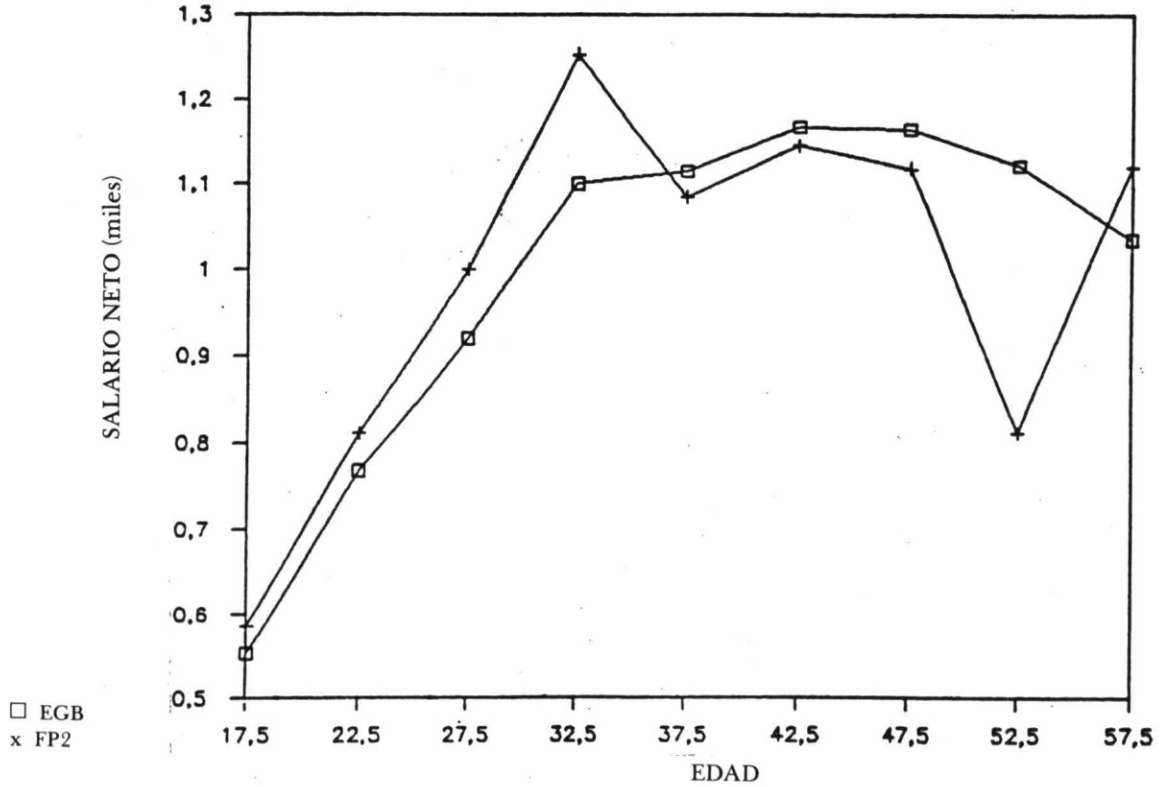


FIGURA 5

Perfil salarial (Media móvil)
COU-BUP

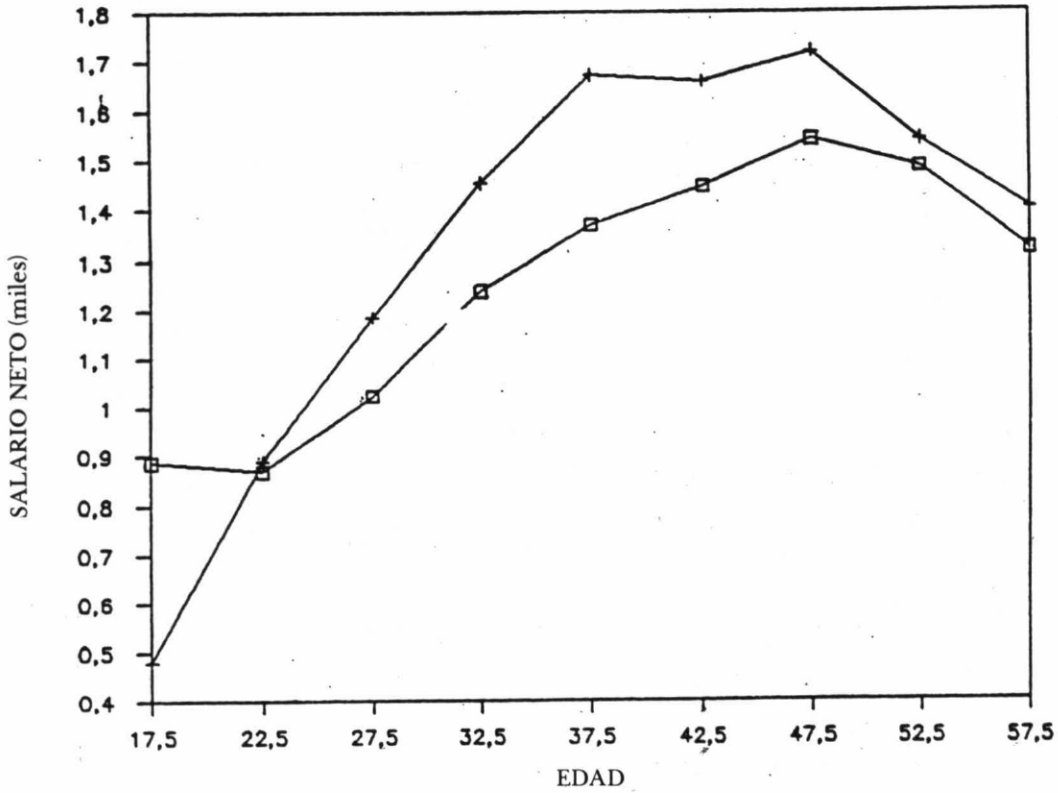


FIGURA 6

Perfil salarial (Media móvil)
FP2-FP1

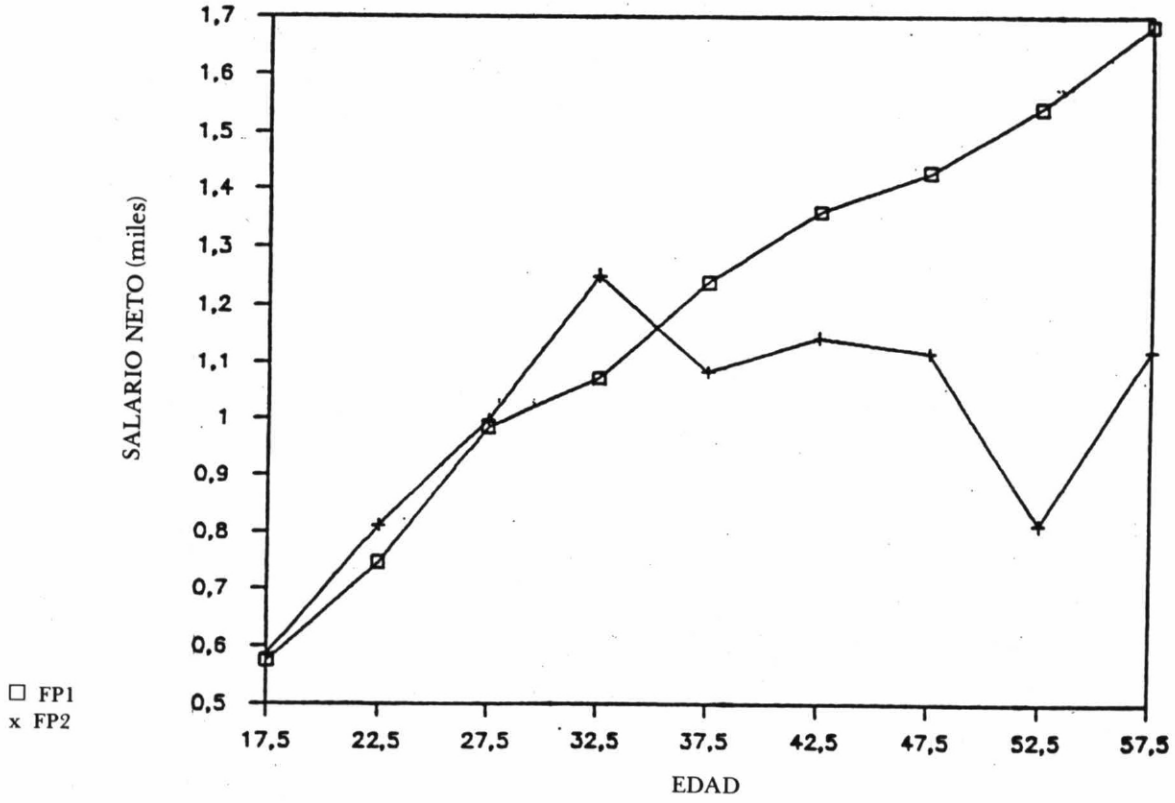


FIGURA 7

Perfil salarial (Media móvil)
FP2-BUP

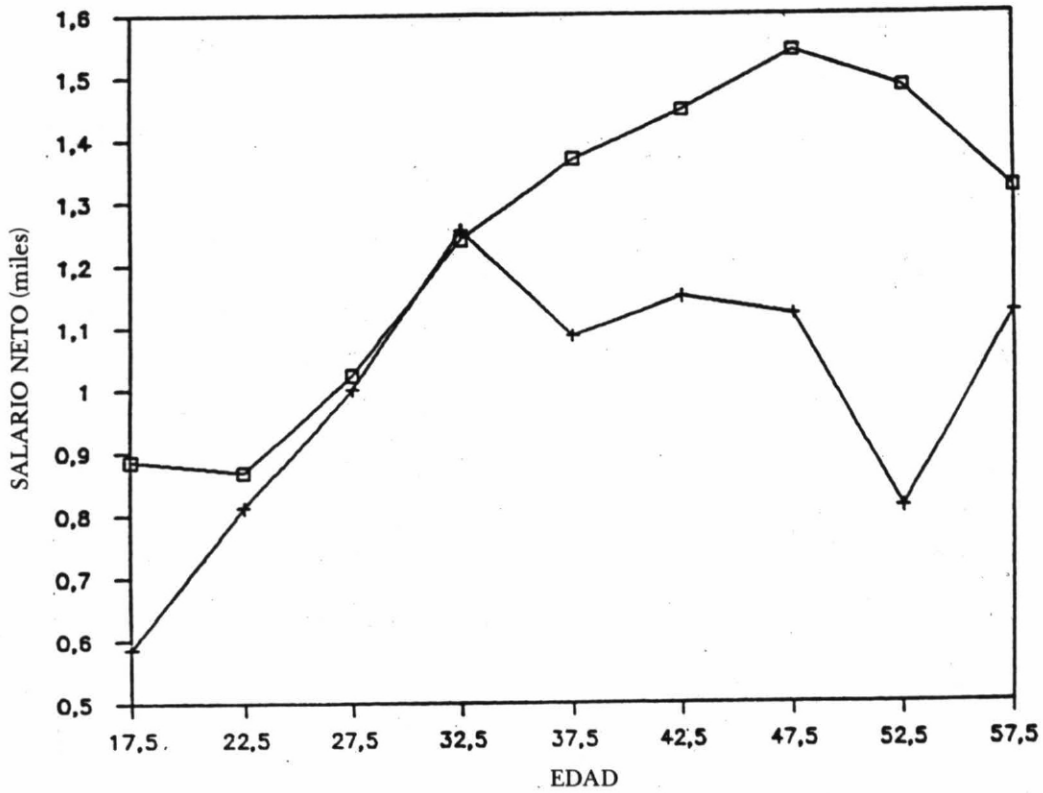


FIGURA 8

Perfil salarial (Media móvil)
FP2-COU

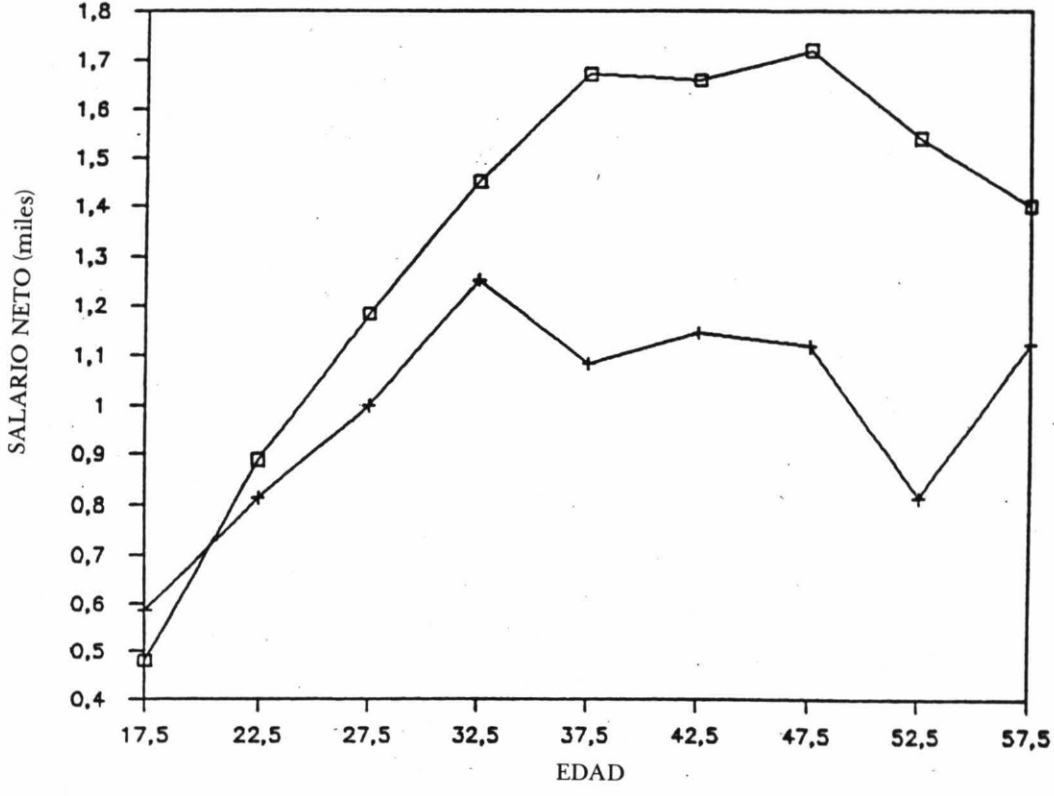


FIGURA 9

Histograma
Años de estudios individuos con COU

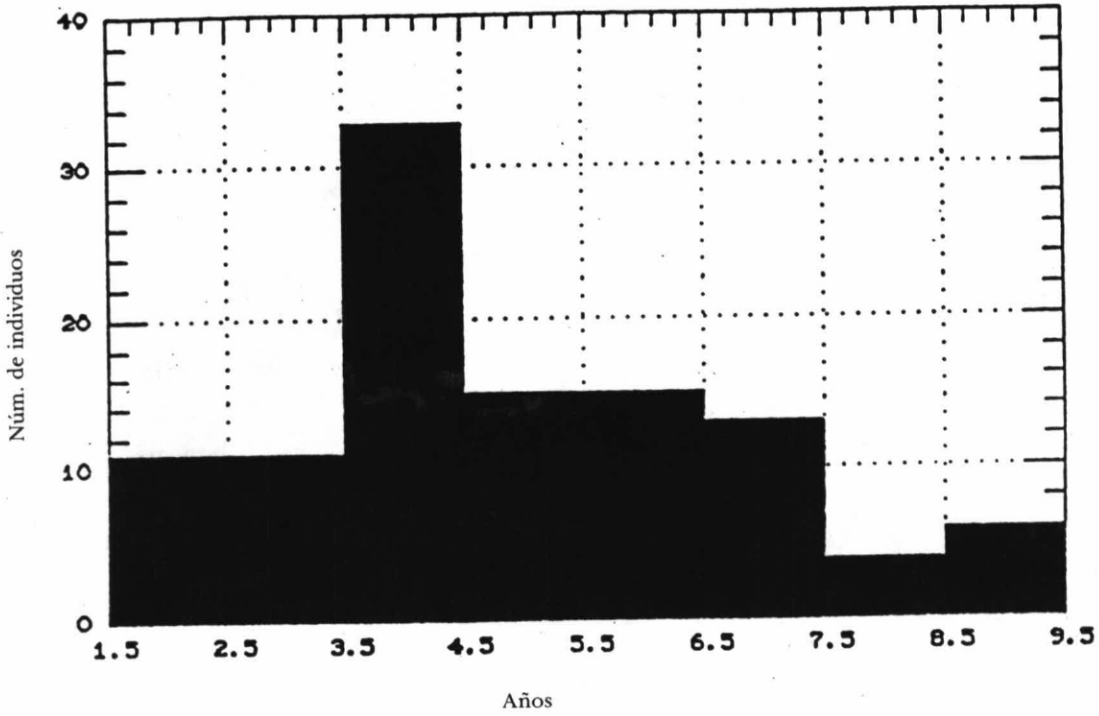


FIGURA 10

Histograma
Años de estudios individuos con FP1

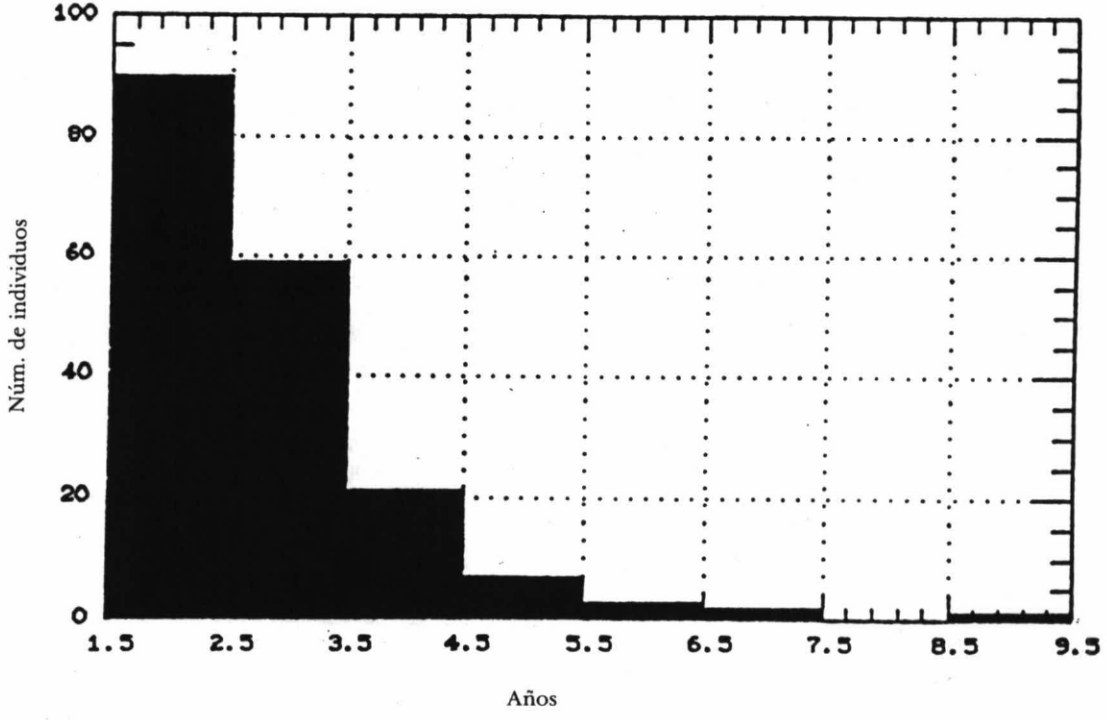


FIGURA 11

Histograma
Años de estudios individuos con FP2

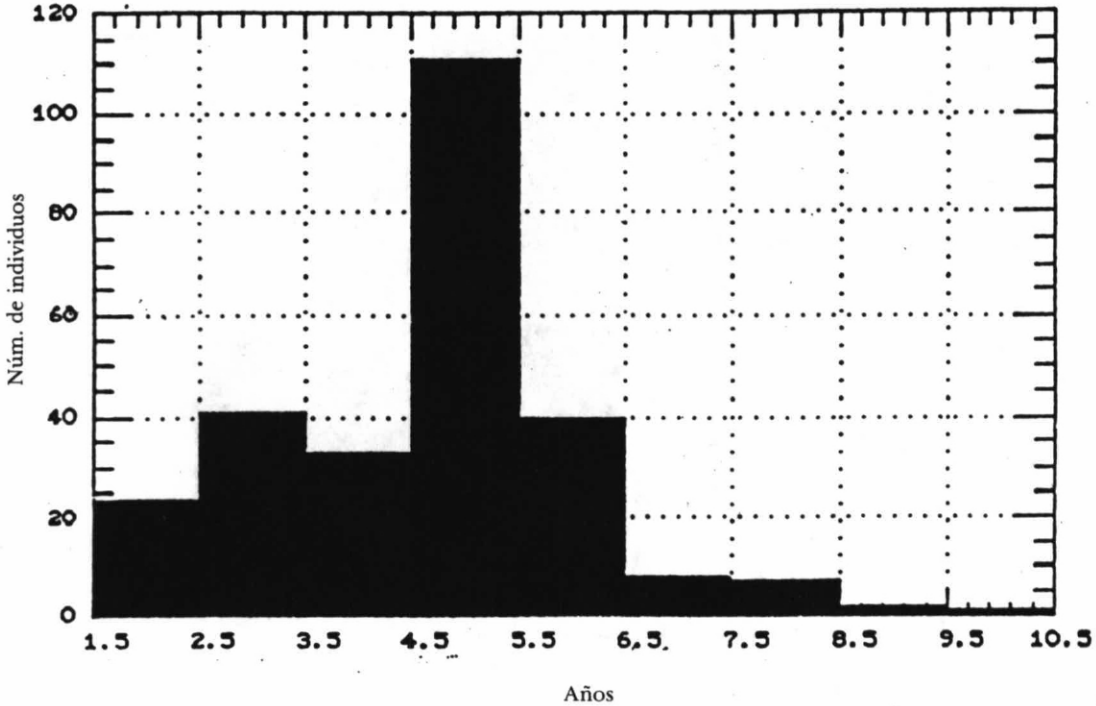
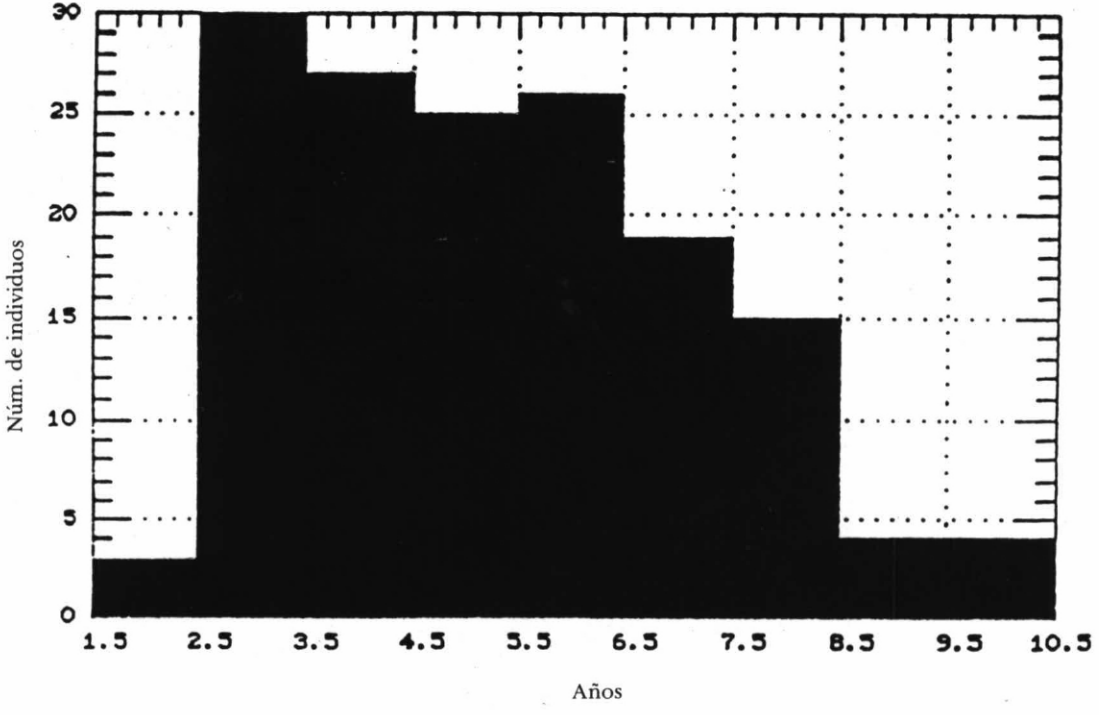


FIGURA 12

Histograma
Años de estudios individuos con BUP



MONOGRÁFICO

LA INSERCIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES

J. CASAL (*)
J. M. MASJUAN (*)
J. PLANAS (*)

El presente artículo pretende ser una síntesis de los principales resultados obtenidos en una investigación sobre los procesos de inserción de los jóvenes en la vida adulta incluida dentro de los proyectos del GEFE 90.

Algunos aspectos de la misma han sido publicados en diversos lugares (incluso en esta misma *Revista,* pero nos ha parecido que podía ser útil realizar un artículo de síntesis (1). Omitimos cualquier referencia directa a los datos y remitimos a los lectores interesados a la memoria definitiva de la investigación (2).

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica con la cual abordamos nuestra investigación parte de una reconsideración crítica del término *juventud* y se fundamenta en el concepto de *Itinerarios de transición* (Casal, Masjuan y Planas, 1988).

El término transición no identifica un grupo social ni un *stock* demográfico, sino un *proceso social establecido, según el cual los adolescentes adquieren «carta de adultez».*

En este proceso social lo que resulta verdaderamente relevante son las distintas trayectorias definidas por las diferentes situaciones de salida, los distintos caminos utilizados y, finalmente, las situaciones de llegada; en definitiva, los diferentes *itinerarios.*

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) Casal, J.; Masjuan, J. M. y Planas, J. *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años.* Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona-CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

«Educación e inserción social de las mujeres y los hombres de 25 años. Estudios, valores y modelos de inserción». *Revista de Educación, 290,* 1989, pp. 177-195.

(2) Casal, J.; Masjuan, J. M. y Planas, J. *Los itinerarios de inserción profesional y social de los jóvenes. Memoria general de la investigación.* Pendiente de publicación por el CIDE, 1990.

A nuestro entender, son tres los aspectos fundamentales que deben tenerse en cuenta en el análisis de los itinerarios de transición:

a) El contexto social, es decir, el conjunto de condiciones sociohistóricas en las que se realiza el proceso de inserción: localización espacial; dinámicas económicas, etcétera.

b) Los componentes estructurales de los itinerarios, es decir, el sistema de mecanismos institucionalizados sobre los cuales se van configurando los itinerarios. Hemos identificado como relevantes los siguientes: el sistema de enseñanza, el sistema productivo, el sistema de acceso al empleo, el sistema de acceso a la vivienda, el tejido asociativo y la red de equipamientos.

c) Las estrategias de inserción, es decir, las diferentes estrategias de acción social que los individuos utilizan en el tramado institucional según sus aptitudes, actitudes y decisiones. El proceso de transición es una cadena estructurada de sucesos significativos en la vida del joven cuya resolución hipoteca y determina su proyección en el futuro. El proceso de transición tiene, por tanto, una vertiente psicológica, biográfica e individual.

Este proceso tiene cuatro trayectos básicos, que se mezclan e interactúan sin seguir una secuencia temporal preestablecida:

a) De la escuela a la escuela. Se trata de los itinerarios escolares y, por tanto, de la cosntrucción del itinerario formativo tanto reglado como no reglado.

b) De la escuela al trabajo. Comprende los usos y aprovechamientos de las oportunidades de los primeros empleos y el conjunto de aprendizajes positivos y negativos de los mismos.

c) Del trabajo al trabajo. Esta parte del itinerario se define por una situación terminal que implica una cierta cristalización o definición profesional del individuo y, por consiguiente, contiene todos los empleos realizados hasta alcanzar dicha cristalización.

d) De la familia a la familia. Es decir, desde la familia de orientación hasta la propia independencia como sujeto adulto, ya sea viviendo solo, ya viviendo con otros o formando algún tipo de pareja.

A partir de esta perspectiva teórica general, el objetivo central de la investigación es la construcción tipológica de los distintos itinerarios de transición de la escuela a la vida adulta.

METODOLOGÍA

Los criterios metodológicos fundamentales son los siguientes:

A) Los territorios objeto de estudio. Hemos considerado que no se trataba de hacer una encuesta a partir de criterios de muestreo, sino de escoger algunos territorios representativos, puesto que hipotéticamente representaban diferentes *condiciones sociales* para los itinerarios. Hemos seleccionado tres territorios: una zona del *cinturón industrial,* con un componente dominante de clase obrera; una

zona del *centro urbano,* con un componente dominante de clases medias, y una *zona rural,* con una funcionalidad económica y espacial dominada por el sector agroalimentario.

En el proyecto inicial del trabajo se incluyó una *zona turística,* cuyo estudio no pudo llevarse a cabo por limitaciones presupuestarias.

Hemos realizado una entrevista personal a un total de 2.004 individuos de ambos sexos (la mitad, de diecinueve años y la otra mitad, de veinticinco años de edad), 807 de los cuales residían en el cinturón industrial; 599, en el centro urbano y 598, en la zona rural (3).

B) Los itinerarios a partir de las biografías en las variables básicas. Hemos elegido una opción decisiva en lo que se refiere a los sujetos de los cuales hemos obtenido información siguiendo nuestro planteamiento. Nos hemos limitado a la población que tiene diecinueve y veinticinco años. La elección está condicionada por criterios de economía de recursos, pero además consideramos que estas edades pueden ser interesantes no tanto por sí mismas, cuanto por el hecho de que pueden significar un *historial interesante y determinante para los diferentes sectores de población joven.*

En definitiva, lo fundamental es la construcción de los itinerarios recabando información respecto a la biografía de los jóvenes encuestados durante los seis años anteriores al momento de la encuesta (3).

C) La encuesta. Fue realizada a partir de la entrevista mediante un cuestionario (cuyas preguntas eran en su mayor parte cerradas) durante el curso 1987-88.

D) Técnicas de análisis. Hemos seguido diferentes aproximaciones para definir y analizar los itinerarios. La más novedosa ha sido la utilización de un sistema de clasificación automática mixto a partir del programa estadístico SPAD (Lebart y Morineau, 1985), considerando las variables escolares, laborales y familiares correspondientes al período de seis años de las biografías. Aunque la técnica no es del todo adecuada, puesto que considera por igual situaciones al inicio o al fin de los itinerarios, ha resultado ser un buen camino para clasificar la enorme cantidad de información disponible, permitiendo elaborar unas tipologías sobre las cuales hemos trabajado con procedimientos tradicionales para comprobar la coherencia de los tipos establecidos e introducir algunos cambios, cuando ha sido necesario.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos, resaltamos las siguientes conclusiones; algunas de las cuales abren nuevos interrogantes para la investigación.

---

(3) En estos momentos estamos llevando a término una investigación sobre la población de 31 años del Area Metropolitana de Barcelona.

1. *Existen fracciones heterogéneas de jóvenes según los distintos itinerarios de transición.*

Tal como suponíamos al inicio de la investigación, el concepto de joven es poco relevante sociológicamente y puede contribuir a encubrir la realidad más que a esclarecerla. Los resultados muestran claramente que los tiempos de la transición, los resultados del proceso, la calidad y la cantidad de la formación y del trabajo, los procesos de consecución de la autonomía familiar y las responsabilidades asumidas son completamente heterogéneos.

Los ritmos son tan desiguales que la utilización de una cohorte de edad, aunque ésta sea la que nosotros mismos hemos escogido siempre, resulta inadecuada para definir el proceso de transición.

2. *La prolongación de la transición resulta un hecho generalizado y no es igual para todos los jóvenes el momento de alcanzar la inserción en la sociedad de los adultos.*

La prolongación de la transición está sujeta a tres determinantes: el impacto de la democratización escolar y la prolongación de los itinerarios escolares más allá de los dieciocho años por parte de muchos jóvenes; la complejidad de los itinerarios laborales, formados por primeras experiencias, a menudo precarias, hasta la estabilidad laboral, pasando por cambios de profesión y en la misma profesión; las dificultades de acceso a la independencia familiar motivadas, además de por los condicionantes laborales, por los elevados precios de la vivienda.

3. *El contexto socioeconómico laboral es un elemento condicionante de los procesos de inserción.*

La importancia del contexto local se muestra claramente en nuestra investigación a partir de las diferencias en los modelos de itinerarios de los diferentes territorios. Las diferencias en los modelos de inserción pueden remitirse en algunos casos a diferencias de clase social, pero no siempre. Es particularmente interesante al respecto el análisis comparativo entre la denominada zona rural y las otras dos. Existen diferencias relevantes debidas al peso del trabajo y su abundancia y al impacto del mercado de trabajo y de los modelos familiares en las oportunidades profesionales de las mujeres. Las mujeres tienden a prolongar más que los hombres su etapa formativa en la zona rural.

4. *Los itinerarios escolares son los protagonistas del primer tramo de la transición y la carencia de formación inicial constituye la diferencia fundamental.*

El acceso y la permanencia en el sistema escolar después de la escolaridad obligatoria por parte de las clases populares y de las mujeres constituyen, sin lugar a dudas, un fenómeno relevante y creciente.

De todas maneras, los itinerarios escolares continúan siendo muy diversos en cantidad y calidad, mostrando un importante sesgo de clase. En el contexto de

una abundancia generalizada de la escolaridad persiste una proporción, nada despreciable, de itinerarios marcados por el fracaso en la escolaridad obligatoria.

La presencia mayoritaria de itinerarios de escolarización prolongada ha invertido los términos de la diferencia: la ausencia de formación constituye hoy la gran divisoria.

5. *Los consumos formativos aumentan, se diversifican y se apartan de los modelos prefijados.*

a) Los datos disponibles nos llevan a indicar que las titulaciones escolares adquieren una importancia cada vez mayor en términos de exclusión. Es más importante no tenerlas, por lo que ello significa de exclusión, que tenerlas sin más. Así lo perciben muchos jóvenes de veinticinco años que han abandonado con anterioridad sus estudios reglados y manifiestan su deseo de retornar a ellos, aunque perciben la dificultad de llevarlo a la práctica.

Paralelamente, adquieren mayor importancia los pluses formativos, que aumentan considerablemente; aunque es imposible a partir de nuestro trabajo establecer su importancia final de cara a la inserción en el mercado laboral.

b) Más de la mitad de los jóvenes se presentan ante el mercado de trabajo con títulos de carácter no profesional (EGB o BUP), con lo cual adquieren en la práctica un carácter terminal.

c) Los itinerarios formativos de la mayoría de los jóvenes están compuestos, como mínimo, de tres elementos: estudios reglados, estudios no reglados y experiencias laborales; lo cual plantea a los jóvenes una dificultad adicional consistente en dar coherencia a estos componentes formativos, que inicialmente se presentan inconexos.

d) Los itinerarios escolares reglados, además de estar combinados con la formación no reglada y las experiencias laborales, son, en una parte importante, procesos rotos, con retrasos, salidas y reingresos escolares; lo cual se traduce en relativamente pequeño número de estudiantes que están donde deben estar, haciendo lo previsto por la legislación educativa.

e) Existe una tendencia a aumentar los pluses formativos cuanto más elevado es el nivel de estudios reglados. En este sentido, los cursillos de profesionalización son un componente habitual del itinerario formativo de los bachilleres y titulados superiores; con lo cual queda matizado el carácter terminal de dichos estudios y, por contraposición, el carácter «profesionalizante» de la formación profesional reglada.

6. *Los itinerarios de transición básicos son los siguientes:*

El análisis que hemos realizado nos permite definir cuáles son los itinerarios básicos que tienen lugar en el tramo de catorce/diecinueve años; considerando

como variables activas el itinerario formativo y el laboral y como variables ilustrativas el sexo y el territorio.

1. Itinerario escolar largo en la vía del bachillerato, con permanencia y prolongación hacia estudios superiores, por parte de jóvenes generalmente inactivos.

Este itinerario implica el 38 por 100 de los jóvenes adolescentes de las muestras y el 70-75 por 100 de los estudiantes de BUP. Lo más significativo es el itinerario escolar con solución de continuidad: sólo un 10 por 100 de estos bachilleres da por finalizado el período de estudios a los diecinueve años.

Al final del período (18-19 años) hay una buena afluencia hacia empleos con acompañamiento de estudios.

2. Itinerario escolar largo en la vía del bachillerato por parte de jóvenes estudiantes con larga presencia en el mercado de trabajo. Comprende sólo el 11 por 100 de los jóvenes adolescentes.

Su particularismo reside tanto en haber avanzado el acceso a la actividad (aproximadamente a los dieciséis años, y muchos, incluso antes) como en acumular retraso en la edad escolar. Al finalizar el período, el 30 por 100 da por finalizados los estudios.

3. Itinerario escolar largo en la vía de la Formación Profesional de segundo grado. Comprende el 16 por 100 de los jóvenes adolescentes, que a los diecinueve años siguen aún en la FP2; lo que presupone ciertos retrasos en la edad escolar. Incluye alumnos que se inician en el BUP, pero que pasan posteriormente a la FP. En cambio, sólo atañe al 40-45 por 100 de los estudiantes que pasan directamente de EGB a FP; lo cual es muestra de la criba que se realiza en tal vía.

En los dos últimos años muchos de estos jóvenes acceden al empleo contratado (contratos en prácticas, etc.).

Este itinerario tiene mayor representación en la zona de componente obrero y, en general, no ofrece distinciones claras entre sexos.

4. Itinerario escolar de estudios primarios, con o sin Formación Profesional de primer grado, con logros desiguales en el empleo. La tendencia dominante pasa por una finalización de la EGB con retraso en la edad escolar y un acceso a la FP1 (aunque no en todos los casos) sin solución de continuidad al segundo nivel. Sólo una cuarta parte adquiere certificación profesional.

La incorporación al mercado de trabajo es gradual, conforme a los abandonos escolares, pero tiene su cima entre los dieciséis-diecisiete años. Al final del período el empleo legal y el empleo sumergido se reparten al 50 por 100. Precisamente esta precariedad hace que buena parte de estos jóvenes se autodeclare en situación de paro.

Este itinerario atañe aproximadamente al 30 por 100 de los jóvenes; pero su representación es muy superior en la zona obrera y en la zona rural, donde los itinerarios escolares largos tienen menor relieve que en la zona de clases medias.

5. Itinerario de larga experiencia de fracaso en el empleo. Itinerario descrito por un colectivo menor, en torno a un 6 por 100 de los jóvenes.

La característica fundamental reside en haber acudido muy tempranamente al mercado de trabajo, acumulando a lo largo del itinerario resultados negativos y experiencias de paro. Al final del período uno de cada cuatro sigue aún en una situación extrema de paro permanente.

De estos jóvenes, sobresalen los que abandonaron la escuela antes de los dieciséis años (la mitad); los demás siguen un itinerario escolar más largo, aunque en situación de paro.

Este itinerario es más frecuente entre las mujeres y se acentúa en la zona de componente obrero, mientras que en la zona rural no tiene presencia alguna.

El análisis de los datos correspondientes a las muestras de jóvenes de veinticinco años ofrece siete tipos de itinerarios. En este caso hemos considerado como variables activas el seguimiento, o no, de estudios, el itinerario laboral y el proceso de independencia respecto a la familia de orientación y como variables ilustrativas el sexo y el territorio socioeconómico.

1. Trabajadores a tiempo completo, con contrato, que viven en la familia de origen y no estudian.

Este itinerario es el más significativo cuantitativamente, puesto que representa el 44 por 100 del conjunto de los jóvenes de veinticinco años de las tres muestras. Implica la finalización o el abandono de estudios, la entrada en el mundo del empleo a partir de un contrato de plena dedicación y la permanencia en el domicilio de la familia de origen.

Se trata de un itinerario mucho más frecuente entre los jóvenes de la zona obrera y de la zona rural, ya que en la zona de clases medias es más frecuente la prolongación de la escolaridad.

2. Estudiantes que combinan los estudios con un trabajo intermitente o a tiempo parcial y que o bien viven con la familia de origen, o bien independientemente por razón de los estudios.

Este itinerario afecta a un colectivo de un 16 por 100 y se da especialmente entre las mujeres de los tres territorios.

3. Activos, con trabajo intermitente o a tiempo parcial, que viven con su familia de origen.

Se trata de jóvenes no estudiantes que en los últimos años de su itinerario no consiguen en la práctica introducirse exitosamente en el mercado del empleo y que a lo sumo, acceden a empleos de carácter parcial y/o precario.

Este itinerario comprende un colectivo de un 10 por 100 de jóvenes, sin diferencias relevantes ni por territorios ni por sexo.

4. Estudiantes inactivos que viven con la familia de origen.

Se trata de los jóvenes que permanecen más tiempo en el sistema escolar, cursando carreras universitarias. Se trata de un colectivo de aproximadamente un 10 por 100.

Su particularidad consiste en la inactividad a lo largo del período. Este itinerario es más frecuente entre los varones y entre los residentes en la zona del centro urbano. La mínima incidencia se da en la zona rural, en la que la oferta de estudios superiores es inferior.

5. Mujeres inactivas que no estudian y viven independientes de los padres, realizando la mayor parte del trabajo doméstico.

Itinerario recorrido por parte de aquellas mujeres que asumen el rol de ama de casa en la familia propia.

Se trata de un itinerario que afecta exclusivamente a la mujer y tiene una mayor representación en la zona del cinturón industrial; lo cual revela la presencia de pautas y expectativas diferenciales respecto a los sectores del centro urbano e incluso de la zona rural, en los cuales se da una presencia de la mujer casada en el empleo mucho mayor. Este itinerario corresponde al 19 por 100 de las mujeres del centro urbano, al 12 por 100 de las de la zona rural y al 29 por 100 de las del cinturón industrial.

6. Trabajadores a tiempo completo que no estudian y no tienen contrato. Itinerario que afecta a un grupo de aproximadamente el 10 por 100 de los jóvenes, cuya característica diferencial reside en realizar un itinerario laboral en el campo del empleo secundario y/o sumergido, puesto que trabajan a jornada completa, pero sin contratación.

7. Parados. Itinerario marcado por la ausencia de logros en el empleo, con acumulación de largos períodos de paro desde los diecinueve hasta los veinticinco años. Abarca un colectivo de aproximadamente el 5 por 100 de los jóvenes; afectando por igual al centro urbano y al cinturón industrial, pero con nula presencia en la zona rural. Es más probable entre las mujeres que entre los varones.

7. *Los distintos itinerarios de transición muestran un «desdibujamiento» de los perfiles de «joven estudiante», «joven en paro» y «joven trabajador».*

Los resultados de nuestro trabajo muestran claramente cómo el proceso de inserción no sigue una lógica lineal en tres tiempos definidos: itinerario escolar, demanda y obtención del primer empleo y asunción de un empleo con un contrato regularizado.

Los estudiantes o los trabajadores que realizan una de las dos actividades exclusivamente son minoría y en la fase de jóvenes adultos todavía aumenta la proporción de los que combinan estudios reglados con algún tipo de trabajo. Si

ampliamos el concepto de estudios a los no reglados, las proporciones aumentan aún más.

Cuando se combina el trabajo con el estudio, una de las dos situaciones prevalece, definiendo situaciones distintas: estudiantes-trabajadores en un caso y trabajadores-estudiantes en el otro. En ambos casos considerar solamente uno de los dos elementos no permite entender gran cosa sobre los comportamientos de los jóvenes.

8. *Las oportunidades formativas y laborales están desigualmente repartidas entre los jóvenes.*

La distribución de las oportunidades formativas, en general, tanto en la enseñanza reglada como en la que no lo es, depende principalmente del territorio. Las oportunidades del centro urbano doblan las del cinturón industrial y superan todavía más las de la zona rural. Traducen, pues, una realidad relacionada con las clases sociales, pero más compleja por su asociación con el territorio.

No existen diferencias dignas de consideración entre hombres y mujeres, si consideramos la cantidad de formación, salvo en la zona rural, en la que las mujeres superan a los hombres. El crecimiento de la presencia de las mujeres en el sistema educativo es un hecho relevante, que se ha desarrollado también en otros países de la CEE (Franchi, 1988).

Tal como hemos indicado anteriormente, no tiene sentido analizar la situación laboral de los jóvenes a los veinticinco años como si se tratara de una situación terminal, puesto que, sobre todo para algunos, tiene un carácter provisional debido a que hace muy poco que han finalizado los estudios o a que incluso no los tienen todavía terminados.

Con las reservas a las que nos obliga esta consideración previa, podemos decir que el reparto de oportunidades laborales está condicionado inicialmente por el reparto previo de oportunidades formativas, esto es, por el nivel de estudios reglados y no reglados alcanzado. Influye también de manera directa la familia de origen, actuando como la principal agencia de empleo. Por último, cabe tener en cuenta el sexo, que ejerce su influencia, por encima de la igualdad formativa conseguida, en la importancia relativa que en los diferentes modelos de inserción tienen los estudios, el trabajo y las responsabilidades familiares.

En el acceso al puesto de trabajo concreto, en la calidad del mismo, una vez pasado el filtro del género, vuelven a actuar los estudios, el territorio y la familia de origen como factores determinantes del reparto desigual de las oportunidades.

En el caso de la zona rural la permanencia de las mujeres en el sistema escolar responde probablemente a la ausencia de oportunidades de carrera profesional a través del trabajo. Aunque el trabajo es abundante en esta zona, ofrece pocas posi-

bilidades de promoción para las mujeres; debido a lo cuál una parte de ellas responde alargando su período formativo para mejor situarse profesionalmente en el territorio o incluso para emigrar, en alguno de los casos.

9. *Gran parte del trabajo juvenil es precario, pero el paro, considerado como la ausencia total de actividad laboral, es reducido.*

El porcentaje de jóvenes que declaran que han buscado trabajo y no han podido realizar ninguna actividad retribuida no supera el 10 por 100 en ninguno de los años considerados. Se trata de un dato relevante, si lo comparamos con las tasas generales de paro y especialmente, con las cifras oficiales de paro juvenil en los años 1987 y 1988.

Por el contrario, la proporción de jóvenes que realizan un trabajo precario es notablemente más elevada. Podemos decir que las tasas oficiales de paro corresponden a la suma del porcentaje de paro más el que se refiere a los que realizan trabajos precarios. Dentro de los que realizan trabajos precarios cabe distinguir entre los que estrictamente recorren itinerarios precarios de trabajo y los que realizan trabajos precarios como acompañamiento de estudios.

Manteniendo, pues, que la precariedad del empleo es el componente dominante en la inserción profesional de los jóvenes, debemos tener en cuenta que el empleo precario reviste multitud de intencionalidades y formas y que algunas de ellas pueden ser deseadas por los jóvenes. Así pues, es razonable indicar que bajo las cifras de paro juvenil se esconden, como mínimo, tres realidades laborales bien distintas, que no admiten un tratamiento homogéneo ni desde el punto de vista analítico ni desde el político.

10. *No parece que tenga soporte empírico la tesis que afirma que la crisis del mercado de trabajo ha hecho crecer entre la juventud una concepción instrumental del trabajo, en lugar de una concepción expresiva.*

Existe una proporción de jóvenes que mantienen unas actitudes instrumentales frente al trabajo, pero nada autoriza a pensar que la población que las mantiene tienda a aumentar. No existe ninguna diferencia entre las dos generaciones de jóvenes estudiadas y, en cambio, ambas consideran que sus propios padres tenían más frecuentemente que ellos mismos una concepción instrumental del trabajo (Sanchís, 1988).

Algunos componentes de la concepción instrumental (como la preferencia de que la suerte solucione el problema de ganarse la vida) están más asociados a la sociedad rural tradicional.

Es posible encontrar algunos indicios de que entre la juventud de clase media de la zona urbana pueda germinar una cierta actitud instrumental frente al trabajo, pero en todo caso, esta posibilidad es muy minoritaria. Los colectivos con mayores dificultades, como los residentes en la zona del cinturón industrial y las

mujeres, sobre todo cuando consiguen estudiar, otorgan mayor importancia al trabajo expresivo.

Los resultados obtenidos indican que la mengua de oportunidades que ha supuesto para algunos colectivos de jóvenes la crisis del mercado laboral produce en las situaciones menos favorecidas respuestas de pasividad más que de rebeldía.

Las actitudes más activas en todos los terrenos están asociadas con un nivel de estudios más alto, de forma que la escolaridad funciona como una credencial que da seguridad y genera posturas más activas en busca de mejorar la situación.

11. *Ambas generaciones de jóvenes perciben un cambio generacional importante en lo que se refiere a la importancia del trabajo fuera del hogar para la mujer casada.*

La mayoría de los jóvenes de ambos sexos, pero sobre todo las mujeres, tienen una concepción expresiva del trabajo de la mujer casada, considerándolo como un elemento para su autonomía personal.

En el mundo rural persisten elementos más tradicionales y, como comentábamos en el apartado anterior, es en todo caso en la zona de clases medias donde se da, aunque no de forma generalizada, una concepción puramente instrumental del trabajo de la mujer.

Las actitudes de las mujeres frente al trabajo fuera del hogar hacen más evidente la discriminación del mercado laboral. Nos encontramos con un colectivo con unos niveles de formación iguales a los de los hombres y con un nivel de objetivos semejantes; pero en cambio, sus resultados en el mercado laboral no son los mismos.

12. *En el terreno de los valores parece existir un proceso unificador que va más allá de las diferentes situaciones sociales. El nivel de estudios constituye la variable más discriminante en cuestiones ideológicas.*

El análisis en las diferentes escalas de valores instrumentales, según las distintas situaciones sociales, no ofrece diferencias muy significativas; lo cual nos hace pensar en la influencia que en nuestra sociedad puedan tener tanto el mismo sistema escolar como los medios de comunicación de masas en calidad de determinantes de un proceso unificador en el campo de las creencias y los valores verbalizados de forma explícita.

La permanencia mayor o menor en el sistema escolar aparece como un determinante fundamental de las variaciones en determinadas creencias y actitudes, tanto en el terreno concreto de los valores instrumentales como en el de las actitudes relacionadas con los procesos de atribución causal o las actitudes de reacción frente a las dificultades de la situación. La influencia de las variables clásicas, como la estratificación social o el origen urbano o rural, parece que actúa a través de la mayor o menor permanencia en el sistema escolar. Esto no quiere decir que desaparezca en todos los casos una cierta influencia de la variable sexo.

Nuestro modelo analítico estaba construido considerando los itinerarios escolares y laborales como las variables independientes fundamentales que explicarían las diferencias en el terreno de las creencias y actitudes; pero esta hipótesis ha resultado falsa en el sentido de que situaciones concretas que definen un itinerario no manifiestan su influencia en el terreno de las actitudes más allá de la diferencia en el nivel de estudios, variable que, como hemos dicho, se ha mostrado la más discriminante. En definitiva, el nivel de estudios expresa una situación más consistente que trasciende las situaciones vinculadas a una coyuntura concreta. Quizá un solo ejemplo sirva para comprender mejor lo que queremos expresar. Por parte del colectivo con escasa escolaridad, el hecho de tener un itinerario de trabajo estable o un itinerario de paro forzoso no se traduce en cambios medibles en el campo de las actitudes, probablemente porque lo que define su situación es el nivel de estudios y porque la crisis del mercado de trabajo produce en los dos colectivos la misma situación de inseguridad.

En conclusión, resulta un indicador más de la complejidad de la situación que expresa una cierta contradicción en la escolaridad, que por una parte unifica y por la otra divide, y unos colectivos de jóvenes que muestran una gran diversidad en los itinerarios reales que siguen en su proceso de inserción, de forma que invalidan, a nuestro juicio, la utilización de la categoría misma de juventud, pero que al mismo tiempo tienen algunos componentes comunes en el terreno de sus actitudes y creencias. Se trata de un fenómeno importante, si tenemos en cuenta que la ampliación de la escolaridad es un hecho con tendencia a aumentar, hasta el punto de que se generalizará pronto a la totalidad de la población; por lo menos, hasta el final de la enseñanza secundaria.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Queremos terminar este artículo de síntesis subrayando algunas implicaciones prácticas de nuestro trabajo tanto en el terreno estrictamente científico como en el político.

1. *Sería conveniente proseguir en la búsqueda de instrumentos analíticos para el estudio de los itinerarios y la ampliación con metodologías cualitativas.*

La utilización de una técnica de clasificación automática ha resultado fructífera para el estudio de los itinerarios, pero todavía no resulta una técnica perfectamente adecuada, tal como se implementa en la actualidad. Hemos establecido contacto con los creadores del programa SPAD, con objeto de proseguir en esta dirección.

Un trabajo de estas características ha demostrado, una vez más, la conveniencia de aproximarse a la realidad con métodos complementarios; es decir, una encuesta cerrada debería complementarse con otras metodologías para acercarse a los colectivos más marginales y para afrontar determinadas temáticas.

2. *Sería conveniente disponer de un sistema de información estadística estable sobre los itinerarios de inserción profesional y social, en general, de los jóvenes.*

El actual sistema de información estadística ni cumple la condición de globalidad ni está pensado en forma de itinerarios, sino que está basado en aspectos parciales y puntuales; lo que facilita interpretaciones erróneas sobre el complejo mundo de la inserción social de los jóvenes.

Independientemente del modelo que se quiera emplear, parece conveniente que las Administraciones Públicas implanten un sistema regular de información estadística, como los que existen en la mayoría de los países de la Comunidad Económica Europea.

3. *Las reformas de los sistemas escolares deberían tener en cuenta las condiciones objetivas y las estrategias de los jóvenes en el proceso de transición.*

3.1. La Reforma del Sistema Educativo actualmente en curso debería tener mucho cuidado en arbitrar medidas específicas para el colectivo de jóvenes que no consigue en la actualidad superar los niveles de la escolaridad obligatoria; siguiendo las preocupaciones y los planteamientos del inicio del proceso de reforma.

3.2. El fenómeno de la escolarización masiva de los adolescentes y jóvenes configura el espacio escolar como lugar preferente para actuar en la mejora de las condiciones de la inserción social de la mayoría de la juventud. Los centros de enseñanza media deben ser, además de centros de formación, agencias de transición.

3.3. La complejidad de los itinerarios de los jóvenes y las relaciones existentes entre el sistema escolar y el sistema laboral aconsejarían tener en cuenta esta realidad, programando sistemas formativos que no consideran como una excepción a los individuos que combinan actividades formativas con actividades laborales y valorando al mismo tiempo, como aprendizaje significativo, de cara a los procesos escolares, aquellos aprendizajes obtenidos fuera de la institución escolar.

3.4. El incremento de los consumos formativos aconseja tomar medidas concretas para facilitar la orientación de los diferentes colectivos de jóvenes, de cara a dar coherencia a dicha formación, adquirirla adecuadamente y usarla en consecuencia.

3.5. Las propuestas de la legislación educativa deben contener mecanismos de adaptación a la realidad concreta de los jóvenes, que es distinta según los diferentes territorios y que exigirá medidas concretas de descentralización y autonomía de los centros escolares.

4. *Los colectivos de riesgo necesitan políticas públicas muy específicas, puesto que su misma situación les dificulta el acceso a los canales más o menos institucionalizados. Al mismo tiempo deben tomarse las medidas oportunas para que estas políticas cumplan sus objetivos.*

4.1. Cabe destacar, en primer lugar, la conveniencia de no limitar a los jóvenes menores de veinticinco años las políticias públicas de inserción social, habida cuenta del restraso actual de este proceso por parte de algunos jóvenes.

4.2. Las políticas que se arbitren para dirigirse hacia estos sectores deben poner los medios pertinentes para llegar a ellos; teniendo en cuenta las dificultades concretas que presentan, justamente por su misma situación social.

El trabajo nos ha demostrado que los segmentos de la juventud que se hallan en una situación de riesgo, debido a la acumulación de itinerarios de fracaso escolar y laboral, no acceden fácilmente a los canales institucionalizados para beneficiarse de las políticas públicas y que, muchas veces, quienes sacan los beneficios de las mismas son precisamente los jóvenes mejor situados.

4.3. Deben tomarse las medidas necesarias para que la formación quede muy bien garantizada en las formas de contratación bonificada, puesto que en el caso contrario, estas formas de contratación acaban siendo simplemente formas de precariedad del empleo.

5. *Las políticas de inserción deben ajustarse a las particularidades territoriales.*

El trabajo ha demostrado sobradamente las diferencias en los procesos de inserción asociadas al territorio; lo cual aconseja que las políticas públicas tengan en cuenta esta variable a la hora de diseñar las actuaciones concretas.

6. *El análisis de los itinerarios ha manifestado, una vez más, la conveniencia de realizar políticas de discriminación positivia en relación con las mujeres.*

Estas políticas son más fáciles de llevar a la práctica en el sistema escolar, pero la realidad ha demostrado de nuevo las dificultades que el mercado de trabajo y los modelos familiares vigentes ofrecen a las mujeres; lo cual reafirma la conveniencia de afrontar estos problemas con diferentes tipos de actuaciones específicas.

BIBLIOGRAFIA

Casal, J.; Masjuan, J. M. y Planas, J. «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta». *Política y Sociedad, 1,* 1988, pp. 97-104.

Franchi, G. *La instrucción como sistema.* Barcelona, Laertes, 1988.

Lebart, L. y Morineau, A. *SPAD-1985.* París, Cesia, 1985.

Sanchís, E. «Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 41,* pp. 131-151.

MONOGRAFICO

REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN EN PUESTOS DE TRABAJO VINCULADOS AL USO O GENERACIÓN DE TECNOLOGÍAS INNOVADORAS (*)

JOSÉ MOLERO (**)
MIKEL BUESA (**)
JULIO FERNÁNDEZ (**)

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios profundos que se vienen produciendo en las condiciones económicas, a raíz de la crisis internacional de las dos últimas décadas, han generado unas condiciones productivas que se traducen, entre otras cosas, en unos requerimientos de formación de la mano de obra que suponen una variación importante respecto a los patrones anteriores.

Tal fenómeno, suficientemente conocido en sus lineamientos generales, se produce en nuestro país con dos características añadidas que estimamos de la máxima importancia. La primera, el atraso relativo de nuestro desarrollo industrial que, junto a otros efectos, supone la existencia de importantes problemas para seguir el ritmo de desplazamiento de la frontera tecnológica dependiendo, en gran medida, de la implantación de tecnologías foráneas tanto en su forma más concreta –licencias, asistencia técnica– como incorporada en bienes de capital, proyectos de inversión, etc. Este hecho condiciona tanto la intesidad como las características de las nuevas demandas de formación que nuestro sistema productivo plantea a las instituciones educativas. Por otra parte, y esta es la segunda matización importante, el desarrollo reciente de nuestra estructura educativa se encuentra con algunos hechos de singular relieve como la masificación, problemas de formación del profesorado a todos los niveles, planes de estudios y métodos de enseñanza bastante anticuados, etc. Ello hace que, si bien en todos los países la posibilidad de respuestas adecuadas y flexibles a las condiciones cambiantes siempre se produce con retrasos y dificultades, en nuestro país las condiciones de partida impo-

---

(*) Este artículo recoge una parte de los resultados de la investigación desarrollada por los autores sobre el tema «Demandas del sistema productivo al educativo», cuyos resultados globales se exponen en el libro *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa.* Nuestro agradecimiento al CIDE por la financiación del proyecto y la ayuda brindada en todas las etapas de la investigación.

(**) Universidad Complutense de Madrid.

nen la necesidad de un cambio más profundo por cuanto, a las reformas exigidas por la nueva situación, hay que añadirle los esfuerzos necesarios para superar problemas estructurales históricamente acumulados.

En este contexto, nuestra investigación originaria se planteó indagar en algunos temas que se consideraban de particular importancia y se centró en averiguar en qué medida la introducción de tecnologías innovadoras en nuestras empresas industriales estaba generando cambios sustanciales en las demandas de mano de obra altamente cualificada que se relacionara con la gestión o el uso de tecnologías innovadoras.

Se trata, por tanto, de una parte de la problemática más general pero cuyo valor cualitativo viene dado por el carácter de «señal guía» que pueden tener los cambios vinculados a ese particular segmento laboral y su correspondiente nivel formativo.

Para desarrollar esta temática se abordaron tres tareas fundamentales. En primer lugar, un estudio de las principales tendencias de la dinámica del sistema productivo español que nos permitiese conocer los puntos fuertes y débiles de nuestro proceso de especialización y, así mismo, una primera aproximación a los sectores industriales más dinámicos en los años recientes (1). En segundo lugar, era necesario analizar las situaciones del sistema español de ciencia y tecnología particularmente referido al conjunto de empresas productivas que desarrollan una actividad importante en el terreno tecnológico, puesto que de ello podríamos derivar un conocimiento aproximado de la base productiva principal en cuanto a la demanda del tipo de mano de obra que nos interesa (2).

La tercera y más importante de las etapas consistía en el estudio del campo de las demandas de mano de obra vinculada al uso o aplicación directa de tecnologías innovadoras. Esta fase se abordó conjugando el estudio de tres factores de información: por una parte, las demandas aparecidas en los medios de comunicación; por otra, los bancos de datos de los COIES de las Universidades de Madrid y algunos colegios profesionales, y, finalmente, un cuestionario enviado a un colectivo de empresas de la que se tenía constancia que desarrollaban las actividades objeto de nuestro estudio (3).

En las páginas siguientes se exponen los resultados y conclusiones de una parte de la investigación de campo, la que tiene que ver con las tareas y requerimientos vinculados a los nuevos puestos de trabajo, fruto del uso o generación de las innovaciones empresariales, así como las exigencias de formación detectadas y las

---

(1) Sobre este particular, una síntesis es la desarrollada en el capítulo primero del libro Molero, Buesa y Fernández (1990). Desarrollos recientes o más amplios de la temática pueden verse en los siguientes textos: Buesa y Molero (1988); Buesa y Molero (1990).

(2) Además del capítulo segundo de Molero, Buesa y Fernández (1990), pueden verse Buesa y Molero (1989a) y (1989b), así como el capítulo 7 de Buesa y Molero (1988).

(3) Los detalles de todo ello, así como la metodología general y resultados se exponen en Molero, Buesa y Fernández (1990).

vías utilizadas para hacerles frente. Entendemos que éste es uno de los aspectos más sustantivos del estudio efectuado y el que se aproxima más a la temática central de esta Revista.

Por otro lado, y debido a la necesaria brevedad a la que un artículo obliga, describiremos con más detalle todos los aspectos que reflejan la adecuación entre los resultados del sistema educativo, como elementos básicos de la cualificación, y las exigencias planteadas por los agentes empleadores de trabajadores altamente cualificados, por lo que se tratarán con detenimiento la naturaleza general de los puestos estudiados y las titulaciones demandadas por éstos (requerimientos de formación general y específica), mientras que tan sólo se indicarán brevemente otros aspectos (experiencia, personalidad y formación introducida por las empresas) que ayudan a delimitar las interrelaciones entre educación y empleo, si bien no son núcleos clave.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. *Objetivos:*

Nuestra investigación ha pretendido explorar los siguientes aspectos:

i) Las demandas de personal para puestos de trabajo directamente vinculados a la generación y utilización de tecnologías innovadoras. Se estudian, así, las actividades relacionadas con la electrónica, informática, telecomunicaciones, automática y robótica, láser, biotecnologías, química-farmacéutica, energías renovables, nuevos materiales y acuicultura. Los aspectos concretos que se analizan son:

– El número de puestos generados.

– Las características de éstos, entendidas a través de las actividades y funciones asumidas por los trabajadores que los cubren.

– Los requerimientos de formación general y específica, experiencia y otros elementos de cualificación exigidos al personal que ha cubierto los mencionados puestos o es candidato para cubrirlos.

– La formación adicional que las empresas proporcionan a los trabajadores, su naturaleza, duración y costes.

Se trata, en síntesis, de establecer cuáles son los perfiles típicos de los puestos de alta cualificación que emergen acompañando al proceso de adopción y difusión de las tecnologías innovadoras.

ii) La adecuación existente entre los resultados del sistema educativo, como elementos básicos de la cualificación, y las exigencias planteadas por los agentes empleadores de trabajadores altamente cualificados en el tipo de puestos indicados. Ello supone:

– Delimitar las demandas recibidas por las diversas titulaciones, las correspondencias o equivalencias de éstas, las especializaciones más solicitadas y los elementos de formación adicional de postgrado considerados como relevantes.

– Definir las lagunas e insuficiencias detectadas, así como las áreas en las que se aprecia una adecuada concordancia.

2.2. *Metodología*

La investigación se llevó a efecto a través de un conjunto de estudios paralelos (una descripción pormenorizada puede verse en Molero, Buesa y Fernández, 1990). En el cuadro 1 se reflejan sintéticamente estos estudios integrados por:

i) El análisis de las convocatorias de empleo publicadas, entre 1983 y 1987, en el periódico de mayor difusión existente en España: recurso común de los «observatorios de empleo» de diferentes países europeos, entre los que se cuenta el nuestro (4), tal fuente es básica en la medida en que refleja una parte importante de las demandas de personal de mayor cualificación, con la limitación, sin embargo, de lo escueto de la información presente en los anuncios.

ii) Análisis de las convocatorias de empleo publicadas en los COIE (Centros de Orientación e Información sobre Empleo) de las Universidades de Madrid. Conseguíamos, así, datos sobre los puestos objeto de nuestro estudio, ofrecidos a universitarios recién titulados.

iii) Encuesta a empresas que desarrollan y/o aplican tecnologías innovadoras. Tal fuente permitía obtener información detallada respecto a las características de los puestos estudiados, los perfiles de los trabajadores que han cubierto esos puestos y los esfuerzos de formación realizados por las empresas para la adecuación entre los requerimientos del puesto y las características del trabajador.

iv) Análisis de las demandas registradas en el Colegio de Ingenieros de Telecomunicación: utilizamos tal base de datos como complemento de las precedentes y ante la importancia de las tecnologías de la información dentro del conjunto de campos tecnológicos investigados.

Los resultados globales de tales estudios fueron sometidos a contrastación y debate a cargo de diferentes expertos vinculados a la investigación acerca de la problemática del empleo, o a la experiencia empresarial relacionada con el tipo de puestos de trabajo estudiados. Realizamos para ello un conjunto de entrevistas con responsables de los departamentos de personal de algunas de las empresas implicadas y un seminario de trabajo en el que participaron expertos del tipo de

---

(4) Este es el caso del «Observatorio Permanente del Comportamiento de las Ocupaciones» del INEM, o del Ministerio de Trabajo francés.

CUADRO 1

Descripción sintética de los estudios desarrollados en la investigación

Poblaciones estudiadas	Temas analizados	Métodos/Técnicas
Empresas innovadoras	Ptos. trabajo N. T. tipo funciones y perfiles requeridos: – titulación idónea – conocimentos – experiencia – personalidad Formación en empresa.	Encuesta postal N.º de puestos: 604
Anuncios de oferta de puestos de trabajo en ptos. vinculados N.T.	Ptos. trabajo tecnologías innovadoras (tipo funciones y perfiles requeridos): – titulación idónea – conocimientos – experiencia – personalidad Formación ofertada por la empresa. Características de las empresas anunciantes.	Análisis docum. N.º de puestos: 448
COIES Univ. madrileñas, Colegio de ingenieros de telecomunicación	Demandas puestos vinculados a las tecnologías innovadoras (parcialmente los elementos de las anteriores).	Registro demandas N.º de puestos: – COIE: 104, – TELECO: 185

los mencionados (5). Todo ello permitió perfilar los resultados de la investigación, una parte de cuyo contenido se expone en los epígrafes siguientes.

3. RESULTADOS

3.1. *Naturaleza y funciones de los puestos estudiados*

Como base fundamental para el análisis de la naturaleza y funciones de los puestos objeto de la investigación utilizamos los resultados de la encuesta a em-

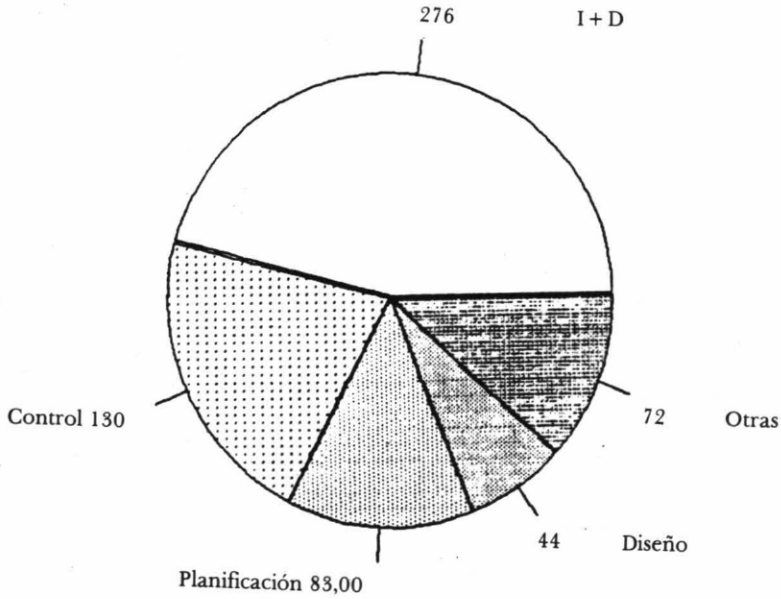
(5) Participaron personas vinculadas a las siguientes instituciones y empresas: COIE de la Universidad Autónoma de Madrid, Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI), ETSI Industrial, Fundación Universidad-Empresa, Departamentos de Sociología (Facultad de Económicas y Empresariales) y de Sociología del Trabajo (Facultad de Ciencias Políticas y Sociología) de la Universidad Complutense, Colegio Oficial Ingenieros de Telecomunicación, Sistemas Avanzados de Control, Page Ibérica, Philips, Tabacalera, Marconi, Computer Technology de España y Socelec.

presas por ser la fuente que proporciona los datos más amplios y precisos. El resto de los estudios, por otro lado, no ofrecen resultados significativamente distintos de los que aquí se presentan.

En el gráfico I se ofrece una definición de la naturaleza básica de los puestos. Puede apreciarse en él cómo la Investigación y Desarrollo (I + D) aparece como el cometido más común (44,5 por 100 de los puestos), seguida por el Control (21 por 100), la Planificación (13,4 por 100) y el Diseño (7,1 por 100), quedando un resto (11,6 por 100) para otras funciones. Hay que considerar, sin embargo, que bajo el título «I + D» las empresas incluyen una multiplicidad de funciones y trabajos más amplia y diversa que lo que normalmente, en la perspectiva de la investigación científica y técnica que sigue las normas y convenciones establecidas por los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, etc.), se resume bajo tal término. Así, parte relevante de los puestos etiquetados como «I + D» se refieren a la implementación de tecnologías –fundamentalmente, a su uso y adaptación– y no a la investigación propiamente dicha, tal como se desprende del examen de las funciones específicas de los puestos modelo que, para cada área tecnológica, se reflejan en los cuadros 2 a 7.

GRÁFICO I

Objeto de los puestos
Encuesta a empresas (datos generales)



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 2

Área: Informática

N.º empresas: 12	N.º ptos: 295	Ratio: 24,5
	A) Tipo de empresas:	Porcentaje
	N.º empleados:	
	> 5.000	78,0 %
	50-99	14,1 %
	Capital:	
	Priv. extranjera + priv. nac.	76,0 %
	Priv. nacional	14,1 %
	Implicación téc. innovadoras:	
	Toda empresa	96,9 %
	Acogidas a planes oficiales:	
	Gobiernos regionales	77,6 %
	Sector:	
	Investigación	78,6 %
	Mat. electrónica	14,2 %
	B) Puesto modelo	
	Objeto:	
	I + D	64,4 %
	Planificación	24,1 %
	Mejora proceso	6,4 %
	Funciones:	
	Diseñar/controlar	50,5 %
	Programar/controlar productos	20,3 %
	Titulación:	
	Teleco. sup. control sistem.	70,8 %
	& físico C. automático	50,5 %
	& Informático	26,4 %
	Experiencia:	
Tipo:	Pto. & inferior	72,5 %
Tiempo expe.:	2 años	78,3 %
	Formación impartida:	
Dónde:	En Empresa, personal propio	61,7 %
	Idem + formación exterior	21,0 %
Cuánto tiempo:	6 meses	12,8 %
Dinero:	s. especificar	88,0 %
	500.000–1.000.000	12,0 %

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 3

Área: Electrónica-microelectrónica

N.º empresas: 9	N.º ptos: 167	Ratio: 18,5
	A) Tipo de empresa:	Porcentaje
	N.º empleados:	
	> 5.000	76 %
	200–499	8,4 %
	Capital:	
	Priv. extranjera	76 %
	Priv. nacional	13,2 %
	Implicación téc. innovadoras:	
	Toda empresa	91,0 %
	Acogidas a planes oficiales:	
	Ninguno	81,4 %
	CDTI	15,6 %
	Sector:	
	Producción y fabric. pr. metal	76,0 %
	Mat. electrónica	12,0 %
	B) Puesto modelo	Porcentaje
	Objeto:	
	Control	71,3 %
	I + D	16,2 %
	Planificación	7,2 %
	Funciones:	
	Detect. averías control equip.	59,9 %
	Detect. averías/Evalu. instal.	10,2 %
	Titulación:	
	I. Sup. indus. electr./electrón.	77,2 %
	Teleco. electrom.	10,2 %
	Experiencia:	
Tipo:	sin especificar	87,0 %
Tiempo expe.	> 3 años	65,9 %
	Formación impartida:	
Tipo:	Permanente	76,0 %
Dónde:	En empresa, personal ext.	79,0 %
	En empresa, pers. propio	10,2 %
Cuánto tiempo:	> 5 años	12,7 %
Dinero	sin especificar	82,0 %
	500.000–1.000.000	7,2 %

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 4

Área: Telecomunicaciones

N.º empresas: 2	N.º ptos: 38	Ratio: 19
	A) Tipo de empresas	Porcentaje
	N.º Empleados:	
	1.000–5.000	89,0 %
	1–19	10,5 5
	Capital:	
	Priv. extranjera	100 %
	Implicación téc. innovadora:	
	Toda empresa	89,5 %
	Sector	10,5 %
	Acogidas a planes oficiales:	
	CDTI	89,5 %
	Sector:	
	Comunicaciones y telecom.	100,0 %
	B) Puesto modelo	Porcentaje
	Objeto:	
	Diseño	78,9 %
	I + D	21,1 %
	Funciones:	
	sin especificar	100 %
	Titulación:	
	Teleco. superior	70,8 %
	& teleco. técnica	78,9 %
	Experiencia:	
Tipo:	Igual pto.	89,5 %
Tiempo expe.	> 6 años	78,9 %
	Formación impartida:	
Dónde:	En empresa, personal propio	89,5 %
Cuánto tiempo	3 meses	12,7 %
Dinero	& 100.000	78,9 %

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 5

Área: Nuevos materiales

N.º empresas: 6	N.º ptos: 39	Ratio: 6,15

	A) Tipo de empresa:	Porcentaje
	N.º empleados:	
	20–49	53,0 %
	100–199	25,6 %
	200–499	15,4 %
	Capital:	
	Priv. nacional	66,7 %
	Priv. nac. + priv. extranjero	26,7 %
	Priv. extran. + priv. nacional	5,1 %
	Implicación tec. innovadoras:	
	Toda empresa	97,4 %
	Acogidas a planes oficiales:	
	CDTI	94,9 %
	Sector:	
	Alimentación	56,4 %
	Química farmacéutica	28,2 %
	Caucho/plásticos	12,8 %

	B) Puesto modelo	Porcentaje
	Objeto:	
	Producción	48,7 %
	Experimentación	23,1 %
	I + D	12,8 %
	Funciones:	
	Obtener producto	51,3 %
	Obtener producto/controlar producción	12,8 %
	Titulación:	
Tipo general	Técnico medio	48,7 %
	Sup./licenciado	17,1 %
Título	Químico físico	50,0 %
	Químico físico	21,1 %
	Experiencia:	
Tipo:	sin especificar	64,1 %
	Pto. igual	35,9 %
Tiempo expe.	5 años	66,7 %
	Formación impartida:	
Dónde:	En empresa, personal propio	66,7 %
	Formación exterior	10,1 %

CUADRO 5 (Continuación)

Área: Nuevos materiales

	B) Puesto modelo	Porcentaje
Cuánto tiempo	sin especificar	60,7 %
	12 meses	10,3 %
Dinero	sin especificar	84,6 %
	> 1.000.000	15,4 %

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 6

Área: Biotecnología

N.º empresas: 4	N.º ptos.: 30	Ratio: 7,5
	A) Tipo de Empresa:	Porcentaje
	N.º empleados:	
	20–49	70 %
	otros	30 %
	Capital:	
	Priv. nacional	66,7 %
	Priv. nac. + público	26,4 %
	Implicación téc. innovadoras:	
	Toda empresa	33,3 %
	Un sector	66,7 %
	Acogidas a planes oficiales:	
	CDTI	66,7 %
	CAYCIT	26,7 %
	Sector:	
	Química y farmacia	70,0 %
	Agricultura	3,3 %
	Investigación	3,3 %
	B) Puesto modelo	Porcentaje
	Objeto:	
	I + D	86,7 %
	Experimentación	13,3 %
	Funciones:	
	Obtener producto	70,0 %

CUADRO 6 (Continuación)

Área: Biotecnología

	B) Puesto modelo	Porcentaje
	Titulación:	
	sin especificar (tít. sup.)	70,0 %
	Químico esp. bioquímica	26,7 %
	& Biolog. esp. bioquímica	26,4 %
	Experiencia:	
Tipo:	sin especificar	70,0 %
	Pto. igual	26,7 %
Tiempo expe.	> 6 años	66,7 %
	Formación impartida:	
Tipo:	Inicial	70,0 %
Dónde:	En empresa, personal propio + Formación exterior	66,7 %
Cuánto tiempo	12 meses	66,7 %
Dinero	sin especificar	70,0 5
	500.000–1.000.000	11,0 %

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 7

Área: Otros

N.º empresas: 11	N.º ptos.: 35	Ratio: 3,1

	A) Tipo de empresa:	Porcentaje
	N.º empleados:	
	200–499	31,4 %
	1–19	28,6 %
	100–199	14,3 %
	Capital:	
	Priv. nacional	48,7 %
	Idem, minoritario	14,3 %
	Priv. nac. + priv. extranjera	11,4 %
	Implicación téc. innovadoras:	
	Toda empresa	45,7 %
	Un sector	54,7 %
	Acogidas a planes oficiales:	
	CDTI	31,4 %

CUADRO 7 (Continuación)

Área: Otros

N.º empresas: 11	N.º ptos.: 35	Ratio: 3,1
	A) Tipo de empresa:	**Porcentaje**
	CAYCIT	25,7 %
	Sector:	
	Químico-farmac.	54,3 %
	Construcción	8,6 %
	Investigación	8,6 %
	Caucho	8,6 %
	B) Puesto modelo	Porcentaje
	Objeto:	
	I + D	54,3 %
	Experimentación	22,9 %
	Producción	17,1 %
	Funciones:	
	Desarrollo tecnológico	17,1 %
	Obtener prod./desar. procesos	8,6 %
	Dirigir/coordinar procesos	8,6 %
	Experimentar s. especificar	8,6 %
	Titulación:	
	sin especificar	62,9 %
	& Químico	37,1 %
	& Farmacéutico	11,4 %
	I. industrial	8,6 %
	Experiencia:	
Tipo:	sin especificar	62,0 %
	Igual pto.	11,4 %
	Pto. inferior	11,4 %
Tiempo expe.	3 años	31,4 %
	Formación impartida:	
Dónde:	En empresa, personal propio	22,9 %
	Idem + formación exterior	17,1 %
	Univ. + cursos postgrado	8,6 %
Cuánto tiempo	sin especificar	686,3 %
Dinero	sin especificar	54,3 %
	2.000.000	17,1 %
	3.000.000	14,3 %

Fuente: Elaboración propia

Puesto que tales datos resultan de agregar situaciones diferenciadas entre las distintas áreas, se ofrece, en el cuadro 8 una síntesis de los resultados por área. De acuerdo con ella, pueden distinguirse tres tipos de situaciones en las que se encuadran las diferentes áreas tecnológicas analizadas y los puestos comprendidos en éstas –al menos de forma mayoritaria–. Son las siguientes:

i) El predominio de los puestos cuyo objeto es la I + D, con funciones relacionadas con la investigación científica y tencológica, o la experimentación aparece en las áreas de Biotecnología (87 por 100 de los puestos) y Otros (54,3 por 100), áreas que agrupan, fundamentalmente, a empresas químico-farmacéuticas.

ii) Las funciones de diseño o implementación de tecnologías y diseño (conjuntamente) predominan en las áreas de Telecomunicación (79 por 100) de los puestos) e Informática, área en la que se da, sin embargo, una cierta discrepancia entre los resultados referentes al objeto de puestos –un 64,4 por 100 aparecen en la categoría de I + D– y la especificación de sus funciones –donde un 50,5 por 100 se refieren al diseño y control, y otro 20 por 100 a la programación y control de productos–. Ello es así debido a que las empresas del área emplean un concepto de I + D excesivamente amplio, de manera que la implementación de tecnologías –en este caso la adaptación y puesta en funcionamiento de equipos y paquetes de *software*– se une al desarrollo de nuevos programas informáticos.

iii) Finalmente, son las funciones de control de los procesos productivos las que predominan en las áreas de Electrónica (70 por 100 de los puestos) y los Nuevos Materiales (64 por 100). En ambas la I + D o la experimentación ocupan un lugar secundario.

CUADRO 8

Síntesis del objeto principal de los puestos vinculados a tecnologías innovadoras según áreas tecnológicas

ÁREA	OBJETO DEL PUESTO				
	I + D	Experimentación	Control	Producción	Diseño
Informática	○				○
Electrónica			○		
Telecomunicaciones					○
Biotecnología	○	●			
Nuevos materiales				○	
Otros	○				

Fuente: Elaboración propia.
Significado de los símbolos:
○ Tipo de puesto dominante en el área.
● Tipo de puesto minoritario pero relevante.

En resumen, parece que la innovación tecnológica conduce a una multiplicidad de funciones para los puestos que requieren trabajadores de alta cualificación, sin que exista un sentido unidireccional en los cometidos que generan las tecnologías, aunque se detecten elementos dominantes según el área tecnológica de que se trate. Este mismo hecho ha sido puesto de relieve por De Keyser et al (1988) destacando la reformulación y esfuerzos que la ergonomía ha tenido que asumir para el análisis de los puestos vinculados a tecnologías innovadoras, siendo más dificultoso el caso de los referidos a tecnologías de la información, ante la ambigüedad de las descripciones y la amplitud de tareas que éstas pueden suponer (Cross, 1984). Evidentemente, ante la diversidad y pluralidad de funciones, cabrá una pluralidad de fuentes de la que extraer la cualificación requerida para tales puestos, aspecto éste al que se refieren los epígrafes siguientes.

3.2. *Requerimientos de formación básica (titulación)*

Teniendo en cuenta la diversidad de estudios realizados, en todos los cuales aparece el dato relativo a la formación requerida, y el hecho habitual de que los empleadores, al determinar el requisito de formación señalen más de una titulación (es posible, en algunos casos, encontrar entre tres y cinco consideradas como apropiadas para las tareas del puesto), procedimos a sintetizar la información construyendo unas tablas en las que se reflejan las titulaciones con un mayor número de menciones en la oferta de puestos, ya sea de manera única y/o combinada con otras.

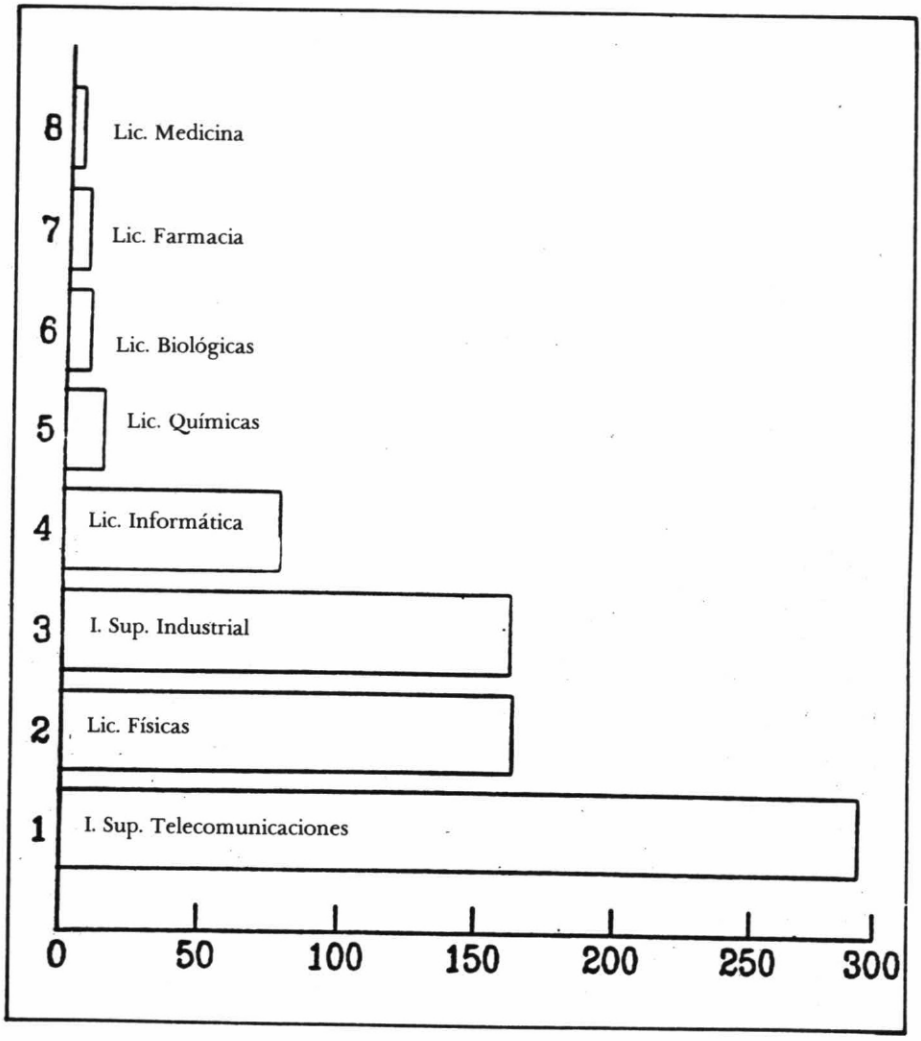
Ante la extensión de éstas tablas, sólo se exponen aquí los resultados del estudio de anuncios en prensa (véase el cuadro 9) que se añaden a los ya expuestos en los cuadros 2 a 7 del epígrafe anterior. La operación precedente se ha complementado, para facilitar el análisis y la exposición de los resultados, con la confección de los gráficos II, III y IV, en los que se recogen las titulaciones más requeridas por las empresas, bien sea de forma única o en combinación con otras, y en este último caso con independencia del orden que ocupa en cuanto a su preferencia (estos gráficos reflejan los resultados obtenidos en la encuesta, el estudio de anuncios y el de los COIE, respectivamente).

Todo ello se complementa con la consideración del nivel de cualificación educativa que se expresa en el nivel de titulación –postgrado, superior o media– exigida en los puestos efectivamente cubiertos, tal como resulta de nuestra encuesta, única fuente que permite abordar con suficiente extensión y garantía este aspecto (véase el gráfico V).

Los datos, así organizados, permiten analizar los requerimientos de formación básica y extraer como aspectos más destacados los que se exponen seguidamente.

GRÁFICO II

Titulaciones más demandadas
(Encuesta a empresas)

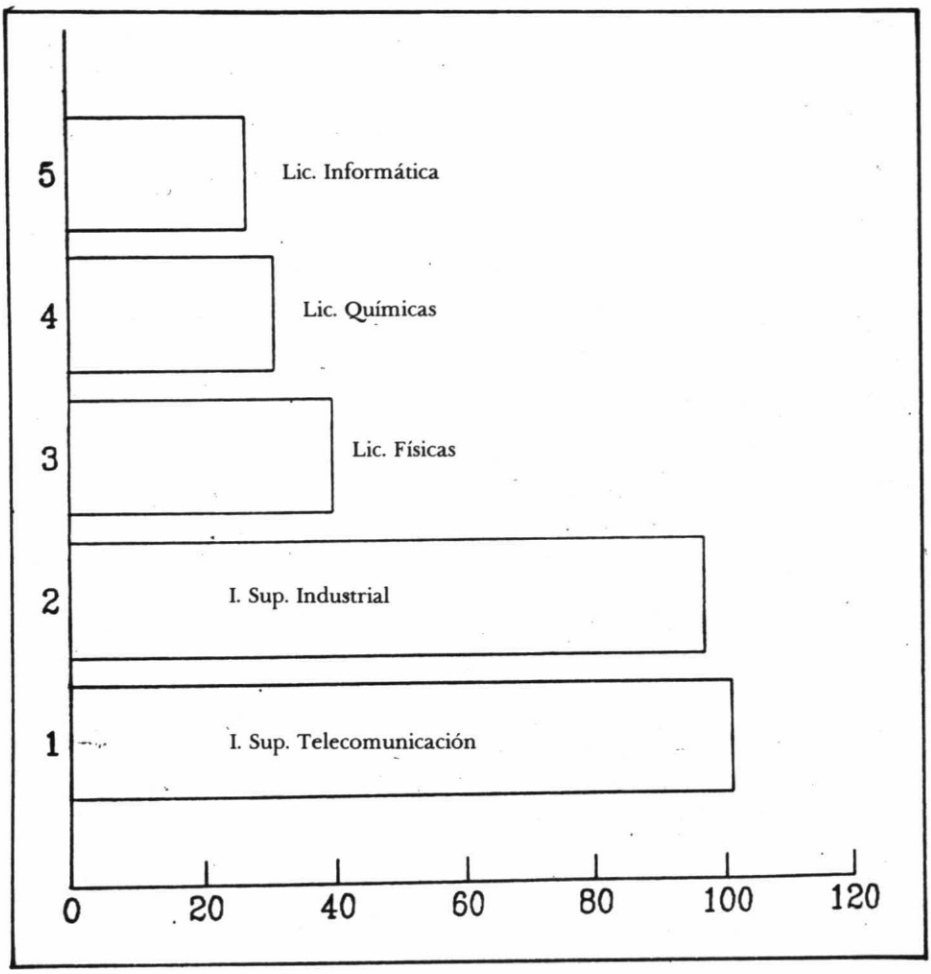


a) Titulaciones más demandadas

i) Las titulaciones que se mencionan con mayor frecuencia son las que corresponden con las carreras técnicas, en particular, las ingenierías de Telecomunica-

GRÁFICO III

Titulaciones más demandadas
(Estudio anuncios)

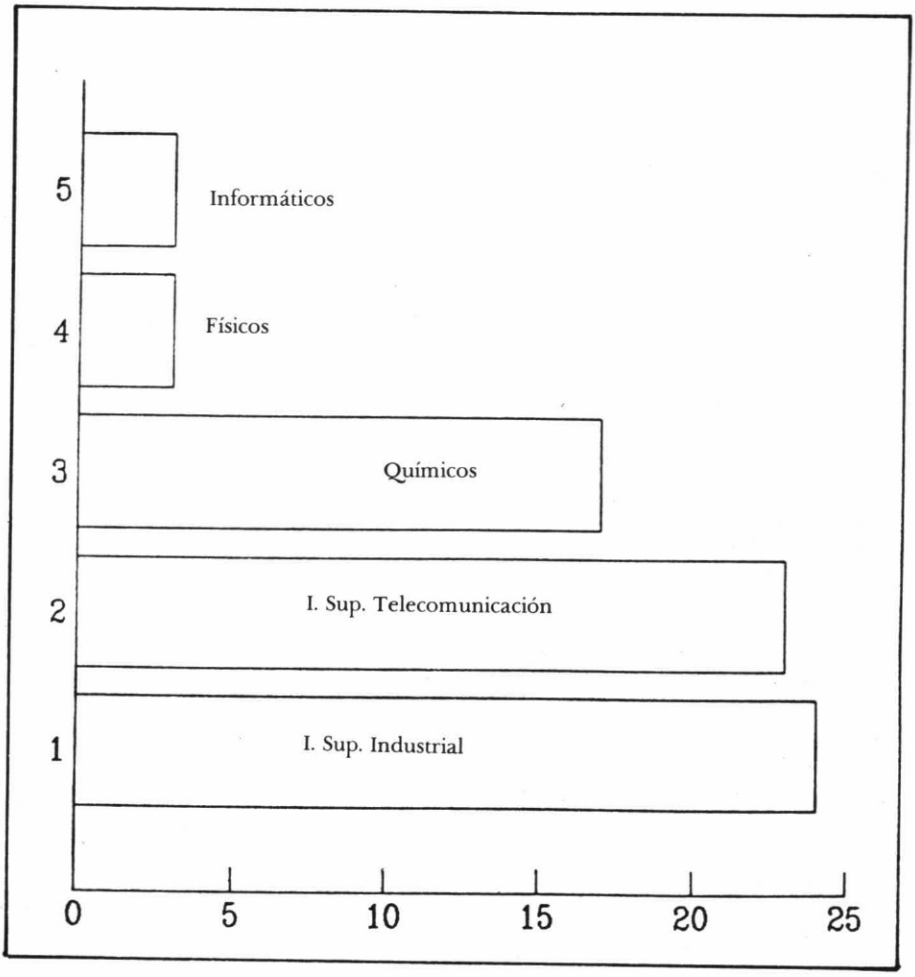


ciones e Industriales. Así ocurre tanto cuando se trata de puestos ofertados a profesionales con experiencia –datos procedentes del estudio de anuncios y de la encuesta a empresas–, como en puestos dirigidos a recién titulados –como se comprueba en el estudio de los COIE–. Parece tratarse, pues, de una característica generalizada que, sin duda, se relaciona con lo que podría denominarse como «proclividad tecnológica de las ingenierías»; no obstante, este factor no es excluyente de otras titulaciones, como más adelante se verá.

Dichas titulaciones técnicas no sólo son cuantitativamente mayoritarias, sino también cualitativamente. En efecto, ocupan habitualmente el primer puesto

GRÁFICO IV

Titulaciones más demandadas
(Datos COIES)

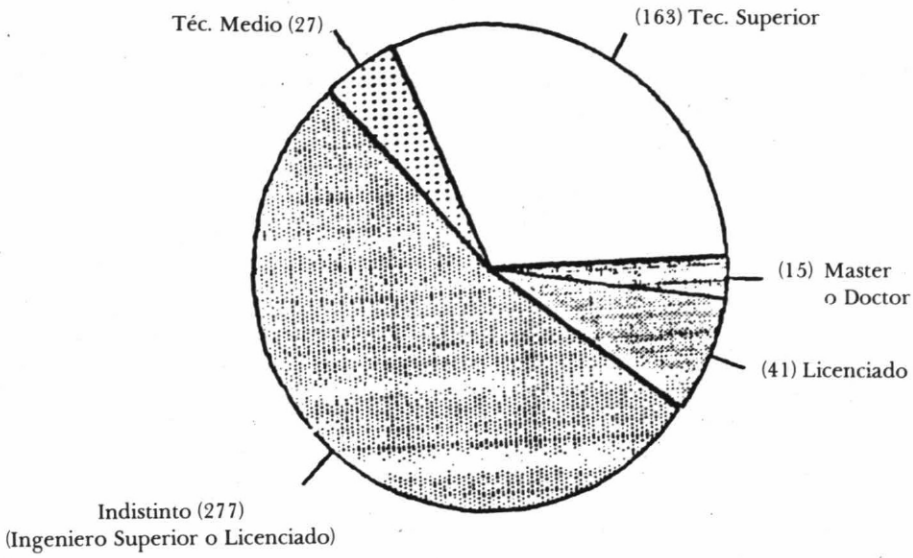


cuando se mencionan en combinación con otras (lo que puede interpretarse como señal inequívoca de preferencia frente a las demás). Por otro lado, cuando se dan combinaciones de las ingenierías de Telecomunicación e Industrial, la primera ocupa un puesto preferente en la mayor parte de las áreas de Informática, Telecomunicaciones y Automática-Robótica, mientras que la titulación de Ingeniero Industrial es la más destacada en el área de Electrónica.

ii) En un segundo grupo se sitúan las licenciaturas en Ciencias Físicas y Químicas. La licenciatura en Físicas suele ocupar un segundo puesto en preferencia y

GRÁFICO V

Nivel de titulación demandado
Encuesta a empresas (datos generales)



aparecer en combinación, sobre todo, con las ingenierías de Telecomunicación e Industriales. Tal dato sugiere una buena apreciación de dicha licenciatura dentro del particular mercado de trabajo analizado –lo que hemos podido confirmar en las entrevistas mantenidas con responsables de empresas– aunque siempre, o casi siempre, en un plano inferior a las ingenierías indicadas. Sin embargo, dichos puestos se ofrecen a físicos con experiencia, de manera que, como reflejan los datos de los COIE, la demanda de recién licenciados es pequeña. Las áreas tecnológicas en las que la carrera de Físicas resulta más demandada son las de Electrónica e Informática.

La licenciatura en Ciencias Químicas ocupa un lugar preferente en las áreas de Biotecnología y Otros –donde se ubican las empresas químico-farmacéuticas, lo que hay que relacionar con la especificidad de las funciones de los puestos asignados a esas áreas–. Al ser estos últimos numéricamente escasos, es natural que, en la ordenación de titulaciones, ocupe un puesto relativamente secundario.

iii) La licenciatura en Informática, que constituye el tercer caso, refleja una situación peculiar, puesto que, aunque se la menciona con una frecuencia relativamente alta y ocupe un lugar medio, apenas si existe preferencia hacia ella. De hecho, son pocos los casos que aparece como requisito de formación idónea y ello

con independencia de las áreas tecnológicas en las que se integren los puestos, incluida la misma de Informática. Es un fenómeno llamativo que puede indicar una falta de correspondencia entre la formación proporcionada por la Universidad y los requerimientos planteados por el mercado de trabajo. En tal sentido, a lo largo de las entrevistas con responsables de trabajo, éstos concretaban tal inadecuación en los bajos conocimientos de Electrónica que proporciona la licenciatura, así como un cierto retardo en la integración del avance tecnológico dentro de los programas docentes. Es importante, sin embargo, insistir en que este problema se produce en el tipo de puestos que aquí se analizan y que ello no debe generalizarse a todas las posibles modalidades de ejercicio profesional que emergen de esta licenciatura.

iv) Finalmente se encontrarían las restantes licenciaturas e ingenierías, cuya presencia entre los requisitos de formación para los puestos vinculados a la innovación tecnológica, es más bien escasa. Cabe mencionar así:

– La baja demanda de ingenieros de ICAI, titulación expedida por una Universidad privada y equivalente a la de ingeniero industrial, que ha venido gozando de un evidente prestigio social y, sin embargo, es casi ignorada por las empresas que ofrecen puestos en función de la innovación tecnológica. Ello tal vez se deba a una inadecuación entre el contenido de la formación y los requerimientos de los puestos, pero no hemos podido encontrar evidencia en este sentido.

– La presencia igualmente reducida de las ingenierías de Agrónomos, Navales y Aeronáutica, si bien esta última aventaja a las otras dos. Es probable que esto se relacione con la problemática productiva de los sectores económicos para los que esas ingenierías ofrecen formación, así como el hecho de que las áreas tecnológicas estudiadas apenas tienen que ver con ellos.

– Las licenciaturas en Biológicas, Farmacia y Medicina que sólo se demandan –y, en general, de forma secundaria– en las áreas de Biotecnología y Química-Farmacéutica.

– Y, por último, la licenciatura en Ciencias Exactas que aparece, de forma minoritaria en el área de Informática.

b) Combinación de titulaciones

Un segundo aspecto a contemplar es el que se refiere a las combinaciones de titulaciones (un elemento indicativo de la polivalencia que impone la innovación tecnológica a la formación reglada, tanto como del hecho de que ésta responde a un *status* técnico o tecnológico que va siendo sobrepasado por el proceso innovador actual, aún emergente). Las combinaciones más frecuentes para las áreas de mayor relevancia son las siguientes:

– *Area de Informática:* combinaciones de ingeniería de Telecomunicaciones-licenciatura en Informática, así como de ingeniería de Telecomunicaciones-licenciatura en Física-licenciatura en Informática.

– *Area de Electrónica:* combinaciones de ingeniería Industrial-ingeniería de Telecomunicaciones y de ingeniería Industrial-licenciatura en Física.

– *Area de Telecomunicaciones:* combinaciones de ingeniería de Telecomunicaciones-ingeniería Industrial.

– *Area de Biotecnología:* combinaciones de licenciatura en Químicas-licenciatura en Biológicas y licenciatura en Químicas-licenciatura en Biológicas-licenciatura en Veterinaria-Ingeniería de Agrónomos.

– *Area de Otros* (Químico-Farmacéutica): combinación de licenciatura en Químicas –licenciatura en Farmacia– licenciatura en Medicina.

c) Tipo de cualificación exigido

Además de conocer cuáles son las titulaciones más demandadas, es preciso analizar el nivel de cualificación que, en lo relativo a la formación básica, se requiere por las empresas implicadas en procesos de innovación tecnológica. Especificaremos, por tanto, el grado en que se requiere una mayor o menor cualificación educativa, por una parte, y el grado en que se prefiere una titulación concreta, o por el contrario se da mayor relevancia a la formación específica y a la experiencia del trabajador en el campo particular del puesto de trabajo a cubrir. Para responder a estas dos cuestiones pueden resultar válidos los datos recogidos en el gráfico V y en el cuadro 9, así como los expresados en los cuadros 2 y 7 del epígrafe anterior.

En lo que respecta al nivel de cualificación educativa las empresas definen de manera clara su interés por titulados superiores, sean éstos ingenieros o licenciados. En efecto, cerca de la mitad de los puestos analizados se cubren con titulados superiores sin distinguir, no ya su especialidad dentro de una carrera concreta, sino tan siquiera cuál es esta carrera. En este sentido, la opinión recabada a las empresas en función de su experiencia es meridiana: en una proporción muy importante de los puestos de trabajo vinculados a la innovación tecnológica sirve cualquier titulado superior con capacidad para adaptarse a las funciones del puesto, con independencia de su titulación o formación básica, siempre que posea una experiencia general de trabajo y otra específica en las tecnologías de que se trate. Dentro de ello, los ingenieros aventajan a los licenciados, aunque en más de la mitad de los casos esta condición es indiferente. Por otro lado, la exigencia de niveles educativos de postgrado –master o doctor– es casi residual, lo que no deja de sorprender si se tiene en cuenta el esfuerzo que las empresas realizan para completar la formación de sus trabajadores, como veremos en el epígrafe siguiente.

En este contexto, los ingenieros técnicos ocupan un lugar marginal (presumiblemente las empresas se inclinan por los niveles superiores de formación porque, en términos de costes, ello compensa las eventuales diferencias de productividad entre ambos tipos de profesionales). No es este el caso, sin embargo el área de Telecomunicaciones y, en menor medida, en la de Nuevos Materiales, donde, se re-

CUADRO 9

Titulaciones requeridas en los puestos de trabajo vinculados a Tecnologías innovadoras (Resultados del estudio de anuncios en prensa)

Titulaciones	Número de menciones		
	A	B	Total
Licenciaturas:			
Biológicas	3	8	11
Farmacia	5	10	15
Medicina	1	3	4
Físicas	3	37	40
Químicas	17	14	31
Veterinaria	1	1	2
Ingenierías:			
Superior no especificado	84	–	84
Técnico no especificado	19	–	19
Agrónomos	5	–	5
Aeronáuticos			
Superior	1	7	8
Técnico	1	–	1
ICAI		8	8
Informática	13	14	27
Navales	2	–	2
Industriales			
Superior	44	45	93
Técnico	4	–	4
Indistintamente	4	–	4
Telecomunicaciones			
Superior	47	44	91
Técnico	15	–	15
Indistintamente	10	–	10

Fuente: Elaboración propia.
A: Menciones únicas.
B: Menciones combinadas con otra titulación.

gistra una cierta indiferencia en la preferencia empresarial por titulados medios o superiores (*vid.* los cuadros 6 y 7).

En lo que al segundo de los aspectos anteriormente citados se refiere –el relativo al grado de definición de una titulación específica– en el cuadro 9 se comprueba que aproximadamente el 25 por 100 de los puestos anunciados en prensa se refieren a «ingenieros», sin especificación alguna de su campo o especiali-

dad, aunque se exija que conozcan una determinada tecnología. Por otra parte, cualquiera que sea la fuente de información que manejemos, cuando se designa una determinada carrera o titulación, se especifica la especialidad que, dentro de la carrera deben haber cursado los candidatos (para las empresas lo relevante es, una vez alcanzada una cierta formación de base, la posesión de conocimientos concretos de la tecnología que se trate, los que se adquieren mediante la experiencia laboral y formación adicional que la empresa proporcionará al trabajador).

3.3. *Otros requisitos: experiencia profesional y personalidad*

a) Experiencia profesional

La experiencia profesional constituye, junto a la formación básica, un requisito específico de la mayor parte de los puestos de trabajo de alta cualificación vinculados a la innovación tecnológica. En efecto, los resultados de nuestra encuesta, y del estudio de anuncios en prensa realizado, muestran que la casi totalidad de los puestos demandan algún tipo de experiencia previa de los trabajadores que los han cubierto o son candidatos a cubrirlos.

Aunque esta sea la situación dominante, no cabe excluir a los titulados sin experiencia, como lo revela el hecho de que los COIE recojan ofertas de empleo en el tipo de puestos que aquí se analizan, o que el 63 por 100 de las ofertas de la bolsa de trabajo del Colegio de Ingenieros de Telecomunicación se refieren a dicho tipo de titulados. Pero, en todo caso, se trata de unas ofertas que, en el conjunto global, son cuantitativamente minoritarias.

b) Personalidad de los puestos

Son tres los grupos de cualidades más señalados como integrantes del perfil de personalidad deseado por las empresas que contratan trabajadores de alta cualificación para emplearlos en tareas innovadoras. Estos son:

i) En primer lugar, la «capacidad de trabajo en equipo» y «la capacidad para dirigir y coordinar» (lógicas ambas si se tiene en cuenta que el trabajo tecnológico se efectúa, fundamentalmente, en grupos de investigación donde los participantes han de reforzarse unos a otros dentro de una división de tareas que resulta, generalmente, muy fluida).

ii) En segundo término, han de mencionarse un conjunto de características muy relacionadas con la naturaleza del trabajo que han de realizar los titulados que nos interesan: «creatividad», «iniciativa», «capacidad de innovación», «flexibilidad», etc.

iii) Por último, encontramos las características típicas del «trabajador seguro y dedicado»: «responsabilidad», «entrega», «pragmatismo», etc.

3.4. *Requerimientos de formación adaptativa: la formación para el puesto realizada por las empresas*

Lo primero que cabe señalar es que en la mayoría de los puestos estudiados se produce la necesidad de esta formación adaptativa. En efecto, los resultados de la encuesta ponen de relieve que, al menos en un 82 por 100 de los casos, las empresas han llevado a cabo actividades de formación, no existiendo diferencias marcadas entre las distintas áreas tecnológicas, si exceptuamos el caso del área «Otros», donde ese porcentaje es netamente inferior (*vid.* los cuadros 2 a 7). El requisito de formación adaptativa está, por tanto, bastante generalizado.

Con respecto a las tácticas de formación utilizadas por las empresas, puede apreciarse, en los cuadros 2 a 7 antes citados, que los dos tipos de tácticas más ampliamente utilizadas se desarrollan dentro del ámbito empresarial: la más extendida, con un 45,1 por 100 de los casos, tiene lugar en la empresa mediante la utilización del concurso del personal ajeno a ella; y la segunda, que afecta al 26,3 por 100 de los casos, se efectúa en la empresa por parte del personal vinculado a ella. A estas tácticas cabe añadir la que combina las dos anteriores y que recoge un 14,4 por 100 de los casos estudiados.

Este último está presente, por otra parte, en el 14,2 por 100 de los puestos englobados dentro de la categoría «Otros», donde se recogen fundamentalmente los cursos de postgrado organizados por las Universidades y otras instituciones educativas privadas. Esta baja participación de la formación de postgrado puede deberse, de una parte, a la ya señalada vinculación entre la formación adaptativa y la práctica laboral y, de otra, al hecho de que en el período temporal en que se realizó la investigación, todavía la organización de cursos de master u otras modalidades distintas de la de doctorado por parte de las Universidades, estaba poco extendida. Cabe esperar que, a medida que las tecnologías innovadoras se vayan difundiendo, las instituciones del sistema educativo puedan jugar un papel más relevante en el tipo de formación que estamos analizando, aunque en todo caso, este papel estará siempre limitado por la necesidad de la «práctica en el puesto» como requieren la mayoría de los puestos que estamos estudiando.

4. CONCLUSIONES

Dos son los bloques de conclusiones que pueden extraerse de los datos analizados: el primero hace referencia a las características de los puestos ofertados y a sus implicaciones económico-empresariales. El segundo, a las derivaciones que pueden tener proyección para el mundo de la educación.

4.1. *Características de los puestos*

i) Estos puestos demandan personal altamente cualificado (lo que es lógico) pero, además, con una clara experiencia laboral. Si el hincapié en los dos-tres años

de experiencia en puesto idéntico o similar responde a una necesidad del puesto o a una política por parte de las empresas que busca personal ya formado en el mundo del trabajo (en general) y de la tecnología que tendrá que desarrollar como garantía respecto a su permanencia en el puesto es algo difícil de calibrar con seguridad. La información cualitativa recogida en las entrevistas con las empresas apunta a una suma de ambas razones: el coste de la formación de titulados jóvenes y los perjuicios que supondrá su abandono del puesto una vez se encuentre plenamente cualificado son algo poco asumible. No cabe duda que de estos datos surgen más preguntas que respuestas. ¿Dónde se forman previamente estos técnicos?... ¿Hay un circuito peculiar en su paso y salto entre empresas?... ¿Hay algún mercado de trueque y si es así, cómo se desarrolla este intercambio?...

ii) Por otro lado, los sistemas de formación introducidos por las empresas, y de los que nos han proporcionado información concuerdan con los datos anteriores: en casi todas las áreas la formación es asumida por personal interno y parece apuntar más a una formación en relación a la dinámica propia del puesto y a las peculiaridades de la firma o del producto que a una «cualificación especial». Si se demanda personal altamente cualificado no es precisa mucha cualificación adicional.

iii) En tercer lugar, si bien es cierto que hubiera sido muy interesante haber contado con una información sistemática de las dificultades para conseguir candidatos, parece que la información obtenida puede permitirnos alguna extrapolación: la situación de carencia máxima, evidentemente, no se da. No parece, en efecto, que haya una cantidad apreciable de demandas genéricas que oferten «cualificación especial» en estas áreas, lo que revelaría la necesidad de formar profundamente en ellas a personal con una preparación insuficiente para abordarlas. O lo que se trabaja no es «tan punta», o el sistema ofrece candidatos suficientes, aunque sea a través de procesos de «simbiosis y comensalismo» en cuanto al personal, asumidos y desarrollados por las empresas. Es cierto, no obstante, que se han podido detectar, a través de informaciones de carácter cualitativo, problemas en algunos sectores (en el área de químico-farmacéuticas, entre otros) y que las ofertas de un master en Biotecnología por parte de la Universidad Complutense a partir del curso 1988-89, y de cursos de «expertos», a partir de 1989-90, son indicadores de una demanda a satisfacer. Sin embargo, no debería extrapolarse esta situación a la generalidad de las tecnologías innovadoras.

4.2. *Consecuencias para el mundo de la educación*

i) En primer lugar, es interesante hacer notar que las posibilidades profesionales de las diversas titulaciones, en las áreas de innovación tecnológica abordadas, son bastante similares a las detectadas en estudios más amplios relativos a los mercados generales de trabajo de los titulados superiores. En efecto, van en la línea de otros trabajos antes citados (MEC, 1985; García de Cortázar, 1987), si bien existen algunas peculiaridades a subrayar:

– En el campo de las tecnologías innovadoras, al igual que en el resto de los mercados de trabajo, son las carreras técnicas las que ocupan un puesto preferente (Sáez, 1983; MEC, 1985; García de Cortázar, 1987). Tales resultados, sin embargo, afectan a las áreas tecnológicas de Informática, Electrónica y Telecomunicaciones, y no a las de Nuevos Materiales, Biotecnología o la de «Otros» (básicamente químico-farmacéutica) en donde predominan las demandas de licenciados y ocupan un papel secundario los ingenieros, y entre ellos los ingenieros agrónomos.

– La posición hegemónica que en los mercados generales ocupa la titulación de Ingeniería Industrial (MEC, 1985; García de Cortázar, 1987) no se mantiene. En efecto, en nuestros estudios, ha resultado igualada, e incluso superada a nivel global por la Ingeniería de Telecomunicación, si bien sigue mateniéndose como titulación preferente en algunas áreas (Electrónica). Por otro lado, puede apreciarse en los cuadros 4 a 9 cómo en un mismo sector, los ingenieros de Telecomunicación tienden a ser asignados a funciones de I + D, mientras que los ingenieros industriales desarrollan actividades de «Producción y Control». Se va manifestando, por tanto, no sólo una diferencia cuantitativa, sino cualitativa que ya comenzaba a apuntar en estudios anteriores (ICE Universidad Politécnica, 1976).

– La baja demanda de ingenieros de ICAI tiene sentido si consideramos dos aspectos destacados en el estudio desarrollado por el ICE de la Universidad Politécnica (ICE, 1976): *a)* una buena parte de ingenieros ICAI se dedica a Dirección y Gestión (32 por 100) y un porcentaje muy bajo a I + D (5 por 100); *b)* un 48 por 100 de los titulados encuestados consideraron que existía un importante divorcio entre la formación recibida y las exigencias de ejercicio profesional.

ii) En segundo lugar, es evidente que no todas las carreras gozan de igual éxito o aceptación en el sector en el que pueden (deben) tener cabida. Un exponente claro de ello son los estudios de Informática y su papel residual incluso en su propio sector. La razón ha sido reiteradamente señalada por las empresas: baja preparación en Electrónica. No parece algo difícil de corregir en la reforma de planes de estudio.

Frente a ello, se aprecia la «elitización» de ciertas titulaciones (Telecomunicaciones) que se convierte en un claro comodín para diversos sectores. Sin duda ello se debe a variadas razones: la formación de «escuela» y la raigambre en el campo, la gran sobreexigencia dentro de los estudios, etc...

iii) En tercer lugar hay que ver con ojos esperanzados dos hechos: las demandas en carreras que han atravesado períodos difíciles (Físicas, Químicas, incluso Exactas –MEC, 1985; FUE, 1985–) y los indicios respecto a la valoración como vía de cualificación de estudios de postgrado, doctorado, etc.

Es importante, sin embargo, precisar la entidad de los resultados e, igualmente, del campo: no hay duda que tales titulaciones reciben demandas, pero no debemos olvidar lo mencionado en el inicio (necesidad de *experiencia específica* y no sólo de formación específica). Hoy por hoy estos titulados necesitan, más que sus compañeros de estudios técnicos, el acceso a sistemas de intercambio Universidad-Empresa. Por otro lado, es conveniente insistir en la cuan-

tía de los puestos ofertados: su número reducido no hace de estas áreas el «maná» que posibilite una acceso fácil al mercado de trabajo de titulaciones con dificultades de empleo.

iv) Tratándose de áreas «punta» y «muy especializadas» muestran, sin embargo, un comportamiento similar a las comunes, en cuanto a la importancia asignada a la titulación académica a la hora de la contratación. Un conjunto de datos son claro testimonio: la serie de combinaciones de carreras «intercambiables» para un mismo puesto (Telecomunicaciones-Física-Informática, Química-Biológicas-Farmacia, etc.), la referencia al título general de la carrera, sin mención de la especialidad (salvo un número reducido de casos), la proliferación de la referencia general a «titulados superiores o ingenieros» en las convocatorias de empleo, etc. En efecto, las empresas muestran interés por titulados superiores (garantía de un nivel general de competencia y formación básica) con formación en la tecnología específica a aplicar (Sáez, 1983). Las carreras concretas, y las especialidades en éstas, no tienen una consideración preferente y cabe entonces preguntarse si la proliferación de especialidades y nuevos *currícula* a la que apunta la reforma de los planes de estudios universitarios encontrará una acogida favorable en el mundo del trabajo o podría suponer un factor distorsionador. Tal aspecto, por más que señalado en repetidas y pasadas ocasiones (6) no parece encontrar eco en los proyectos educativos que se discuten donde predomina la tendencia de la formación de «especialistas» (incluso de especialidades innumerables) dentro de las diversas titulaciones.

Asimismo, la polémica de diplomados-titulados o técnicos superiores *vs.* medios tiene otros tintes en este campo: estas empresas *parece* que prefieren titulados o técnicos superiores. Si la remuneración no va a tener grandes diferencias prefieren lo que consideran una preparación más amplia y adecuada a las tareas de I + D. Desde luego, los datos no son extrapolables a otros contextos, pero sí merece la pena tenerlos en cuenta.

v) En quinto lugar, es interesante mencionar la insistencia en una serie de características básicas para estos puestos y otros muchos en el mundo del trabajo que, siempre, hemos de plantearnos si son fomentadas o no por el sistema educativo: rasgos como flexibilidad, iniciativa, capacidad de trabajo en equipo... En definitiva, actitudes y estilos de comportamiento y solución de problemas, y no sólo conocimientos, importantes, sino básicos para el desarrollo de las funciones laborales. En tal sentido las quejas del mundo del trabajo, recogidas de forma cualitativa, han sido diversas, si atendemos a los resultados de este estudio y de otros muchos (FUE, 1985; MEC, 1985; García de Cortázar, 1987). Cómo responderlas, y hasta qué punto es viable, en un ámbito de masificación y de proliferación de contenidos específicos, es otro problema.

---

(6) *Vid.* García de Cortázar (1987), p. 320 y ss. donde se revisan un conjunto de trabajos que, desde 1974, vienen poniendo de relieve incluso la tendencia paulatina, por parte de los empleadores, a soslayar las especialidades cuando definen los requerimientos de formación básicos.

vi) Finalmente, todas las áreas mencionadas aparecen en otros trabajos anteriores (Castells *et al.,* 1986; MEC, 1977) como escasamente cubiertas (en su componente tecnológico) por la formación universitaria. Algunos sucesos recientes, como la respuesta masiva a la aparición de ciertos cursos de postgrado de algunas Universidades, confirman esta deficiencia. Dicha respuesta destaca no sólo por el elevado número de solicitantes para cada plaza disponible sino, también, por el hecho de que gran número de solicitantes son profesionales en ejercicio.

Si atendemos a la formación introducida por las empresas, la comparación de los datos obtenidos con los que nos suministran los estudios sobre mercado de trabajo de titulados universitarios sin experiencia (MEC, 1985) arroja unas cifras coincidentes en cuanto al tiempo medio de formación introducido por las empresas (una media de seis meses). Se trata, sin embargo, de una adaptación a la atmósfera de trabajo, tecnologías específicas, etc., de *titulados sin experiencia.* En nuestro caso, más del 50 por 100 son profesionales con amplia experiencia. Estas diferencias siguen la línea de los elevados costes de formación advertidos para los titulados sin experiencia (MEC, 1987) de licenciaturas químico-biológicas y parecen revelar mayores dificultades en la preparación del personal en las tecnologías de tales áreas.

BIBLIOGRAFÍA

Buesa, M. y Molero, J. *Estructura Industrial de España.* Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1988.

– *Innovación Industrial y Dependencia Tecnológica de España,* Madrid, Eudema (1989a).

– «Política Tecnologíca y Base Industrial». Ponencia presentada a las IV Jornadas de Alicante de Economía Española. Alicante, 26-27 octubre, 1989b.

– «Crisis y Transformación de la Industria Española: base productiva y comportamiento tecnológico». *Pensamiento Iberoamericano, n.º 15,* 1990, Madrid.

Castells et al. *Nuevas Tecnologías. Economía y Sociedad en España.* Madrid, Alianza, 1986.

Cross. *Towards the flexible craftsman.* Londres, Technological Change Center, 1984.

De Keyser et al. *The meaning of work and Technological Options.* New York, Wiley, 1988.

FUE. *Enseñanza universitaria y Mercado de Trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios.* Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1985.

García de Cortázar. *Educación Superior y Empleo en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987.

ICE (Univ. Politécnica). *Análisis del entorno y perfil profesional del arquitecto e ingeniero español.* Madrid, 1976.

MEC. *El Mercado de titulados universitarios.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

– *Estimaciones y necesidades futuras de titulación en España.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1977.

Molero, J.; Buesa, M. y Fernández J. *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa* CIDE, 1990.

Sáez. «Tecnología, empleo y formación». Incluido en el libro colectivo: *Tecnología y empleo.* Fundación Empresa Pública. Libros OGEIN, n.º 3.

MONOGRAFICO

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TÉCNICOS ESPECIALISTAS DE FP2: UN ANÁLISIS COMPARADO DE LAS ORIENTACIONES Y LA EXPERIENCIA DE EMPLEO EN TRES MERCADOS LOCALES DE TRABAJO

ROBERTO HERRANZ GONZÁLEZ (*)

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presento brevemente algunos de los fundamentos metodológicos y los resultados de una investigación realizada bajo mi dirección, sobre las formas de incorporación de los Técnicos Especialistas de FP en tres Mercados Locales de Trabajo situados en la cornisa cantábrica (comarca del Ferrol, Cuencas Mineras de Asturias y el Área Metropolitana del Gran Bilbao) (1). Se trata, pues, de analizar la experiencia de inserción de los jóvenes que terminaron los estudios de FP2 en tres zonas caracterizadas por un proceso de declive –el caso asturiano–, o de crisis y reconversión industrial, el caso del Gran Bilbao y del Ferrol.

El estudio, realizado en septiembre de 1988 y patrocinado por el CIDE tenía por objeto el análisis de las trayectorias ocupacionales, la situación de trabajo y de mercado de los/as jóvenes de FP2 que habían terminado sus estudios entre 1981-1984. Mediante la aplicación de un método de análisis retrospectivo (y no del panel, como método más optimo, pero también más costoso) se trató de: 1.º Reconstruir los itinerarios ocupacionales de los/as jóvenes especialistas superando una óptica centrada en el análisis del primer empleo o en el estudio de su experiencia laboral al cabo de un año o dos de acabar o abandonar el sistema (modo de escasa validez predictiva en relación a la adecuación de los estudios al empleo). 2.º Analizar la situación de trabajo y la situación de mercado, los métodos de acce-

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

(1) Véase: R. Herranz (Director) y equipo de investigación (J. R. Álvarez Bello, A. Borja Álvarez, M. Garmendia Cortabarría). La inserción de técnicos especialistas de FP en el Mercado de Trabajo: Un Análisis Comparado. Proyecto financiado por: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Madrid, 1988. Al equipo comprometido desde el principio, y también a Juan Carlos Maneiro, Marisol Sánchez y Yolanda Souto, Técnicos Especialistas de FP2, les agradezco su entusiasta colaboración por la forma de entender su trabajo. También a José Antonio de Prado Díez por su soporte sociotécnico y los indescifrables hilos que ha contribuido a mover.

so y las razones de abandono de un puesto de trabajo. 3.º Estudiar las orientaciones básicas en relación al trabajo.

Antes de exponer el guión y los resultados de nuestro trabajo convendría hacer una breve reflexión teórica sobre la Construcción Social del Mercado de Trabajo.

2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL MERCADO DE TRABAJO

Como he señalado en otro sitio (Herranz, 1990), el análisis de la experiencia de los individuos en el Mercado de Trabajo, el modo en que viven los procesos de elección y de movilidad en el empleo, la forma en que se representan las posibilidades y oportunidades sociales, y las estructuras normativas, son aspectos centrales en una aproximación sociológica y psicosocial al Mercado de Trabajo.

Desde una perspectiva sociológica el análisis del Mercado de Trabajo, el estudio de las características de la oferta de trabajo –el modo en que se construye a partir de la familia y los diversos espacios de cualificación–, y de la demanda –y el modo en que se genera en contextos organizativos– no puede deslindarse de los factores «culturales», es decir, de las normas sociales, y el modo en que se legitiman en función de los valores que prevalecen en una clase social, en un sector económico, en una ocupación, o en un determinado segmento del Mercado de Trabajo (Ashton, 1986; Herranz, 1990).

Esta perspectiva, que retiene los elementos estructurales, no excluye otra que haga especial hincapié en las relaciones de poder y negociación que se derivan del estado de la competencia en cada uno de los lados de la relación de trabajo (relaciones y proporcionalidades cuantitativas entre ofertas y demandas) (Marx, 1973; Offe, 1985). En nuestro caso se trata de considerar la forma en que dichas estructuras son vividas, utilizadas, y traducidas por los propios actores en juego en su vida cotidiana.

No es éste el lugar para extendernos sobre la utilidad y pertinencia de este enfoque. Tan sólo quisiéramos apuntar que tanto la noción de relación de *poder* como de *sentido* cobra especial importancia a la hora de entender la situación de trabajo, la situación de mercado de los jóvenes que tratan de incorporarse y encontrar un nicho en el Mercado de Trabajo. Conviene llamar la atención, para evitar una aproximación asexual, sobre la importancia de considerar tanto las relaciones de poder como las representaciones y actitudes de los jóvenes diferenciándolos según sean *mujeres u hombres*. Diferencia necesaria en una sociología que en ocasiones no se ha bautizado aún del pecado original de la Sociología de Augusto Compte quien, no dudaba, en sostener la inferioridad fisiológica y la incapacidad mental de las mujeres.

3. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Desde un punto de vista metodológico el análisis de proceso de inserción en la estructura ocupacional no puede abordarse limitándose a estudiar el primer empleo, ni tampoco mediante una fotografía instantánea de los jóvenes al cabo de un cierto tiempo de terminar o abandonar el sistema educativo. (Sobre la inserción a la vida adulta véanse los sugerentes trabajos de Casal, Masjuan y Planas, 1988 y 1989).

Nuestra investigación gracias al método retrospectivo utilizado en el diseño del cuestionario, y el período temporal elegido, nos permite iniciar un análisis desde una perspectiva dinámica, que, además, capture las características básicas de los cambios e itinerarios ocupacionales que, voluntariamente o no, sufren los Técnicos Especialistas.

El cuestionario contempla temporalmente la experiencia en el M. T.: 1. La situación del sujeto entrevistado en el momento en que se realizó la encuesta. 2. El número de empleos, el período y las características de cada uno de ellos (trabajos ocasionales previos, métodos y formas de búsqueda, situación contractual, adecuación del empleo a los estudios, calificación, actividad –localización–, tamaño de la empresa, razones de abandono y/o pérdida de trabajo). 3. Situación de paro y conducta orientada a conseguir un empleo. 4. Orientaciones y actitudes generales en relación al trabajo.

A diferencia del método de panel, el método retrospectivo presenta algunas limitaciones en relación a las variables de carácter cuantitativo y cualitativo que pueden introducirse. Y ello debido a que las respuestas al cuestionario descansan sobre la propia capacidad evocativa del entrevistado. Por ello, por ejemplo, no tendría sentido introducir preguntas relativas a la satisfacción con un trabajo que han tenido hace tres o cuatro años.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Nuestro universo de estudio está claramente cincunscrito temporal y espacialmente. La investigación abarca un segmento de estudiantes –hombres y mujeres– que terminaron FP2 entre 1981 y 1984. Como la encuesta recogía la experiencia laboral hasta julio de 1988, se disponía de una profundidad temporal de siete a cuatro años según las promociones. Se incluyen todos los centros en los que, durante este período, se impartían estudios secundarios de Formación Profesional. Conviene señalar que consideramos como base de estudio el conjunto de estudiantes tanto del régimen diurno como nocturno, y, en el caso del Gran Bilbao, de centros tanto públicos como privados.

Las muestras se seleccionaron de un modo aleatorio en base a los propios listados de los centros, obteniendo el nombre y la dirección del individuo seleccionado. Los márgenes de error estadístico para un intervalo de confianza del 95 por 100 se sitúan en un (+/–) 5 por 100 en el caso más desfavorable de p = 50 por 100.

Lógicamente los márgenes de error para cada uno de los cursos, o según especialidades o sexo son superiores.

Área de Ferrol. Comprende tres centros, dos de ellos situados en la cabecera de comarca, y otro situado en Fene. Población: 667. Muestra: 250 alumnos.

Área de las Cuencas Mineras de Asturias. Comprende cuatro centros correspondientes a las localidades de Miéres-Moreda (cuencas del Caudal y Aller, respectivamente), y la Felguera, Pola de Laviana (Valle del Nalón).

Área del Gran Bilbao. Comprende un total de siete centros públicos y ocho privados, situados diez de ellos en el municipio de Bilbao, y los cinco restantes en los municipios del cinturón industrial, situados la mayor parte en la margen izquierda del Nervión (Basauri, Baracaldo, Sestao, Portugalete y Santurce). Población censada –salvo error u omisión–: 4.833. Muestra: 410. La distribución muestral respeta las cuotas en relación al carácter público y privado de los centros y su ubicación espacial (centros de Bilbao y centros del cinturón industrial). El criterio muestral adoptó, por razones de economía en la selección, un carácter estratégico, seleccionándose de un modo aleatorio sobre las cuotas asignadas a nueve centros que reunían las características del conjunto.

En el caso de Bilbao conviene hacer una pequeña salvedad, puesto que dada la dificultad para obtener un dato fiel sobre el tamaño de la población, es posible que estén ligeramente infra-representados los alumnos que realizaron sus estudios en régimen nocturno. (Véase cuadro síntesis 1.)

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para comenzar con la presentación de nuestro estudio seguiremos la siguiente ruta expositiva:

1. ¿Quiénes son nuestros estudiantes? (5.1).
2. ¿Qué especialidades de FP han realizado? (5.2).
3. ¿Cuáles son sus orientaciones y qué significado atribuyen al trabajo? (5.3).
4. ¿Qué otros estudios han realizado? (5.4).
5. ¿Cuál es su experiencia de trabajo y las características básicas de los empleos ocupados? (5.5).
6. ¿Qué características tenía su primer empleo? (5.6).
7. ¿Qué rasgos generales adopta la movilidad en el empleo? (5.7).

5.1. *Características socio-demográficas y movilidad intergeneracional*

Las diferencias que se aprecian en la edad y sexo de los entrevistados, así como en otras características de naturaleza adscrita (origen y nivel de estudios) como adquirida (estado civil, otros estudios realizados...) constituyen datos de inte-

rés por sí mismos, pero también por su utilización como variables de carácter independiente y que pueden permitirnos establecer algunas relaciones singificativas.

Además, las diferencias que se aprecian en cada uno de los escenarios espaciales analizados en relación a las características de este segmento de la oferta de trabajo, convienen ser retenidas a la hora de establecer comparaciones y explicar algunos resultados. Aquí tan sólo nos limitamos a comentar algunos datos.

Mientras que en el Gran Bilbao y en las cuencas las mujeres representan casi un 40 por 100, en el caso del Ferrol alcanzan la mitad. Es posible, a partir de nuestros datos, señalar que la mayor parte de nuestros entrevistados se sitúan en un tramo que podríamos calificar de jóvenes maduros (entre un 62 por 100 y un 74 por 100 según zonas y sexo dicen tener entre veinticinco y veintinueve años: la población bilbaína debido probablemente a la subrepresentación de los nocturnos, se presenta con un perfil ligeramente más joven que la de Ferrol, situándose los asturianos en una posición intermedia).

Nuestros técnicos especialistas se caracterizan por proceder masivamente de un medio obrero. Pero se aprecian algunas diferencias entre los diversos espacios que constituyen un fiel exponente de la estructura socio-profesional de cada uno de ellos. Así, mientras que las tres cuartas partes de los asturianos dicen ser hijos de encargados, obreros cualificados y no cualificados, estos segmentos de la clase trabajadora tan sólo superan ligeramente la mitad en el caso de la comarca gallega, ocupando la metrópoli vizcaína una posición intermedia. En base a nuestros datos no es aventurado sostener que se deja entrever el perfil de la estructura ocupacional de cada una de las tres zonas. Si bien las tres se caracterizan por la existencia de un abultado e importante núcleo de trabajadores manuales vinculados a la industria pesada (o a la minería en el caso de Asturias), en Ferrol se pone de relieve la presencia de un importante segmento social cuyos padres han tenido su último empleo en actividades vinculadas con la Armada, así como, un núcleo comparativamente abultado de técnicos especialistas que dicen ser trabajadores autónomos.

Por otra parte, de las tres zonas la que ofrece una imagen más homogénea y menos diferenciada internamente es la asturiana. Una buena parte de los técnicos especialistas de FP2 son mineros o –en menor medida– trabajadores vinculados a actividades del metal, o actividades y servicios de carácter periférico en relación a estos dos vectores económicos sobre los que se ha ido construyendo su estructura social, y el «campo de motivos» en la orientación de la movilidad de la fuerza de trabajo.

Un análisis desde la perspectiva de la probabilidad de acceso según el origen y la posición social de los padres, nos pondrían seguramente de relieve la subrepresentación de determinadas categorías de empresarios, técnicos superiores y funcionarios que tienen más posibilidades que los de origen obrero para alcanzar y obtener un título correspondiente a las ramas de corte más académico, por utilizar un término incorporado a las formas de categorización y representación mítico-ideológica del sistema escolar. Pero no es éste el lugar –por limitaciones de espacio– para desarrollar este aspecto particular que nos habla sobre las lí-

neas de discriminación social en el acceso a la educación, ni tampoco lo es para escudriñar en torno a las funciones sociales de determinadas representaciones falaces del sistema educativo. Tan sólo quisiéramos apuntar aquí la presencia de un abultado porcentaje de hijos de obreros cualificados, que supera en todos los casos, e independientemente de la zona y el sexo, a la de obreros no cualificados. De este modo ¿no es muy verosímil conjeturar que se producen canales de movilidad socio-educativa claramente segmentados dentro del mismo colectivo de trabajadores, según su cualificación? (Sobre estos temas Fernández Enguita, 1988).

5.2. *Los técnicos especialistas y su distribución por ramas de estudio en las zonas analizadas*

Durante el período analizado la oferta de estudios de FP2 era aún bastante limitada. Es cierto que en los últimos cinco años y al compás de un crecimiento sin precedentes de los estudios Técnicos-Profesionales, se ha producido a su vez, una creciente diversificación de las especialidades más a tono con una sociedad post-industrial y que demandará en el futuro una amplia gama de nuevas titulaciones y, si cabe, de una nueva representación social de las necesidades formativas. Pero por el momento el panorama se presenta, y no sólo en España, como el de un miope que ha perdido sus gafas y desespera en encontrarlas (Herranz; Da Cunha; García-Cedán, 1990).

Pues bien, en nuestro caso (véase cuadro 1) y en cuanto a la complejidad de los menús de especialidades ofrecidas en cada zona, es posible comprobar cómo por orden decreciente Bilbao ofrece una imagen más rica y variada en cuanto a los estudios a los que podían tener acceso los estudiantes de esta zona; a continuación se sitúa Ferrol y, finalmente, las cuencas Mineras de Asturias.

CUADRO 1

Distribución por ramas de FP2 según la zona y sexo

	C. Mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
Administrativo						
Secretariado	7,1	95,8	17,2	78,6	11,6	72,0
Automoción	16,2	–	5,2	–	5,8	–
Electricidad	38,3	1,0	30,2	0,9	32,9	–
Metal	15,6	–	12,1	–	19,8	–
Electrónica	14,3	–	17,2	0,9	8,1	–
Delineación	8,4	3,1	17,2	9,4	6,7	7,3
Química	–	–	–	–	3,5	2,7
Sanitaria	–	–	0,9	10,3	0,4	5,3
Peluquería	–	–	–	–	0,4	2,0
Otros Industriales	–	–	–	–	0,8	0,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(N)	(154)	(96)	(116)	(117)	(258)	(150)

En su conjunto, las tres zonas se caracterizan por el peso importante que tienen las ramas de «Administrativa y Secretariado», Electricidad, Metal y Electrónica. (En otro lugar se estudiará el proceso complejo de crecimiento, declive y crisis de las diversas ramas de FP2 en el conjunto del Estado y en cada una de las Comunidades Autónomas. Herranz, Da Cunha, Cendán, 1990). Nuestro estudio recoge por tanto la situación de unos alumnos que disponían aún de un aburrido panorama en cuanto a las posibilidades de elección.

La mayor parte de los estudios y vías de especialización, que se ofrecieron durante este período (titulados entre 1981 y 1984) pueden considerarse de carácter relativamente tradicional, o al menos etiquetados de este modo para no profundizar en las maneras y artes del oficio de enseñante, reflejándose además una fuerte división sexual en la distribución por ramas. Las mujeres se concentran masivamente en aquellas ramas categorizadas socialmente como femeninas (no es casual que en las cuencas mineras un 95,8 por 100 de nuestra entrevistadas hayan cursado las ramas de Administrativa y Secretariado, reduciéndose a un 78,6 por 100 en Ferrol y a 72,2 por 100 en el área del Gran Bilbao).

Mientras que el hombre aún se orientaba y se orienta hacia ramas industriales y vinculadas a una cierta tradición de origen manual, la mujer que se inclina más a tipos de estudios asociados a ocupaciones de «White Collar», propias del sector servicios y que, como en nuestro caso concreto de Bilbao, obtienen unos empleos más adecuados a sus estudios que los hombres.

De lo dicho y, para terminar, conviene recordar que las comparaciones entre la situación laboral de cada sexo deben de establecerse sobre la existencia «fáctica» de canales o segmentos educativos y ocupacionales por los que se orientan los jóvenes. Esta segmentación, hasta el momento muy sólida, tiene su origen en una fase preparatoria vinculada al espacio familiar, escolar y está hondamente arraigada en las ideas de la gente y las representaciones sociales sobre las prácticas del Mercado de Trabajo. Valores, normas y formas de legitimación que tan sólo se ponen en tela de juicio de un modo disperso y bajo la forma de mayorías silenciosas y sin «mecanismos de voz» (Herranz, 1988-1990).

5.3. *Orientaciones y actitudes con respecto al trabajo*

Como ya indicamos (Herranz, 1988, 1990), en buena parte de los estudios sobre trayectorias ocupacionales se limitan a escudriñar en el terreno de los movimientos y las posiciones ocupacionales, la entrada y la salida de la vida activa... Se evita con frecuencia introducirse en el terreno de las actitudes, las percepciones, los valores que presiden la experiencia laboral, que se incorporan a ella y que se alteran con ella. Preocupación que a nosotros nos parece fundamental no sólo desde la legítima curiosidad del sociólogo, sino también desde una perspectiva política que se interese por conocer el estado del Mercado de Trabajo a partir de las aspiraciones y preferencias de sus propios actores, dejando que ellos mismos expresen su opinión. Aspecto crucial en un momento en el que se presentan nuevos

actores en una escena dominada por el cambio y por nuevos paradigmas productivos (Child, 1988; Castillo, 1989).

A continuación haremos referencia al significado del trabajo, a la importancia que los técnicos especialistas conceden a cada una de las dimensiones que pueden afectar a su experiencia laboral, para terminar con algunos comentarios en relación al nivel de aceptación salarial.

Conviene señalar que se trata aquí de presentar unos resultados relativos al momento en que se realizó la encuesta, pues tan sólo mediante un método en panel sería posible detectar los cambios que se producen en dichas orientaciones y preferencias a través de un largo período de vida activa.

La realidad del trabajo encierra muchas y variadas facetas y dimensiones, a las que se le puede atribuir una mayor o menor importancia en relación a la meta que uno se propone y de cara a valorar las características de un trabajo (Goldthorpe y otros, 1968). El salario, la seguridad en el empleo, las posibilidades de promoción, las relaciones sociales en el trabajo o, las características del trabajo en sí mismo constituyen componentes de la vida laboral que van a influir sobre la valoración final de la experiencia de trabajo. En relación a cada una de ellos, uno puede sentirse más o menos satisfecho, más o menos dichoso, y, dentro de ciertos límites, los beneficios y compensaciones obtenidas en una de ellas, pueden, sobre todo si se le otorga una gran importancia, compensar los sinsabores y las fatigas a las que puedan dar lugar otras. (Para una interesante discusión sobre las actitudes de los jóvenes, véase Sanchís, 1988).

Para centrarnos en un colectivo específico y con unos perfiles bien definidos como el nuestro, resulta especialmente llamativo que, a pesar del indiscutible peso que las orientaciones de carácter económico tienen entre nuestros jóvenes maduros, es sobre todo el «interés del trabajo en sí mismo» el factor que obtiene un mayor número de adhesiones cuando se les pide que elijan entre un amplio menú de alternativas la primera razón por la que considerarían un trabajo satisfactorio (véase cuadro 2).

Se observa, además de la incidencia y el peso del «interés del trabajo en sí mismo» y de las relaciones con los compañeros como una de las dos razones que recibe un mayor apoyo en la primera elección. Resultados que vendrían a apoyar, parcialmente, las tesis de aquellos que se han interesado bien por el enriquecimiento y el desarrollo de espacios de cualificación, o bien, por el desarrollo de espacios de socialización informal en la empresa.

El «interés del trabajo en sí mismo» ocupa la posición más destacada para cada uno de los colectivos de las tres comunidades analizadas, con la única excepción de los varones de las cuencas mineras quienes parecen inclinarse ya, y en una primera elección, por la seguridad en el empleo y el salario. (Más adelante tratamos de explicar y ahondar sobre este «economicismo» de la «cultura obrera» de las cuencas.)

Estos resultados, parecen ser consonantes con el hecho de que este segmento de población ha estado durante cinco o más años sometido a un proceso de for-

mación y de especialización «ocupacional» que les hace portadores de unas «capacidades» de los que se desprende una cierta, aunque por el momento poco cristalizada, conciencia de grupo ocupacional.

CUADRO 2

Distribución de preferencias y orientaciones con respecto al trabajo. Primera razón (de acuerdo con zona y sexo)

	C. Mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
Seguridad empleo . . .	20,8	6,5	8,7	14,7	18,1	17,0
Interés trabajo	16,9	31,2	34,8	38,5	25,2	30,6
Condic. materiales . .	3,2	1,1	2,6	8,3	2,8	2,7
Relac. compañeros .	13,6	11,8	19,1	12,8	18,5	16,3
Libertad trabajo	9,1	8,6	10,4	9,2	6,7	8,2
Salario	18,2	10,8	9,6	5,5	13,0	9,5
Promoción	11,0	14,0	6,1	3,7	11,0	8,8
Organiza trabajo	4,5	10,8	6,1	3,7	3,1	3,4
Horario	1,9	2,2	2,6	1,8	1,6	2,0
Relación jefes	0,6	3,2	–	1,8	–	1,4
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(N)	(154)	(93)	(115)	(109)	(254)	(147)

No debe sorprender por ello que la mayor parte consideren muy importante o importante que *su trabajo se adapte a los estudios de FP2* que han realizado y ello, aunque lo sea por motivos diferentes. Mientras que para algunos es posible que así lo sientan por una razón puramente instrumental («hay que aprovechar las ventajas de disponer de un título y el esfuerzo de haber realizado unos estudios...») para otros puede estar presente algún factor de identificación y de compromiso ocupacional. En cualquier caso no son razones que necesariamente se excluyan entre sí (véase Castillo Castillo, 1989).

No debe de pasarse por alto la importancia que también se le concede a las relaciones con los compañeros. Este resultado vendría a respaldar, con algunas matizaciones importantes, las aproximaciones que ponen especial énfasis en la «sociabilidad» del individuo en el trabajo. Pero convendría advertir que dichas orientaciones, como otra, pueden variar en el tiempo. Es probable que este tipo de orientaciones deberían de atribuirse a un momento transitorio y de incorporación inicial al trabajo.

En cuanto la segunda razón, destaca la importancia que se concede al *salario,* que salvo en el caso de las mujeres en Ferrol (pero sin desviarse mucho) aparece como la más importante entre los diversos colectivos.

Finalmente , y en lo que toca a la tercera razón, apunta a que las preferencias tienden a dispersarse bastante. Cobra ya un cierto peso la seguridad en el empleo y la promoción, aunque no se presenta como una pauta común y sistemática.

En su conjunto, todo parece indicar que *nuestros entrevistados no se sienten, al menos por el momento, exclusivamente urgidos por el salario o por la seguridad en el empleo y que conceden una gran importancia a los aspectos «intrínsecos del trabajo»* y a las buenas relaciones con los compañeros. Lo que, claro está, no significa que el salario ocupe una posición marginal.

Por ello, y sobre este aspecto, le preguntamos a nuestros entrevistados, ¿qué cantidad mínima deberá ganar para considerarse satisfecho? (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Distribución de respuesta según salario mínimo necesario para sentirse satisfecho en su trabajo

	C. Mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
Menos de 50.000	–	2,2	–	–	0,4	0,7
50.000- 75.000 ...	6,5	40,9	11,3	34,9	4,3	14,0
75.000-100.000 ...	32,5	45,2	39,1	47,7	39,5	48,0
100.000-125.000 ...	29,2	7,5	27,0	12,8	31,8	20,7
125.000-150.000 ...	14,3	2,2	11,3	0,9	12,8	8,7
Más de 150.000	17,5	2,2	11,3	3,7	10,1	5,3
NS/NC	–	–	–	6,8	1,2	2,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(N)	(154)	(93)	(115)	(117)	(258)	(150)

Los resultados a la distribución de respuestas en este importante aspecto de la relación de trabajo se reflejan en cómo las exigencias en torno al salario varían de una zona a otra, y de un sexo a otro de un modo igualmente significativo.

Los bilbaínos y asturianos varones, constituyen los grupos que más se destacan en sus exigencias salariales, por encima de los jóvenes ferrolanos. Por otra parte, las mujeres parecen exigir un salario inferior al que mantienen los hombres y lo hacen así en las tres zonas. En cualquier caso las mujeres vascas son más exigentes que las de las otras zonas, desplazándose de un modo claro hacia tramos superiores de los intervalos salariales entre los que podían escoger.

Cabe subrayar que son los asturianos del sexo masculino los que, haciendo gala de una orientación economicista muy acusada, mantienen los mayores niveles de exigencia en cuanto al salario, abriéndose una fuerte brecha en relación a las expectativas de lo que es un salario satisfactorio para sus compañeros de zona.

Diferencia que podría expresar no sólo la situación y de subempleo y debilidad de la mujer en el mercado de trabajo (elevada tasa de paro), que se manifestaría en un menor nivel o umbral más bajo de aceptación, sino también revelaría una fuerte segmentación en los grupos de referencia que los hombres y las mujeres

adaptan en el mercado de trabajo. Más concretamente, mientras de la referencia de los hombres estaría constituida por los salarios de sus «paisanos» que trabajan en los Pozos de HUNOSA, la mujer adoptaría otros horizontes mucho menos ambiciosos salarialmente.

No sólo los jóvenes varones de las cuencas se destacan por la importancia que conceden al salario, sino que además, se decantan con más frecuencia por considerar que el trabajo es pura y simplemente una forma de ganar dinero para vivir (en la pregunta del cuestionario se planteaba: ¿Y para usted el trabajo es algo importante y valioso o es una forma de ganar dinero para vivir?) (véase cuadro 4) y lo hacen así, no sólo en comparación con sus compañeras de zona, sino también en relación al resto de los segmentos sociales analizados.

CUADRO 4

Distribución de las respuestas según el significado que dan al trabajo (por zona y por sexo)

	C. mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
Algo valioso	33,1	64,5	57,4	81,7	46,3	62,6
Ganar dinero	63,0	35,5	38,3	16,5	49,0	32,7
NS/NC	3,9	–	4,3	1,8	4,7	4,8
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(N)	(148)	(93)	(115)	(109)	(255)	(147)

Finalmente, las menores expectativas y exigencias salariales de la zona de Ferrol podrían explicarse, parcialmente, en razón de la situación de crisis que está viviendo desde hace años esta zona. Como nos decía un joven técnico especialista que ocupaba un puesto de técnico electrónico en la Armada: «hombre, considerando mi cualificación pienso que debería ganar más de ciento veinticinco mil pesetas..., pero tal como están las cosas... y con el paro que hay me consideraría satisfecho entre cien y ciento veinticinco mil pesetas».

Por su parte, las mujeres expresan unos niveles de aspiración salarial más modestos que los hombres. Si se consideran las orientaciones con respecto al empleo conviene subrayar que casi de un modo sistemático la mujer elige con menos frecuencia que el hombre el salario y la seguridad en el empleo entre las razones para que un trabajo pueda considerarse satisfecho. Si bien, y en consonancia con unas exigencias salariales más pronunciadas, la orientación de la mujer bilbaína es muy semejante a la del hombre.

En el mismo sentido apuntan la distribución de respuestas a la pregunta: ¿El trabajo es algo valioso e importante en la vida o es una forma de ganar dinero para vivir? Puede comprobarse (véase cuadro 4) cómo de un modo muy nítido las mujeres se inclinan más que los hombres por un tipo de respuesta «polisémica» (el trabajo es algo importante y valioso).

Este último hallazgo merece un breve comentario. Por una parte, parece coherente con las menores aspiraciones salariales y la menor importancia que le conceden a los asuntos salariales. Resultado que podría responder, en cierta medida, a la «novedad vital» que para ellas encierra «el trabajo fuera de casa» y a que en su medio predominen representaciones sociales que no respaldan el ingreso de la mujer en la fuerza del trabajo.

Para las mujeres el trabajo no sólo significa ganar dinero, sino también lograr una autonomía financiera, integrarse socialmente en un universo menos cerrado que el de la propia familia y el poder plantearse a la postre metas semejantes a las de los jóvenes varones.

De nuevo y, por terminar, son las mujeres las que con menor frecuencia señalan algún tipo de trabajo que rechazarían con toda seguridad, lo que parece indicar que ellas mismas definen su situación de un modo relativamente más desfavorable que el hombre.

5.4. *Otros estudios realizados*

En el cuestionario se les preguntaba también si habían realizado otro tipo de estudios. Como este aspecto se consideraba importante, pero no central en nuestro propósito no se trató de obtener información precisa sobre las fechas y la duración de este itineracio educativo.

Para algunos la educación ha consistido en el inicio de estudios sin llegar a finalizarlos, otros, los menos, han terminado otros estudios o han realizado cursos en el nuevo sistema (o, al menos, red educativa) de FP constituido por el denso menú que se ofrece dentro del plan FIP (sobre el plan FIP puede consultarse el trabajo realizado por Herran; Da Cunha y Cendán, «Procedimientos y las respuestas nacionales a los cambios en la cualificación». Proyecto Petra, Comisión eupoea, 1990. El informe se está preparando para su publicaciòn en castellano).

Se observan algunas diferencias según la zona y el género. En este sentido es posible señalar que los bilbaínos se destacan por una mayor propensión a la acumulación de títulos educativos y académicos y a la ampliación del currículum escolar. Un tercio de bilbaínos frente a más de la mitad de gallegos y casi un 50 por 100 de asturianos indican no haber realizado otros estudios. Además son los que dicen con más frecuencia no sólo que han iniciado otros estudios, sino que, también los han terminado.

Tampoco debe pasarse por alto la mayor dedicación de las mujeres a los estudios. Lo que podría responder a causas y motivos diversos sobre los que tan sólo podemos indicar unas posibles pistas. Podría responder a la disponibilidad de tiempo para dedicarse a estos menesteres, al encontrarse sin trabajo, o a una necesidad más sentida y más acusada de tener que mejorar su posición para obtener una mejora en su estatus, o es posible que la menor presión para obtener un empleo las libere psicológicamente de la urgencia de colocarse y les permite continuar por la vía educativa.

Un análisis de contenido de las respuestas abiertas sobre el tipo de estudios realizados arroja resultados interesantes. Así, se observa un mayor peso de los estudios superiores en el caso de los bilbaínos en relación a las otras áreas. Además y en los que toca a los cursos de Formación Ocupacional se detecta un cierto interés, sin duda, debido a la accesibilidad y las mayores posibilidades abiertas, de perfeccionarse en nuevas técnicas con una base informática (procesamientos de textos, informática de gestión, sistemas CAD/CAM, CNC de máquinas-herramientas...). Orientaciones éstas que están prácticamente ausentes en las otras dos zonas.

Conviene señalar, también la escasa entidad de los cursos organizados por las propias empresas. Situación que sólo puede calificarse de preocupante en un momento crítico como el actual en el que el éxito y, en consecuencia los proyectos de empresa y/o la introducción de cambios-organizativos reposa fundamentalmente en la capacitación anticipada de la fuerza de trabajo. La decidida intervención en este terreno y, para que sirva de soporte social para la renovación de la pequeña y mediana empresa parece urgente e inaplazable, a la luz de las resistencias y las dificultades que, incluso en los países más desarrollados como en la R.F.A. se han constatado para su difusión y generalización (Kern y Schuman, 1984; Ordobás; Homs; Kruse y Pries, 1987).

5.5. *Inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2*

Como ya hemos comentado antes de obtener un primer empleo que se reconozca como tal y de duración superior a un mes, no son pocos los que confiesan haber ralizado algún tipo de labor con carácter ocasional o esporádico antes de obtener el primero, e incluso, durante su período escolar.

Si considerásemos este tipo de trabajos ocasionales las historias ocupacionales de nuestros técnicos especialistas serían más largas y complejas.

Aunque la gran mayoría de nuestros entrevistados han tenido un solo empleo no son pocos los que han participado en más de uno. Tal como se refleja en el cuadro 5, la población del Gran Bilbao es la que ofrece una imagen de mayor movilidad, ligeramente superior a la de otros Mercados de Trabajo. Esta movilidad tiene un carácter fundamentalmente involuntario. En efecto, la mayoría de nuestros entrevistados, dicen haber perdido o abandonado su primer empleo por razones de despido, por reducción de plantilla o crisis de la empresa y, sobre todo, como consecuencia de la finalización de los contratos. Sólo en torno a una cuarta parte dicen haber abandonado su primer empleo de un modo voluntario.

Estas diferencias en la movilidad parecen ser coherentes con la mayor extensión de prácticas de contratación temporal en el área del Gran Bilbao. En efecto, mientras que los cambios voluntarios en relación al primer empleo tienen un peso semejante en las tres zonas, en el área del Gran Bilbao se observa un mayor peso de aquellos que lo atribuyen a la finalización del contrato, mientras que las razones de crisis económica de la empresa o despido se sitúan claramente por debajo.

CUADRO 5

Distribución según número de empleos que tuvieron
(Por zona y sexo)

	C. mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
UNO	60,0	70,0	58,8	62,9	56,6	54,1
DOS	25,7	22,0	25,5	25,7	23,4	26,2
TRES	10,7	2,0	8,8	8,6	13,6	13,1
CUATRO	2,1	2,0	6,9	2,9	5,1	4,9
CINCO	1,4	4,0	–	–	1,3	1,6
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(N)	(140)	(50)	(102)	(70)	(235)	(122)

Nuestros datos revelan cómo en julio de 1988 la mayor parte de los entrevistados estaban colocados. Cabe destacar cómo en la zona vizcaína un 68,3 por 100 de técnicos especialistas estaban colocados, un 62,2 por 100 lo estaban en las cuencas y un 61,7 por 100 en la comarca de Ferrol (y ello a pesar de la mayor presencia de ex-alumnos que son nocturnos y que disponían de un trabajo de naturaleza continua durante su período escolar). Las diferencias entre el Gran Bilbao y las otras zonas son mucho más acusadas si consideramos a su vez los técnicos especialistas que han estado a su vez, alguna vez colocados. En efecto, agregando los que dicen estar colocados con los parados que han tenido un empleo anterior, Bilbao se sitúa en un 84,9 por 100 frente a un 75,9 por 100 en las cuencas mineras y un 73 por 100 en el caso de Ferrol.

Como era de esperar el porcentaje de colocados en julio de 1988 aumenta a medida que envejecen las promociones. Si se contempla la evolución del porcentaje de parados que no han tenido ningún empleo anterior, para cada una de las promociones, se pone de manifiesto como tan sólo al cabo de tres e incluso cuatro años tras terminar sus estudios dicho porcentaje se sitúa por debajo del 30 por 100. A partir de este momento adquiere un cierto peso una nueva figura de parado: el que ha tenido algún empleo anterior (véase cuadro 6). Si además se observan los porcentajes de parados que se registran en las primeras promociones de cada zona y al cabo de cinco y siete años de haber terminado sus estudios se comprueba que sigue reduciéndose, reducción que es mucho más pronunciada en el caso de Bilbao. Lo que de nuevo denota el lento proceso de incorporación al Mercado de Trabajo y el mayor dinamismo que en los últimos años se viene observando en el área metropolitana de Vizcaya.

Un extremo que puede ser de gran interés es el análisis de la dificultad de inserción de cada una de las promociones según las zonas. Desde esta perspectiva temporal es posible observar cómo a medida que avanzamos hacia las promociones vascas más jóvenes se presenta un porcentaje de parados sin empleo anterior que tiende a reducirse, mientras que en Ferrol se observa una tendencia de signo contrario. Contraste que pondría de relieve la diferente situación del Mercado de

Trabajo reflejo a su vez de las diferencias en el ritmo y en el tipo de ocupaciones y puestos creados en cada zona.

CUADRO 6

Porcentaje de parados (con y sin empleo anterior) para cada uno de los cursos y según 3.er y 4.º año de terminar FP2 (Cuencas)

		Cuencas		Ferrol		Bilbao	
		3.º Año %	4.º Año %	3.º Año %	4.º Año %	3.º Año %	4.º Año %
Curso	Paro con	15,4	7,2	8,6	5,7	7,1	10,2
80-81	Paro sin	40,0	27,7	25,7	31,4	49,0	38,8
Curso	Paro con	9,5	14,3	15,3	15,3	9,2	11,2
81-82	Paro sin	38,1	27,0	32,2	23,7	43,9	29,6
Curso	Paro con	6,3	2,1	15,6	20,6	9,4	14,6
82-83	Paro sin	41,7	35,4	33,3	28,1	41,7	26,0
Curso	Paro con	7,7	12,8	4,6	9,2	12,1	17,2
83-84	Paro sin	32,1	25,6	40,2	35,6	27,6	24,1

Por tanto algunos rasgos son especialmente clarificadores. En todas las zonas se observa un lento proceso de inserción en la estructura de empleo, pero de las tres, la zona de Bilbao presenta la zona más dinámica: 1. Por el mayor peso de los jóvenes colocados en julio de 1988; 2. Por los que en esta fecha habían tenido un empleo anterior; 3. Por la mayor facilidad con que se colocan las promociones más recientes a las más antiguas. En las cuencas mineras y en la comarca de Ferrol se observa un porcentaje de empleo muy similar, pero en esta última zona se aprecia con nitidez una creciente dificultad de las promociones más recientes para incorporarse a su primer empleo.

Del análisis de la *situación de paro* en el momento en que se llevó a cabo la encuesta se desprenden algunas conclusiones de interés entre las que cabe destacar:

1. No se aprecian diferencias importantes entre los varones de las tres zonas en lo que toca al porcentaje de parados. Ocurre, sin embargo, que los parados de Bilbao han tenido con más frecuencia algún trabajo anterior.

2. El porcentaje de desocupados es mayor entre las mujeres que entre los varones. Si bien la diferencia en el caso de Bilbao es bastante reducida y son las mujeres bilbaínas las que dicen con más frecuencia que han tenido un empleo anterior.

3. El análisis de las orientaciones de conducta para la búsqueda entre los parados revela una actitud más activa entre los hombres que entre las mujeres, aunque en este sentido, las mujeres bilbaínas se muestran mucho menos retraídas

que las de otras zonas y su perfil es mucho más semejante a la de sus compañeros de zona.

Este análisis de la situación laboral de los técnicos especialistas en el que se recogen algunos hallazgos con respecto a: 1. La situación laboral de 1988; 2. La situación de cada promoción al cabo de 3-4 ó 5-7 (para las más viejas) después de terminar sus estudios, y 3. La situación de paro, se completó con un *estudio del primer empleo y con la construcción de unas tablas de movilidad* en las que se pone de relieve cómo la situación entre el primero y el último no se altera de un modo sustancial y significativo.

5.6. *Búsqueda y estructuras de inserción en el primer empleo*

En el *estudio del primer empleo* se puso especial énfasis en las vías a través de las cuales se informaron de él, considerando, además los sectores en los que se colocaron, la situación profesional y contractual y el grado de cualificación de sus empleos.

En lo que toca a las *vías a través de las cuales trataron de obtener un empleó,* los jóvenes bilbaínos parecen buscarlo de un modo más activo que los de otras zonas. Entre todos ellos existe una tendencia muy marcada a la preparación de oposiciones y adquiere un escaso peso la idea de colocarse por su cuenta (véase cuadros 7 y 8).

Observando el medio *a través del cual obtuvieron información* sobre su primer empleo se pone de relieve cómo los amigos y familiares constituyen un canal y soporte fundamental para encontrar un trabajo. Mientras que los centros de Formación Profesional desempeñan, al menos durante este período, un papel relativamente marginal (véase Granoveter, 1974, 1982; Herranz, 1990).

Del análisis del papel jugado por los amigos y familiares se desprende además el mayor apoyo que los hombres reciben de un familiar y en particular de un familiar que trabajaba en la empresa en la que se colocó.

CUADRO 7

Porcentaje de Técnicos que dicen haber tratado de encontrar empleo en una empresa antes de colocarse (por zona y sexo)

	C. mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
Sí buscaron	39,4	28,0	21,2	27,9	48,5	40,2
No buscaron	60,6	72,0	78,9	72,1	51,5	59,8
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(N)	(142)	(50)	(95)	(68)	(227)	(117)

CUADRO 8

Preparación oposiciones
(distribución con arreglo a los ítems indicados)

	C. mineras		Ferrol		Bilbao	
	% H	% M	% H	% M	% H	% M
No preparó	70	44,6	49	38,3	152	45,0
No presentó	6	3,8	12	9,4	10	3
No tuvo suerte	68	43,3	49	38,3	130	38,6
Obtuvo plaza	13	8,3	18	14,1	45	13,4
TOTAL	157	100	128	100	337	100

Las vías particulares (amigos, familiares, conocidos) dominan entre los empleos que se consiguen en empresas pequeñas, mientras que las vías de naturaleza universal predominan entre las grandes y de un modo mucho más acentuado cuando el empleo es de una mujer. En el caso de los hombres se observa cómo en las grandes empresas (de más de cincuenta trabajadores) y a pesar de tener una menor influencia el conjunto de las vías particulares, adquiere un peso considerable «la vía de un familiar que trabajaba en la empresa», hasta el punto de que casi una cuarta parte de ellos han obtenido la información por dicha vía.

Finalmente, si consideramos la cualificación del puesto de trabajo, se presentan con más frecuencia en las vías de naturaleza particular trabajos que tienen escasa relación con los estudios y para los que no se les exigió el título de técnico especialista. Todo parece indicar que si bien las vías de naturaleza particular constituyen un apoyo importante para colocarse, el puesto al que se accede es con más frecuencia un puesto de baja cualificación (Herranz, 1990).

Considerando *la distribución sectorial* de los primeros empleos se observan tres estructuras de inserción relativamente diferenciadas. En todas las zonas dominan los empleos de naturaleza terciaria, lo que resulta coherente con el progresivo proceso de desindustrialización. Pero esta imagen terciaria se presenta de un modo particularmente acentuado en la zona de Bilbao en donde el sector servicios ocupa a las tres cuartas partes de los técnicos especialistas, frente a la situación de las cuencas en donde dicho sector sólo supera ligeramente la mitad de los empleos. La proporción de empleos en el sector de servicios «periférico» (comercio, hostelería...) es muy semejante en las tres zonas. Los empleos en el sector de servicios central tiene un mayor peso en Bilbao que en Ferrol y mucho más aún que en las cuencas. Las cuencas mineras se caracterizan por la densidad de los empleos industriales y el escaso peso del sector servicios central en relación al de naturaleza periférica (comercio, hostelería, servicio de reparaciones...).

En Bilbao y Ferrol y en correspondencia con esta estructura sectorial se aprecia un mayor peso de los empleos vinculados a la Administración Pública. Las mujeres se colocan en mayor proporción que los hombres en ella, si bien las diferencias para el caso del Gran Bilbao son más reducidas.

La contratación temporal está muy extendida en las tres zonas, siendo en Bilbao donde está más generalizada. Predomina en todos los sectores con una notable excepción: las empresas de más de ciencuenta trabajadores de Ferrol y las cuencas en donde domina la figura de contratado fijo. No se aprecia una diferencia en las prácticas de reclutamiento «temporal» entre el sector de servicios central, dominado por grandes empresas y establecimientos de la Administración Pública, y el sector de servicios periféricos, a pesar de que en éste predominen empresas pequeñas y con un entorno más inestable y/o menos previsible.

La contratación temporal se extiende tanto entre los empleos más cualificados como entre los menos cualificados, aunque en éstos lo hace de un modo más acusado.

En lo que toca a la distribución de acuerdo con las *categorías,* se pone de manifiesto cómo la mayor parte de nuestros técnicos especialistas realizan labores que tienen que ver poco o nada con los estudios que han realizado. En lo que atañe a los jóvenes varones, Ferrol presenta la imagen más favorable mientras que las cuencas mineras constituyen la zona en la que de un modo más pronunciado los técnicos de FP están subempleados, ocupando en su gran mayoría trabajos no cualificados. Los jóvenes del sexo masculino y pertenencientes a Bilbao ocupan una posición intermedia, llamando también la atención que un abultado porcentaje, en comparación con otras zonas, trabaja en servicios no cualificados (vigilante, cartero, celador...). Sin duda muchos de ellos, que se han formado para puestos industriales y de naturaleza manual, han tenido que buscar un puesto de trabajo en el sector servicios que está conociendo un importante auge en la metrópoli vizcaína.

Por otra parte, son las mujeres de Bilbao las que han logrado situarse mejor en cuanto a la categoría profesional, mostrando tan sólo un porcentaje ligeramente superior a las de Ferrol, pero muy destacado en relación a la situación de las mujeres de las cuencas, zona en la que tienen muchas dificultades para encontrar un empleo adecuado a su cualificación formal. *El proceso de terciarización creciente de las actividades económicas en el área del Gran Bilbao parece explicar no sólo la tasa más reducida de desempleo entre las mujeres y el menos peso de las que no estando colocadas han tenido un empleo anterior, sino también la mayor capacidad para absorberlas en puestos más adecuados a sus estudios.*

5.7. *La movilidad socio-profesional y la construcción de un espacio*

Como indicamos anteriormente el análisis de la *movilidad* en el empleo no revela que se produzca un importante deslizamiento hacia posiciones más estabilizadas o más acordes con los estudios realizados. Aunque como consecuencia del cambio de empleo algunos pasan a ocupar posiciones más precarias, son más los que sufren una movilidad ascendente que los que lo hacen en un sentido descendente. La situación más dinámica se presenta en Bilbao y en las cuencas, mientras que en Ferrol se ofrece una imagen de mayor estancamiento sobre todo en lo que toca a la adecuación de los estudios al empleo.

a) Los procesos de movilidad a partir del primer empleo:
Algunos rasgos básicos

Hasta el momento los resultados presentados se han basado en el análisis transversal de la situación de cada uno de los colectivos en su conjunto y para cada curso en julio de 1988, y en el estudio de las distribuciones referidas al primer empleo que no tenía un carácter esporádico u ocasional.

En ninguno de estos comentarios se presentó una información de detalle sobre los procesos de movilidad. Tan sólo el análisis transversal nos ofrecía una cierta información en términos dinámicos comparando la situación de las promociones más recientes y las más antiguas. Se destacaban algunos rasgos comunes como es el hecho de que tan sólo transcurridos tres o cuatro años las tasas de desempleo se situaban por debajo del 30 por 100 y, por otra parte, en lo que atañe a las figuras de trabajadores fijos y temporales se observaba una cierta tendencia en el sentido de que a medida que avanzamos hacia las promociones más viejas tendía a mejorar de un modo sustancial su situación.

Pero este análisis de carácter transversal y en el que presentamos información sobre la situación de cada corte en julio de 1988, no nos ofrece información, sino tan sólo algunas intuiciones, sobre la movilidad de los técnicos especialistas desde su primer empleo hasta el último.

Para obtener una imagen adecuada de los rasgos básicos de las trayectorias de empleo descritas por nuestros entrevistados construimos unas tablas de movilidad y analizamos el efecto que los movimientos ascendentes o descendentes tuvieron sobre la distribución de la experiencia del primer empleo de los técnicos especialistas.

Dicho proceso de movilidad tiene que ver con la situación final en su primer empleo y la situación en que se encontraban aquellos que tuvieron otro en el momento de realizar la encuesta. No se captan los complejos procesos a través de los cuales se produce una movilidad interna en las empresas, aspecto al que estamos dedicando especial atención en el diseño de un nuevo proyecto.

En una próxima publicación se estudiarán las tasas de movilidad del Gran Bilbao, promoción por promoción. Sirva esto, pues, como un ejercicio y un avance metodológico.

b) La construcción de las tablas de movilidad

Para construir dichas tablas, que se presentan en el siguiente epígrafe, hemos elegido tan sólo dos dimensiones en torno a las cuales pueden producirse procesos de movilidad:

a) La situación contractual.

b) El grado de adecuación de los estudios y el puesto de trabajo.

Partimos, en primer lugar, de las distribuciones que se presentan en relación al primer empleo, y distinguimos aquellos técnicos que han tenido tan sólo un empleo, y que en consecuencia ha sido el último, de los que han tenido más de uno. A continuación construimos las correspondientes tablas de movilidad para cada una de las zonas y en relación a cada una de estas dos dimensiones, de tal modo que es posible detectar aquellos que se mantienen en la misma situación y los que se desplazan hacia otras posiciones diferentes entre el primer empleo y el último que han tenido (sea éste el segundo, tercero, cuarto o quinto empleo). Finalmente, se analiza el efecto que dicha movilidad ha tenido sobre la distribución de la primera experiencia de empleo.

Evidentemente un análisis más preciso exigiría hacer lo mismo distinguiendo cada una de las promociones. Pensamos que una presentación en estos términos haría, sin embargo, bastante engorrosa la lectura, por lo que nos limitaremos a ofrecer los rasgos generales que se observan para el conjunto de nuestros entrevistados en cada una de las zonas.

c) Los procesos de movilidad: situación contractual y adecuación de los estudios al trabajo

Centrándonos en la movilidad relativa a la situación contractual es posible detectar cómo *aquellos que ocupan un puesto fijo y en situación estable en su primer empleo tienden a moverse mucho menos hacia otros empleos.* Por el contrario, aquellos que ocupan una posición precaria temporal han tenido, como era de esperar, con mucha más frecuencia otro tipo de empleo. Y esto ocurre en las tres zonas analizadas.

Si por otra parte consideramos el grado de adecuación entre los estudios y el puesto de trabajo, el análisis de los datos permite deducir que *aquellos que han tenido un primer empleo que dicen ajustarse a sus estudios han tenido a su vez una menor frecuencia de cambio hacia otros empleos.*

d) Tablas de movilidad

Del análisis de los datos (Herranz, 1988) se desprende que en torno a una quinta parte de los que se mueven lo hacen de un modo ascendente hacia posiciones de trabajo en condiciones estables. En el cuadro síntesis que se adjunta se presenta *el coeficiente de reproductividad, el coeficiente de ascenso y el coeficiente de descenso.* La movilidad neta ascendente es el resultado de restar el coeficiente de ascenso y el coeficiente de descenso (véase cuadro 9).

Sin embargo, *el efecto de dicha movilidad sobre la distribución inicial del conjunto de los primeros empleos es bastante reducida.*

El efecto de inyectar esta movilidad en la distribución inicial del primer empleo es bastante reducido. *En el caso de Bilbao es posible detectar cómo el peso de los que ocupan una posición fija pasa de un 24,5 por 100 a un 33,4 por 100,* lo que supone una diferencia o un efecto neto de un 8,9 por 100. En el caso de las cuen-

cas se pasa de un 38,2 por 100. Finalmente, *en Ferrol la situación se modifica aún menos pasándose de un 40,5 por 100 a un 47,7 por 100, situándose el efecto neto en un 7,2 por 100.*

CUADRO 9

Coeficientes de movilidad
(Situación contractual)

Coeficiente	Cuencas	Ferrol	Bilbao
Reproductividad	72,7	67,6	73,5
Ascenso	24,2	25,0	23,2
Descenso	2,8	7,3	3,2
Movilidad neta	21,4	17,7	20,0

Habría que concluir que la situación, sobre todo en términos comparativos, no se altera de un modo sustancial, ofreciendo la imagen de un desplazamiento muy lento hacia posiciones estabilizadas, confirmando el considerable peso que sobre todo entre las capas más jóvenes de la población tienen las estrategias de reclutamiento de acuerdo con las nuevas figuras contractuales. Como queda claro a continuación un porcentaje elevado de aquellos que tenían un contrato temporal en su último empleo se encontraban en paro en el momento en que se llevó a cabo la encuesta.

En relación a la movilidad referida a la adecuación de los puestos de trabajo a los estudios seguiremos los mismos pasos que en el caso anterior.

En este caso se pone de relieve cómo la tasa de movilidad neta (ver cuadro 10) se sitúa en torno a un 16 por 100 en Bilbao, y a un 28,5 por 100 en las cuencas.

Del mismo modo que en el caso anterior el efecto neto de la movilidad sobre la distribución inicial en el primer empleo es muy reducido.

CUADRO 10

Coeficiente de movilidad
(Adecuación del empleo a la especialidad)

Coeficiente	Cuencas	Ferrol	Bilbao
Reproductividad	60,3	79,4	64,9
Ascenso	34,2	11,9	25,4
Descenso	5,7	8,8	9,5
Movilidad neta	28,5	3,1	15,9

También, y tal como hicimos en relación a la distribución de acuerdo con la situación contractual, hemos procedido a sustraer de la distribución del último empleo el número de parados. De este modo es posible descubrir si existe o no una relación entre la adecuación del empleo a los estudios y el porcentaje de paro y obtener la distribución del último empleo para los que estaban colocados en el momento en que se pasó la encuesta.

De su lectura no se deducen unos rasgos generales para las tres zonas, ni tampoco una progresión lineal clara en el sentido esperado de que el porcentaje de parados aumente a medida que el último empleo que ha tenido tenga que ver menos con los estudios realizados. Sólo se presenta esta asociación en Bilbao y en las cuencas, pero no ocurre lo mismo en Ferrol.

NOTA FINAL

Nuestro trabajo ha tratado de descubrir algunos perfiles de las orientaciones y de la experiencia laboral de los/as jóvenes de FP2 pertenecientes a tres Mercados Locales de Trabajo de naturaleza urbana, cada uno con una configuración propia. Los resultados, aunque no pretenden ser representativos de toda la Cornisa Cantábrica, ofrecen una información que podría ser válida para el conjunto de sus zonas industriales, contribuyendo a saturar parcialmente la varianza social.

Además, se han puesto de relieve algunas pautas de interés, algunos factores comunes, así como algunas diferencias que es necesario situarlas en el contexto de la configuración social de cada una de las zonas. Las comparaciones se han realizado a partir del reconocimiento de sus diferencias estructurales. De ahí la pertinencia de aplicar dentro de España el enfoque del efecto societal para comprender las profundas diferencias en los Mercados Locales de Trabajo.

El efecto societal, no debe confundirse con una representación político-mítica, sancionada constitucionalmente, basada en la configuración territorial del Estado, sino en función de estructuras sociales con configuraciones propias.

Dentro de cada espacio, tanto en Asturias, como en Galicia, como en Euskadi, es posible encontrar configuraciones societales de amplia repercusión en las pautas de comportamiento de los mercados locales de trabajo. En efecto, la construcción de la estructura social del Gran Bilbao es muy diferente de la de Guipúzcoa. En Asturias, el caso elegido de las cuencas mineras constituye, y constituyó hasta no hace mucho, una típica comunidad cerrada, con una configuración propia y que se diferencia de otras zonas asturianas (Oviedo, Avilés...). En el caso de Galicia no es posible comparar, si no es a partir del reconocimiento de dichas configuraciones –en trance de cambio–, las Galicias esperpénticas de Valle-Inclán, el mundo rural de Rosalía, o el Ferrol de Torrente Ballester.

Si no hace mucho se hablaba de las «Asturias de Ovieu», de las «Vascongadas», aún hoy podría y debería hablarse de las «Galicias». Lo dicho refleja la construcción social de lo urbano, y la propia herencia de los Mercados Locales de Trabajo que hemos elegido dentro de esta variopinta Cornisa Cantábrica.

Descubrir lo que se tiene de común en la «diferencia», repensar y volver a representarse en categorías sociológicamente válidas el Viejo Ruedo Ibérico constituye una exigencia científica y sociológica que, a pesar de ello, debe de ser generosa con los elementos míticos de la vida. La necesidad de tomar decisiones a partir de una información adecuada sobre las salidas e itinerarios profesionales de los jóvenes constituye un principio elemental en una política racional de ordenación del Sistema Educativo y del Mercado de Trabajo. En este sentido, pensamos que las diversas Administraciones del Sistema Educativo y de la Formación Ocupacional deberían utilizar procedimientos homogéneos y coordinados para enriquecerse mutuamente.

En este sentido debe entenderse, pues, la perspectiva adoptada, los territorios que hemos elegido y, finalmente, las semejanzas y las diferencias entre las historias de vidas que están detrás de los fríos datos que presentamos.

BIBLIOGRAFÍA

Ashton, D. N. *Unemployment Under Capitalism.* Harvester Press, 1986.

Berg I. *The Sociology of Labour Market.* Ed. Willey. New York, 1984.

Casal, J.; Masjuan, J. M. y Planas, J. «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta». *Política y Sociedad.* 1988.

– «Educación e inserción social de las mujeres y los hombres de 25 años. Estudios, valores, expectativas y modelos de inserción». *Revista de Educación,* 1989.

Castillo Alonso, J. J. *La división del trabajo entre empresas.* Ed. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989.

Castillo Castillo, J. «El creciente cometido instrumental del trabajo». *Revista Sistema,* 1989.

Fernández Enguita, M. «Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción». *Revista de Educación, 286,* 1988.

Goldthorpe, J. H. y otros. *The Affluent Worker: Industrial Attitudes and Behaviour.* C.U.P., 1968.

Granoveter, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers.* Harvard University Press Cambridge, MAS, 1974.

Herranz, R. (Director) y equipo de Investigación (Álvarez Bello, J. R.; Borja, A; Garmendia, M.). *La inserción de los técnicos especialistas de FP en el Mercado de Trabajo: un análisis comparado.* Madrid, CIDE, 1988.

– *Elección ocupacional y construcción social del Mercado de Trabajo: la inserción laboral de los/as jóvenes.* Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. 19-21 de septiembre, 1990, Santiago de Compostela.

Herranz R.; Da Cunha, L. y García-Cendán, B. *Procedimientos y respuestas a los cambios de las cualificaciones profesionales.* Proyecto realizado dentro del Programa PETRA de la CEE, Bruselas, 1990.

Ordobás, R. y otros. *Los cambios de la cualificación en las empresas españolas.* Fundación IESA.

Sanchís, E. «Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 41,* 1988.

MONOGRAFICO

¿LAS PRÁCTICAS EN EMPRESA: HACIA UNA REDEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL LUGAR DE FORMACIÓN?

MARÍA CARME ALEMANY (*)

Los Convenios de colaboración entre la escuela y la empresa constituyen el marco legal que regula las prácticas en el propio lugar de trabajo de los alumnos de Formación Profesional.

La instauración de las prácticas en empresas en el curso de los estudios de Formación Profesional de segundo grado se inició a principios de los ochenta con carácter experimental, pero esta práctica se ha ido implantando progresivamente y en la actualidad una parte importante del alumnado de FP2 combina los estudios con una estancia de varios meses en una empresa.

En líneas generales, esta fórmula ha obtenido una buena aceptación tanto por parte de las empresas como por parte de los profesores y los alumnos, aun cuando los objetivos de cada uno de los actores sociales citados difieran entre sí. Tanto es así que, en el marco de la Reforma, se prevé que las prácticas en empresa adquieran un carácter obligatorio.

En este contexto, ante la inminente consolidación de las prácticas en empresas es necesario analizar los objetivos fijados y su práctica cotidiana y reflexionar sobre el conjunto de este nuevo proceso de aprendizaje con el fin de evaluar su función social (1).

Los convenios de colaboración escuela/empresa tienen como objetivos:

- completar la formación y
- facilitar la incorporación al trabajo.

Estos objetivos, que son complementarios en el tiempo, ya que se presentan como dos etapas sucesivas en el proceso de transición de la escuela a la vida acti-

(*) Estudis.

(1) Este artículo se basa en el estudio realizado por la autora titulado: «La adecuación entre la educación y el empleo, dentro del programa GEFE'90 a nivel de la Formación Profesional (balance y perspectivas de la experiencia de relación contractual entre centros educativos y empresas)» CIDE, 1988.

Revista de Educación, núm. 293 (1990), págs. 175-183.

va, son de muy distinta índole y su resolución requiere la atención de diferentes problemáticas. En este sentido, el carácter de los objetivos introduce una cierta ambigüedad en la experiencia. A este aspecto hay que añadirle el contexto de paro juvenil actual, que tiende a hacer oscilar el proceso entre la prioridad a la formación y/o la integración al trabajo.

El primer objetivo pretende cubrir las lagunas que se detectan en torno a la formación que se imparte en los centros educativos.

Dichas lagunas se refieren a diferentes problemáticas. Por una parte, hay que distinguir las dificultades que existen en torno a la adecuación entre la teoría y la práctica y por otra, las que se refieren a la adecuación entre la formación y el empleo.

En efecto, los alumnos que han realizado prácticas en empresa constatan las limitaciones de la enseñanza recibida:

> «Hay cosas que ya las sabía, pero en la escuela es como de mentirillas.»

Incluso los mismos profesores confirman parecidas dificultades a la hora de aplicar los conocimientos teóricos en las asignaturas prácticas:

> «Si en la escuela el alumno realiza una práctica medianamente bien, puede aprobar, pero en la empresa no sirve. En la empresa sólo sirve el excelente y el suspenso, o funciona o no funciona.»

La escuela aparece, pues, como un centro de aprendizaje «irreal» que difícilmente puede representar el conjunto del desarrollo de la producción.

El desajuste entre la teoría y la práctica no solamente se refiere a los conocimientos, sino que este mismo problema se plantea a nivel de las formas de aprendizaje y de las instalaciones de las escuelas.

A nivel del aprendizaje, los alumnos reconocen la diferencia entre el aspecto globalizador del proceso de trabajo y la formación por «programas» o por «asignaturas», que precisamente dificulta el aprendizaje aplicado:

> «En la escuela ves los coches por partes y en el trabajo los ves enteros. En cambio, aquí hoy estudias una cosa, mañana otra.»

Otros alumnos critican el inmovilismo de los programas, mientras en la industria siempre salen cosas nuevas:

> «Si vas a estar cinco años estudiando para no estar al día, no vale la pena.»

En relación a las instalaciones, los alumnos constatan el desfase tecnológico de la Formación Profesional, ya sea a través de la maquinaria obsoleta que todavía se utiliza como base de aprendizaje o a causa de la falta de instalaciones y material de prácticas:

> «Aquí sólo hay máquinas de escribir manuales y allí son electrónicas. Yo no sabía utilizarlas.»

«En una empresa te hace falta una herramienta y a la semana la tienes. Aquí en la escuela no, siempre son las mismas.»

El desnivel entre la teoría y la práctica en relación con los conocimientos generales, el desfase tecnológico y la inadecuación de ciertas especialidades plantean en definitiva, por una parte, la orientación de este nivel educativo y su adecuación al empleo. Problema que remite al nivel de conocimientos necesarios y a la formación específica. Y, en segundo lugar, al problema de las inversiones necesarias para llevar a cabo este nivel de enseñanza. El conjunto de estos problemas cuestiona en profundidad el funcionamiento de la Formación Profesional al margen de la experiencia de las prácticas en empresa.

Sin embargo, los Convenios de colaboración pretenden solucionar este conjunto de problemas a través del establecimiento de una especie de «simbiosis» entre la escuela y la empresa, en una relaciona dialéctica de intercambio de experiencias entre ambos actores sociales. En este sentido los convenios constituirían la «piedra fundamental» de las nuevas relaciones entre la escuela y la empresa, de las que surgiría la remodelación de la Formación Profesional.

Sin duda, se trata de una tarea ambiciosa que no se resuelve con la simple disponibilidad de una serie de empresas que acepten alumnos en prácticas (2), sino que para llevar a cabo esta renovación de los contenidos de la formación es necesario que los centros se fijen unos objetivos de aprendizaje y que los trabajos realizados en la empresa tengan una continuidad en sus aspectos teóricos y prácticos a nivel de la formación que enlace la teoría con la práctica.

Con este fin, los centros deberían realizar un seguimiento de las prácticas, tanto para asegurar el aprendizaje como para que se produzca un real intercambio de conocimientos y experiencias entre la escuela y la empresa.

Ahora bien, este proceso requiere, en primer lugar, clarificar el papel de cada uno de los actores sociales y, en segundo lugar, analizar los medios disponibles para llevar a cabo esta nueva redefinición del aprendizaje.

a) El papel de la empresa y de la escuela

Por una parte, los Convenios de colaboración entre la escuela y la empresa son una iniciativa que se ha generado desde el sistema educativo, por ello éste pretende atribuirse el papel «hegemónico» en las relaciones con la empresa. De este modo, aspira a seleccionar las empresas en función de su capacidad de acogida e imponer un programa de aprendizaje adecuado para el alumno, cuando la posición de la escuela respecto a las empresas es la de demandante. En cambio, las empresas no están obligadas a ofrecer puestos de prácticas, pueden aceptar o

(2) No obstante, la simple obligatoriedad de las prácticas puede presentar ciertos estrangulamientos ante la insuficiente capacidad de acogida por parte de las empresas. Incluso actualmente ciertas especialidades experimentan serias dificultades para encontrar empresas disponibles.

rechazar al alumno que la escuela les designe y deciden el tipo de tareas que le confiarán durante su estancia. En este contexto, pensar que la escuela puede ser hegemónica en la relación dialéctica de intercambio con la empresa es cometer un grave error.

En segundo lugar, los centros de Formación Profesional tienen como expectativa que los programas de prácticas en la empresa abarquen los aspectos formativos que los centros no cubren por diversas causas, tales como:

- ampliación de los conocimientos básicos;
- ampliación de las áreas que no están comprendidas en el Plan de Estudios;
- actualización y complemento de las prácticas que realizan en el centro;
- realización del aprendizaje en un marco real.

Sin embargo, al margen de la capacidad e interés de las empresas respecto a la formación de la futura mano de obra, es necesario plantearse si las empresas pueden cubrir estas necesidades, es decir, cabe clarificar qué tipo de formación se puede generar en el marco de la empresa.

En este sentido, es importante tener presente que la empresa es ante todo un centro de producción y el aprendizaje que puede proporcionar se desarrolla, en cualquier caso, inmersos en el proceso productivo y los comportamientos inherentes a su propia lógica, tales como:

1) Necesidad de rendimiento:

   Como manifiestan los alumnos y profesores en la empresa «no se puede perder el tiempo», ni para ampliar conocimientos para mejor comprender el conjunto del proceso de trabajo, ni para ensayar otras posibles soluciones. Desde esta óptica, los conocimientos que se adquieren son aquellos que están subordinados a la necesidad de rendimiento.

2) División del trabajo:

   La organización del proceso de producción se basa en una división jerárquica de la mano de obra. En este contexto el alumno cuando precise ampliar sus conocimientos técnicos para comprender mejor el proceso de trabajo, difícilmente podrá realizarlo a través de sus compañeros inmediatos de trabajo.

Ignorar estos aspectos de la lógica de la empresa puede conducir a crear innecesarias expectativas respecto a la formación que se puede transmitir a través de las prácticas.

En cambio, cada empresa estructura su organización a partir de diferentes saberes distribuidos en diversos niveles, es su misión lograr la combinación óptima para su propio funcionamiento y afectar las funciones específicas a cada uno de los elementos. En este marco corresponde a la empresa la adaptación de los difirentes saberes al puesto de trabajo o función designada.

Este es, pues, el «tipo de formación» que se puede esperar de la empresa y el aprendizaje que se puede desarrollar en el marco de las prácticas, en lugar de pretender que la empresa realice una función equivalente a la de la escuela.

b) Los medios disponibles para llevar a cabo esta experiencia

Al establecer el Convenio se concretan por escrito las tareas que deberá realizar el alumno en la empresa. Sin embargo, no todo el profesorado encargado de los convenios posee un conocimiento detallado de los nuevos procesos de producción o de la situación de la empresa con quien se establece el Convenio, por ello, la definición de las tareas es en general poco concreta.

Por otra parte, el profesorado no dispone de una dedicación suficiente a estas tareas, por lo que en muchos casos tanto el establecimiento del programa como su seguimiento se realiza a distancia o bien *a posteriori*.

Asimismo, con el fin de que se establezca la adecuada información sobre el contenido de las prácticas, el alumno rellena un boletín explicando el tipo de trabajo realizado.

Sin embargo, los responsables de la especialidad no saben cómo transmitir esta información al resto del profesorado:

> «Tenemos mucha información, pero no sabemos cómo comunicarla.»

En este contexto, la interrelación entre la escuela y la empresa presenta serias limitaciones. Asimismo, el mayor conocimiento de la empresa no solamente debería incidir en las asignaturas de Prácticas y Tecnología, sino en el conjunto de las materias, para lograr un mayor ajuste entre la formación y el empleo. No obstante, las prácticas no constituyen realmente un proyecto pedagógico común de todo el profesorado:

> «En el resto del profesorado que no está trabajando en esto hay, en general, bastante desinterés.»

En efecto, son principalmente los profesores de Prácticas y Tecnología los que se sienten más implicados. Así, se constata, una vez más, la división interna en el proceso de enseñanza entre los conocimientos teóricos y el aprendizaje práctico.

La falta de un proyecto pedagógico también se detecta respecto a las evaluaciones, ya que no solamente las prácticas en empresa no están incorporadas en la enseñanza ni en el currículum, sino que los profesores en el momento de evaluar tampoco las tienen en cuenta.

No obstante, la ausencia de un seguimiento sistemático de las prácticas por parte de los profesores y de la incorporación de los nuevos conocimientos adquiridos durante las estancias en empresa en las asignaturas teóricas y prácticas, en definitiva, la falta de una real utilización pedagógica de la experiencia tiene su origen principal en la deficiente formación de una parte importante del profesorado,

ya sea porque sus conocimientos aplicados son obsoletos o porque no poseen los conocimientos necesarios en relación a la evolución tecnológica.

El alumno, consciente de este desfase tecnológico y científico de la enseñanza, cuando tiene una dificultad difícilmente recurre al profesor para pedirle ayuda.

En cambio, el alumnado precisaría poder compartir e intercambiar su experiencia con el profesor y el resto de la clase, ya que se trata de una experiencia vital importante en el transcurso de su formación.

Por otra parte, un número importante de los alumnos de Formación Profesional se han orientado hacia este nivel educativo, ya sea porque han tenido dificultades escolares en las etapas anteriores, o bien porque han mostrado una clara preferencia por el trabajo manual. Se trata, en general, de un colectivo que muestra determinadas reticencias e incluso claras dificultades respecto a los aprendizajes de tipo teórico (3), lo que los profesores califican de «desmotivación» de cara a los estudios.

En este contexto serían necesarias unas condiciones pedagógicas específicas que relacionando su experiencia cotidiana en el puesto de trabajo con el conocimiento teórico, actuase de educación compensatoria, en el sentido amplio.

En cambio, la carencia de dichas condiciones no favorece que este colectivo logre superar sus dificultades de aprendizaje general básico.

En segundo lugar, las condiciones de vida a las que se ven abocados cuando realizan las prácticas en empresa dificultan su dedicación al estudio y el desarrollo de éste de forma adecuada.

La forma en que se desarrolla la enseñanza en la escuela, las condiciones de vida y el contenido mismo de las prácticas en empresa, lejos de ser un estímulo de cara a la formación básica, les orienta hacia la valoración de los estudios en relación a su rentabilidad más inmediata, como por ejemplo: «ir más rápido», «ser manitas», o cuando el profesor intenta ampliar sus conocimientos teóricos, a partir de la experiencia de la empresa, consideran que «les lía», etc. Por otra parte, la limitación de la experiencia al campo de las asignaturas de carácter más aplicado tampoco ha revalorizado la enseñanza de carácter más general.

En resumen, las prácticas en empresas no han contribuido a «reconciliar» los alumnos con la escuela.

La carencia de una adecuada explotación pedagógica de las prácticas en empresa, el insuficiente número de horas destinadas a su seguimiento, la ausencia de

---

(3) En el curso 1985-86 el 54,8 por 100 de los alumnos de FP2 no había obtenido el Graduado Escolar y sólo el 11,7 por 100 de los alumnos de FP2 poseían el BUP (Datos de la Generalitat de Cataluña. Departamento de Enseñanza).

trabajo interdisciplinario en el interior de las escuelas, el desfase tecnológico de las instalaciones y la inadecuada capacitación del profesorado dificultan la explotación pedagógica de las prácticas y las reducen a «una experiencia» paralela al margen del proceso educativo que se desarrolla en la escuela. En este sentido, los Convenios de colaboración escuela/empresa no han generado la renovación pedagógica necesaria la Formación Profesional.

El segundo objetivo fijado a los Convenios de colaboración es la incorporación al puesto de trabajo.

Respecto a este objetivo, hay que distinguir dos aspectos. Por un lado, la adecuación de los conocimientos al puesto de trabajo que puede proporcionar la estancia en empresa y, en segundo lugar, las prácticas en empresa como medio de incorporación al trabajo.

Si nos referimos al primer aspecto, es indudable que las prácticas en empresa aportan a los alumnos diferentes experiencias que no pueden adquirir en los centros de formación, tales como:

- la conexión con la realidad;
- la responsabilidad en el trabajo;
- el conocimiento aplicado de la especialidad que han escogido;
- el conocimiento *real* del ambiente de trabajo (división sexual y social del trabajo).

En este sentido, de la misma manera que, como se ha indicado, la empresa no puede ser en ningún caso un *centro de formación,* en el que se transmitan conocimientos que transciendan las necesidades inmediatas del proceso de trabajo, tampoco la escuela puede transferir la noción de rendimiento, ni incorporar las relaciones sociales en que se desarrolla la producción, es decir, no puede «enseñar» desde la «lógica» de la empresa y todo intento es «ciencia ficción», como señalan tanto alumnos como profesores.

El segundo aspecto es la incorporación al trabajo.

La preocupación de las escuelas en proporcionar una salida laboral a los alumnos ha establecido una cierta ambigüedad en los objetivos teóricos de la experiencia.

En efecto, en algunos casos los centros han aceptado establecer Convenios de colaboración con empresas que no poseían las condiciones adecuadas para aceptar alumnos en prácticas, ante la esperanza de que el Convenio se transformase posteriormente en un contrato laboral. Al igual, los alumnos han aceptado prolongar las prácticas, aun cuando la experiencia formativa no aporta los elementos mínimos, ante la perspectiva de una salida profesional.

De este modo, la presión del futuro laboral de los alumnos ha desviado en muchos casos los objetivos de la experiencia.

El conjunto de distorsiones señaladas en torno de la experiencia no impide que los diferentes ; ores sociales implicados se muestren satisfechos, ya que al margen de los objetivos, las prácticas en empresa cubren diferentes intereses.

Los Convenios de colaboración proporcionan, en efecto, diferentes beneficios. Así, las empresas pueden disponer durante unos meses de una mano de obra sin relación contractual, cuyo coste es nulo.

> «Pienso que me tienen a mí porque les sale más barato y porque les saco trabajo.»
>
> «Es en los momentos que tienen más trabajo que buscan a los de Formación Profesional, y después, si te he visto no me acuerdo.»

Pero, principalmente, las empresas utilizan los Convenios como selección de la mano de obra joven.

A nivel de los alumnos, son ellos los que soportan el mayor coste humano, ya que las prácticas representan una sobrecarga de trabajo considerable. Sin embargo, aun en aquellos casos en que las prácticas no se han desarrollado con éxito, son raros los casos que manifiestan una clara oposición a este tipo de formación. En efecto, los alumnos después de un período de prácticas se sienten más seguros de su valía profesional y, aunque en muchos casos el aprendizaje no se realice según los objetivos fijados, es indudable que la inmersión en el trabajo proporciona un «tipo de conocimientos» que la escuela no puede en ningún caso proporcionar. De este modo, los alumnos están sin duda más preparados para afrontar la búsqueda de un trabajo.

Por parte de las escuelas, aun en aquellos centros donde existe una menor cohesión en la plantilla de profesores, las prácticas en empresa han contribuido a romper con el aislamiento de la Formación Profesional. Paralelamente, las visitas a las empresas han aportado a los profesores responsables de los contactos escuela/empresa de cada rama un conocimiento más actualizado sobre los procesos de trabajo y las innovaciones que se están produciendo en las distintas especialidades.

Finalmente, a la Administración, las prácticas en empresa permiten una cierta mejora de los aspectos prácticos de la formación, sin necesidad de inversión en los centros educativos.

Sin embargo, en el marco de la Reforma Educativa, es urgente responder a las deficiencias que esta experiencia ha puesto en evidencia, con el fin de que, desde una perspectiva de justicia social, la Formación Profesional deje de ser la vía de los excluidos del sistema escolar «noble» y el *pariente pobre* del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

CEDEFOP. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. «L'alternance, pourquoi, pour qui?». *Revista Formation professionnelle, 12.* Berlín, septiembre 1983.

Figeat, M. «Les séquences éducatives en entreprise. Une éducation concertée?». *Collection Rapports de Recherches, 4.* París, 1986.

Jallade, J. P., del Institut d'Education, Fondation Européenne de la Culture, París, para el CEDEFOP. *La formation en alternance des jeunes: Principes pour l'action.* Berlín, 1982.

Le Boterf, G.; Dupouey, P. y Viallet, F. «L'Audit de la Formation Professionnelle». *Les éditions d'organisation,* 1985.

Schwartz, B. *The integration of young people in society and working life.* París, septiembre 1981.

MONOGRAFICO

LA EDUCACIÓN DEL SENTIDO DE LA INICIATIVA

CARME TOLOSANA CIDON (*)

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de un vacío, pero también de una necesidad clara: relacionar la institución escolar con el mundo laboral; no para hacerla subsidiaria o imitar los planteamientos de la organización productiva, sino porque consideramos que el paso de la escuela al trabajo es una parte fundamental de la inserción de los jóvenes en la vida adulta y que en la actualidad esta transición ha dejado de ser un *momento* para convertirse en un *proceso* (y muchas veces es un difícil y largo proceso).

En primer lugar veremos cuáles son los puntos de partida teóricos que proporcionan el marco diferencial al presente trabajo.

MARCO TEÓRICO

En este apartado queremos exponer los componentes fundamentales de nuestra reflexión desde los cuales hemos operado para formalizar el proyecto de investigación y su desarrollo.

Para ello explicitamos cuáles son nuestras hipótesis sobre los procesos de cambio en la estructura productiva, en el mercado de trabajo y en el sistema educativo.

Procesos de cambio en la estructura productiva

Dentro de lo que podríamos denominar las dinámicas de fondo del sistema socio-económico, cabría plantear una primera hipótesis según la cual todo el proceso de crisis económica en el que estamos inmersos no constituye una crisis

(*) Universidad de Barcelona.

cíclica del sistema, sino que se trata de una situación de transformaciones de piezas claves del sistema productivo que nunca más van a volver a ser lo que habían sido antes.

Este proceso, consistente en una transformación del sistema socioeconómico, conlleva una serie de elementos críticos que provocan momentos de dificultad, de choque, pero que, a diferencia de lo sucedido en otros períodos de crisis (como la del 29), no suponen un colapso del sistema y de su posterior recuperación hasta coger una onda larga de crecimiento, sino una transformación mayor o menor, pero irreversible.

Nos encontramos en un proceso de transformación económica y social que comporta crisis, cuya determinación principal, sin embargo, es un cambio de fondo de determinados elementos sustanciales del sistema económico-productivo.

Los elementos más relevantes que caracterizan este proceso de cambio son los siguientes:

- En primer lugar y fundamentalmente, *una nueva base tecnológica* que transforma sustancialmente el sistema. Un elemento representativo de las consecuencias de la incorporación tecnológica es la desaparición de lo que ha sido la clave de la producción del sistema industrial durante el último siglo: *la cadena de producción* o cadena de montaje, estructurada sobre la base de la utilización de mano de obra.

  Los modernos procesos tecnológicos de control numérico, robotización, etcétera, permiten ya la puesta en marcha de procesos de producción industrial a gran escala con una mínima intervención de mano de obra.

  La cadena de montaje constituye hoy en día una obsolescencia tecnológica clara porque ha dejado de ser imprescindible para garantizar producciones en masa; al menos, de manera teórica, ya que evidentemente el proceso de sustitución puede ser largo y complejo e incluso puede no realizarse totalmente.

- Un segundo elemento importante de cambio sería el que podríamos denominar nuevo *escenario territorial de actuación económica.*

  Este es un proceso menos rápido, menos claro, pero que también está adquiriendo ya una consolidación definitiva. Es lo que podría llamarse la «planetarización» del sistema económico. En este momento las decisiones económicas tomadas en cualquier punto del planeta pueden estar afectando al resto del mundo.

  La siderurgia es un buen ejemplo: Las grandes plantas de producción de acero surcoreanas eliminan en buena parte la necesidad de una siderurgia europea, que además es poco competitiva. En este momento el grado de dependencia a nivel planetario, en sentido estricto, ya es absoluto y muy cotidiano, y no teóricamente, a largo plazo o con impactos diferidos en el tiempo, sino con impactos casi inmediatos entre los distintos aspectos de la producción del planeta. Pero por otra parte ocurre también algo aparentemente contrario: cada vez más, el ámbito local se convierte igualmente en una

pieza de referencia fundamental en el momento de plantearse políticas de desarrollo y de articulación del sistema productivo.

Estos dos fenómenos modifican radicalmente el panorama económico y el eje central, que hasta hace unos años era el Estado, deja espacio, por una parte a lo planetario y, por otra parte, a lo local, reduciendo el papel de las naciones como tales. El caso europeo es muy claro y además voluntariamente pretendido en cuanto a esta estructuración de la economía de los países y de las naciones.

- Un tercer elemento de cambio, que parece también fundamental, es el proceso de *complejidad creciente del sistema socioeconómico.*

Con los modelos interpretativos del sistema socioeconómico del capitalismo primitivo era realmente sencillo establecer en el ámbito del análisis de las clases sociales la diferenciación entre proletarios y capitalistas. Era una diferenciación que realmente incluía la globalidad de la población y funcionaba como modelo interpretativo de la realidad social y económica.

En este momento –sin afirmar, ni muchísimo menos, que se hayan fundido las clases o que hayan desaparecido– es evidente que la complejidad del modelo social es muy superior a la posibilidad de simplificar dos grandes bloques sociales. En este momento deberíamos hablar también de directivos, de gerentes, de tecnócratas, de empresarios que no son propietarios, pero que controlan un proceso productivo determinado; de Sociedades Anónimas que (con 150.000 accionistas) son casi populares. Es decir, el modelo es mucho más complejo de lo que lo era antes.

En la clase obrera el proceso viene a ser similar. Las diferencias entre un trabajador industrial cualificado, un peón, un parado, un joven y una mujer y, dentro del proceso laboral, los muy distintos sectores que se han ido configurando como lugares de trabajo constituyen una complejidad creciente del sistema, tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista económico.

Los distintos tipos y las distintas dimensiones de empresa, los sectores de producción diferenciados, la aparición de nuevos sectores productivos en los que la mano de obra cualificada tiene un papel fundamental y de otros fundamentados en una mano de obra completamente «descualificada» crean una situación de creciente complejidad que hace muy difícil la comprensión por la vía de la simplificación de los modelos de análisis. Cualquier simplificación, aunque sea con la buena voluntad de intentar entender lo fundamental del sistema, conduce inevitablemente al error, porque aquél es tan complejo que una lectura simplificada del mismo deja fuera elementos que dificultan extraordinariamente la creación de grandes sistemas interpretativos globales y universales o la posibilidad de actuaciones desde una sola línea de trabajo, una única dirección de actuación política, económica, etc.

- Otro elemento que nos parece fundamental es el cambio del *marco organizativo.* Las organizaciones que dan consistencia a todo el sistema socioeconó-

mico también se están modificando internamente. Por otra parte, los cambios territoriales afectan la manera de funcionar de las organizaciones –el fenómeno multinacional es suficientemente conocido–, pero igualmente dentro de estas propias organizaciones hay cambios. Las estructuras jerárquicas y piramidales empiezan a ser deficientes en cuanto a su rendimiento y la estabilidad de las organizaciones se ha puesto en duda. Aparecen modelos de organización del trabajo basados en el montaje y desmontaje de organizaciones que simplemente sirven para una cosa concreta y que cuando cumplen su cometido desaparecen; por lo que las técnicas de gestión se modifican sustancialmente. Todas estas modificaciones de los modelos organizativos, a los cuales prestamos habitualmente poca atención, condicionan asimismo de forma considerable los procesos de trabajo.

Cambios en el mercado de trabajo

Si hay un elemento dentro de ese proceso de transformación global del sistema, del que puede hablarse en términos de crisis en sentido estricto, o sea, de tendencia a la destrucción de forma irreversible, es el que ha sido hasta ahora el mercado convencional de trabajo de las sociedades occidentales. Y ello, fundamentalmente por dos razones. Por una parte, por la *quiebra del trabajo industrial,* en claro retroceso, al menos dentro de los países europeos, con 17 millones de parados ya en este momento; la mayor parte de los cuales la constituyen personas que no se han podido incorporar al sistema productivo o que han sido expulsadas del sistema de promoción industrial. Esta es una quiebra fundamental del sistema socioeconómico, la más irreversible de todas. Los crecimientos del producto interior bruto, el control de la inflación, el crecimiento del proceso de las actividades comerciales, etc., como sabemos, han estado en situaciones de dificultad, pero en todo caso vuelven a estar en crecimiento. La única cifra que permanece estancada o que empeora de forma sistemática es la que hace referencia al índice de evolución del mercado de trabajo, es decir, la cantidad de trabajo disponible en el sistema socio-económico. Por otra parte, por la *modificación cualitativa de los puestos de trabajo.* Esto es, el proceso de desaparición de la organización del trabajo de *tipo taylorístico* (de la cadena de producción) en el sistema industrial y la aparición de nuevos modelos de entender el trabajo: los círculos de calidad, los procesos de robotización y sustitución del trabajo no cualificado por trabajo cualificado; en definitiva, un cambio de modelo de trabajo industrial con efectos en el sector terciario (e incluso en el primario), que ha supuesto lo que se empieza a conocer como el paso del modelo taylorístico del trabajo al modelo sociotécnico del trabajo.

Mientras que el modelo taylorístico supone que el recurso humano ha de ser lo más neutral posible, interviniendo escasamente en los procesos y decisiones, ya que su valor específico es el productivo, el modelo de trabajo sociotécnico parte de la idea de que la producción ha de sacar el máximo rendimiento de la combinación de las cualidades específicas de todos los recursos (humanos, técnicos y productivos).

Este cambio de concepción supone un progreso, aunque cuenta con la dificultad de que todos los que no se adapten a este nuevo modelo corren el peligro de quedarse fuera del mercado de trabajo.

Cambios en el sistema educativo

El sistema educativo está fundamentalmente afectado por una serie de impactos históricos que condicionan y conducen su funcionamiento. Estos elementos son una serie de supuestos implícitos que dicho sistema sigue utilizando como elementos vigentes. Por una parte, un sistema educativo que opera en el supuesto de una cultura industrial estable y creciente, de una sociedad industrial que sigue siendo como era, o que va a volver a ser como era. Un sistema educativo que trabaja sobre el supuesto de pleno empleo (como si a su salida hubiera puestos de trabajo disponibles para todos) y sobre el supuesto, asimismo, de que la manera fundamental de socializarse, a través del trabajo, la constituye el trabajo asalariado, la obtención de un puesto de trabajo contratado por un tercero. Un sistema educativo que cuenta con volver a la situación de origen, aunque la estabilidad esté momentáneamente rota, y que considera que la inserción laboral posterior se seguirá produciendo en sistemas de estructura taylorística; sistemas en los cuales la disciplina, la obediencia, el orden, la sistematización, la especialización, la concreción de determinado tipo de trabajo, etc. son componentes fundamentales.

Creemos que el sistema educativo, efectivamente, tiene todavía esos supuestos implícitos dentro de sí, aunque éstos, en cambio, ya no son reales, o cada vez lo son menos, en el sistema productivo; con lo cual, el sistema educativo, en este momento, sufre un proceso de inadaptación creciente a la realidad posterior del sistema productivo, lo que supone dificultades de adaptación de los jóvenes en relación con lo que posteriormente serán el sistema productivo y el sistema social.

Son estos elementos los que hacen necesario un nuevo modelo educativo en el que la educación del sentido de la iniciativa sea un componente fundamental.

Necesidad de una educación del sentido de la iniciativa

Partiendo del análisis anterior, cabe considerar en primer lugar el hecho de que el proceso de trabajo estructurado según la base taylorística tiende a desaparecer, en tanto que surge el modelo sociotécnico en el cual el recurso humano recibe una consideración distinta de la de Taylor y los teóricos del momento de producción capitalista convencional, para los que los trabajadores, «cuanto más se parezcan a los bueyes, mejor para el sistema de producción», porque así no alterarán lo que realmente es importante en el sistema productivo: la organización de la cadena productiva. La desaparición, o la tendencia a la desaparición, de esa concepción del trabajo hace necesario un tipo de recurso humano con más iniciativa, con más capacidad de asumir el riesgo, de tomar decisiones. Todo ello requiere, cada

vez más, un tipo de formación de la mano de obra más cualificada que la requerida en la cadena taylorística. Ese sería un primer elemento que nos hace pensar que una formación más completa, más arriesgada, con mayor capacidad de decisión y de iniciativa, sería necesaria. En definitiva, el propio sistema actual de producción parece requerir más ese tipo de trabajador que el tipo de trabajador taylorístico convencional, por su capacidad de adaptarse a nuevas formas de producción, a nuevas tecnologías, a nuevos lugares de trabajo.

El segundo elemento que nos hace pensar que la educación de la iniciativa es importante consiste en que este proceso de dinamización de todo el sistema, de creación de nuevas unidades de producción, de apertura de sectores que sustituyan al sector industrial, etc. necesita que el conjunto del sistema socioeconómico disponga del mayor número posible de personas con capacidad de emprender nuevos proyectos empresariales, nuevos proyectos productivos. La revitalización de todo el tejido social y de todo el tejido económico precisa un mayor número de emprendedores, con mucha más capacidad de iniciativa, de creación de proyectos, de invención, de gestión, de abordar problemas complejos, etc. de lo que requería un sistema estable de pleno empleo muy estructurado.

El tercer elemento que nos parece importante plantear en el tema de la educación del sentido de la iniciativa lo constituye la necesidad de ofrecer instrumentos a las personas individuales y concretas que están en paro (sobre todo, los jóvenes) para que puedan hacer frente a su situación. Hasta ahora únicamente disponen de instrumentos para buscar un trabajo asalariado, cuando cabe la posibilidad, en absoluto despreciable, de ofrecer a estas personas otros instrumentos que les permitan generar su propio proyecto de inserción en el sistema productivo, diseñar un proyecto social o económico por el que puedan crear su propio puesto de trabajo, además de seguir buscando en el mercado la posibilidad de que alguien les ofrezca un puesto de trabajo asalariado más convencional.

Estos son los elementos que justificarían la necesidad, el interés y la importancia de pensar que un proceso educador del sentido de la iniciativa lo más extenso posible en el sector juvenil podría desencadenar unas dinámicas sociales, de actividad individual y colectiva, favorecedoras del desarrollo de este tipo de elementos que, para nosotros, apuntan a un futuro que efectivamente se presenta complicado y difícil de resolver, pero que está cada vez más cercano.

OBJETIVOS

La hipótesis fundamental de la que partimos en esta investigación es que el sentido y la capacidad de iniciativa económica y social constituyen un valor de futuro para todo el conjunto social. Esto es debido a que repercute en tres aspectos distintos:

1. Favorece la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo y en el sistema productivo.

2. Ayuda a la dinamización y modernización del tejido económico y social.
3. Democratiza la vida económica en la medida en que democratiza la práctica de la iniciativa.

Desde este marco referencial podemos formular el objetivo general que nos planteamos: *Avanzar en el conocimiento de las novedades que es necesario incorporar al sistema educativo, directamente relacionadas con el objetivo de facilitar una mayor capacidad de iniciativa económica y social a las próximas generaciones; entendiendo que esta capacidad es fundamental para los jóvenes por cuanto les garantiza una inserción adecuada en la sociedad.*

Los objetivos concretos en los que centraremos nuestra propuesta son:

1. Explicitar el marco teórico en el que se sustentan las hipótesis de interpretación de la situación socioeconómica actual.
2. Comprobar, a partir del análisis de la actual situación económica, de qué manera la propia iniciativa es un elemento de futuro que puede ayudar a los individuos a superar las dificultades de inserción en la estructura socioeconómica.
3. Constatar en qué medida la extensión de la práctica de la iniciativa puede ser considerada un factor eficaz de acción frente a la crisis del mercado de trabajo.
4. Analizar la capacidad del sistema educativo para favorecer la formación del sentido de la iniciativa.
5. Analizar las principales demandas formativas que requiere la actividad emprendedora.
6. Conocer experiencias concretas realizadas dentro del sistema educativo, incluidas tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada, que favorezcan la capacidad de iniciativa de los alumnos.
7. Constatar si las experiencias educativas satisfacen las demandas formativas que se desprenden del análisis de las experiencias de autoocupación.
8. Elaborar propuestas que permitan mejorar la capacidad de formación del sentido de la iniciativa desde el sistema educativo.

APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA UTILIZADA

La falta de estudios y de fundamentación teórica en el terreno de la iniciativa hace muy difícil y costosa la posibilidad de plantear un estudio con criterios metodológicos tradicionales de representatividad estadística. Por una parte, no existe ningún tipo de datos que permitan orientar el muestreo y, por otra, no hay hipótesis sustantivas que promuevan o sustenten una recogida de datos con la técnica de encuesta.

Un estudio con criterio estadístico convencional podría dar una cierta información descriptiva, pero probablemente no ayudaría a sacar conclusiones útiles, ya

que el tipo de datos que proporcionaría no permitiría llegar a generalizaciones que no fueran puramente descriptivas.

Por el contrario, un estudio de casos que se base en el conocimiento intuitivo previo de experiencias particulares parece la mejor manera de entrar con una cierta profundidad en el tema, obtener unas conclusiones consistentes y, en cualquier caso, sentar las bases para definir una investigación con tecnicas estadísticas.

De acuerdo con esta hipótesis, el estudio de casos se ha planteado con los criterios y métodos que se describen a continuación.

ESTUDIO DE CASOS DE EMPRENDEDORES

Se ha llevado a cabo un estudio comparativo de casos a través de la realización de entrevistas en profundidad a «emprendedores», es decir, personas (preferentemente jóvenes) con iniciativa, seleccionados a partir de los siguientes *criterios* generales:

- Personas que, de una forma activa, han puesto en marcha proyectos de autoocupación o han montado una empresa *individual* o *colectivamente*. En este último supuesto, el emprendedor había de ser claramente el motor o impulsor del proyecto.
- Conviene remarcar que cuando hablamos de proyecto, sobreentendemos una voluntad activa de poner en marcha una idea con intención empresarial (de medio de vida presumiblemente estable), al margen de los resultados posteriores.

Otros criterios complementarios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- La edad de los entrevistados se fijó entre los veinticinco y los treinta y cinco años, aproximadamente; entendiendo que esta franja de edad permitía conjugar la juventud de los emprendedores y un buen nivel de maduración de las iniciativas, garantía imprescindible para dar por supuesta su continuidad.

  Por otra parte, se trató de que la edad señalada correspondiera con la actual, al margen de que la actividad emprendida llevara más o menos años en funcionamiento. Esto significa que, por el contrario, no se consideraron los casos de emprendedores que pusieron en marcha una iniciativa cuando tenían de veinticinco a treinta y cinco años pero que en esos momentos habían superado la edad.

  Esta decisión ha sido motivada, en parte, por la necesidad de limitar el ámbito temporal para establecer una unidad de análisis.
- Sexo. Desde el comienzo de esta investigación se creyó interesante, y necesario, compaginar en una proporción similar las entrevistas a hombres y

las entrevistas a mujeres emprendedoras con el fin de poder comparar trayectorias educativas y, sobre todo, comprobar las posibles diferencias existentes en la educación y en la transmisión de los valores de iniciativa según los sexos.

Sin embargo, no se ha podido mantener esta proporción, ni siquiera de forma aproximada, debido principalmente a la dificultad para contactar con mujeres empresarias o emprendedoras. Esto no quiere decir que no las haya, sino que, al haber pocas, hemos tenido mayor dificultad (imposibilidad) para que accedieran a hacer la entrevista.

Por otra parte, resulta significativo el hecho de que de las tres entrevistas realizadas a mujeres, se hayan anulado dos por entender que no reunían las características de iniciativa señaladas al comienzo de este apartado. En ambos casos se trataba de personas que trabajaban por su cuenta *(free lance),* pero en calidad de acompañantes-ayudantes y al amparo de su compañero y marido. Tampoco consideraban la actividad como definitiva en su vida; más bien la llevaban a cabo a la espera de encontrar un trabajo asalariado. La duda, la falta de confianza en sí mismas y el temor al riesgo eran constantes en ambas. En cambio, eran mucho más críticas y tenían peticiones más radicales respecto al sistema educativo.

- *Sectores de actividad.* Otro aspecto que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar a los entrevistados fue el sector de actividad en el que operaban sus iniciativas; pretendiendo, aunque de modo aproximado, cierta variedad de sectores.

  Esto sólo se ha logrado en parte, ya que el sector de servicios ocupa una parte importante de las entrevistas. Sin embargo, parece lógico si tenemos en cuenta que este sector es más proclive en estos momentos a la creación de nuevas empresas y requiere inversiones menores. De hecho, las nuevas iniciativas empresariales en el campo de la industria están representadas en el estudio por las reconversiones de empresas anteriores o de aprovechamiento de infraestructuras existentes (herencia, etc.).

Para acabar este apartado, mencionaremos los casos que desde un primer momento se consideraron ajenos al objeto de la investigación y que, por tanto, se desecharon automáticamente:

- Los empresarios «profesionales», es decir, los que han llegado a serlo a través de una trayectoria formativa específica. Sería el caso de los alumnos o exalumnos de disciplinas como Ciencias Empresariales o similares.

  No cabe duda de que este colectivo ha sido formado –a menudo, desde los estudios primarios, por tradición familiar– en la iniciativa como una salida laboral específica. Sin embargo, consideramos que no se trata de un sector representativo de lo que se ha dado en llamar «nuevos emprendedores»; una de cuyas características sería precisamente la de no haber recibido una formación específica como empresarios, sino haber llegado a serlo como resultado de una conjunción de factores externos (paro, búsqueda de salidas laborales alternativas, etc.) e internos.

- Los profesionales, liberales o no, de disciplinas técnicas cuya salida laboral pasa casi obligatoriamente por la autoocupación: dentistas, abogados, arquitectos, etc. que, al finalizar los estudios, abren consulta, bufete o gabinete propios.
- También se han desechado los casos de iniciativas relacionadas con la apertura de establecimientos comerciales y bares, por entender que prácticamente en todos los casos que hemos encontrado había un componente de iniciativa familiar superior al del propio entrevistado (es decir, la familia monta o ayuda a montar un negocio para que los hijos tengan el futuro laboral asegurado).
- Por último, se han evitado las entrevistas a personas cuya iniciativa estaba o está muy vinculada a la Administración Pública; iniciativas que desde su puesta en marcha viven acogidas a programas, subvenciones diversas, planes de empleo, etc. y cuyo futuro «autonómo» aún no está probado o iniciativas que tienen como cliente exclusivo a la Administración, que a su vez las apoya y las moldea en función de sus necesidades.

Detección de entrevistados

Una vez sentados los criterios precedentes, se hicieron diversas gestiones para poder acceder a las personas que tuvieran las características necesarias para el objeto de estudio. Las principales «fuentes» de información y detección de personas emprendedoras han sido:

- El Servicio de Asesoramiento para la Creación de Empresas (SACE) de la Delegación provincial del INEM de Barcelona.
- El Servicio de Promoción y Creación de nuevas empresas de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona.
- El Centro de autoocupación de la mujer de la Ponencia de Desarrollo Económico y Social del Ayuntamiento de Barcelona.
- La Asociación de mujeres empresarias de Barcelona.
- El Sindicato UGT.
- Sindicato CCOO.
- Relaciones personales de los componentes del equipo de trabajo.

El resultado de las gestiones con estos organismos ha sido muy irregular. Concretamente, los relacionados de forma directa con el tema de la mujer no llegaron a cristalizar por motivos diversos.

Relación de emprendedores entrevistados

N.º 1: Varón. 29 años. Autónomo. Comercialización de muebles de oficina.

N.º 2: Varón. 23 años. Comercial/Relaciones públicas. Cooperativa de mensajeros.

N.º 3: Varón. 28 años. Director gerente. Cooperativa distribución de bebidas.

N.º 4: Varón. Director comercial. S.A. Comercialización de programas informáticos.

N.º 5: Varón. 28 años. Director técnico. S.A. Producción y comercialización de componentes electrónicos.

N.º 6: Varón. 37 años. Consejero delegado. S.A.L. de embalaje.

N.º 7: Varón. 29 años. Director. S.A.L. Artes gráficas e imprenta.

N.º 8: Varón. 26 años. Gerente de cooperativa de animación infantil.

N.º 9: Mujer. 26 años. Gerente. S.A.L. Asesoría e investigación en economía social.

ESTUDIO DE CASOS DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN

El apartado de experiencias de educación del sentido de la iniciativa se ha realizado en dos momentos diferenciados. En un primer momento se han llevado a cabo el estudio de fuentes documentales, fundamentalmente memorias de experiencias que conocíamos previamente, y la lectura y el análisis del informe presentado por IFAPLAN a la CEE (1986), que nos ha permitido una primera aproximación al tema y ha facilitado la elaboración del cuestionario.

En un segundo momento, que podríamos decir que corresponde plenamente al desarrollo del estudio, se han elegido las experiencias educativas o los casos objeto de análisis.

Criterios de selección

Entre los criterios de selección que hemos aplicado aparecía en primer lugar el de que, bien por la propia definición de los objetivos, bien por el contenido explícito en las memorias o documentos de las experiencias, éstas correspondieran al concepto de *educación del sentido de la iniciativa* que daba el IFAPLAN en el informe mencionado anteriormente (Bruselas, 1986): «Un término general para el sistema educativo y de formación cuyo objetivo es el de influir en las posturas y en el comportamiento de los jóvenes, de tal forma que muestren una mayor iniciativa y desempeñen un papel más activo e independiente al labrar su futuro».

Un segundo criterio de selección ha sido el de que estuviera representado al máximo el sistema educativo en función de niveles, sectores e instituciones públicas que colaboraran en el desarrollo de su experiencia.

También se ha querido recoger experiencias en educación no formal; unas ligadas a la formación ocupacional y otras, a la educación para el tiempo libre.

Las entrevistas en profundidad han sido el instrumento fundamental para el análisis de las experiencias, juntamente con el análisis de materiales que éstas han generado.

Detección de experiencias

Teniendo en cuenta los criterios establecidos, se seleccionaron las experiencias educativas a partir de las siguientes fuentes:

- Los trabajos presentados a los ICE de las tres universidades catalanas: Politécnica, Central de Barcelona y Autónoma de Barcelona, en las convocatorias de Ayudas a la Investigación y Grupos de Trabajo de los tres últimos años.
- Los trabajos y experiencias difundidos entre los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- El *Centre pel Desenvolupament de l'Economia Social* (CDES) en los aspectos que lo vinculan a la formación.

Relación de experiencias

Las experiencias seleccionadas han sido las siguientes:

- Experiencias de educación del sentido de la iniciativa dentro del sistema educativo desde una perspectiva general:
  - n.º 1 *Talleres en la escuela.* C.P. Riboti Serra (Sabadell).
  - n.º 2 *Talleres en la escuela.* C.P. Napoleó Soliva (Blanes).
  - n.º 3 *Experiencia global de educación de adolescentes.* SUNION-Institución cultural catalana.
  - n.º 4 *La tutoría en 8.º curso de EGB.* Coop. Escola Lavinia.
- Experiencias de educación del sentido de la iniciativa dentro del sistema educativo desde una perspectiva económica:
  - n.º 5 *De la escuela al trabajo.* I.F.P. Premiá de Mar.
  - n.º 6 *Formación y ocupación para deficientes.* Escola-viver Castell de Sant Foix.
  - n.º 7 *Proyecto de creación de empresas. Creación y gestión de una cooperativa de trabajo asociado en el centro.* I.F.P. «La Garrotxa» (Olot).
- Experiencias de educación del sentido de la iniciativa fuera del sistema educativo desde una perspectiva general:
  - n.º 8 *Educación del tiempo libre.* Club Infantil i Juvenil de Bellvitge (Hospitalet de Llobregat).
  - n.º 9 *Experiencia de formación de monitores y coordinación de centros de educación del tiempo libre.* MOVIBAIX (Sant Feliu de Llobregat).
- Experiencia de educación del sentido de la iniciativa fuera del sistema educativo desde una perspectiva económica:
  - n.º 10 *Escuela taller de la Seu d'Urgell.*

Para obtener resultados fiables, transferibles, relevantes para el contexto e independientes del investigador se han utilizado las técnicas siguientes:

- descripción minuciosa,
- debate entre los miembros del equipo investigador,
- revisión de los objetivos iniciales en función de lo que se mostrara como relevante,
- comprobación al término de los debates de las conclusiones, con las grabaciones y las fuentes documentales.

CONCLUSIONES

Concordancia entre las demandas formativas de los emprendedores y los contenidos formativos de las experiencias educativas

Al contrastar las demandas formativas que se pueden extraer de las entrevistas a los emprendedores con los contenidos formativos observados en las diversas experiencias educativas estudiadas, se puede concluir lo siguiente:

a) En cuanto a la formación de actitudes y valores de los alumnos, de cara a consolidar su sentido de la iniciativa, las experiencias educativas estudiadas responden globalmente a estas demandas; teniendo siempre en cuenta las lógicas diferencias existentes entre ellas, debido sobre todo a los diferentes marcos (educativo formal o no formal) en los que se desarrollan, al colectivo al que van dirigidas y a la propia especificidad de cada una de ellas.

b) En cuanto a la transmisión de conocimientos:

1. Consolidan la formación cultural de tipo general de los jóvenes y en algunos casos la amplían, al propiciar un cierto cambio en la metodología didáctica, haciéndola más motivadora y abierta a experiencias externas.
2. Todas las experiencias posibilitan, en mayor o menor grado, un más amplio conocimiento de las posibilidades y los recursos que ofrece el medio mediante la aceptación del mundo exterior como recurso de aprendizaje.
3. Sólo las experiencias que incorporan a sus planteamientos la iniciativa económica, posibilitan el contacto y conocimiento directo con el entorno económico y laboral. De todas maneras, hay que constatar las dificultades que surgen para mantener ese contacto, debido, en gran parte, a las características novedosas de dicho contacto y a la escasa o nula implicación del sistema productivo en la planificación de la formación de los jóvenes.
4. Proporcionan recursos y técnicas de aprendizaje y de tratamiento de la información de tipo general, permitiendo en cierta medida el «aprender a aprender» y también el «aprender a emprender». Sólo se ofrecen técnicas concretas en aquellas experiencias de carácter directamente ocupacional.

c) En cuanto a las relaciones sociales, las experiencias educativas asumen el proceso de socialización de los jóvenes como un elemento importante de su práctica educativa, tanto a nivel interno, dentro del propio sistema escolar o centro de formación no reglada, como a nivel externo, posibilitando de alguna manera el contacto del joven con el entorno social más próximo y su integración de forma activa.

Es de destacar que se contempla el desarrollo de otros modelos socializadores extraescolares, como el asociacionismo, en aquellas experiencias vinculadas a la utilización del tiempo libre como recurso socializador.

d) En cuanto a la experiencia laboral, sólo las experiencias con iniciativa económica asumen esta demanda en sus planteamientos de forma plena; mientras que las experiencias que desarrollan el sentido de la iniciativa en general lo sustituyen por un acercamiento, más o menos real, al mundo del trabajo.

Sugerencias a la Administración Educativa

La valoración global de las experiencias analizadas nos ofrece unas vías de reflexión que nos permitirán formular un amplio abanico de sugerencias para la Administración Educativa de cómo incorporar la educación del sentido de la iniciativa al sistema educativo.

¿A quién debe dirigirse la educación del sentido de la iniciativa?

La pregunta surge del estudio de las causas que dan lugar a las experiencias, de cómo se originan éstas.

De las diez experiencias analizadas, cinco nacen como respuesta a una situación de insatisfacción de los educadores y se dirigen a chicos con dificultades escolares, personales, y/o sociales. Otras tres se incluyen –o abarcan por completo– en el currículo de estudios medios, de FP y de BUP, y se dirigen a alumnos de rendimiento normal. En ambos casos la iniciativa del proyecto es de los profesores.

Las otras dos experiencias tienen características más peculiares respecto al conjunto. La experiencia n.º 4 consiste en una iniciativa de un grupo de alumnos en el marco de la tutoría de 8.º curso de EGB; en este caso, la experiencia se «añade» a la actividad curricular en un centro donde el proyecto pedagógico estimula la participación y la actividad de los alumnos. Por otra parte, la experiencia n.º 10 presenta las características de un proyecto eminentemente ocupacional muy ligado al entorno y tiene asimismo como objetivo actuar como dinamizador económico y social de la comarca. Va dirigido a jóvenes en paro entre los dieciséis y diecisiete años. En general, son alumnos de extracción social modesta; hay un elevado número de inmigrantes y también otros de raza gitana. Se puede afirmar que son alumnos procedentes del fracaso escolar.

De aquí se desprenden varias cuestiones: los proyectos de educación para la iniciativa ¿deben ir dirigidos principalmente a los niños y jóvenes con dificultades?; ¿deben ser, sobre todo, proyectos ligados a lo ocupacional o empresarial? Nosotros creemos que debe evitarse la utilización de estos proyectos como orientación educativa y profesional *post-mortem* para desahuciados del sistema educativo.

Es importante incluir, difundir y facilitar la realización de experiencias de educación del sentido de la iniciativa ya en los primeros cursos de escolaridad obligatoria o, por lo menos, a partir del primer ciclo de la educación secundaria en los aspectos más generales, para ir incorporando lo económico, lo laboral y lo empresarial más adelante.

El profesorado

Yendo más allá de las primeras reflexiones, que nos llevan a ver cambios en las funciones del profesorado, del análisis de las experiencias se desprenden necesidades formativas no habituales para los educadores.

La formación continua debe cambiar las actitudes de los profesores y vencer sus resistencias al cambio, ofreciendo recursos para saber dirigir y orientar proyectos, como alternativa a impartir o transmitir conocimientos de modo más o menos activo.

Por otra parte, aparece en todos los casos como relevante la necesidad de conocer el entorno natural, social y económico. Este último no es un campo de conocimientos muy habitual en la formación de los enseñantes; cuando menos desde el punto de vista activo, de capacidad de gestión. Se puede tener conocimiento, y en muchos casos se tiene, de las principales actividades económicas, pero pocas veces se ha ido más allá de una «visita con alumnos» y prácticamente en ningún caso se ha tenido algún tipo de experiencia en este campo (con excepción de los profesores de prácticas o de taller de FP; aunque aquí habría que matizar también).

La formación del profesorado debe salir del círculo cerrado de lo educativo. La Administración Educativa debe realizar los convenios necesarios con las administraciones locales y provinciales y con el mundo empresarial para facilitar la formación del profesorado en estos aspectos.

La relación con el entorno

Hemos advertido varias veces a lo largo del estudio la imposibilidad de establecer generalizaciones, dado que las experiencias no responden a ningún conjunto homogéneo que lo permita. Pero sí se dan rasgos comunes, en mayor o menor grado, que nos permiten convertir lo individual en relevante para el conjunto. El más común de todos ellos, puesto que se da en *todas* las experiencias, es la relación con el entorno: en todos los centros –dentro o fuera del sistema educativo–se da una apertura hacia el exterior. No sólo una toma de contacto, sino un cambio profundo en la relación escuela-medio. Naturalmente esta relación viene matizada por los objetivos específicos de cada institución y de cada experiencia.

También se puede concluir de este análisis que los contactos, cuando son difusos y no tienen carácter permanente, pueden darse sin dificultades; pero cuando se «vehiculan» a través de instituciones, como los Ayuntamientos, por ejemplo, o del mundo empresarial y se espera de ellos una continuidad que permita la consolidación y el progreso de la experiencia, se encuentran grandes dificultades: desde las producidas por el cambio de la persona o las personas con las que en un primer momento se ha llegado a un acuerdo, hasta las que generan la lentitud en responder a las demandas o la inconcreción de los convenios cuando se suscriben.

Es necesario buscar los medios que permitan crear lazos estables entre la escuela y la comunidad, establecer acuerdos marco entre la Administración Educativa y otras instituciones y entidades para facilitar la utilización del entorno. Cada centro concretará dichos convenios según las necesidades y los momentos.

Cambios curriculares, metodológicos y organizativos

Como hemos podido ver en las experiencias analizadas, no se trata de alcanzar unos objetivos basados esencialmente en la adquisición de contenidos pormenorizados por materias, que el profesor evalúa clasificando a los alumnos en aprobados y suspensos, sino que lo que se hace es desarrollar amplias capacidades de iniciativa y descubrimiento a partir de la realización de proyectos elaborados conjuntamente por alumnos y profesores, plenamente interdisciplinares y con objetivos reales y tangibles, que es necesario alcanzar. La consecución de estos objetivos es lo que permite la autoevaluación de los alumnos y la validación de la actuación educativa. No es en los contenidos donde descansan las tareas formativas, sino en los métodos, el diseño y la realización de proyectos para conseguir determinados objetivos y desarrollar capacidades creativas.

Los centros deben tener la autonomía necesaria para proponer sus propios modelos curriculares en función de las necesidades de sus alumnos, de las características del entorno y de los recursos externos que estén a su alcance.

La organización tradicional de la actividad en un centro escolar, que se hace a partir de una distribución del tiempo semanal, tomando como base las materias (cada una de ellas bajo la responsabilidad de un profesor), se rompe en todos los casos. También la agrupación de alumnos en grupos-clase, con la realización simultánea de un mismo trabajo académico individual o, como mucho, individualizado, desaparece.

El profesorado trabaja necesariamente en equipo para la orientación y realización de los proyectos. La adquisición de conocimientos se hace, fundamentalmente, a partir de las necesidades reales que aparecen en la resolución de los problemas. El horario y la agrupación de los alumnos rompen su rigidez y son variables a tenor de las necesidades del momento.

No se trata, por tanto, de un nuevo modelo organizativo, sino de la *flexibilidad* organizativa en todos los aspectos que permita dar la respuesta adecuada a las necesidades que se planteen.

Necesidades de nuevos recursos

Esta nueva concepción de la formación que nos muestran las experiencias de educación del sentido de la iniciativa no permiten continuar con el modelo autosuficiente que utiliza la educación tradicional: el centro como espacio único, con sus propios medios humanos y materiales; es decir, un espacio físico no transformable, pensando como soporte a un modelo organizativo basado en materia-profesor-grupo clase, como unidades básicas, completado con materiales didácticos más o menos sofisticados.

Por el contrario, los nuevos modelos que requiere la educación para la iniciativa piden un espacio escolar flexible y la incorporación de personas externas al centro escolar para desarrollarse.

La búsqueda de recursos no escolares, tanto humanos como materiales (nuevas instalaciones, desplazamientos, publicaciones, etc.), es una característica común de las experiencias mencionadas. Todo ello implica que la relación con otras instituciones educativas y no educativas tenga un sentido nuevo.

No se trata únicamente de conocer y tener información de los recursos que ofrece el medio, sino también de saber utilizar y gestionar el entorno social con unas finalidades muy concretas. Para ello, es necesario adaptar el marco legal y administrativo existente, a la vez que debe disponerse de recursos económicos para financiar las necesidades que generen los proyectos.

A modo de síntesis, creemos que para incorporar realmente la *educación para la iniciativa,* sin reducirla ni convertirla en una actividad complementaria, debemos recordar el informe redactado por IFAPLAN para la CEE sobre el tema: «Lo que está perfectamente claro es que la *educación del sentido de la iniciativa* no es una nueva asignatura que deba ser introducida en los colegios; ni siquiera se debe limitar a ciertas asignaturas. Es más acertado pensar que es un principio educativo general».

Así pues, para extender la *educación para la iniciativa,* la Administración Educativa debería partir de las experiencias existentes, *reconociéndolas, facilitando su realización y dándolas a conocer sin imponerlas.*

MONOGRAFICO

ESCUELA Y FORMACIÓN COMO «DESEMPLEO ENCUBIERTO»: ANTECEDENTES Y CONSECUENCIAS (1), (2)

JOSÉ M. PEIRÓ
PEDRO M. HONTANGAS
MARISA SALANOVA

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el abandono de la escuela y las transiciones de la escuela al trabajo, desde una perspectiva psicosocial, ha centrado su atención fundamentalmente en los determinantes y el impacto psicológico de dos estatus principales después de la entrada en el mercado de trabajo: empleo y desempleo. Varios estudios longitudinales en diferentes países, han hallado que los jóvenes pasan de una situación donde todos ellos se encuentran en la escuela a tiempo completo a otras situaciones muy variadas en el mercado de trabajo (empleo o desempleo) o en la escuela (educación superior, etc.). (Davidson, 1972; Donovan y Oddy, 1982; Feather y O'Brien, 1986a; Gurney, 1980; Patton y Noller, 1984; O'Brien y Feather, 1990; Tiggemann y Winefield, 1984, 1989; Warr y Jackson, 1983; Winefield y Tiggemann, 1985, 1989; Winefield, Tiggemann y Smith, 1987). En estos estudios se resaltan los factores predisposicionales (variables demográficas o psicosociales) previas a la transición y los cambios psicosociales producidos por el estatus alcanzado en el mercado de trabajo una vez que se ha producido la transición.

Algunos autores han puntualizado la necesidad de tener en cuenta no sólo el estatus de empleo después de la transición, sino también los diferentes patrones de empleo y desempleo de adolescentes que abandonan la escuela una vez que se han incorporado al mercado de trabajo. Diferentes patrones son posibles: desempleado-empleado, empleado-desempleado, empleado durante todo el período posterior a la salida de los estudios y, por último, desempleado durante todo ese período. Feather y O'Brien (1986b) han intentado clarificar los posibles efectos de dife-

(1) Trabajo presentado al Simposium «Desempleo y Educación» en el XXII Congreso Mundial de Sociología, Madrid, 9-13 de julio de 1990.

(2) Los datos presentados en este trabajo han sido obtenidos dentro del marco del proyecto de investigación «Transición» subvencionado por la «Fundación Instituto Pro-Desarrollo» y la Caja de Ahorros de Torrent. Este trabajo ha sido preparado bajo la subvención CICYT: PB87-0609.

rentes patrones de empleo y desempleo sobre los individuos que están actualmente empleados o no, y sus resultados muestran que «existe poca evidencia desde los análisis longitudinales de que el cambio desde el empleo al desempleo o la transición contraria tenga efectos significativos sobre el bienestar psicológico, aunque las atribuciones del desempleo sí que se ven afectadas» (p. 459).

INTENCIONES DE ABANDONAR LA ESCUELA Y TRANSICIONES DESDE LA ESCUELA AL MERCADO DE TRABAJO

Los estudios sobre esta temática, ya mencionados, prestan especial atención a los patrones de empleo-desempleo de los jóvenes que abandonan la escuela una vez se han incorporado al mercado de trabajo. No obstante, en una situación de altas tasas de desempleo los senderos de transición frecuentemente son diversos, ocurren durante un período largo de tiempo y tienden a ser temporales y reversibles (Peiró, 1989). De hecho, la investigación empírica desde una aproximación sociológica ha mostrado que la transición temprana desde la escuela al trabajo en jóvenes españoles (quince-diecinueve años) está siendo prevenida a causa de la escasez de trabajo, produciéndose así un alargamiento de la vida escolar, aunque existen adolescentes que abandonan el sistema educativo antes de finalizar la Enseñanza Obligatoria. Además, las transiciones son diversas para diferentes grupos de jóvenes, son tentativas y con frecuencia, durante un cierto período temporal, se solapan las actividades de estudio y de trabajo, la mayoría de ellas conducen a estos jóvenes a trabajos precarios, temporales o a tiempo parcial siempre dentro de un mercado laboral más precario. Son trabajos poco cualificados y con baja o ninguna oportunidad de desarrollar habilidades y destrezas (Casal, Masjuan y Planas, 1989).

Frente a esta situación de alto desempleo las tasas de desempleo para jóvenes de quince a diecinueve años se sitúan sobre el 50 por 100, la propensión temprana a abandonar la escuela puede producirse tanto por una percepción inadecuada del mercado laboral como por las conductas de escape de la escuela, resultantes de actitudes negativas hacia la misma (Fernández-Enguita, 1988). También esa propensión al abandono de la escuela puede ser consecuencia del repetido fracaso en ésta (la propensión al abandono escolar fue significativamente mayor para los estudiantes que fracasaron en la escuela que para los estudiantes que obtuvieron éxito) (Peiró et al. 1989). Sin embargo, estos estudiantes sólo se encuentran con una situación de desempleo o con empleos de calidad muy baja y, por tanto, es probable que ello tenga efectos negativos sobre su bienestar psicológico (O'Brien y Feather, 1990). Frente a esta situación algunas transiciones pretendidas de la escuela al trabajo no tienen lugar realmente y los estudiantes permanecen en la escuela a causa de la escasez de oportunidades del mercado laboral.

En nuestra investigación hemos obtenido que el 65 por 100 de los estudiantes del último año de FP 1 (quince-dieciséis años) expresan preferencias de abandonar la escuela por un trabajo. De hecho, muchos de ellos ejecutaron actividades de búsqueda de empleo y actividades de trabajo cuando finalizaron el año académico, aunque después del período vacacional más de un 75 por 100 de

los sujetos evaluados en tiempo 2 volvieron a la escuela. Oficialmente, el final del segundo año de FP 1 es considerado en el sistema educativo como un punto de entrada al mercado laboral, pero de hecho ocurre un «efecto rebote» que devuelve al sistema educativo a aquellos jóvenes que intentan abandonarlo, incluso aunque el 30 por 100 de los que regresaron a la escuela no superaron el curso y tuvieron que repetir. Estos jóvenes pueden considerarse como *desempleados encubiertos,* pero sin el estigma social que connota estar «desempleado» (Peiró, Hontangas y Salanova, 1989).

ANTECEDENTES ACTITUDINALES Y COMPORTAMENTALES DEL ESTATUS OCUPACIONAL

Tiggemann y Winefield (1989) encontraron que el «desempleo futuro puede ser predicho incluso tres años antes de producirse sobre la base de variables demográficas, de origen étnico, estatus socioeconómico y desempleo en la familia. Aunque aquellos que posteriormente están desempleados también difieren de otros grupos en términos de personalidad y actitudes, estas variables añaden poco poder predictivo al de las variables de *background* y potencial académico» (p. 213). El potencial académico estimado por los profesores y el nivel de estudios discriminaron el estatus de los estudiantes (empleados, desempleados y estudiantes a tiempo completo) uno, tres y cinco años después. «La mayor discriminación fue siempre entre los estudiantes a tiempo completo y los que se incorporaron al mercado laboral, más que entre empleados y desempleados. Aquellos que continúan estudios son más diferentes que aquellos que están desempleados. Los mejores predictores de la continuidad en posteriores estudios son el potencial académico estimado de los estudiantes y el nivel de estudios que aspiran a completar, más que algunas características de *background* tales como estatus socioeconómico o sexo». Peiró et al. (1989) encontraron que un grupo de variables relacionadas con las actitudes hacia el trabajo y la escuela, tales como las expectativas de encontrar un trabajo, el nivel de aspiración social y laboral, y las conductas de búsqueda de empleo de los jóvenes cuando están en tiempo 1 discrimina significativamente los diferentes estatus (en la escuela y en el mercado laboral) un año después (tiempo 2). Por el contrario, las variables de *background* familiar tales como educación de los padres, estatus de empleo del padre y nivel ocupacional no discriminaron significativamente entre diferentes estatus en tiempo 2. Estos resultados sugieren que la transición desde la escuela al trabajo, o su prevención está determinada por actitudes relacionadas con el mercado de trabajo y el propio trabajo, por el potencial académico y por la baja propensión al abandono temprano de la escuela.

En este contexto el presente trabajo pretende explorar cómo un conjunto de variables actitudinales, de rendimiento y ambientales evaluadas cuando los sujetos estaban todavía en la escuela, pueden predecir futuros estatus, tales como empleados, desempleados, «desempleados encubiertos» en la escuela y aquellos que comprometidos con sus estudios continúan. También se investigan las consecuencias piscológicas producidas por estos cambios de estatus.

Con la finalidad de realizar el primer objetivo utilizamos como predictores una serie de variables que recogen factores predisposicionales previos a la transición. Esta asunción es razonable si tenemos en cuenta que los datos obtenidos en tiempo 1 se recogieron uno o dos meses antes de finalizar el año académico y las preferencias e intenciones laborales estaban ya siendo consideradas por ellos. Además algunos estudios han mostrado que diversos correlatos del desempleo pueden estar relacionados con factores predisposicionales, otros como consecuencias y otros podían ser considerados desde ambas perspectivas siendo necesario clarificar qué variables pertenecen a cada categoría y bajo qué condiciones actúan como una u otra. (Winnefield y Tiggemann, 1985). En este marco se formulan las siguientes hipótesis:

a) El nivel de aspiraciones sociales y laborales y la percepción de la instrumentalidad de la formación escolar son dos variables cognitivas que hipotéticamente contribuirán a predecir el estatus ocupacional en tiempo 2 de acuerdo al siguiente razonamiento. Dado que las oportunidades de empleo son escasas y los trabajos disponibles son precarios, los estudiantes con altas aspiraciones y alta percepción de instrumentalidad serán aquellos que desean continuar en la escuela en tiempo 2. Los jóvenes que en tiempo 2 estarán empleados, desempleados o desempleados encubiertos presentarán puntuaciones más bajas en estas variables.

b) Por el contrario la alta presión familiar para encontrar trabajo y las percepciones más positivas del mercado laboral, las presentarán aquellos jóvenes que más tarde serán empleados o desempleados. Los desempleados encubiertos y aquellos que desean continuar sus estudios presentarán menores puntuaciones en estas variables.

c) El compromiso con los estudios y el rendimiento escolar será más alta en aquellos que desean continuar estudios y más baja en los estudiantes que intentan abandonar la escuela, los empleados y los desempleados.

CONTINUACIÓN EN LA ESCUELA COMO DESEMPLEO ENCUBIERTO Y SUS EFECTOS PSICOLÓGICOS

Los efectos psicológicos negativos que acompañan al desempleo han sido documentados en la literatura tanto para los adultos como para los jóvenes y adolescentes que abandonan la escuela (Warr, 1987; Feather y O'Brien, 1986; Tiggemann y Winefield, 1984; Donovan y Oddy, 1982). Los estudios longitudinales sobre el abandono de la escuela han mostrado varios cambios actitudinales y de personalidad como consecuencia del cambio en el estatus ocupacional producido en la transición desde la escuela al trabajo (empleo o desempleo). También permiten una distinción entre consecuencias y factores predisposicionales. Frecuentemente estos estudios han considerado a aquellos jóvenes que continúan sus estudios como «grupo control». Winefield y Tiggemann (1985) encontraron en una muestra tomada al azar de jóvenes australianos que dejaban la escuela que «con respecto a

varias medidas (psicológicas) los efectos de abandonar la escuela fueron más marcados que los efectos del desempleo» (p. 238). No obstante, no existe información disponible sobre las consecuencias para aquellos estudiantes que, continuando en la escuela, muestran una clara propensión a abandonarla por un trabajo. Nosotros asumimos que esta situación de «desempleo encubierto» mostrará un patrón similar, aunque más suave, de efectos sobre el bienestar psicológico y las actitudes hacia el trabajo que la situación de desempleo real. De este modo, el bienestar psicológico será peor para los jóvenes desempleados encubiertos que para los estudiantes que desean continuar en la escuela.

Implicación para el trabajo: Los trabajos disponibles para estos jóvenes son precarios y de poca cualificación. De este modo, hipotetizamos que la implicación para el trabajo decrecerá en los empleados. Para aquellos que desean trabajar (desempleados y desempleados encubiertos) incrementará, y para los estudiantes que desean continuar en la escuela no presentará cambios significativos.

Madurez Vocacional (orientación hacia la planificación): Crites (1965) puntualizó que el desarrollo de la madurez vocacional está significativamente asociado con los puntos de transición en el sistema educativo. En un trabajo con estudiantes españoles, Salvador y Peiró (1986) han mostrado que el desarrollo de la orientación hacia la planificación se acelera significativamente durante los años académicos inmediatamente anteriores al punto de decisión en el sistema educativo. De acuerdo con ello, planteamos la hipótesis de que los cambios en la orientación hacia la planificación serán significativamente mayores para aquellos estudiantes que muestran un patrón de transición desde la escuela al mercado de trabajo y aquellos que prefieren realizar la transición, que para el grupo que desea permanecer en la escuela en tiempo 2 demorando la transición al trabajo.

Bienestar psicológico (G.H.Q.): El desorden psiquiátrico menor operacionalizado por el General Health Questionnaire ha sido frecuentemente asociado a las experiencias de desempleo en adultos y jóvenes que dejan la escuela (p. ej., Banks y Jackson, 1982). O'Brien y Feather (1990) han mostrado que los empleados que dejaron la escuela y realizan trabajos pobres no mejoran significativamente su bienestar psicológico. De acuerdo con esta información, hipotetizamos que los cambios en el G.H.Q., como una función de los cambios en estatus serán significativamente mejores para los estudiantes que desean continuar en la escuela y peores para los desempleados. Los otros grupos obtendrán cambios situados entre estos dos extremos.

Bienestar psicológico (autoestima positiva y negativa): Esta es una de las variables en la que los desempleados están particularmente afectados. Bachman, O'Malley y Johsnton (1978) en un estudio longitudinal de jóvenes varones encontraron que el fracaso en obtener un trabajo tiene un efecto negativo sobre la autoestima y que éste es más pronunciado para los jóvenes que abandonan pronto la escuela. Gurney (1980) no encontró un decremento en la autoestima en aquellos jóvenes que estuvieron desempleados, pero sí un incremento en la autoestima en aquellos que obtuvieron un empleo (ver también, Tiggemann y Winefield, 1984). Patton y No-

ller (1984) indican que la autoestima de los que abandonan la escuela está adversamente afectada por la experiencia de desempleo. Winefield y Tiggemann (1985) obtuvieron con cuatro grupos (empleo, desempleo, formación ocupacional y escuela) que aquéllos en formación ocupacional mostraron más alta autoestima que los otros tres grupos y que hubo un incremento global a lo largo del tiempo. También existe una interacción grupo «x» tiempo, siendo los empleados y desempleados quienes presentaban incrementos mayores. La mayor autoestima expresada por los individuos de formación ocupacional puede considerarse como un factor predisposicional. En otras palabras, los estudiantes en la escuela con alta autoestima tienden probablemente a pasar a formación ocupacional. También puede concluirse que interrumpir los estudios en el ámbito educativo produce un incremento en la autoestima. Así, pues, los resultados ofrecidos en la literatura son con frecuencia contradictorios. En nuestra opinión se ha de tener en cuenta las condiciones en las cuales se abandona la escuela. Los resultados obtenidos en diferentes estudios son parcialmente dependientes de varios factores: primero, ¿el abandono de la escuela representa la finalización de experiencias de fracaso académico recurrentes?, segundo, ¿cuáles son las oportunidades de trabajo en el mercado de trabajo? Por ejemplo, aquellas oportunidades son relativamente buenas en Australia (sobre un 20 por 100 de desempleo juvenil) si los comparamos con España, y éste puede ser un factor que explique el incremento de la autoestima en jóvenes que abandonan la escuela en aquel país. En nuestra muestra esperamos que los cambios positivos en la autoestima serán más altos en el grupo que desea permanecer en la escuela que en los otros tres grupos. Esperamos comparativamente los cambios peores para los desempleados. Si tomamos en cuenta las conclusiones de Warr y Jackson (1983) de que la autoestima negativa está más influenciada por el desempleo que la autoestima positiva, entonces esperaríamos que aquellos cambios ocurrieran en la autoestima negativa, pero no en la positiva.

MÉTODO

Diseño, sujetos y procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados a los sujetos en una sesión normal (una hora) mientras estaban en la escuela durante el último período del año escolar, en mayo de 1986 (tiempo 1). Cuestionarios similares fueron administrados un año después en mayo de 1987 (tiempo 2). Para aquellos que todavía estaban en la escuela, los cuestionarios fueron administrados de la misma forma que en tiempo 1. Para los que abandonaron la escuela, el cuestionario (dividido en algunas cuestiones específicas sobre experiencias de empleo y desempleo) fue administrado en entrevistas «cara a cara». El diseño planteado es el descrito por Campbell y Stanley (1966) como diseño de grupo control «autoseleccionado» no equivalente. Por ello las precauciones planteadas por estos autores han de tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. El objetivo principal de los diseños cuasiexperimentales de este tipo es más desconfirmar hipótesis que probarlas, de una manera que no puede alcanzarse por diseños transversales.

La muestra de 431 estudiantes de ambos sexos fue tomada de clases de segundo año de Formación Profesional-1 de escuelas del área metropolitana de Valencia durante mayo de 1986. Normalmente la edad de los que dejan la escuela durante este período es de dieciséis años. No obstante en la muestra el 52 por 100 fueron mayores de dieciséis (de diecisiete y dieciocho años). La composición por sexos fue de 32 por 100 mujeres y 68 por 100 varones. De éstos un ratio de respondentes del 82,7 por 100 fue obtenida un año después (N = 354). El estatus académico o laboral para tiempo 2 fue el siguiente: 56,6 por 100 fueron estudiantes de Formación Profesional 2, 24,2 por 100 repitieron el segundo año de Formación Profesional 1, 13,5 por 100 fueron al trabajo y el 4,8 por 100 estaban desempleados. De los que continuaron en la escuela en tiempo 2, el 60 por 100 mostraron propensión al abandono.

Variables y medidas

Nivel de aspiración social y laboral: medida por una escala de tres items que explora la aceptabilidad de cualquier trabajo, la paga mínima que aceptaría en un trabajo y la aspiración de clase social (*alpha* = .32). Las alternativas de respuesta van de 1 (bajo) a 5 (alto).

Percepción de la instrumentalidad de la formación y rendimiento académico para obtener un trabajo: Es una escala de tres items (*alpha* = .58). Las alternativas de respuesta van de 1 (bajo) a 5 (alto).

Presión de la familia sobre el joven para obtener un trabajo: Escala de tres items (*alpha* = .59) que mide la presión familiar percibida para buscar un trabajo en un futuro inmediato. Las respuestas van de 1 (bajo) a 5 (alto).

Percepción del mercado laboral: es una escala de tres items (*alpha* = .68) que explora la percepción de los jóvenes sobre la probabilidad de encontrar un trabajo para gente en similares situaciones que ellos dentro del mercado laboral actual. La escala de respuestas va desde 1 (baja probabilidad) a 5 (alta probabilidad).

Compromiso con los estudios: Es una escala de cinco items (*alpha* = .56) que explora las diferentes actitudes y conductas relacionadas con la actividad de estudiar. Las respuestas van de 1 (baja implicación) a 5 (alta implicación).

Rendimiento escolar: ha sido operacionalizado como la nota media para cada estudiante al final del año académico en una escala que va desde 1 (mínimo) a 6 (máximo), siendo la nota 3 suficiente.

Propensión al abandono temprano de la escuela para ir al mercado laboral: Es una escala de seis items (*alpha* = .76) que explora las preferencias e intenciones de los jóvenes sobre la transición al mercado laboral al final del actual año académico. Las respuestas van de 1 (bajo) a 5 (alto).

Estatus ocupacional: Durante tiempo 1 todos los sujetos de la muestra estaban en la escuela a tiempo completo. En tiempo 2 hemos diferenciado cuatro estatus ocupacionales teniendo en cuenta no sólo la situación presente, sino también las intenciones mostradas durante el tiempo 1. De acuerdo con esto los cuatro estatus

son: desempleados, empleados, «desempleados encubiertos» en la escuela y estudiantes que desean continuar en la escuela.

Implicación para el trabajo: ha sido medida con una escala de siete items elaborada por Stafford, Bancks y Jackson (1979) (*alpha* en nuestra muestra = .71 en tiempo 1 y .70 en tiempo 2). El formato de respuestas es una escala tipo Lickert que va desde 1 (bajo) a 5 (alto).

Madureza vocacional (orientación hacia la planificación): ha sido medida con la escala A del inventario del Desarrollo de la Ciencia d ela Carrera de Súper (1973), adapta a la población española por Salvador (1981). El *alpha* obtenido en nuestra muestra es de .80 para el tiempo 1 y .77 para el tiempo 2. El formato de respuestas va de 1 (bajo) a 5 (alto).

Bienestar psicológico: ha sido medido por la versión de doce items del Cuestionario de Salud General de Goldberg (1978) que intenta detectar desórdenes psiquiátricos menores y cuyas alternativas de respuesta van de 1 (bajo) a 4 (alto) (*alpha* en nuestra muestra = .82 en tiempo 1 y tiempo 2). El bienestar psicológico fue también medido por escalas de autoestima positiva (4 items) y negativa (4 items) desarrolladas por Warr y Jackson (1983) cuyas alternativas de respuesta van de 1 (bajo) a 5 (alto). Los valores *alpha* obtenidos para la autoestima positiva en nuestra muestra fue de .49 en tiempo 1 y .50 en tiempo 2. El *alpha* obtenido para la autoestima negativa fue de .56 en tiempo 1 y .60 en tiempo 2.

RESULTADOS

Se han realizado dos grupos de análisis diferentes para testar las hipótesis: análisis discriminantes y análisis de variánza.

Análisis discriminante entre grupos (predicción del estatus un año más tarde)

En orden a conseguir el primer objetivo de la presente investigación, se ha realizado un análisis discriminante con los datos obtenidos de los estudiantes en tiempo 1 para evaluar la contribución de diferentes variables en la predicción del estatus ocupacional en tiempo 2. La variable dependiente fue categorizada como «empleado», «desempleado», «desempleado encubierto en la escuela» y «estudiante que desea continuar en la escuela». Las variables independientes introducidas fueron las siguientes: aspiración social y laboral, percepción de instrumentalidad, presión familiar, percepción del mercado laboral, compromiso con los estudios y rendimiento escolar.

El coeficiente *lambda* de Wilks para este análisis fue de .79 con una F(18.931) = = 4.51, p = .00. Se obtuvo una función discriminante significativa «Chi-square = = 78.48, g.l. = 18, p = .00». Como puede obaservarse al analizar los centroídes (estudiantes que un año después estarán empleados = 0.56, aquellos que estarán desempleados = .75, aquellos que estarán desempleados encubiertos en la escuela = 1.20 y

aquellos que estarán en la escuela porque desean continuar sus estudios = 1.56) esta función discriminante, primero separa el futuro grupo de empleados del de estudiantes que desean continuar en la escuela. Los otros dos grupos están clasificados entre esos dos grupos. El 41,71 por 100 de todos los casos fue correctamente clasificado, siendo los porcentajes de casos bien clasificados por categorías como sigue: desempleados (55 por 100), empleados (39,53 por 100), desempleados encubiertos en la escuela (29,70 por 100) y estudiantes que desean continuar sus estudios (58,18 por 100). Los coeficientes estandarizados y las correlaciones de las variables con sus funciones discriminantes son presentados en la tabla 1. Usando el criterio aceptado de pesos iguales o mayores a .45 (Tabachnick y Fidell, 1983), la «percepción de la instrumentalidad» y la «percepción del mercado de trabajo» emergen como los dos mejores predictores seguidos por la «presión familiar» y la «ejecución laboral». Las variables que muestran diferencias significativas entre los grupos son las siguientes (ver medidas de los grupos en tabla 2):

CUADRO 1

Análisis Discriminante

Wilks'Lambda = .79	F = 4.51	GL = 18,931	p = .00
Función discriminante 1	Chi-cuadrado = 78.48	GL = 18	p = .00
Función discriminante 2	Chi-cuadrado = 15.89	GL = 10	p = .15
Función discriminante 3	Chi-cuadrado = 4.25	GL = 4	p = .53

	Función discriminante 1			
	Coef. Estan.	Pesos Canon.	Univar. F.	p.
Aspiración social y laboral	.17	.36	3.51	.02
Percepción de instrumentalidad	.42	.61	10.75	.000
Presión de la familia	–.36	–.48	9.26	.000
Percepción mercado laboral	–.52	–.62	6.32	.000
Compromiso con los estudios	.09	.28	2.63	.05
Rendimiento escolar	.35	.45	4.97	.002

Correlación canónica = .42	Centroíde	Casos bien clasificados
Grupo 1: Desempleo	.75 (2)	55,00 %
Grupo 2: Empleo	.56 (1)	39,53 %
Grupo 3: Desempleo encubierto	1.20 (3)	29,70 %
Grupo 4: Estudiantes comprom.	1.56 (4)	58,18 %
TOTAL		41,71 %

CUADRO 2

Medias y Desviaciones típicas

Escalas	Situación ocupacional				
	Desempl. n = 20	Empleados encubier. n = 44	Desempl. comprom. n = 165	Estudian. n = 110	TOTAL n = 339
Aspiración social y laboral	2.75 (.50)	2.89 (.55)	2.97 (.53)	3.27 (.55)	3.54 (.57)
Percepción de la Instrumentalidad	3.48 (.64)	3.33 (.73)	3.47 (.67)	3.68 (.65)	3.52 (.68)
Presión familiar	2.54 (.86)	2.76 (.96)	2.27 (.71)	2.06 (.62)	2.31 (.77)
Percepción del mercado laboral	2.72 (.80)	2.77 (.70)	2.31 (.72)	2.20 (.85)	3.37 (.79)
Compromiso con los estudios	2.74 (.55)	2.68 (.60)	2.70 (.58)	2.86 (.52)	2.75 (.57)
Ejecución escolar	2.50 (1.10)	2.46 (.88)	2.90 (1.12)	3.11 (.94)	2.87 (1.07)

( ) Desviaciones típicas.

- *El nivel de aspiraciones social y laboral:* (F = 3.22, p = .02) es más alto en estudiantes que desean continuar en la escuela que en los otros tres grupos. Los futuros desempleados encubiertos muestran un nivel más alto que los que estarán empleados o desempleados.

- *La percepción de la instrumentalidad de la formación en la escuela y el rendimiento académico para obtener un trabajo:* (F = 11.20, p = .000) muestra un patrón similar. Los estudiantes que desean continuar en la escuela presentan las puntuaciones más altas, los futuros desempleados y desempleados encubiertos les siguen con valores similares entre ellos y los futuros empleados presentan las puntuaciones más bajas.

- *La presión familiar para buscar un trabajo:* (F = 9.26, p = .000) es significativamente más alta en aquellos que estarán empleados y desempleados, seguidos por los futuros desempleados encubiertos, y finalmente por los estudiantes que desean continuar estudios.

- *La percepción del mercado laboral,* muestra también un patrón similar (F = 6.14, p = .000) siendo los futuros empleados y desempleados los que tienen mejor percepción del mercado laboral. Los estudiantes que desean continuar sus estudios muestran las peores percepciones.

- *El compromiso con los estudios* presenta diferencias significativas entre grupos ($F = 3.03$, $p = .03$). Los futuros estudiantes que desean continuar sus estudios muestran mayor implicación que los otros tres grupos.
- *El rendimiento escolar* ($F = 5.12$, $p = .002$) muestra una puntuación media mayor en los estudiantes que desean continuar sus estudios, seguidos por los futuros desempleados encubiertos en la escuela. Los valores medios de los futuros empleados y desempleados son sensiblemente más bajos. Esta es una variable relevante para diferenciar la conducta actual de abandono de la escuela desde las intenciones.

En suma, es posible confirmar y ampliar los resultados obtenidos por Tiggemann y Winefield (1989) cuando afirman que algunas variables de personalidad, académicas y actitudinales medidas cuando los sujetos estaban todavía en la escuela predicen significativamente el estatus ocupacional uno o dos años más tarde. Es interesante resaltar que variables cognitivas como las aspiraciones laborales y percepción de la instrumentalidad, otras ambientales (presión familiar y percepción del mercado laboral), algunas actitudes académicas y de rendimiento escolar y la implicación con los estudios son factores predisposicionales que contribuyen significativamente a predecir los cambios de estatus. Es también interesante destacar, de acuerdo con los centroídes, que todos los estudiantes que desean continuar en la escuela muestran, ya aproximadamente un año antes, valores más altos en todas las variables excepto en la presión familiar y en la percepción del mercado laboral. En términos generales, son seguidos por aquellos que permanecerán en la escuela aunque la abandonarían si tuviesen una oportunidad real de trabajo («desempleados encubiertos»); después los desempleados y en la posición más baja del eje de esta dimensión funcional, estarían los empleados. Este último grupo tiene el perfil más desventajoso de factores predisposicionales.

Consecuencias psicológicas producidas por los cambios de estatus

Se ha realizado un análisis de varianza que considera la variable «tiempo» como variable «intra-sujeto» con los datos para cada variable dependiente, con el fin de determinar si los cambios hipotetizados de tiempo 1 a tiempo 2 han tenido lugar realmente. Este análisis produce un efecto principal para los grupos ocupacionales, en cada variable dependiente. Este efecto principal ya ha sido considerado al comentar los resultados del análisis discriminante. Aquí, centraremos nuestra atención en el análisis de las interacciones y los efectos del tiempo (ver tabla 3).

Implicación para el trabajo: El análisis de varianza ofrece sólo un efecto principal significativo en función del tiempo. Todos los grupos incrementan significativamente sus valores medios en la implicación para el trabajo entre tiempo 1 y tiempo 2, y los desempleados muestran los mayores incrementos a través de la interacción grupo «x» tiempo, aunque esta interacción no presente valores signi-

CUADRO 3

ANOVA 4 x 2 para el estatus ocupacional y tiempo en cada resultado

	Implicación Trabajo		Madurez Vocacional		G.H.Q.		Autoestima Negativa		Autoestima positiva	
Fuente varianza	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Esta. Ocup.	.07	.98	1.06	.37	2.29	.07	2.10	.09	1.37	.25
Tiempo	4.08	.04*	3.32	.70	2.56	.11	.29	.59	3.95	.05*
Est. Ocup x T	.20	.90	3.58	.01*	1.86	.14	.09	.96	1.35	.26

Medidas y Desviaciones Típicas para cada estatus ocupacional en tiempo 1 y tiempo 2 para cada resultado

	Implicación Trabajo		Madurez Vocacional		G.H.Q.		Autoestima Negativa		Autoestima Positiva	
Estatus Ocupacional	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2
Desempleado	3.64	3.79	3.30	3.12	2.85	2.91	3.49	3.51	3.46	3.64
n = 20	(.67)	(.57)	(.75)	(.65)	(.59)	(.56)	(.90)	(.60)	(.59)	(.33)
Empleado	3.62	3.69	3.14	3.23	2.91	3.09	3.41	3.46	3.51	3.50
n = 44	(.63)	(.56)	(.67)	(.70)	(.60)	(.52)	(.74)	(.74)	(.52)	(.45)
Des. Encub.	3.64	3.70	3.03	3.27	3.05	3.10	3.56	3.61	3.39	3.44
n = 165	(.64)	(.54)	(.69)	(.59)	(.46)	(.40)	(.69)	(.64)	(.50)	(.49)
Estud. compr.	3.61	3.71	3.19	3.36	3.12	3.08	3.68	3.68	3.35	3.47
n = 110	(.68)	(.53)	(.63)	(.53)	(.44)	(.39)	(.70)	(.63)	(.46)	(.38)
TOTAL	3.63	3.69	3.12	3.28	3.04	3.08	3.59	3.62	3.41	3.46
n = 339	(.65)	(.55)	(.68)	(.58)	(.43)	(.49)	(.71)	(.65)	(.49)	(.44)

( ) Desviación típica.

ficativos (figura 1). De acuerdo con estos resultados nuestra hipótesis se ve confirmada.

Madurez vocacional (orientación hacia la planificación): El análisis de varianza para esta variable muestra un incremento de tiempo 1 a tiempo 2 que está próximo al umbral convencional de significación estadística ($p = .07$) y una interacción significativa de estatus ocupacional «x» tiempo ($p = .01$). Todos los grupos, menos los desempleados, incrementan de tiempo 1 a tiempo 2 su orientación hacia la planificación. Los incrementos son más fuertes para los desempleados encubiertos seguidos por los estudiantes que desean continuar sus estudios. De este modo nuestra hipótesis se ve parcialmente confirmada. Nosotros hipotetizábamos que aquellos estudiantes que irían al empleo, desempleo y desempleo encubierto mostrarían mayor incremento en su orientación hacia la planificación. Los resultados muestran un patrón más complejo. Los desempleados presentan un decremento en su orientación hacia la planificación que sugiere un «efecto de desánimo», los empleados muestran los más bajos incrementos, probablemente porque ya tienen un trabajo, y los «desempleados encubiertos» muestran los más altos incrementos lo cual confirma su sensibilización hacia la transición.

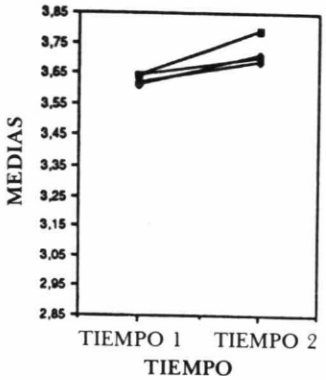
Bienestar psicológico (G.H.Q.): El análisis de varianza para el G.H.Q. no muestra efectos significativos. No obstante el efecto principal para el grupo ocupacional está muy cerca del umbral convencional de significación estadística ($p = .07$). De acuerdo con estos resultados nuestra hipótesis se ve confirmada y los resultados de nuestra muestra no replican los obtenidos en otros estudios. No obstante las tendencias mostradas en la figura 3 pueden requerir algunos comentarios. Los grupos que continúan estudiando mantienen su nivel de bienestar psicológico que era el mejor, los empleados lo mejoran, y los desempleados que tenían en tiempo 1 el nivel más bajo, no muestran una mejora relevante.

Bienestar psicológico (autoestima positiva y negativa). El análisis de varianza realizado para la autoestima negativa no confirma la hipótesis establecida. No se obtuvo ningún efecto significativo. No obstante, hay una tendencia, próxima al umbral convencional de significación estadística, que muestra un factor predisposicional que clasifica los grupos en función de su autoestima antes de que estos experimentaran los cambios ocupacionales. La autoestima negativa es más alta para los estudiantes que desean continuar con sus estudios, seguidos por los desempleados encubiertos en la escuela, los desempleados, y finalmente los empleados.

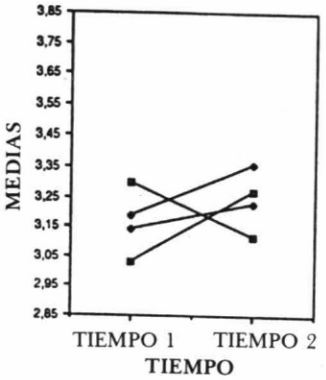
La autoestima positiva sólo muestra un efecto principal significativo del tiempo, con incrementos significativos de tiempo 1 a tiempo 2. La falta de la interacción grupo ocupacional x tiempo confirma nuestra hipótesis basada en la conclusión de Warr y Jackson (1983) de que esta variable no está fuertemente influida por las experiencias de empleo o desempleo.

GRÁFICO 1
Resultado del análisis de varianza

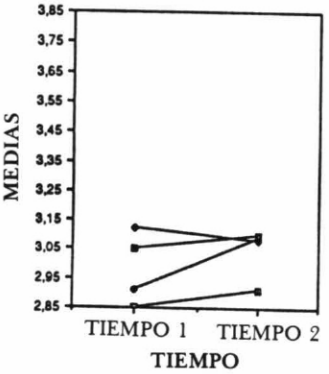
IMPLICACIÓN PARA EL TRABAJO



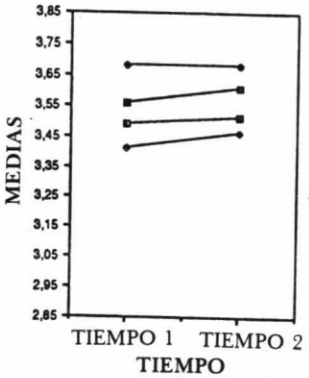
MADUREZ VOCACIONAL



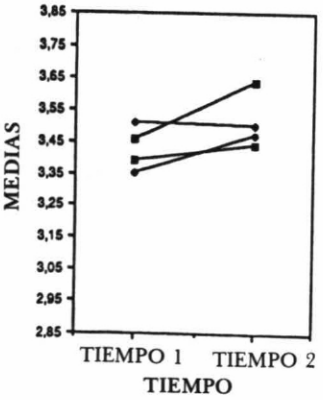
G.H.Q. (SALUD GENERAL)

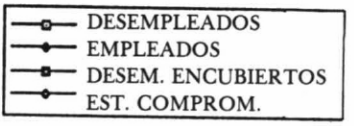


AUTOESTIMA NEGATIVA



AUTOESTIMA POSITIVA





DISCUSIÓN

Nuestro estudio muestra que existen diferencias significativas en las variables cognitivas, actitudinales, académicas y ambientales relacionadas con los estudios y el trabajo entre grupos de estudiantes, y que éstas son factores predisposicionales que influyen sobre su estatus ocupacional un año más tarde, contribuyendo significativamente a predecirlo. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Tiggemann y Winnefield (1989), y teniendo en cuenta las posibilidades de modificación de estas variables, nuestros resultados son alentadores ya que pueden sugerir algunas estrategias de intervención, aunque estos resultados y sus implicaciones requieren también precaución en su interpretación.

Es también interesante destacar que, en términos generales, especialmente si tomamos en cuenta los valores centroídes, los empleados son el grupo con actitudes positivas y cogniciones, etc. más bajas, y no presentan diferencias significativas en relación con los desempleados. Esto apoya la inferencia de que los jóvenes que van al empleo de hecho escapan de experiencias negativas y fracasos en la escuela en lugar de estar realmente implicados y comprometidos con el trabajo. En nuestra opinión, estar empleado no mejora significativamente esta situación, ya que la baja calidad de los trabajos disponibles para ellos no fomenta su bienestar psicológico.

En relación con las consecuencias del desempleo nuestro estudio no encuentra impactos negativos claros en función de los cambios experimentados en el estatus ocupacional al final de la Formación Profesional 1. Sólo se obtienen cambios significativos en la escala actitudinal de madurez vocacional «orientación hacia la planificación». Además se constatan algunas tendencias interesantes en el análisis del G.H.Q., pero sin llegar al nivel de significación estadística. Probablemente una limitación de este estudio sea el intervalo de tiempo entre las observaciones (tan sólo de doce meses). Este puede ser un período de tiempo corto para que emerjan los efectos psicológicos del desempleo y del desempleo encubierto.

Finalmente, nuestro estudio ha resaltado la necesidad de tener en cuenta, no sólo consideraciones sobre el estatus actual de los sujetos, sino también sobre sus intenciones en orden a comprender mejor el significado de las diferentes situaciones ocupacionales, sus factores predisposicionales y sus consecuencias. Es evidente, desde nuestros datos, que en las escuelas secundarias, en los umbrales de la educación obligatoria, se pueden diferenciar claramente dos grupos de estudiantes. Estos grupos pueden discriminarse en función de sus cogniciones sobre los estudios y sobre el trabajo, sus logros y otras variables actitudinales y académicas. Uno de estos grupos desea continuar en la escuela para lograr altos niveles de educación, mientras que el otro está en la escuela porque su ambiente (familiar, situación del mercado laboral, etc.) les impide abandonar la escuela o les fuerza a regresar a ella si fracasan en el mercado de trabajo. Nuestros resultados muestran también que el grupo de «desempleados encubiertos» presenta características más adecuadas para permanecer en la escuela que aquellos que de hecho la abandonan para ir al empleo o al desempleo. También muestran, aunque de forma tentativa, que las consecuencias para los desempleados encubiertos no son tan negativas como

lo serían si estuvieran realmente desempleados. Pero esto no significa que el sistema educativo no debiera tomar iniciativas para realizar un mejor ajuste de estos jóvenes a las experiencias escolares. La investigación futura sobre las experiencias, expectativas y necesidades de estos jóvenes puede contribuir a desarrollar un ambiente escolar más adecuado y significativo para ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Bachman, J. G.; O'Malley, P. M. y Jonhston, J. *Adolescence to Adulthoo– Change and Stability in the lives of Young Men.* Ann Arbor, Michigan, Institute for Social Researche, 1978.

Banks, M. H. y Jackson, P. R. «Unemployment and risk of minor psychiatric disorder in young people: Cross-sectional and longitudinal evidence». *Psychological Medicine, 12,* 1982. pp. 789-798.

Campbell, D. T. y Stanley J. C. *Experimental and quasiexperimental-designs for research.* Chicago, Rand McNally, 1966.

Casal, J.; Masjuan, J. M. y Planas, J. *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años.* ICE, UAB y CIDE, Barcelona, MEC, 1989.

Crites, J. O. «Measurement of Vocational Maturity in Adolescence: I Attitude Test of the Vocational Development Inventory». *Psychological Monographs, 72,* 1965.

Davidson, T. N. *Youth in transitio* (vol. 4), Ann Arbor, Michigan, I.S.R., 1972.

Donovan, A. y Oddy, M. «Psychological aspects of unemployment: an investigation into the emocional and social adjustment of school leavers». *Journal of Adolescence, 5,* 1982, pp. 15-30.

Enguita, M. F. «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad, 1,* 1988, pp. 23-35.

Feather, N. T. y O'Brien, G. E. «A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers». *Journal of Occupational Psychology, 59* (1986a), pp. 121-144.

– «A longitudinal analysis of the effects of different patterns of employment and unementployment on school-leavers». *British Journal of Psychology, 77* (1986b), pp. 459-479.

Gurney, R. M. «Does unemployment affect the self-esteem of school-leavers?». *Australian Journal of Psychology, 32,* 1980, pp. 175-182.

O'Brien, G. E. y Feather, N. T. «The relative effects of unemployment and quality of employment on the affects, work values and personal control of adolescents». *Journal of Occupational Psychology, 63,* 1990, pp. 151-166.

Patton, W. y Noller, P. «Unemployment and Youth: A longitudinal Study». *Australian Journal of Psychology, 36, 3,* 1984, pp. 399-413.

Peiró, J. M. «Desempleo juvenil y socialización para el trabajo». En Torregosa, J. R. *et al.* (Dirs.), *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico,* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989, pp. 159-178.

Peiró, J. M.; Hontangas, P. y Salanova, M. «La Formación Profesional 1, ¿es una vía de acceso al mercado laboral? Implicaciones para la orientación profesional». *Papeles del Psicólogo, 39/40,* 1989, pp. 21-30.

Peiró, J. M.; Sancerni, M. D.; Osca, A.; Hontangas, P.; Salanova, M. y Prieto, F. «Work transition from 'Formación Profesional' (Technical training) in Spain». Paper presented at The 4th West European Congress on Work and Organizational Psychology. Cambridge, 10-12 de abril 1989.

Salvador, A. *La madurez vocacional y su medida: estudio y adaptación del Career Development Inventory a la población española.* Tesis Doctoral, Universidad de Valencia (mimeo), 1981.

Salvador, A. y Peiró, J. M. *La madurez vocacional,* Madrid, Alhambra, 1986.

Stafford, E. M.; Warr, P. y Jackson, P. R. *Young people starting work: First survey of Leeds 1978 school leavers.* Memo, 355, MRC/ESRC SAPU. University of Sheffield, 1983.

Super, D. E. «The Career Development Inventory». *British Journal of Guidance and Counseling, 1,* 1973, pp. 37-50.

Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. *Using Multivariate statistics.* New York, Harper and Row, 1983.

Tiggemann, M. y Winefield, A. H. «The effects of unemployment on the mood, self-esteem, locus of control, and depresive affect of school leavers». *Journal of Occupational Psychology, 57,* 1984, pp. 33-42.

– «Predictors of employment, unemployment and further study among school-leavers». *Journal of Occupational Psychology», 62, 21,* 1989, pp. 3-221.

Warr, P. *Unemployment and Mental Health.* Oxford University Press, 1987.

Warr, P. y Jackson, P. «Self-esteem and unemployment among young workers». *Le Travail Humain, 46,* 1983, pp. 355-366.

Winefield, A. H. y Tiggemann, M. «Psychological correlates of employment and unemployment: Effects, predisposing factors and sex differences». *Journal of Occupational Psychology, 58,* 1985, pp. 229-242.

– «Job loss vs. failure to find work as psychological stressors in the young employed». *Journal of Occupational Psychology, 62,* 1989, pp. 79-85.

Winefield, A. H.; Tiggemann, M. y Smith, S. «Unemployment, attibutional style and psychological well-being». *Person Indivd. Differences, 8,* 1987, pp. 659-665.

MONOGRAFICO

EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. REFLEXIONES SOBRE CAMBIOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y FORMACIÓN

ANTÓN BORJA (*)

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre educación y las nuevas tecnologias comprenden diversos aspectos y abarcan una problemática muy amplia. Las nuevas tecnologías y su impacto sobre los procesos productivos influyen en la distribución de los puestos de trabajo, en la cualificación y las competencias de los trabajadores, en los tipos de formación requerida y en las relaciones sociales y técnicas en la producción. Las relaciones entre nuevas tecnologías y educación también implican diversos aspectos; desde la influencia en los diversos niveles educativos, tanto en EGB y en Enseñanzas Medias (por ejemplo, el proyecto Athenea, con el que se impulsa la introducción de la enseñanza en Informática) como en enseñanzas técnicas y universitarias, hasta la aparición de nuevos metódos educativos, como la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) y de programas informáticos para diversas materias, instrumentos de apoyo en la didáctica correspondiente.

En esta comunicación se tratará el tema relacionado con los cambios que se suscitan en la formación, en especial en la enseñanza profesional, debidos a la existencia de nuevas tecnologías en el mundo productivo.

1. CAMBIOS TECNOLÓGICOS, ESTRUCTURA DE EMPLEO Y PERFILES OCUPACIONALES

En la mayor parte de los sectores productivos españoles la innovación tecnológica está provocando modificaciones sustanciales en la estructura ocupacional y en el perfil exigido para acceder a muchos de los puestos de trabajo existentes. La aparición de la biotecnología, los cambios productivos en el sector de las máquinas-herramientas, la sustitución de maquinaria textil artesanal por equipos avanzados, la creciente automatización en las tareas de control, etc., suponen una de-

(*) Universidad País Vasco. UPV-EHU.

Revista de Educación, núm. 293 (1990), págs. 221-252.

manda creciente de nuevos tipos de personal con otra cualificación, que afecta tanto a los trabajadores directos de las empresas como a los mandos intermedios y directivos.

Un ejemplo ilustrativo de la incidencia de estos cambios sobre el desplazamiento de determinados profesionales y la incorporación de otros nuevos se refleja en el cuadro 1.

CUADRO 1

Variaciones de los perfiles ocupacionales en la industria

Actividades susceptibles de innovación	Balance cuantitativo de mano de obra	Perfiles desplazados
• Sustitución en el producto de partes mecánicas o electromecánicas por electrónicas: un microprocesador puede sustituir 1.000 piezas o partes mecánicas.	• Reducción fuerte y brusca de mano de obra dedicada a tereas de ensamblaje, bien artesanal o bien en cadenas de montaje.	– Mano de obra en tareas de montaje. • Relojeros. • Mecánicos de instrumentos ópticos. • Ajustadores y mecánicos-electricistas de diversas clases. • Mecánicos-ajustadores y ajustadores de diversas clases y de máquinas-herramientas. • Trazadores de metales. – Mano de obra en tareas de proyecto, dirección y control de líneas de montaje.
• Fabricación de piezas con máquinas-herramientas de control numérico cuyo trabajo es controlado por microprocesador, que puede estar –eventualmente– asistido por un ordenador de propósito general. Las especificaciones de la pieza y las instrucciones a la máquina son definidas matemáticamente y transcritas a los correspondientes programas.	• Reducción progresiva de los operarios de las máquinas de control numérico convencionales, de alto nivel de cualificación.	• Operarios de máquinas-herramientas de control numérico convencionales. • Ajustadores-operadores de máquinas-herramientas. • Moldeadores de piezas modelo. • Mecánicos de mantenimiento.

CUADRO 1 (Continuación)

Variaciones de los perfiles ocupacionales en la industria

• Diseño industrial asistido por ordenador. • Diseño y cálculo de estructuras y piezas. • Definición y delineación de estructuras.	• Fuerte reducción de personal cualificado.	• Ingenieros de proyectos. • Calculistas. • Delineantes.
• Fabricación de piezas mediante maquinaria de control automático programable. El tratamiento y la manipulación de la pieza son idénticos a los sistemas convencionales pero el control lo ejecuta un autómata programable.	• Fuerte reducción de personal ligado a la puesta a punto y el mantenimiento de armarios eléctricos.	• Mecánicos de mantenimiento. • Mecánicos-electricistas y electricistas.

Perfiles y puestos nuevos	Tipos de empresas afectadas	Repercusiones sobre la producción

• Personal técnico de alta cualificación.
  • Ingenieros electrónicos y electromecánicos.
  • Analista de sistemas.
• Especialistas de alta cualificación.
  • Mecánicos de mantenimiento.
  • Electricistas.
  • Mecánicos especialistas en sistemas hidráulicos y neumáticos.
  • Mecánicos operadores de automatismos.
• Personal en áreas comerciales (publicistas, vendedores, etc.).
	• En general, en grandes empresas industriales.	• Mayor calidad y seguridad en la ejecución de los trabajos.
		• Disminución de los costes de fabricación.
		• Posibilidad de introducir nuevos turnos de trabajo, con mayor capacidad de amortización de los equipos mecánicos y de la maquinaria.
		• Mayor homogeneidad del producto.
		• Posibilidad de eliminar trabajos penosos, de ejecutar trabajos hasta ahora imposibles (ambientes nocivos, altas temperaturas, alto nivel de riesgos, etc.).
		• Mayor flexibilidad en los planos de fabricación.

CUADRO 1 (Continuación)

Variaciones de los perfiles ocupacionales en la industria

Perfiles y puestos nuevos	Tipos de empresas afectadas	Repercusiones sobre la producción
• Ensambladores de componentes electrónicos. • Verificaciones y controladores de calidad y rechazo de componentes defectuosos. • Ingenieros electrónicos. • Personal dedicado a las redes comerciales. • Asesores técnicos. • Publicistas.	• En general, todo tipo de empresas dedicadas a la fabricación de las referidas manufacturas; principalmente, aquéllas con grandes líneas de montaje.	• Mejora la calidad, la fiabilidad y el precio del producto. • Reducción y fragmentación de las líneas de montaje. • Flexibilidad de la producción y rapidez en el diseño, proyecto, confección y ejecución de líneas de montaje. • Mayor autonomía en líneas de montaje y nuevas estructuras organizativas: unidades integradas de montaje e «islas de montaje».
• Técnicos de alta cualificación en tareas de diseño industrial y formalización matemática de diseños: ingenieros, matemáticos, físicos, etc. • Personal informático. • Jefes de proyecto. • Analista de sistemas. • Programadores (con tendencia a disminuir, debido a la programación automática). • Operarios de máquinas-herramientas con programación.	• En general, grandes empresas. • El previsible abaratamiento de los sistemas electrónicos de control numérico permitirá su progresiva difusión en medianas y aun pequeñas empresas dedicadas a la fabricación de grandes series de producción.	• Centralización y posibilidad de automatización total del proceso de producción. • Posibilidad de fabricación de piezas inaccesibles con medios convencionales. • Grandes mejoras en calidad y precisión y eliminación de controles de calidad. • Ganancias de productividad, entre un 35 y un 90 por 100, y del nivel de utilización, en un 20-30 por 100. • Abaratamiento de los costes de capital, mano de obra y energía.
• Personal informático, fundamentalmente de nivel superior.	• Grandes empresas industriales. • Grandes oficinas en proyectos.	• Mayores rapidez y seguridad en la elaboración de proyectos. • Mayor flexibilidad en su ejecución. • Disminución de costes de diseño y ejecución.

CUADRO 1 (Continuación)

Variaciones de los perfiles ocupacionales en la industria

• Mecánicos-electricistas con mayor cualificación y conocimientos de programación.	• Grandes y medianas empresas industriales. • Progresiva introducción en pequeñas empresas.	• Mayores versatilidad y flexibilidad en los procesos de fabricación. • Importantes economías en inmovilizado fijo y gastos de mantenimiento.

Actividades susceptibles de innovación	Balance cuantitativo de mano de obra	Perfiles desplazados
• Automatización de labores hasta ahora ejecutadas manualmente (manipulación de piezas, montajes, soldadura, pintura...) mediante robots industriales. Sus movimientos son gobernados por un microprocesador, previamente programado (puede tratarse de una programación analógica), al que el propio robot suministra datos de entrada (generalmente, de posición) a través de palpadores. De este modo, procesos industriales discontinuos se transforman en continuos, abriéndose la posibilidad de la automatización casi total de sectores hasta ahora fuertemente exigentes en mano de obra muy cualificada.	• Fuerte reducción de personal ligado a trabajos discontinuos susceptibles de automatización.	• Montadores • Soldadores • Pintores. • Gruistas. • Mecánico en general. • Manipuladores de maquinaria de transporte. El futuro a largo plazo de la automatización apunta en algunos sectores hacia la casi completa desaparición de los puestos de trabajo directamente ligados a las líneas de producción, montaje y manufactura.

Fuente: INEM. Elaborado en base a la Encuesta de Establecimientos llevada a cabo en 1982. Citado por Felipe Sáez Fernández en «Tecnología, empleo y formación: la armonía entre el sistema educativo y el sistema productivo» y referido a la industria en general.

Los hechos comentados ilustran no sólo la experiencia de años pasados y la del presente, sino que además describen, especialmente en el caso de los cambios estructurales, el denominador común de lo que va a suceder en los próximos años y el impacto que va a tener sobre los requerimientos educativos y profesionales de la mano de obra.

2. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y NUEVOS CONOCIMIENTOS

Cuando se habla de nuevas tecnologías, se pone el énfasis en la necesidad de adquirir los nuevos conocimientos tecnológicos correspondientes: electrónica, óptica, programación, etc. De hecho, un conocimiento tecnológico sólo concierne directamente a algunas actividades profesionales: a las actividades que elaboran y conciben productos y sistemas productivos y a las actividades de los especialistas encargados de su mantenimiento. Para las demás actividades, estas tecnologías se incorporan en complejos sistemas técnicos pluritecnológicos. El problema radica en dominar estos sistemas y sus cualidades técnicas, económicas y sociales relativas. Por tanto, carecen de sentido los conocimientos tecnológicos independientes unos de otros como base de la especialización. Éstos deben ser ordenados, combinados conforme a la finalidad de los problemas por resolver.

Un segundo enfoque de las relaciones entre el trabajo y las tecnologías corresponde a las «interfases hombre-máquina» (1).

Ya no se trata de tecnologías incorporadas a los equipos, sino de la evolución de los equipos mismos como «herramientas» de trabajo. En la era de la informática la interposición cada vez más amplia de los teclados-pantallas como instrumentos de *interface* entre los flujos de materias transformadas y los operadores generaliza la abstracción-formalización como una mediación entre el hombre y los productos fabricados.

El problema más importante lo plantean sobre todo las formas de diálogo que se establecen a través del sistema de *interface* entre los flujos de materias y los operadores. En un principio, este diálogo se produjo en un tiempo diferido. Más tarde se realizó en el tiempo real; primero en forma de conversación y ahora en interactivo (elemento importante desde el punto de vista cognoscitivo). En efecto, el hombre que operaba en diferido disponía de un tiempo de reflexión; disponía de tiempo para preparar varias soluciones alternativas y para ver luego cuál podía resultar la mejor. El tiempo real interactivo suprime este paso y lo reemplaza por un juego directo de preguntas y respuestas, de acuerdo con un proceso cognoscitivo diferente. Aquí, el nivel de reflexión (investigación) se funde con el nivel reflejo (acción de urgencia).

La rapidez de la interacción convergente, destinada a resolver un problema, se transforma en un elemento de competencia esencial. Para encontrar una solución

---

(1) D'Iribarne, A. «Nuevas formaciones y cualificaciones en las fábricas nuevas», en *Revista de Formación Profesional,* CEDEFOP, 1987.

hay que basarse en las informaciones formales, a menudo tan numerosas que saturan los umbrales de percepción. La solución al problema debe encontrarse rápidamente y, por tanto, supone la existencia de «esquemas» preexistentes, que permiten interpretar las señales recibidas respecto al problema planteado. Por ello, a la formación se le plantea, con creciente intensidad, el problema de la adquisición no ya de conocimientos, sino de «esquemas interpretativos» en situaciones profesionales; lo cual hace aún más necesario incorporar conocimientos básicos en las prácticas profesionales desde un principio.

Por otra parte, a los trabajadores y a su medio se les pide no sólo que reaccionen frente a los acontecimientos, y especialmente frente a las eventualidades, sino que además los prevengan mediante acciones anticipatorias. Esta ampliación de las capacidades exigidas modifican de manera bastante radical las competencias de base requeridas. Se trata de poseer instrumentos de análisis y de reflexión; lo cual requiere metodologías transversales a los conocimientos tecnológicos de base que permitan «fijarlos» en marcos de acción. Se trata, asimismo, de tener «comportamientos» de anticipación, pero también de compromiso, respecto al trabajo efectuado; lo que nos lleva a las «cualificaciones sociales», a los sistemas de valores y, finalmente, a la educación.

2.1. *Tendencias hacia la abstracción*

Todo trabajador elabora, en la realización de su trabajo, una *imagen operativa,* es decir, una imagen de lo que va a suceder inmediatamente en la realización de la tarea, con el fin de orientarse en la continuación de la misma. Cada trabajador efectúa una selección entre las informaciones disponibles para construir una imagen operacional, que se renueva constantemente y constituye el soporte de su acción.

También existe una *imagen operativa colectiva* (2), al haber una convergencia de las representaciones individuales y, por tanto, una «manera de ver» del grupo de trabajo como una entidad propia. Cada uno, en el colectivo de trabajo, utiliza sus recursos (su formación, su experiencia, etc.) para interpretar su entorno de trabajo, seleccionar los datos significativos y contribuir a la representación operativa común, a la cualificación colectiva.

La noción de *aprendizaje* trata de señalar las formas por las que un nuevo miembro del colectivo adquiere progresivamente los elementos de cualificación que facilitan su inclusión en el funcionamiento operativo del colectivo de trabajo.

El análisis de la cualificación colectiva de un grupo de trabajo determinado, ya sea un taller industrial o una actividad de servicios, ha de tener en cuenta las variables técnicas (como los cambios tecnológicos) y las variables sociales y económi-

---

(2) Como desarrollan A. Rosanvallon y J. F. Troussier en *Travail collectif et nouvelles technologies* (Grenoble, 1987).

cas (las relaciones sociales internas de la empresa, su historia, etc.), en la medida en que ambos tipos de factores son determinantes en la formación de los grupos de trabajo. En lo que sigue analizaré las relaciones entre las nuevas tecnologías, la imagen operativa colectiva y las modalidades de la cooperación que se le asocian, dejando de lado las variables sociales y económicas.

En la evolución tecnológica se aprecia la tendencia hacia un trabajo cada vez más abstracto, de modo que el trabajador maneja cada vez menos fisicamente los objetos de trabajo. Progresivamente el trabajador utiliza, en su actividad tanto individual como colectiva, más indicaciones y lenguajes que objetos materiales. En las *industrias de proceso* (químicas, etc.) es un fenómeno ya conocido. Los trabajadores que manipulan en las salas de control realizan un trabajo abstracto en relación con el desarrollo físico-químico de transformación que sufre la materia.

En las *industrias secuenciales,* o de tipo discontinuo (fabricación mecánica, de pequeñas series, etc.), hay que distinguir dos formas de abstracción. En el caso de la robótica y de los centros de mecanización los trabajadores se guían fundamentalmente a través de informaciones cifradas y no a través del desarrollo físico, de la manipulación o de la fabricación. Por ejemplo, los desplazamientos de los robots pueden ser controlados, sin ser directamente observados, mediante la secuencia cifrada que representa sus movimientos. Ahora bien, los nuevos desarrollos de procesos en la fabricación mecánica (robótica...) coexisten con las viejas formas de producción. Por ello, junto con la necesidad de abstracción, en este tipo de trabajos se necesita seguir conociendo los procesos internos y el escalonamiento sucesivo de operaciones en la fabricación mecánica, cuyas representaciones mentales están más próximas a la realidad de la fabricación mecánica de tipo más tradicional. En el caso de los sectores en los que el ordenador es una «ayuda» (Concepción Asistida por Ordenador –CAO–, Diseño Asistido por Ordenador –DAO–), los utilizadores de los programas tienen necesidad de realizar representaciones muy abstractas de la realidad, aun cuando los programas sean más sencillos y accesibles. En la medida en que los usuarios de los programas puedan hacer ciertas modificaciones sobre el programa, la necesidad de abstracción se tralada a los programadores.

Asimismo los cambios de la gestión de la producción influyen en los métodos de fabricación. Por ejemplo, en la realización de muebles se ha pasado desde la fabricación de conjuntos, con un proceso de trabajo que tiene sentido visible para el propio colectivo de trabajadores, hacia una fabricación de elementos, en la cual los trabajadores no ven ya cómo se integran en los productos terminados.

Igualmente en el *sector terciario* se producen diversas formas de secuencias de actividades cada vez más abstractas, como es la utilización de terminales, para distintas tareas que sustituyen a las consultas directas. ¿Desaparecerá la factura, símbolo de la manipulación administrativa? En el caso de la selección de cartas, automatizada, el proceso de trabajo y la secuencia de actividades se hace más abstracta, ya que queda cada vez más «lejano» el contacto directo con el correo.

En estos ejemplos se observa cómo existen diversas formas de abstracción: consultas de informaciones que son intermediarias de la realidad, manejo de procesos que simulan la realidad y descomposición en tareas no significativas.

Pero lo que resulta más característico del impacto de las nuevas tecnologías es la necesidad de desarrollar una abstracción «activa»; lo que implica un esfuerzo mental orientado hacia la comprensión de mensajes formales. De todos modos, este tipo de abstracciones no significa, en general, que se renuncie al control físico de los procesos de trabajo. Es decir, existe una primera fuente de abstracción resultante del alejamiento creciente entre la actividad del trabajo y los objetos y medios de trabajo. Pero no hay una ruptura, en general, con los viejos procedimientos y el «saber hacer» del pasado. Las cualificaciones de trabajo modernas de los colectivos de trabajadores se presentan como una combinación necesaria de varios procesos y secuencias de trabajo, tanto «modernas» como «antiguas», que son indispensables para el dominio de las nuevas técnicas.

También está cambiando la forma de presentar las informaciones a los trabajadores. El antiguo universo de signos contenía muchos elementos y datos estrechamente relacionados con el fenómeno a representar (el nivel sonoro de un motor como indicador de la velocidad, etc.). Otros signos eran más analógicos (el movimiento de aguja en la escala de velocidades de un coche). Pero el paso a un registro de informaciones de tipo numérico exige un mayor esfuerzo de abstracción, porque hay que situar el número dado en relación con otros números (el caso de los relojes digitales con referencia a los relojes tradicionales).

En el caso de los centros de mecanización, en las máquinas-herramientas de control númerico y en la robótica los operadores han de manejar cantidad de cifras y datos y han de atender a pantallas en las que figuran secuencias de procesos expresadas en forma alfanumérica. Una gran cantidad de informaciones se recoge a través de captadores en forma numérica.

Asimismo, a los que manejan paquetes de programas informáticos se les exige un esfuerzo de abstracción creciente, ya que hay que cumplir una serie de reglas sintácticas; por otra parte, la secuencia del paquete informático es de tipo algorítmico y los procesos mentales son de tipo inductivo.

De todos modos, la tendencia global a una representación alfanumérica no implica, en general, que no se complemente con la observación directa del desarrollo del proceso de trabajo.

2.2. *Implicaciones sobre la cualificación colectiva*

Tanto el alejamiento del objeto y de los medios de trabajo como la presentación más abstracta de las informaciones son tendencias que empujan a los colectivos de trabajo a desarrollar la abstracción más que en el pasado.

La existencia de mediaciones abstractas y el hecho de que los colectivos de trabajo sean heterogéneos dan como resultado que el denominador común de los colectivos de trabajo, en su elaboración de una imagen operativa colectiva, sea un cierto conocimiento técnico. Todo esto trae como consecuencia la necesidad de una formación continua en la empresa para que los trabajadores tengan un conocimiento más completo de las instalaciones y desarrollen la capacidad

de responder a situaciones imprevisibles. También es necesario desarrollar la polivalencia, dado que ningún componente del colectivo de trabajo dispone de todas las informaciones precisas para adoptar una decisión. Las nuevas tecnologías suscitan y fomentan la actividad de un trabajo en equipo más consistente. La calidad de la imagen operativa colectiva depende asimismo de la calidad de las comunicaciones existentes entre los miembros del colectivo, puesto que un elemento importante del trabajo es el tratamiento intelectual de la información. Dada la heterogeneidad del colectivo de trabajo (obreros, especialistas, técnicos, etcétera), las condiciones de comunicación son difíciles en ocasiones; lo que plantea necesidades de formación dentro del colectivo de trabajo para hacer más homogéneo el lenguaje del grupo.

2.3. *Nuevas tecnologías, nuevas funciones y ampliación de tareas*

Se constata que a los colectivos encargados de la fabricación se les adiciona otras funciones tales como la programación, el mantenimiento y el control de calidad. Por ejemplo, en el caso de la robótica, los robots son vendidos con un paquete de programas informáticos elaborado por el fabricante. A continuación, los técnicos de la oficina técnica de la empresa establecen un programa que se ajusta, en forma secuencial, a los movimientos y las intervenciones del robot. El personal de mantenimiento modifica ciertos datos del programa para responder ante posibles incidentes. Los trabajadores directos de la sección de fabricación también pueden hacerlo (según su grado de conocimientos). Como se puede apreciar, hay un encadenamiento de intervenciones sucesivas en la programación productiva.

Asimismo, en robótica y en el sector de máquinas-herramientas de control numérico la función de mantenimiento es descentralizada y, en muchos casos, el personal de mantenimiento participa en la fabricación lo mismo que el trabajador de fabricación cumple cometidos pertenecientes a mantenimiento.

Las formas de organización del trabajo relacionadas con las nuevas tecnologías se traducen en una descentralización y una difusión de las tareas de mantenimiento de modo que los colectivos de trabajo asuman dicha función.

Se han generalizado las prácticas relativas a la calidad: no sólo los trabajadores controlan su propio trabajo y mejoran las normas internas, sino que además se analizan las diferentes fases del proceso de trabajo y se trata de mejorar la calidad de los suministros y las respuestas a las exigencias de los clientes. Pero en todo este proceso los grupos de trabajadores amplían su horizonte de trabajo, porque junto a las labores puramente técnicas se tienen en cuenta las posibles implicaciones económicas de la actividad productiva.

De lo dicho anteriormente, de las diversas formas en que se presentan las políticas de calidad y las inicidencias en cuanto a mantenimiento y programación se puede afirmar la tendencia creciente de los colectivos de trabajo a abordar problemas más variados que en situaciones pasadas.

Por otra parte, los cambios en las formas de producir y de organizar el trabajo influyen en la acumulación de tareas para determinados colectivos de trabajadores.

En el caso de un taller mecánico de tipo tradicional, las máquinas-herramientas se yuxtaponían conforme a un plan más o menos empírico y cronoló gico. Pero con la introducción de la robótica, se reorganiza la producción alrededor de líneas de fabricación en las que se agrupan las máquinas-herramientas que modifican sucesivamente los diversos materiales hasta la obtención de un producto. En otros casos la implantación de las máquinas se tiende a hacer en función de los flujos de productos, teniendo en cuenta el «flujo» lógico del proceso.

Estas formas de producción «en línea» están estrechamente relacionadas con la introducción de un nuevo equipamiento (robots, talleres flexibles, etc.). La producción «en línea» presenta analogías con la industria de procesos continuos (sector químico, etc.) en la que se habla de flujos de piezas. Esta forma de producir, por flujo continuo de piezas, etc., trata de evitar, en lo posible, el almacenamiento intermedio de piezas dentro de una política de reducción de costes de fabricación. Pero para que el flujo de producción funcione adecuadamente han de ser muy fiables todas las fases de fabricación.

Tanto la organización «en línea» como el flujo continuo de producción suponen un aumento de la interdependencia de las diferentes etapas del proceso de trabajo, formándose agrupaciones de tareas lógicamente complementarias cuya carga de trabajo se reparte entre pequeños grupos de trabajadores. Por ello, estos colectivos de trabajadores de industrias secuenciales, discontinuas, deben realizar tareas variadas. Por ejemplo, un pequeño equipo (un encargado de taller, dos obreros y un técnico) es responsable de una línea de siete-ocho máquinas relacionadas por cinta transportadora o por robots. La variedad de las máquinas y de sus *interfaces* da lugar a una diversidad de tareas.

2.4. *Consecuencias sobre la cualificación colectiva*

En los puestos de trabajo modernos el número de informaciones es grande y de gran variedad.

Se sabe que los trabajadores reconstruyen mentalmente una lógica del funcionamiento del proceso que han de controlar. Este proceso mental es de orden inductivo, dependiendo en gran medida del nivel de formación de los trabajadores. A las informaciones que ellos reciben les dan un significado en función de sus propias representaciones. Ahora bien, estas informaciones no son, necesariamente, las que han sido imaginadas por los elaboradores de los nuevos materiales y equipos mediante un proceso de tipo deductivo.

Con esta variedad de informaciones y teniendo en cuenta (como afirman los cognitivistas) que el cerebro no puede tratar simultáneamente más que un número limitado de informaciones, ¿cómo construir la imagen operativa colectiva?

La primera constatación que aparece en la implantación de las nuevas tecnologías es la necesidad de seleccionar las informaciones pertinentes y suficientes. Esta selección es más costosa, dada la intelectualización del trabajo. Además del esfuerzo necesario para elaborar la imagen operativa individual, hay que realizar la intersección de diversas imágenes individuales para elaborar la imagen operativa colectiva, imagen más selectiva, más difícil de elaborar.

Teniendo en cuenta lo costoso de los nuevos equipamientos, funcionando a pleno rendimiento, así como las diversas normas y procedimientos que los trabajadores han de seguir (las distintas secuencias algorítmicas de un programa, por ejemplo) en las diversas fases del trabajo, se plantea que el grupo de trabajo reflexione en un horizonte más amplio, en un campo técnico-económico donde pueden darse varias soluciones a un mismo problema. ¿Hay que privilegiar las variables económicas?, ¿hay que privilegiar las variables técnicas?, ¿en función de qué criterios hay que buscar la optimización? La complejidad de los problemas empuja a que el colectivo de trabajo tenga una coherencia en su trabajo. Ha de poseer una visión unitaria que sirva de hilo conductor para la elaboración de las imágenes operativas sucesivas. Las imágenes operativas colectivas son momentos continuados de la estrategia planteada para responder coherentemente en función de la optimización productiva.

Desde el punto de vista del dominio técnico del proceso de trabajo, hay que organizar las informaciones adecuadamente, disminuir las redundancias y facilitar la comunicación entre los miembros del colectivo. Esto es posible cuando los diferentes miembros del colectivo hablan el mismo lenguaje y poseen los conocimientos técnicos y económicos que les permitan utilizar las informaciones a las que acceden.

Lejos de limitar a los trabajadores a simples tareas de ejecución, las nuevas tecnologías requieren un considerable esfuerzo de formación. Desde el punto de vista de la mejora de las condiciones de trabajo, los trabajadores han de controlar su propia situación en el trabajo, respecto a procedimientos y secuencias, elaborando y cooperando en la estrategia del colectivo, dentro de cual el trabajo de cada uno tiene un sentido. En esta estrategia también la formación adquiere importancia.

3. CAMBIOS EN LOS PERFILES PROFESIONALES Y FORMACIÓN

Veamos ahora algunos ejemplos, sobre Italia y la RFA, tanto en el sector industrial como en el de servicios.

3.1. *La industria mecánica en Italia*

De un estudio que abarca la pequeña, la mediana y la gran empresa (3) del sector mecánico y que trata de investigar cuáles son los cambios en los puestos de

(3) CISEM, 1986.

trabajo y en los perfiles profesionales, especialmente de los bachilleres industriales y mecánicos, que se producen en las empresas con la introducción de los medios informáticos y de la tecnología informática, para el período 1972-1985, se deducen los aspectos siguientes:

a) Cerca del 80 por 100 del personal que tiene relación con la tecnología informática se ha recalificado recibiendo cursos de adaptación en el interior de la empresa.

b) Los bachilleres industriales mecánicos («peritos industriales mecánicos») deben estar preparados para desarrollar funciones de relación entre los diversos niveles de formación dentro de la empresa y deben también poseer los instrumentos culturales que les permitan «conversar» con el personal de otras áreas técnico-científicas, especialmente con el del área eléctrica y secundariamente con el del área electrónica e informática.

c) En la figura 1 y en la figura 2 se observan los conocimientos y capacidades requeridos al bachiller industrial mecánico tanto para la pequeña y la mediana industria como para la gran industria.

En la figura 1 se puede apreciar:

– Que se siguen pidiendo conocimientos y competencias profesionales, como la capacidad de proyectar (entendida como la capacidad de organizar conocimientos enfocados a la resolución de los problemas de aplicación), el diseño (entendido como capacidad ejecutiva y como capacidad de lectura e interpretación), la organización del trabajo, etc.

– Que se piden, asimismo, conocimientos de informática (tanto conocimientos de su uso como capacidad de programación).

– Que se demanda igualmente la integración de conocimientos tradicionales, como la electrotecnia, con elementos de electrónica y servomecánica.

En la figura 2, que corresponde a las grandes empresas, se observa:

– Que la totalidad de las empresas solicita mayores conocimientos de informática básica y avanzado.

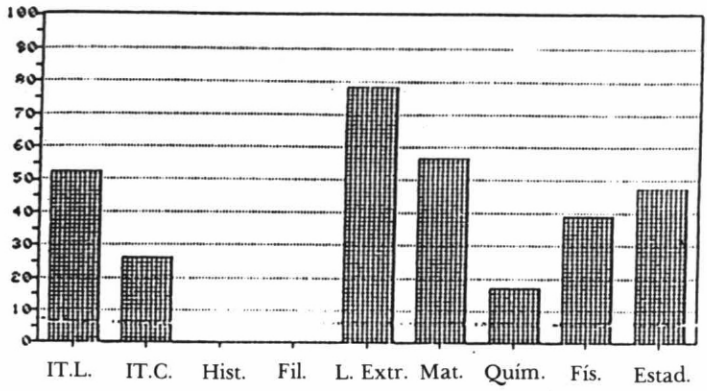
– Que existen paralelos requerimientos de conocimientos de informática aplicada: CAD/CAM, automatización en general, control automático, robótica.

Tanto para la pequeña como para la gran empresa no queda desnaturalizada la figura profesional del bachiller industrial mecánico, ya que, de hecho, se siguen pidiendo, simultáneamente a las ya citadas, muchas de las disciplinas que siempre han formado parte de la cultura profesional.

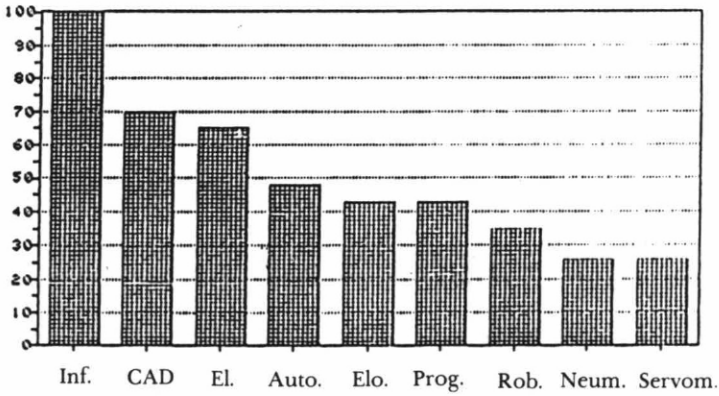
En las relaciones escuela-empresa la empresa lo que pide a la escuela es que proporcione bachilleres industriales con una mayor «capacidad de razonar», con mentalidad de «operador de proceso», es decir, con una amplia formación de base, suficiente para «empalmar» con la formación específica en la empresa.

FIGURA 1

Conocimientos y capacidades que potenciar en la formación del Bachiller Industrial mecánico en una «lógica» de evolución industrial expansiva (gran industria)



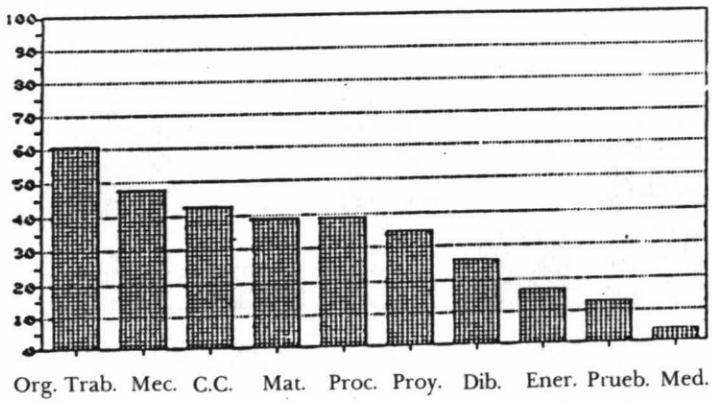
IT.L.: Italiano. Conocimientos de la lengua.
IT.C.: Italiano. Aspectos culturales.
Hist.: Historia.
Fil.: Filosofía.
L. Extr.: Lengua extranjera.
Mat.: Matemáticas.
Quím.: Química.
Fís.: Física.
Est.: Estadística.



Inf.: Informática.
CAD: CAD-CAM.
El.: Electrónica aplicada.
Auto.: Automatización.
Elo.: Electrotecnia aplicada.
Prog.: Programación informática
Rob.: Robótica.
Neum.: Neumática.
Servom.: Servomecanismos.

FIGURA 1 (Continuación)

Conocimientos y capacidades que potenciar en la formación del Bachiller Industrial mecánico en una «lógica» de evolución industrial expansiva (gran industria)

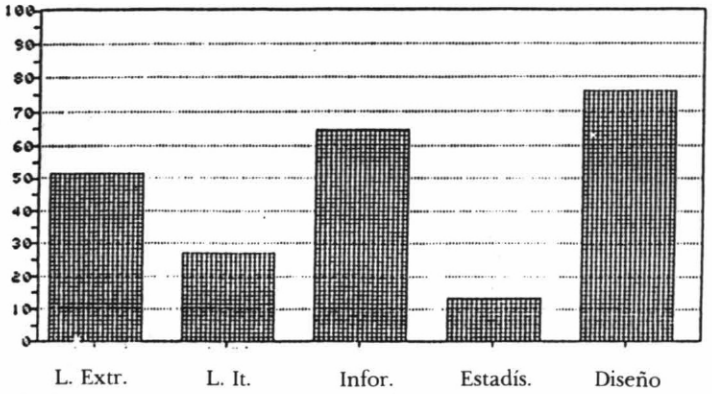


Org. Trab.: Organización del trabajo.
Mec.: Mecánica aplicada.
C.C.: Control de calidad.
Mat.: Materiales.
Proc.: Proceso de trabajo.
Proy.: Proyectar.
Dib.: Dibujo mecánico.
Ener.: Energía.
Prueb.: Pruebas experimentales.
Med.: Medida.

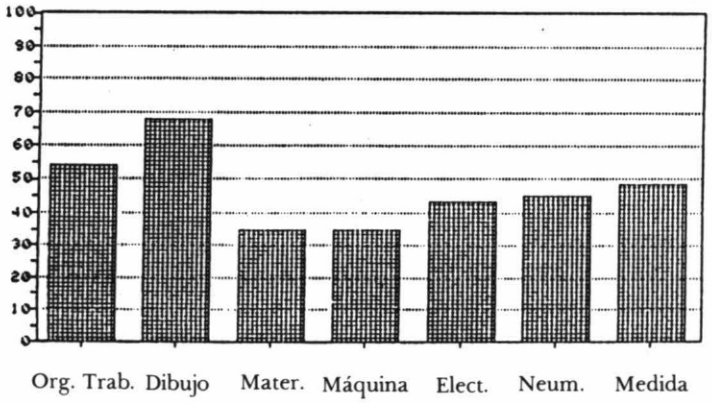
Fuente: CISEM, 1986.

FIGURA 2

Conocimientos y capacidades requeridos al Bachiller Industrial mecánico en una lógica de reestructuración industrial (pequeña y mediana industrias)



L. Extr.: Conocimientos de lengua extranjera.
L. It.: Lengua italiana (capacidad de expresión escrita y hablada).
Infor.: Informática (conocimientos del uso y/o capacidad de programación).
Estadís.: Conocimientos de estadística.
Diseño: Capacidad de proyectar.



Org. Trab.: Conocimientos de organización del trabajo.
Dibujo: Dibujo mecánico (capacidad de leer, interpretar y realizar planos).
Mater.: Conocimientos de materiales (propiedad y aplicaciones).
Máquina: Conocimiento de las características y del empleo de las máquinas productoras y consumidoras de energía.
Electr.: Electrotecnia y electrónica aplicada.

Fuente: CISEM, 1986.

La formación en la empresa ha de tener por cometido insertar al bachiller en la singular y específica realidad empresarial.

3.2. *El caso de la máquina-herramienta en la RFA*

De los diversos estudios existentes en la RFA se presentan a continuación los requerimientos para tres tipos de máquinas de creciente complejidad: torno tradicional, torno de CNC y sistema flexible de fabricación.

Este estudio en nuestro contexto tiene la ventaja de haber analizado los requerimientos en cualificaciones:

- Conocimientos (productos, máquinas, organización de la producción).
- Necesidades de cooperación y comunicación (horizontal y vertical).
- Necesidades de decisiones autónomas (elección de métodos, optimización).
- Requerimientos cognitivos (abstracción, análisis, lectura de programas).
- Requerimientos sensomotóricos, es decir, destrezas, etc.
- Requerimientos del comportamiento con referencia a la seguridad en el trabajo.

Se nota muy claramente la tendencia hacia requerimientos más altos en casi todos los niveles (al menos, comparando el torno tradicional con el sistema flexible de producción; aunque si se compara una máquina sencilla de CNC, con el torno tradicional vemos que algunos requerimientos disminuyen. Este resultado es muy importante en el sentido de que corrige las visiones globales que hablan de la llamada «traslación» de los requerimientos desde la destreza hacia los conocimientos y la cooperación (a muy grandes rasgos). El resultado es de gran relevancia porque subraya muy frecuentemente la necesidad de realizar esfuerzos propios para aumentar las cualificaciones; obviamente, es más fácil dominar una sola traslación de los requerimientos de cualificaciones en casi todos los niveles.

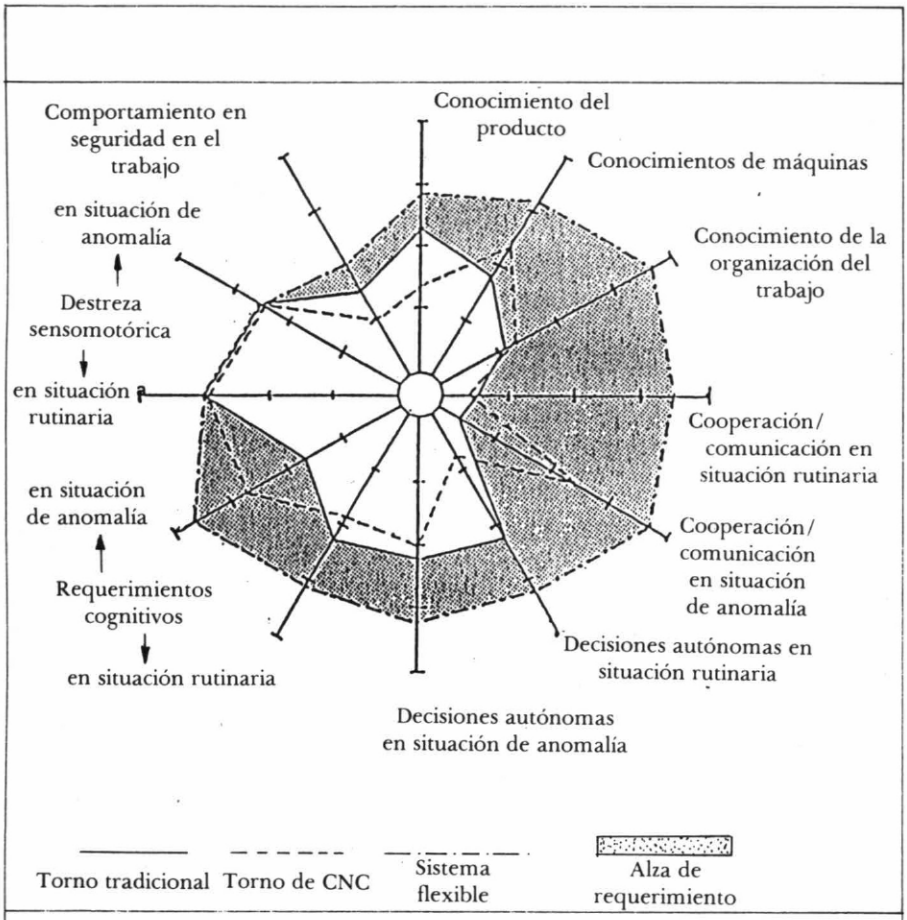
3.3. *Sectores de servicios en Italia*

En 1986 (4) se realizó un estudio sobre todas las competencias que intervenían a la hora de definir un perfil profesional en diversos sectores y subsectores relacionados con la exportación y la importación. Abarcaba el estudio: industrias y comercio, corporaciones profesionales (cámaras de comercio, etc.), editoriales, turismo, transporte, crédito y compañías de seguros. Dentro de esos sectores se estudiaron las siguientes figuras profesionales: auxiliar de secretaría, agregado de ex-

(4) CISEM, 1987.

FIGURA 3

Requerimientos de cualificaciones en niveles técnico-organizativos diferentes



Fuente: Sonntang (Ed.), 1985.

FIGURA 4

Presencia de competencias (conocimientos y habilidades) conexas con conocimientos de lengua extranjera en los puestos de trabajo señalados

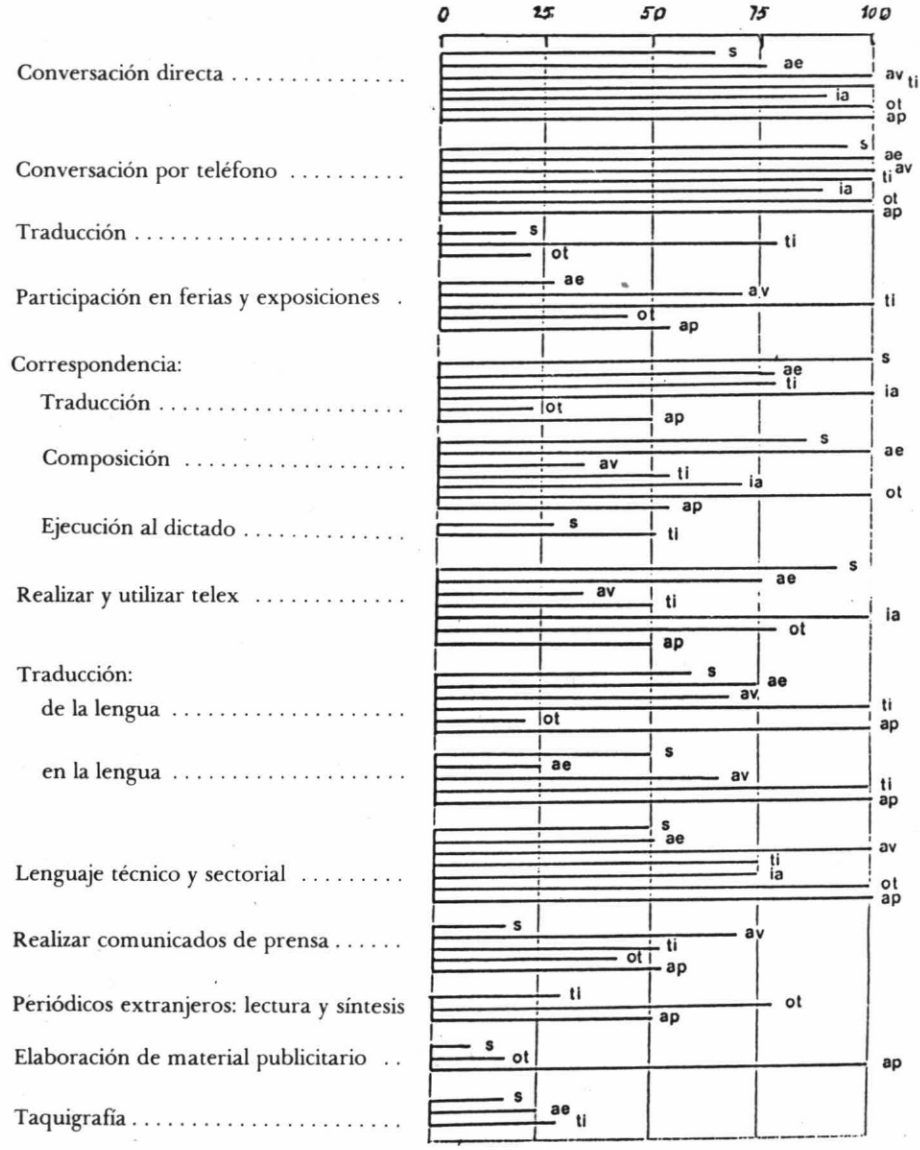
Leyenda:

s: secretaría.
ae: encargado de exportación.
av: encargado de ventas.
ti: traductor-intérprete.
ia: empleado administrativo.
ot: operador turístico
ap: encargado de oficina de publicidad.

Fuente: CISEM, 1987.

FIGURA 5

Presencia de competencias (conocimientos y habilidades) lingüísticas en los puestos de trabajo señalados



Leyenda:

s: secretaría.
ae: encargado de exportación
av: encargado de ventas
ti: traductor-intérprete
ia: empleado administrativo
ot: operador turístico
ap: encargado de oficina de publicidad

Fuente: CISEM, 1987.

portación, responsable de ventas, traductor-intérprete, empleado administrativo, operador turístico, ayudante de publicidad.

Además de resaltarse la gran importancia, lógicamente, del conocimiento y del dominio hablado y escrito de, al menos, una lengua extranjera, se deduce del estudio que hay una serie de competencias en mayor medida requeridas para todos los sectores y figuras profesionales señalados. Se pueden clasificar en tres grandes grupos:

1) *Competencias totalmente transversales*

Constituyen el abanico de competencias que aparecen en todos los sectores y figuras profesionales de este estudio. Componen un segmento del perfil profesional suficientemente rico y articulado; válido, por consiguiente, para ambientes de trabajo muy diversos:

- conversación por teléfono,
- conversación cara a cara,
- uso del lenguaje técnico y sectorial, tanto en forma activa como pasiva,
- correspondencia comercial,
- composiciones y transmisión por telex,
- mecanografía.

Todas estas competencias se requieren tanto en la lengua extranjera, a utilizar en las comunicaciones y tareas relacionadas con el exterior, como en la lengua propia, para los asuntos referidos al mercado interior.

2) *Competencias parciales transversales*

Presentes en muchos sectores y figuras profesionales citados:

- traducción de la lengua,
- gestión y participación en ferias y manifestaciones internacionales,
- realización de relaciones y comunicados,
- consulta de manuales,
- archivo y selección de documentación,
- elaboración de datos,
- estenografía.

3) *Competencias específicas*

Se refieren a competencias singulares tanto para sectores muy determinados como para figuras profesionales muy específicas. Tienen un peso relativamente modesto.

Si nos fijamos en la figura del *empleado administrativo* (clave *ia*), tanto en la figura 4 como en la figura 5, junto a competencias de tipo lingüístico, oral y escrito, se piden también competencias extralingüísticas, como contabilidad, facturación, operaciones bancarias, procesos de exportación y estenografía.

Del estudio se deduce igualmente que para proporcionar dichas competencias profesionales la escuela debe desarrollar aspectos relativos a la formación técnico-profesional.

Se señalan a continuación aquellos aspectos que menos suelen contar a la hora de realizar un currículum escolar y que, por tanto, habría que introducir constituyendo una parte de los objetivos comunes a todas las disciplinas.

Así, para la formación de base:

- capacidad de trabajo autónomo,
- capacidad de organización,
- capacidad de trabajar en equipo,
- capacidad lógica y de síntesis,
- capacidad de desenvolverse adecuadamente en las relaciones interpersonales.

Respecto a la formación técnico-profesional, en el estudio se señala que en la situación italiana la formación existente es bastante inadecuada (casi en el 90 por 100 de los entrevistados), por cuanto se proporciona demasiada especialización y se carece, en consecuencia, de flexibilidad para cambiar entre diversas situaciones laborales. Por otra parte, o bien es demasiado teórica o bien demasiado superficial. Se señalan seguidamente los conocimientos no adquiridos o mal adquiridos en la escuela y que son de importancia:

- capacidad de descodificar/codificar en lenguaje especializado,
- capacidad de sintetizar textos,
- capacidad de comprensión y elaboración en la propia lengua,
- conocimientos de nociones de marketing,
- conocimientos de la situación socio-económico-política y geográfica mundial,
- capacidad de usar teclados (máquinas de escribir, telex, proceso de datos, etcétera).

Los entrevistados han manifestado que existe una gran falta de estructuración de las enseñanzas, tanto en el área lingüística (a la que dan mucha importancia y, especialmente, al idioma extranjero) como en las otras áreas disciplinares, subrayando aspectos como la fractura existente entre contenidos y metodología y la parcelación de las disciplinas. Para el 90 por 100 de los entrevistados la relación entre la teoría estudiada en la escuela y su aplicación en la práctica es insuficiente, tanto en lo que se refiere al desconocimiento de la organización del trabajo y la poca capacidad para resolver con agilidad los problemas, como en cuanto a los contenidos y al método de trabajo.

4. NUEVAS TECNOLOGÍAS, PROFESIONALIDAD Y REFORMA EDUCATIVA

Como ya se ha señalado, la revolución informática, el desarrollo de los medios de comunicación y las transformaciones tecnológicas y organizativas en curso en el seno del sistema productivo y distributivo tienen hoy una profundidad y una extensión que exigen con rapidez otras tantas modificaciones en la enseñanza.

Las tendencias evolutivas de la producción se caracterizan por el extraordinario empleo de los conocimientos científicos y tecnológicos, transformando los procesos productivos, los servicios, los hábitos de vida y los perfiles profesionales.

Estas características se generalizan a toda la organización social, que asume como modelo de comportamiento fundamental la adquisición y la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos para la solución de los problemas. El valor de la profesionalidad se generaliza, haciéndose cada vez más importante como elemento de caracterización de la cultura y de la identidad social y, paralelamente, el conocimiento adquiere más importancia que la experiencia como factor de profesionalidad.

Como vemos, la formación de base ha de estar ligada a una profesionalidad. La profesionalidad no es una simple suma de conocimientos y habilidades que tienen lugar en un período determinado de la vida del individuo.

Como explica Zuccon, la profesionalidad está ligada a la noción del «rol laboral», o sea, «al conjunto de normas, expectativas y comportamientos requeridos que caracterizan una determinada posición en el marco de un proceso productivo. Por cuanto coincide con un rol, la profesionalidad se configura como el éxito de un proceso individual de socialización (socialización laboral) a través del cual un individuo llega a adquirir una identidad profesional específica. Tal proceso consiste en la formación y el desarrollo de una identidad psicosocial capaz de orientar la acción social del individuo a través de un conjunto de trabajos, conocimientos y actitudes, bien en el ámbito de las experiencias profesionales, bien en el de las experiencias extraprofesionales. La socialización laboral se manifiesta, por otra parte, como un proceso complejo en el que interactúan varias partes: la escuela, la familia, los *mass media,* el grupo de los «iguales» y el lugar mismo de trabajo. Pero además este proceso se articula y desarrolla como un *continuum* que no se concen-

tra, ni mucho menos se agota, en una fase particular de la vida del individuo, sino que la acompaña en toda su existencia» (5).

Esta larga cita resume tres ideas básicas respecto a la profesionalidad:

a) La profesionalidad no puede completarse en la escuela. Allí se ponen los cimientos y se adquiere una «profesionalidad de base».

b) La profesionalidad requiere la interiorización de actitudes idóneas respecto al rol profesional.

c) La profesionalidad (sobre todo, en el campo tecnológico) requiere un proceso de formación permanente.

Este enfoque de profesionalidad conlleva la formación de base señalada anteriormente, desarrollando componentes culturales, relacionales, comunicativos, conceptuales, etc., de forma que se alcancen los rasgos y perfiles de un trabajador polivalente, «sistemista», con una formación «de rama» abierta a un abanico de profesiones, con capacidad de organizar su propio aprendizaje y especialmente apto para la cooperación y el trabajo de grupo o asociado.

La creciente importancia de los aspectos tecnológicos y de profesionalización junto con el desarrollo de la formación básica, se plantea en diversos países desarrollados.

Dentro de los países occidentales, EEUU y Japón, con el 87 por 100 y el 94 por 100, respectivamente, de los jóvenes de diecisiete años escolarizados en la enseñanza secundaria de tipo general, representan el modelo de escolarización reglada de mayor influencia. En cambio, en muchos países europeos que también adoptan como predominante el modelo de escolarización reglada (pero no con los porcentajes de jóvenes anteriormente señalados) una proporción mayor de jóvenes sigue enseñanzas profesionales y técnicas en este apartado.

Por poner un ejemplo cercano a nosotros, las enseñanzas técnicas y profesionales en Francia abarcan los Bachilleratos (que son de tipo general, tecnológicos y profesionales), las enseñanzas propiamente profesionales, de duración más corta (el BEP y el CAP), y el aprendizaje, más minoritario. Las tendencias de escolarización marcan un proceso de alargamiento del período de estudios. Considerando los cambios sociales y productivos en curso, la Administración francesa ha planteado, desde hace varios años, el aumento de las cualificaciones en amplios sectores sociales; conforme lo cual propugna que para el año 2000 el 80 por 100 de los jóvenes de dieciséis a diecinueve años ha de estudiar un tipo de bachillerato (ya sea general, tecnológico o profesional). De esta forma podrán hacer frente a los cambios que se producirán en la demografía de los empleos.

Es ilustrativa, *en el caso francés,* la distribución en los distintos tipos de bachilleratos. Para el curso 1984-85, de los 273.000 bachilleres titulados:

---

(5) Zuccon, G. *La Formazione Profesionale de base,* 1984.

- un 18 por 100 correspondía a bachilleres de letras (tres modalidades);
- un 16 por 100 a bachilleres económico-sociales;
- un 30 por 100 a bachilleres científicos (dos modalidades);
- un 33 por 100 a bachilleres técnicos (trece modalidades).

También *en el caso italiano* existe una proporción importante en los bachilleratos de tipo técnico. Para el curso 1985-86, de 1.982.000 alumnos de bachiller, estudiaban en:

- El Liceo clásico un 10,5 por 100,
- el Liceo científico un 18,6 por 100,
- el Liceo artístico un 1,4 por 100,
- el Liceo lingüístico un 2,5 por 100,
- los Institutos técnicos (más de diez modalidades) un 58,3 por 100,
- el Instituto de magisterio un 8,7 por 100.

Asimismo, para este curso había 580.000 estudiantes en la formación profesional estatal, en sus diversas especialidades.

4.1. *La Reforma de la enseñanza secundaria. El bachillerato*

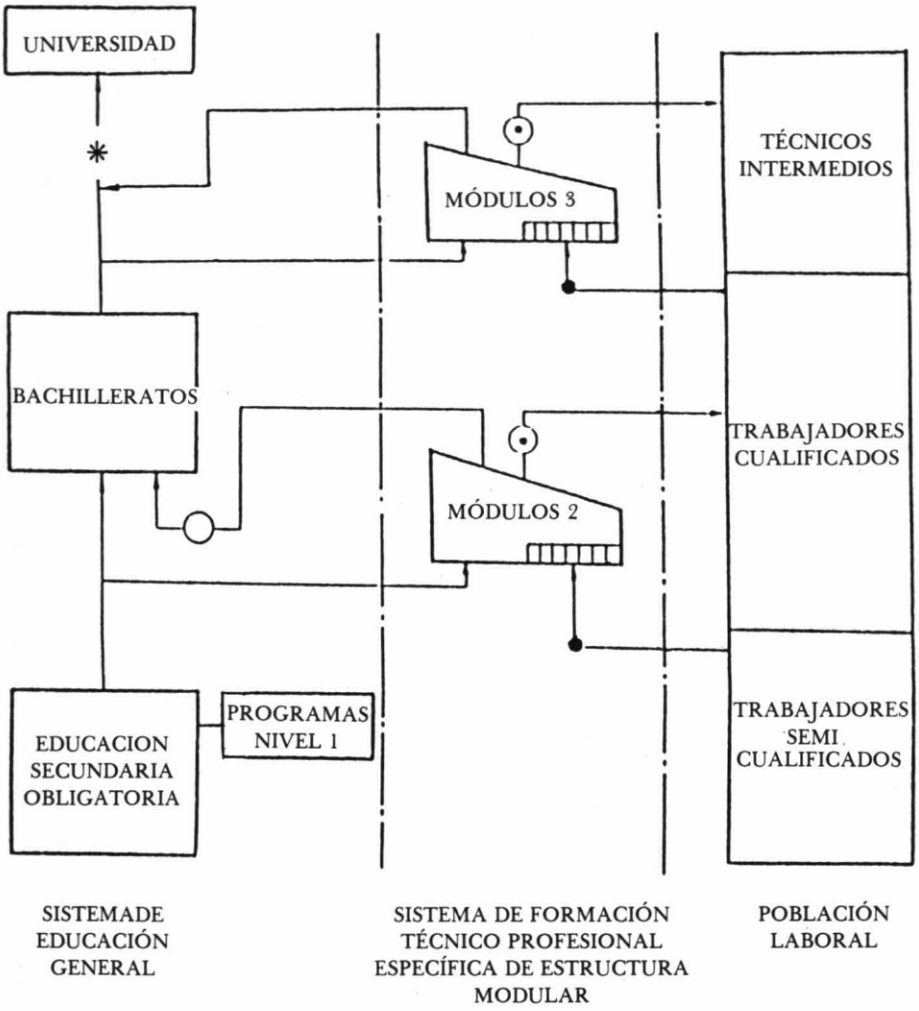
En el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo,* del año 1989, se plantea la siguiente estructuración del sistema educativo (ver figura 6).

Los principales cambios planteados son los siguientes:

- Se supera la dicotomía de los dos canales educativos, de BUP y FP, y se plantean dos tramos educativos diferenciados: por una parte, una Educación Secundaria Obligatoria, de doce a dieciséis años y por otra, varios Bachilleratos, de dieciséis a dieciocho años.
- Tanto desde las enseñanzas de la Secundaria Obligatoria como desde los Bachilleratos se pueden cursar formaciones profesionales específicas de estructura modular a través de los módulos 2 y 3, proporcionando cualificación de nivel 2 y de nivel 3.
- Desde el mundo del trabajo se puede acceder a los módulos 2 y 3, cumpliendo los requisitos de entrada.
- Desde los módulos 3 se puede acceder a la Universidad, una vez superadas las pruebas de acceso (lo mismo sucede para los alumnos procedentes de los Bachilleratos).

En la propuesta del MEC, de 1989, se señala que «los estudios de bachillerato han de poseer un valor intrínseco, autónomo, a la vez que un valor propedéutico,

FIGURA 6



✱ Acceso a la Universidad

⊙ Certificación profesional

▭ Requisitos de entrada

○ Convalidaciones

● Acceso general mediante requisitos de entrada

preparatorio para ulteriores estudios superiores universitarios o más cortos y de índole más profesional. (...) Todas las modalidades (de bachillerato) deben franquear vías de acceso a la Universidad y vías de preparación más inmediata para la vida activa a través de módulos profesionales que desarrollen una Formación Profesional específica» (p. 98).

Se señala, por otra parte, que las funciones y finalidades del bachillerato son, a un tiempo, formativas, propedéuticas y orientadoras. La adecuada combinación de todas ellas otorga al bachillerato un valor verdaderamente terminal y no sólo de etapa de paso para otros estudios (6).

Pero apenas se insiste en el carácter profesionalizante de los bachilleratos, el cual reviste gran importancia. Ya se ha señalado que en la actualidad los cambios sociales y los cambios en el sistema productivo plantean una mayor utilización de los conocimientos científicos y tecnológicos, afectando a toda la organización social y generalizándose el valor de la profesionalidad como elemento de caracterización de la cultura y de la identidad social.

En una primera valoración del documento, y ante la falta de concreción de muchos aspectos, se puede señalar lo siguiente:

- Se produce un retroceso frente al modelo de los bachilleratos experimentales, reduciéndose su número (ya muy limitado). Si realmente se busca el acceso masivo a los bachilleratos y se persigue escolarizar al 80 por 100 de los jóvenes de dieciséis y diecisiete años, estos estudios han de acoger a una población escolar de muy diversos intereses, actitudes, etc. Esta diversidad de estudiantes plantea la necesidad de ofrecer un abanico de bachilleratos suficientemente amplio, diversificado y estructurado. Los casos italiano y francés así lo atestiguan.

- Esta oferta reducida afecta a la profesionalización de los bachilleratos. El hecho de plantear que la variedad del Bachillerato Administrativo quede insertada dentro del Bachillerato de Humanidades (al que se le atribuye una materia específica diferenciada, «Administración y Gestión») generaliza excesivamente el diseño de las modalidades.

- La escasez de modalidades, a pesar de la oferta amplia de materias optativas que se anuncia, favorece la «academización» de los bachilleratos. De los actuales dos bachilleratos (de «ciencias» y de «letras») se pasa a una situación de tres bachilleratos (de «ciencias», de «letras» y «tecnológico») (7).

- La prueba homologada de acceso a la Universidad influye en el diseño de materias comunes, en especial, en las «tradicionalmente» difíciles (matemáticas, física...), favoreciendo el academicismo de los dos cursos.

---

(6) Aspectos que, básicamente, se mantienen en el borrador de la LOGSE, de marzo de 1990.

(7) Y en su caso, el bachillerato artístico.

Aunque falta la concreción de muchos aspectos (que se apreciarán en el «diseño curricular base»), el marco ya señalado condiciona la estructura global del bachillerato.

¿Se reproducirá parte del academicismo anterior? ¿Habrá tasas de fracaso similares? Queda aún mucho terreno por ajustar en el contenido de las materias, en las metodologías, en los objetivos, etc.

4.2. *La reforma de la Formación Profesional*

Inicialmente, se señala que cuando se habla de Formación Profesional, ha de entenderse que se está hablando de una educación de grado técnico orientada a la vida activa en un campo profesional.

El modelo de Formación Profesional se caracteriza por:

- Situar la formación general y la Formación Profesional de Base en un único sistema de formación, impartida en la Enseñanza Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria.
- Diferenciar el componente más terminal, la Formación Profesional Específica, que no hace sino desarrollar los elementos profesionalizadores contenidos en la Formación Profesional de Base.

La formación profesional específica se articula a través de los módulos profesionales, que son bloques coherentes de formación de ciclo breve y contenido profesional específico para la correspondiente profesión. Existen módulos 2 y módulos 3 (ver gráfico 6) (8).

A los módulos 2 se accede superando la secundaria obligatoria. Estos módulos preparan para desempeñar un abanico de puestos de trabajo relativamente reducido, siendo el componente fundamental la ejecución de tareas. Normalmente durarán un año.

Si se apuesta porque el 70-80 por 100 de los jóvenes mayores de dieciséis años vaya al bachillerato, lógicamente el flujo de alumnos que acceda al módulo 2 será reducido.

Pero si los bachilleratos «segregan» un importante fracaso escolar, estos módulos 2 servirían para acoger a un considerable contingente de jóvenes, es decir, no tanto como alternativa de libre elección, sino como mal menor.

A pesar de que ya se había señalado en un documento de debate sobre la Educación Técnico-Profesional, de 1988, que «los módulos profesionales, cuyo contenido principal, sin duda, ha de ser la formación profesional específica, podrán y acaso deberán incluir también algunos contenidos de educación profesional de base

(8) En el borrador de la LOGSE se denominan «ciclos formativos», pero su funcionalidad sigue siendo la misma.

que no hayan podido ser incorporados a los tramos educativos anteriormente cursados» (los ejemplos citados en el anexo del documento son: «mantenimiento en línea», «auxiliar de enfermería», entre otros), apenas un 6 por 100 de las horas de formación en centros educativos aborda aspectos de formación general y de orientación laboral; el resto del tiempo se dedica a los aspectos tecnológico-prácticos ligados a la formación profesional específica.

Creemos que en este tipo de módulos se han de proporcionar mayores dosis de educación general y de educación profesional de base. Y no únicamente para que completen aspectos de formación general necesaria, sino porque cada vez adquiere mayor importancia el desarrollo de capacidades «transferibles a varios entornos productivos». Incluso para este nivel de cualificación 2, relacionado con tareas de ejecución, aspectos como el desarrollo de las capacidades lingüísticas de comprensión, de expresión, etc. son de importancia creciente.

Todo lo anterior nos lleva a plantear que en el diseño de los módulos 2 ha de ser determinante el papel de las administraciones educativas, aun contando con la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales.

Al finalizar el módulo 2 se tiene acceso al mundo del trabajo; pero si se quiere acceder al módulo 3, se deberá cursar el correspondiente bachillerato, con las convalidaciones adecuadas.

El acceso a los módulos 3 se realiza fundamentalmente a través del bachillerato. Estos módulos proporcionan una cualificación de tipo técnico intermedio: «preparado para ejecutar un trabajo de manera autónoma y/o que conlleve responsabilidades de programación y coordinación». Igualmente se señala que la formación en los centros educativos «deberá incluir un área de organización del trabajo de la empresa y de formación para la vida laboral y un área de especialización técnica en el sector profesional».

A pesar de la indicación de que los módulos 3 han de vincularse a las modalidades (y asignaturas optativas) de los bachilleratos, se echa en falta contenidos formativos del tipo de la educación profesional de base y también contenidos relativos al acceso al mundo laboral. Su enfoque de áreas es eminentemente tecnológico-práctico.

Así, en el anexo del documento de reforma se cita el caso del «mantenimiento de máquinas y sistemas automatizados», en el que se dedica un escaso 12 por 100 del horario al área de organización económica y productiva y la formación y orientación laboral. Creemos que es posible una mejor combinación y una mejor dosificación de componentes formativos, tanto tecnológicos como generales, que respondan a las exigencias del nivel 3 de cualificación. Si el técnico ha de ser «sistemista», polivalente, con autonomía en su trabajo y capaz de comprender la realidad global que rodea su entorno laboral y su actividad profesional, es preciso dotarle de recursos y capacidades ajustadas a esas necesidades. Las razones se han expuesto ampliamente en líneas anteriores.

Asimismo hay que señalar que tanto a los módulos 2 como a los módulos 3 se puede acceder a partir de la experiencia laboral, cumpliendo requisitos de entrada

específicos para cada módulo. Es una novedad que puede significar una mayor porosidad entre el sistema educativo y el mundo laboral y facilitar así la actualización profesional y el retorno a la escuela en diferentes etapas de la vida.

La implantación de los módulos 2 y 3, como se señala en los documentos, implica un conjunto de relaciones del sistema educativo con el entorno social y productivo que podría dinamizar las estructuras, hacer más relevante el aprendizaje y recuperar su valor de uso por encima del valor académico y formal.

5. CONCLUSIONES

No es fácil hacer un resumen –catálogo– de cuáles son los impactos de las nuevas tecnologías en los diversos sectores productivos y sus consecuencias en la cualificación de los trabajadores y, por tanto, en la formación. Podríamos, no obstante, sintetizarlos como sigue:

– Insuficiencia de la especialización tecnológica. Necesidad de integrar la técnica como una dimensión de la cultura básica.

– Intelectualización creciente del trabajo. Se precisa la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de «esquemas interpretativos» para responder a situaciones profesionales diversas y anticiparse a las eventualidades.

– El personal laboral ha de ser capaz de verbalizar y de formalizar los conocimientos empíricos que guían sus acciones.

– El personal laboral ha de aumentar sus conocimientos teóricos para progresar en la comprensión del funcionamiento de los equipos y mejorar continuamente su eficacia productiva. Ha de progresar desde procesos cognoscitivos inferiores hacia procesos cognoscitivos superiores (de mayor complejidad, multidimensionales y de escasa formalización de las informaciones recibidas).

– Incertidumbre en la correspondencia hombre-puesto de trabajo, dada la tendencia creciente del trabajo en equipo; ampliándose las funciones y las diversas tareas. Plantea la necesidad de una mayor formación y una mayor comunicación entre los miembros del equipo de trabajo.

– Mayor flexiblidad social en la organización del trabajo y gran capacidad de combinación de las nuevas tecnologías con la generalidad de las tecnologías preexistentes. Esto último propicia convergencias entre áreas tradicionalmente separadas, como son la mecánica, la electricidad y la electrónica, dada la creciente integración de los sistemas técnicos. En este nuevo sistema técnico (9), y con la introducción de las nuevas tecnologías, el trabajador encargado de la ejecución de tareas, o bien de la supervisión, el control o la reparación del sistema, necesita disponer de un conocimiento de conjunto de la instalación. Deberá poseer una formación «sistemista» y adquirir una gran maduración en la aptitud generalizadora, con una gran articulación en su estructura cognitiva.

---

(9) Proposiciones expuestas por Antonio Rueda en *Hacia un técnico de amplio espectro*, 1987.

Además, la integración antes mencionada entre las diversas áreas profesionales origina una necesidad de polivalencia técnica que rompa los límites de la tradicional especialización. Por otra parte, el nuevo escenario tecnológico en el que el bachiller industrial, el técnico intermedio, tiene que operar implica que el conocimiento adquiere relevancia sobre la experiencia, a tenor del gran incremento que están sufriendo los conocimientos aplicados a la producción.

En parte como consecuencia del punto anterior, el nuevo escenario producido por las nuevas tecnologías se caracteriza por los cambios acelerados, esto es, por el acortamiento de las generaciones tecnológicas que produce un rápido «envejecimiento» de profesiones y especialidades.

¿Cómo influye todo lo anterior en el diseño curricular de la enseñanza secundaria, tanto en los bachilleratos profesionalizantes que se proponen como en la nueva formación profesional?

Como ya se ha señalado:

– Hay que abandonar el falso debate que opone los conocimientos generales a los conocimientos tecnológicos en los fundamentos de la formación profesional. Los conocimientos tecnológicos son indispensables para crear una competencia profesional y poner en práctica los equipos actuales y los que estén en vías de desarrollo. Los conocimientos llamados «generales» no son menos necesarios para verbalizar, formalizar y completar la capacidad de dar «sentido» a una actividad profesional. Su presencia simultánea, construida de manera adecuada, condiciona la adquisición de una cultura de base y el que se conciban las tareas que deben emprenderse desde ahora si no se quiere que una parte importante de la población activa, actual y futura, se vea excluida del acceso a las cualificaciones de base que serán exigidas.

En los análisis detallados de las experiencias italianas, tanto para la industria mecánica como para los diversos trabajos administrativos del sector de servicios, se aprecia claramente la necesidad de conocimientos generales (lengua, diversos tipos de capacidades generales a desarrollar, etc.).

– Este reforzamiento de la formación básica para los técnicos intermedios, para los bachilleratos profesionalizantes y para los titulados de la Formación Profesional contribuye también a la capacitación para la polivalencia profesional.

– Esta formación básica, como consecuencia del reciclaje permanente o de las reconversiones industriales que va a necesitar el técnico intermedio, le posibilita desarrollar su capacidad de aprender y de organizar su propia formación.

– La mayor integración de las diversas tecnologías plantea y requiere que el técnico intermedio se vuelva más interdependiente y precise una mayor aptitud para el trabajo en grupo o asociado.

BIBLIOGRAFIA

Díaz Malledo, J. *La educación y el mercado de trabajo.* Instituto de Estudios Económicos, 1987.

CEDEFOP. *Systèmes de formation profesionnelle dans les pays membres de la Communauté Européenne.* 1983.

Lesourne, J. *Education et societé.* Francia, Editions la Decouverte, 1988.

MEC. *Documentos de reforma educativa. 1987, 1988, 1989.* Borrador LOGSE, 1990.

D'Iribarne, A. *Revista de Formación Profesional.* Berlín, CEDEFOP, 1987.

Rosanvallon, A. y Troussier, J. F. *Travail cullectif et nouvelles technologies.* Grenoble, 1987.

CISEM. *Boletín. 1986, 1987.*

Zuccon, G. *La formazione profesionale de base.* 1984.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

¿CRISIS DE ALFABETIZACIÓN O CRISIS DE ESTADO? EXPLICACIONES DE LA ACTUAL «CRISIS DE ALFABETIZACIÓN» (*)

ANTHONY R. WELCH (**)
PETER FREEBODY (**)

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas recurrentes en los debates educativos y, más específicamente, en los debates relativos a la enseñanza de la alfabetización es el que hace referencia a los niveles. A lo largo de muchas décadas la idea de que los niveles en la alfabetización no se había alcanzado aparece continuamente. A juzgar por el número de las recientes expresiones oficiales y extraoficiales de preocupación por el tema, parece que actualmente los «decrecientes niveles en la alfabetización» se dan casi por asumidos. El objeto de este artículo es indagar y criticar las diversas causas posibles de tal preocupación, situar recientes y actuales recelos acerca de la educación pública y pedir «un respaldo» a la educación «elemental» en su marco sociopolítico más amplio. En principio, se revisa gran parte de los datos de Australia de la última década y, a continuación, se consideran algunas pruebas de la más reciente «crisis de alfabetización» en el país. Los datos examinados son un reflejo más de la dificultad en hacer frente a la «crisis de alfabetización»; en los cuales, por ejemplo, no existe referencia alguna a la clase social. Así, los datos son, en cierto modo, incompletos. Se hace después alusión a la «crisis de alfabetización» contemporánea en otros dos Estados industriales avanzados, Canadá y Estados Unidos.

Se podrá argüir que mientras que los datos relevantes son a menudo relativamente extensos en lo referente al muestreo de la población y de la esfera ocupacional, su análisis resulta incompleto en el sentido de que frecuentemente omiten

---

(*) Los autores desean agradecer el apoyo financiero del Secretariado Australiano para el Año Internacional de la Alfabetización. Este estudio se presentó en la VII Conferencia de las Sociedades Europeas de Educación Comparada (CESE) (Madrid, julio de 1990) y forma parte de un proyecto más amplio de los autores, que publicará el próximo año la editorial Falmer Press del Reino Unido con el título *Knowledge, Culture and Power. International Perspectives on Literacy Policies and Practices.*

(**) Universidad de Sydney (Australia).

consideraciones explícitas de la clase social como una variable de población. Incluso los estudios que prestan cierta atención al tratamiento de la edad, el sexo, la localización geográfica y el tipo de escuela han eludido tradicionalmente el problema de la diferencia de clases, impidiendo así examinar de forma adecuada aspectos ideológicamente cruciales de la «crisis de alfabetización».

Se examinan aquí cuatro hipótesis con relación a este asunto:

1. Que la «crisis de alfabetización» es el resultado de unos niveles auténticamente decrecientes en la capacidad de alfabetización de los alumnos australianos a lo largo de los últimos diez o quince años («hipótesis de descensos»).

2. Que, así como las competencias no han disminuido, las competencias de alfabetización imprescindibles para un funcionamiento social y cultural efectivo se han incrementado y diversificado en nuestra sociedad («hipótesis de la demanda»).

3. Que, así como ni las competencias ni las demandas culturales han cambiado significativamente, la creciente competitividad del mercado de trabajo ha llevado a un incremento en las exigencias formales necesarias para cualquier trabajo dado («hipótesis de las exigencias»).

4. Que la «crisis de alfabetización» es, de hecho, un montaje preconcebido o que, al menos, sirve para minar ciertas tendencias educativas progresivas que se han desarrollado en el pasado reciente («hipótesis de la invención»).

Es nuestra intención aquí indagar en estas hipótesis e intentar documentar cualquier soporte empírico sobre el cual se puedan basar las mismas.

Antes de examinar estas hipótesis es necesario, no obstante, hacer dos puntualizaciones. Primero, el debate sobre los niveles de alfabetización no es nuevo; tiene una larga, si no antigua, historia (Skillbeck, 1977). Como apuntaba Skillbeck, probablemente estemos en lo cierto al suponer que el fenómeno de la crítica de una generación al descenso de los niveles, evidente en la siguiente generación, se viene produciendo probablemente desde que hay generaciones de más edad y de menos edad. En particular, y como se evidenciará más adelante, desde el crecimiento y la expansión de la educación de masas a mediados del siglo XIX se han producido de forma recurrente protestas referentes a la caída grave y repentina de los niveles entre la población de escolares y de alumnos que no han completado los estudios escolares.

No es difícil encontrar en tiempos recientes en Australia indicios de crisis en la confianza en los modelos de alfabetización. Tanto en la prensa popular como en los foros especializados la preocupación sobre los niveles decrecientes o los fracasos en la enseñanza elemental ha sido frecuente a lo largo de gran parte de, al menos, esta centuria. El periódico *Truth,* en septiembre de 1915, se lamentaba de la proporción de alumnos que no habían obtenido *aprobado* en un examen en la escuela, argumentando que «se trata de un deplorable reflejo del sistema de educación, que después de todos estos años, y a costa del gasto de enormes sumas de dinero público, se ha mostrado incapaz de enseñar los simpres requisitos de lectura, escritura y aritmética» (*Truth,* 9-9-1915).

Dos años después, el *Brisbane Daily Standard* argumentaba que la lectura, la ortografía y la escritura tenían, todas, un nivel insatisfactorio y que *Abajo las tres reglas* será el *slogan* necesario, si no se produce pronto una mejora» (*Brisbane Daily Standard,* 4-10-1917). En 1930 el *Telegraph* protestaba por la supuesta carencia de aptitud para la ortografía, que achacaba a la enseñanza estatal primaria y secundaria, y se preguntaba retóricamente si se prestaba suficiente atención al tiempo necesario y a los métodos efectivos en la enseñanza de la ortografía:

> «Mucha gente interesada en el desarrollo intelectual de la nueva generación mantiene que, a juzgar por los ejemplos de ortografía de los que ha tenido noticia, la respuesta debe darse en sentido negativo» (*Telegraph,* 27-8-1930).

Del mismo modo, en 1952 la revista profesional *Research and Curriculum Branch Bulletin* hablaba de las preocupaciones del momento sobre los niveles de habilidad ortográfica entre los alumnos, preocupaciones que impulsaron al director general de entonces a iniciar una indagación. Resumiendo las opiniones generales del momento, la publicación sostenía que «había un sentimiento general, aunque no unánime, de un descenso en los niveles, que era especialmente evidente en las faltas de ortografía en la escritura» (*Research and Curriculum Branch Bulletin, 6,* 1952).

No obstante, la evidencia de preocupaciones pasadas respecto a la aparente falta de capacidad de la enseñanza en Australia es sólo un medio de presentar la «crisis de la alfabetización» contemporánea en perspectiva. Un aspecto notable de la «crisis de la alfabetización» en la Australia contemporánea lo constituye el que no es, de ningún modo, única. De hecho, es sorprendente la coincidencia de crisis de alfabetización similares en otros países industrializados al mismo tiempo. Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña (Cox y Dyson, 1977; Cox y Boyson, 1975) (1) también proporcionan ejemplos actuales de expresión de crisis que son paralelos al caso de Australia en aspectos importantes. El examen de algunos de estos aspectos de expresión, a los que más adelante se hará referencia, es bastante revelador.

Una segunda cuestión que destacar es que los comentarios que siguen no pretenden atribuir una orientación ni condenatoria ni de aprobación a la actual práctica educativa, sino que intentan más bien destacar las formas en las que la retórica que rodea a la crisis contra el ciclo de defensa puede oscurecer un debate educativo auténtico y útil y desviar la atención lejos de las direcciones efectivas para la reforma y la «revaloración». El problema del bajo rendimiento de forma persistente entre los alumnos de la clase trabajadora es un ejemplo destacable de esta desviación. Muchas de las investigaciones analizadas más adelante han subestimado o ignorado este problema en los análisis y en la recogida de datos, y quizá en la selección de «muestras representativas». El difícil acceso de la clase trabajadora, los aborígenes y otros grupos de alumnos a programas efectivos de alfabetización en la escuela ha alcanzado, argumentaremos, un punto crítico. Pero parece que siempre ha sido así. Los datos disponibles y los consiguientes informes de la actuación en la alfabetización fallan tradicionalmente cuando se trata de este problema y,

(1) Véase, por ejemplo, Froome, S. «Reading and the School Handicap Score», Cox.

así, sólo pueden ofrecer, en el mejor de los casos, una explicación parcial de los niveles globales de capacitación.

La hipótesis del descenso

¿Qué apoyo empírico tiene la hipótesis de que se ha producido un declive reciente y general en la aptitud en la alfabetización de los alumnos australianos en años recientes? Para empezar, hay que destacar la dificultad en establecer esta hipótesis a la luz del cambio en la composición de los alumnos en Australia a lo largo de los últimos quince o veinte años. De todos es sabido que han tenido lugar cambios demográficos en la población estudiantil en los últimos tiempos; en particular, para nuestros propósitos, respecto al conocimiento de la lengua de los niños que acuden a la escuela en este país. Esto presenta un serio problema metodológico para los investigadores que pretende documentar un cuadro generalizable de la capacidad de alfabetización, en el que aquéllos puedan trazar los índices de rendimiento para el alumno medio australiano a lo largo de un período de tiempo, en relación con un promedio que cambia según ciertas variables críticas predecibles. Los investigadores, pues, se ven obligados a realizar una selección sobre bases tales como la cuestión de qué se puede considerar como alumno medio australiano: ¿un niño blanco, anglohablante, de clase media, que vive en la ciudad? Sea cual sea la caracterización (o caricatura) que se adopte, la relación entre el rendimiento de la alfabetización observado y los cambios en el currículum o en la práctica de la enseñanza a lo largo de los años va haciéndose muy tenue, si no imposible, a la luz de una población cambiante.

La segunda dificultad viene dada por las variables de las capacidades estadísticas/analíticas y su uso en la comunidad investigadora. La confianza en la veracidad de un asunto, la fiabilidad de los resultados, la capacidad de contrastar en las condiciones de pruebas y la naturaleza de los análisis estadísticos aplicados son, todos ellos, temas que se refieren muy directamente a la capacidad para contrastar el resultado de la alfabetización a lo largo de extensos períodos de tiempo. Estos temas adquieren particular importancia cuando se considera que a menudo el número de muestras utilizadas en estos programas de investigación (de pruebas) es lo suficientemente elevado como para descartar que pequeñas diferencias absolutas en niveles de rendimiento puedan asumir significación estadística. Todos estos obstáculos a la confianza en nuestra capacidad a la hora de evaluar estudios acerca de los niveles de alfabetización a lo largo del tiempo deben ser tenidos en cuenta cuando se examine la investigación disponible. También la situación de la responsabilidad de las pruebas en cuestiones tales como éstas tiene que ser explicada con claridad. Estadísticamente, la hipótesis nula consiste en que los niveles de rendimiento en la alfabetización en grupos comparables de alumnos australianos no han cambiado. La difícil tarea, a la luz de los cambios en la población escolar y de los distintos métodos de valoración de los resultados, de demostrar que los niveles se han incrementado, o han disminuido, incumbe directamente a aquellos que quieren argumentar un cambio observable en los niveles de rendimiento. Esto es, hasta que se pruebe que están equivocados, tenemos que asumir que los niveles generales de alfabetización han permanecido rigurosamente estables a lo largo

del tiempo. A continuación se describirán y resumirán algunos estudios que se han centrado en este asunto.

Examinando la investigación disponible antes de 1980, Little (1985) consideró tres estudios importantes: el Informe Macquarie (Goyen, 1976), una comparación de 37 informes sobre resultados (Skillbeck, 1977) y los Estudios Australianos sobre el Rendimiento Escolar (*Australian Studies in School Performance,* ASSP, 1980). El primero de ellos establecía un criterio del 80 por 100 de corrección sobre un número de tareas diarias orales y de alfabetización que los investigadores suponían manejables para un niño anglohablante de diez años. El informe recogía el estudio de aproximadamente 2.000 personas de Sydney clasificadas por edad, sexo y posición socioeconómica a partir de los dieciséis años. La conclusión fue que entre los individuos menores de treinta años había un 98 por 100 de exactitud en la que se llamó prueba básica funcional de alfabetización y que para los individuos que tenían más de sesenta años de edad, el porcentaje descendía a un 88 por 100 de corrección, con un continuo descenso en los grupos de edad a partir de esta cifra.

Skillbeck (1977) resumió 37 informes sobre el rendimiento. Al examinar el rendimiento relativo a la alfabetización a lo largo del período que comprendía desde mediados de los años cuarenta hasta principios de los años setenta (un período de intensa inmigración desde países no anglohablantes a Australia), Skillbeck no recogió ningún cambio significativo en el rendimiento medio y modal respecto a las medidas relativas a la alfabetización, con algunas tendencias hacia valores más extremos en ambas puntas de la distribución del rendimiento. Basándose en éstos y en otros informes menos extensos, así como en su propia investigación, Little (1985) llegó a la siguiente conclusión: «Sea cual sea el nivel examinado y la definición dada a la alfabetización, los informes no muestran ni mejora ni cambio significativo» (p. 5).

La División de Servicios de Investigación Queensland del Departamento de Educación (1988) ha realizado recientes comparaciones en el rendimiento en la lectura de Queensland entre los años 1980 y 1986. La más relevante de ellas analizaba el rendimiento de niños de quinto curso en función de cierto número de parámetros relacionados con la alfabetización, que incluían, entre otros, el vocabulario, la comprensión literal y la comprensión tácita. De acuerdo con otros informes similares, este proyecto reveló algunas fluctuaciones de poca importancia en «subhabilidades» para este grupo de edad en tiempos recientes, dentro del contexto de «una tendencia general de mantenimiento del rendimiento» (p. 18). El párrafo final de su informe establece lo siguiente:

> «Los resultados de estas comparaciones indican que el nivel de éxito en la lectura de alumnos de quinto curso en la enseñanza primaria estatal en Queensland en 1986, tal y como ha demostrado la prueba de lectura QR5, no ha cambiado desde 1981. Más aún, la distribución de valores de 1986 era muy similar a la registrada en 1976, lo que indica que el nivel de rendimiento en lectura de alumnos de quinto curso ha permanecido estable a lo largo de los diez últimos años» (p. 19).

Uno de los estudios más extensos y recientes sobre el resultado de la alfabetización en Australia fue realizado por McGraw, Long, Morgan y Rosier (1989). Este estudio detalla los niveles de rendimiento de alumnos de quinto y noveno curso, en Victoria, sobre escalas de desarrollo en matemáticas, lectura y escritura; especificando la proporción de alumnos de estos cursos que rinden a o por encima de ciertos niveles determinados de aptitud. Uno de sus principales objetivos era establecer comparaciones con los niveles de rendimiento de alumnos similares en 1975, 1980 y 1988. En cada uno de estos tres períodos de tiempo se realizaron pruebas a 1.000 estudiantes, aproximadamente, de quinto y noveno curso sobre una amplia gama de parámetros relacionados con la alfabetización; por ejemplo, conocimiento del alfabeto, conocimiento de palabras, ortografía, conocimientos de las reglas lingüísticas, comprensión, habilidad para realizar deducciones simples, conocimiento de expresiones poco comunes, escritura de títulos, de mensajes telefónicos, de informes, direcciones y cartas con propósitos específicos. Más aún, los análisis estadísticos realizados sobre los ítems y sobre los niveles de rendimiento de los alumnos fueron de una naturaleza lo suficientemente amplia y detallada como para permitir una considerable confianza en las conclusiones obtenidas. Estas mismas conclusiones son compatibles con las conclusiones generales extraídas de estudios anteriores, como se observará más adelante. Por ejemplo, en el resumen de los parámetros del rendimiento en lectura, McGraw y colaboradores concluyen lo siguiente:

> «En comparación con 1975, hay indicios de mejora en las aptitudes de lectura de alumnos de catorce años del sexo femenimo. Los alumnos de sexo masculino de este nivel y los alumnos de sexo masculino y femenino de diez años continúan en niveles de rendimiento en lectura sumilares a los que había en 1975 y 1980. Esto, a pesar del incremento en el número de alumnos con educación no anglohablante...» (p. 60).

Resumiendo los datos sobre el rendimiento en escritura de los alumnos, se observó cierto número de pequeñas, pero estadísticamente significativas, fluctuaciones; así «entre los alumnos de diez años hay un pequeño, pero significativo, aumento de la media de faltas ortográficas en la escritura personal. (...) Los rendimientos en la escritura del encabezamiento y el título para un dibujo y en la escritura de una noticia también han decaído significativamente, mientras que el ejercicio de escritura de una carta ha mejorado. Entre los alumnos de catorce años, los ejercicios de recibir un mensaje y escribir una carta disminuyeron, pero en la escritura prolongada no ha habido cambio, ni en la cantidad de lo escrito ni en la media de faltas ortográficas. (...) Hay algunas áreas en descenso dignas de atención, pero también, junto a éstas, pruebas en otras áreas del mantenimiento de los niveles de rendimiento» (p. 86).

McGraw y sus colaboradores resaltaban la dificultad en comparar el rendimiento a lo largo del tiempo (con particular referencia a la valoración de la habilidad en la escritura) y llegaban a sus conclusiones finales, relativas a los cambios en los resultados de la alfabetización, en los siguientes términos:

> «No es posible comparar directamente valoraciones de escritura expresiva en las escalas de valoración utilizadas por los calificadores. No hay forma de saber si

los calificadores están utilizando los mismos modelos que en ocasiones anteriores. Pueden adoptar los mismos criterios de calificación, pero los niveles de demanda para la concesión de cada nivel de calificaciones no pueden ser fácilmente controlados a través de los años.(...) El estudio comparativo de la escritura expresiva a través del tiempo se ha hecho sólo en términos de aspectos concretos y técnicos de la escritura. (...) Las comparaciones con el pasado proporcionan resultados mezclados de ciertas mejoras, algunos casos de niveles que se mantienen constantes y algunos casos de descenso. Estas comparaciones, no obstante, resultan limitadas, porque los datos antiguos son limitados en el sentido de que sólo indican si una cantidad mayor o menor de alumnos cumple ciertos niveles de rendimiento mínimo» (pp. 102-103).

De este extenso y detallado estudio se puede concluir que, a la luz del creciente número de alumnos en las escuelas australianas con educación no anglohablante, el mantenimiento global de los niveles en la mayoría de los parámetros es impresionante. McGraw *et al.* destacaban que otro factor crucial relacionado con los cambios en el rendimiento a lo largo del tiempo era el diferente énfasis dado por los profesores en distintos períodos a aspectos distintos; en particular al proceso de escritura. Si se admite, por ejemplo, que los profesores, en tiempos recientes, han puesto énfasis en la expresividad y en la calidad de las ideas escritas más que en algunos aspectos técnicos de la escritura, los datos registrados por McGraw *et al.* se hacen entonces más cuestionables, en la medida en que, como ellos apuntan, sólo estos aspectos técnicos de la escritura pueden ser evaluados con fiabilidad y comparados a través del tiempo. Estos estudios, pues, llevan a una conclusión clara e inequívoca: no hay ninguna evidencia de un descenso sustancial en los niveles de actuación en la alfabetización en el pasado reciente; al menos, en lo que se refiere a los parámetros que pueden ser tratados con confianza.

Y todavía pueden quedar dudas relativas al resultado de la alfabetización, particularmente si se considera que la alfabetización implica competencias menos cuantificables, menos mecánicas y más expresivas. Para considerar los niveles del rendimiento a lo largo del tiempo de algunas de las características menos cuantificables del rendimiento en la alfabetización se puede remitir a los informes de los calificadores de los exámenes en las escuelas secundarias tradicionales externas. Estos informes son documentos públicos escritos, en parte, para informar a los Departamentos de Educación estatales de la conveniencia de algunas preguntas y, en parte también, para hacer observar los puntos fuertes y débiles de los aspirantes de cada año. Se pueden encontrar, pues, comentarios relativos al rendimiento de los alumnos que no completan la enseñanza secundaria, en una sutil y amplia gama de competencias en la alfabetización, en los informes de los examinadores para el Certificado de Enseñanza Superior (Higher School Certificate) en el tema de inglés, en el que se requieren diversas aptitudes de lectura y escritura, como son el conocimiento por los alumnos y los comentarios sobre un tipo de literatura. Hemos analizado estos informes de los examinadores de Nueva Gales del Sur sobre las pruebas de inglés para obtener el Certificado de Enseñanza Superior de los años 1980 y 1987, buscando en particular las observaciones referentes a los niveles generales de alfabetización y el uso correcto y cuidado del idioma. Resulta que en muchos de estos informes de los examinadores se presta atención explícita a las comparaciones de los resultados de la alfabetización con las candidaturas de

años anteriores. Las siguientes notas representan una selección de comentarios generales y comentarios específicamente relacionados con ciertos aspectos de los exámenes de inglés (HSC) de los años 1980-1987.

1980

Los examinadores estaban muy satisfechos con el resultado global de los candidatos de la unidad 3 en 1980. El consenso resultó en que la candidatura tuvo incluso más posibilidades que en 1979, cuando se elogió el nivel general. (...) Excepto un pequeño número que claramente no debería haber superado el curso de la unidad 3 (...), los candidatos se expresaban bien, eran coherentes, estaban bien preparados, bien informados, pero eran descuidados. Este año los candidatos (unidad 2) demostraron un nivel de alfabetización satisfactorio. (...) La mayoría de los candidatos (...) escribió respuestas que eran correctas, bien organizadas y apropiadas a la pregunta. (...) Fue satisfactorio notar que el nivel de alfabetización resultó, por lo general, alto. (...) En general, las respuestas demostraban habilidad en el manejo de la estructura de la frase y del párrafo y un desarrollo lógico de ideas.

1981

Los examinadores estaban, por lo general, satisfechos con el nivel general de expresión y composición en las respuestas de inglés de la unidad 3. (...) Los examinadores estaban satisfechos con la capacidad general –unidad 2– (...) y señalaban algunas mejoras en ortografía y en la alfabetización general. (...) Los examinadores pensaron que las respuestas de 1981 fueron considerablemente mejores que las respuestas correspondientes de 1980; y parecen haber sido mejoradas algunas de las pobres estructuras de las frases mencionadas en el informe de 1979. (...) Los examinadores registraron una mejora en la alfabetización y en la capacidad general a lo largo del último curso.

1982

La mayoría de las respuestas estaban bien estructuradas y eran gramaticalmente correctas. (...) Las respuestas sobre la novela mostraron una satisfactoria mejora en el nivel general de alfabetización. (...) Los examinadores señalan que en esta parte del examen (drama y prosa general) los candidatos demostraron una mejora en su habilidad para escribir ensayos. (...) Las respuestas de la mayoría de los candidatos a las preguntas de poesía fueron correctas, bien organizadas, literarias y bien informadas. (...) Incluso las respuestas menos afortunadas estaban construidas correctamente, bien expresadas, adecuadamente detalladas y basadas evidentemente en respuestas personales auténticas. (...) Los examinadores estaban impresionados con el nivel general de los ensayos y su alto nivel de alfabetización, dominio y cohesión.

1983

La mayoría de las respuestas fueron escritas en un inglés cuidado y con muchos menos defectos de expresión que en otros cursos. (...) Fue satisfactorio comprobar que la tendencia general reciente hacia respuestas más lúcidas y cultas continuó en 1983. Incluso los candidatos más flojos fueron normalmente capaces de escribir con coherencia, de forma legible y con un dominio razonable. (...) Los párrafos, la ortografía y la propiedad del lenguaje fueron excelentes y los escritos globales parecían ser de un nivel más alto que en años anteriores. (...) Los párrafos, la ortografía y la puntuación habían mejorado. (...) La impresión global fue que había mejorado el nivel de expresión, de vocabulario y de construcción gramatical. (...) El nivel de alfabetización fue satisfactorio. (..) El nivel de alfabetización parece más alto que el de cursos anteriores (en comprensión, escritura y poesía).

1984

Los examinadores resultaron, en general, favorablemente impresionados por el nivel general de aptitud y alfabetización demostrado por la gran mayoría de los candidatos. (...) Estadísticamente, el resultado global mostró la evidencia de ser ligera, pero significativamente mejor que el de los exámenes correspondientes del curso anterior. (...) El nivel de expresión mejoró en general (poesía). (...) Los examinadores se vieron favorablemente impresionados por la calidad de las respuestas de los candidatos. Si el sentir general fue que el año 1983 se consideró bueno, 1984 ha marcado una mejora perceptible.

1985

El vocabulario empleado (en la tarea de escritura) fue adecuado; la estructura de la frase fue generalmente coherente y formalmente correcta. (...) La planificación de las respuestas parecía mejor que la de cursos recientes: la mayoría de los ensayos estaban bien estructurados, con buenas introducciones y conclusiones serias, adecuadas, detalladas y comprensibles. La estructura de la frase, el vocabulario, la ortografía y la puntuación fueron, por lo menos, adecuados (drama).

1986

En general, los candidatos demostraron un buen nivel de alfabetización. (...) Había muy pocas respuestas incorrectas. (...) El nivel general de alfabetización fue completamente satisfactorio y había pocas respuestas expresadas inadecuadamente. (...) Los examinadores señalan que les impresionó el nivel general de alfabetización (...), con una expresión lógica, gramaticalmente correcta (poesía). (...) Los examinadores también pensaron que el nivel general de alfabetización había mejorado (ficción). (...) Por lo general, el nivel de alfabetización logrado en cursos anteriores se mantenía (poesía).

1987

> El nivel general de las respuestas fue, al menos, tan bueno como el de cursos anteriores. (...) El nivel general de alfabetización fue satisfactorio: las frases estaban adecuadamente construidas y la ortografía –adecuada– literaria y creativa. Debería decirse también que los candidatos conocían bien sus textos y podían escribir sobre ellos a un nivel de alfabetización satisfactorio. (...) Los examinadores comentaron favorablemente la ortografía y la alfabetización (tarea de escritura). (...) A nivel global, los candidatos demostraron que podían escribir largo y tendido sobre sus poetas y podían mantener un nivel satisfactorio de coherencia y alfabetización (...), que tenían una capacidad generalmente sólida y culta.

En estos informes, los examinadores registran exhaustivamente diversos puntos fuertes y, en particular, los puntos débiles de los aspirantes de cada curso. Se produce constantemente un cierto número de quejas textuales y de planificación; y no es nuestra intención presentar las anteriores observaciones para sugerir que no hay lugar para una mejora, o que los examinadores estuvieran universalmente satisfechos con todos los aspectos del rendimiento de los estudiantes en los exámenes de inglés. Sin embargo, no hemos localizado ningún comentario general relacionado con los niveles de aptitud en la alfabetización que fueran negativos o que indicaran algún descenso de un curso al siguiente. Los comentarios anteriores son el resumen total de todas las observaciones generales hechas sobre la capacidad de alfabetización de estos informes de los examinadores de Nueva Gales del Sur, de 1980 a 1987, en lo que respecta al inglés. Está claro que desde 1980-1986 se observó una mejora en cada curso y que en 1987 se consideró que al menos los niveles se habían mantenido. Si tenemos en cuenta la creciente proporción de estudiantes que quedan para el examen del curso 12, el creciente número de alumnos con educación no anglohablante y las difíciles circunstancias bajo las que se presentan los escritos del HSC, las observaciones de impresiones anteriores en los informes de los examinadores indican un fuerte aumento de los niveles de alfabetización relacionados con el rendimiento en las tareas de escritura y lectura y en las respuestas sobre literatura.

Esta conclusión, junto con los datos estadísticos referidos de forma más fiable a las habilidades mecánicas resumidas anteriormente, ofrece un creciente y continuo apoyo a la opinión de Little (1985) relativa a las mejoras, más que a un declive, a lo largo del tiempo. Debemos buscar en otro lugar el origen de la «crisis de alfabetización», porque está claro que no tiene bases empíricas en la investigación disponible.

«La hipótesis de las demandas»

La hipótesis de las demandas establece que aunque los niveles de rendimiento en la alfabetización hayan, o no, decaído en tiempos recientes, las expectativas sociales y culturales de la acción en la alfabetización han aumentado considerablemente en los últimos tiempos. Esto es, las demandas de la sociedad incrementan

los niveles de rendimiento en la alfabetización y el sistema de enseñanza se está alejando cada vez más de este cambiante objetivo. Está claro que «alfabetización» es un término escurridizo; ha significado cosas diferentes en momentos diferentes y significa cosas distintas en culturas distintas. Resnick y Resnick (1977) han presentado un útil resumen de los cambios históricos en las expectativas de la alfabetización a lo largo del tiempo. Su argumento, en líneas generales, es que «los modelos actualmente aplicados a la alfabetización de masas llevan con nosotros, en su mayoría, tres generaciones» (p. 395). Han identificado tres modelos fundamentales relacionados con las expectativas de la alfabetización evidentes en la historia de Europa: el modelo religioso protestante, en el que la habilidad alfabética se desarrollaba en primer lugar mediante la memorización de escritos religiosos; el modelo técnico de élite, que ponía énfasis en el uso de la alfabetización para el desarrollo de un conocimiento teórico y la resolución de problemas técnicos; y el modelo cívico nacional, en el que la alfabetización se usaba ante todo para inculcar objetivos cívicos e identidad nacional y orgullo, una alfabetización que pedía la comprensión de material textual familiar y rutinario. Basándose en documentos políticos históricos, Resnick y Resnick afirman que fue sólo en el contexto de un creciente modelo cívico-nacional, que siguió a la Primera Guerra Mundial, en el que se desarrolló la demanda de la comprensión y el uso de información textual en nuevos contextos. Así, sostienen: «Esta nación percibe que tiene un nivel de alfabetización inaceptable, porque está aplicando un criterio que requiere, como mínimo, la lectura de material nuevo y la recogida de información nueva a partir de este material» (p. 397).

Comentando el movimiento de «respaldo a lo elemental» en la educación, destacaban lo siguiente:

> «A menos que pretendamos renunciar al criterio de comprensión del objetivo de una enseñanza de la lectura, hay poco para *remontarse* en términos de método pedagógico, currículum u organización escolar. Los enfoques antiguos probados y seguros, de los que la nostalgia nos incita a creer que pueden resolver problemas actuales, no estaban concebidos para alcanzar los niveles de alfabetización requeridos hoy ni para asegurar una alfabetización segura para todos» (p. 411).

Así, Resnick y Resnick concluyen que se requieren técnicas pedagógicas cada vez más sofisticadas ante el objetivo de dotar a todos los alumnos de nuestra sociedad de una «completa cultura», en los términos que se aplican actualmente.

Al considerar la tesis de Resnick y Resnick, es útil identificar dos aspectos de la hipótesis de la demanda. En primer lugar, se puede considerar que esta hipótesis significa que la demanda funcional de rendimiento en la alfabetización ha aumentado a causa de la necesidad de los individuos de hacer frente a burocracias cada vez más complejas que exigen formas de comprensión progresivamente más complejas y técnicas. Una segunda versión de la hipótesis es que nuestra sociedad está pidiendo o, al menos, aspira a una comunidad culturalmente más letrada que en otros tiempos, una comunidad que lea «buena literatura», que quizá escriba una mayor diversidad de géneros escritos y que pueda responder más sensiblemente a las obras literarias. Aunque Resnick y Resnick han señalado grandes cambios a lo largo de muchos siglos, en lo que se refiere a expectativas de la alfabetización, la ac-

tual retórica de la «crisis de alfabetización» tiene una perspectiva histórica más a corto plazo. En general se afirma que los niveles han caído en los últimos diez o quince años.

En lo referente al primer aspecto de la hipótesis de las demandas mencionada anteriormente, el aspecto del funcionamiento social, la investigación de Mickulecky (1981) es relevante. Examinó las exigencias de alfabetización de los trabajadores industriales y de los estudiantes, concluyendo que los trabajadores técnicos se enfrentaban a un trabajo más difícil en relación con las demandas de alfabetización que los alumnos en las escuelas técnicas. Más aún, los trabajadores llevaban a cabo más lectura de tareas relacionadas con el trabajo que los estudiantes en cuanto a labores relacionadas con la escuela; leyendo los trabajadores una media de 143 minutos al día, frente a los 98 minutos de los alumnos de escuelas secundarias y los 135 minutos de los alumnos de escuelas técnicas. Mickulecky también afirmó que los trabajadores leían un material más difícil que los estudiantes, incluso directrices y manuales profesionales con una media de dificultad de un curso 10. Esto apunta al hecho de que la hipótesis de la demanda social-funcional no puede ser uniformemente aplicada a los diversos niveles de la fuerza de trabajo. Esto es, debíamos haber imaginado en el pasado que los trabajos de oficina, así como el empleo profesional, exigirían necesariamente un curso 10 o mejores niveles de rendimiento alfabético, pero no podíamos esperar que en el pasado estos semicualificados, no cualificados u obreros tuvieran que enfrentarse necesariamente a estas demandas.

Del mismo modo, la versión cultural de la hipótesis de las demandas tiene su dimensión de clase social; no se podía esperar en el pasado que los obreros o los miembros de la comunidad de posición socioeconómica más baja tomaran parte o hicieran gala de unos estudios de cultura elevada, mientras que actualmente la idea relacionada con los beneficios de la alfabetización, en términos de enriquecimiento personal, está llevando a la esperanza de que todos los miembros de la comunidad apreciarían, al menos, las obras literarias más firmemente elogiadas por la cultura imperante.

Claramente, la hipótesis de las demandas es difícil de establecer empíricamente a corto plazo. Resnick y Resnick han demostrado que, a lo largo de los siglos, las demandas de alfabetización y las expectativas han aumentado de forma radical. Todavía se tiene que demostrar que las demandas de alfabetización auténticas, tanto las de naturaleza social-funcional como las de naturaleza cultural, hayan cambiado radicalmente en el pasado reciente. Lo que se puede documentar más fácilmente es el fenómeno de que las exigencias formales para conseguir trabajos de diversos tipos en cualquier sociedad dada han aumentado. Little hace la siguiente observación:

> «Lo que demuestran los datos acumulados es que las demandas formuladas sobre los conocimientos de los jóvenes han aumentado. Expectativas en alza es un fenómeno diferente de niveles en descenso, pero sería un problema que los trabajos no cualificados en los que se emplean los que tienen un bajo rendimiento desaparecieran» (1985, p. 6).

Podemos añadir que supone también un problema el que estos trabajos no cualificados, en los que se empleaban anteriormente los de bajo rendimiento, hayan aumentado de hecho sus exigencias de certificación oficial. Esto nos lleva a la tercera hipótesis relacionada con la crisis de la alfabetización.

«La hipótesis de las credenciales»

Esta tesis examina la influencia de las expectativas en alza en el mercado de trabajo, lo que se ha dado en llamar el «mal del diploma». La tesis de Dore puede ser englobada en la siguiente formulación:

> «En todos los países, tanto en Gran Bretaña como en la India, en Rusia como en Venezuela, la escolarización es más frecuentemente cualificación-adquisición de educación de lo que lo fue en 1920 o incluso en 1950. Y más que cualificación-aprendizaje es *sólo* cualificación y aprendizaje, ritual, tediosa, llena de ansiedad y fastidio, destructora de la curiosidad y la imaginación; en resumen, anti-educativa» (Dore, 1976, p. 9).

El punto de vista de Dore es que las sociedades han permitido la función de criba, o selección social, de la escolarización, dominando sobre la función tradicional de educar a los jóvenes. Su argumento es la aplicación de un argumento que fue puesto en boca de personajes insolentes por los guionistas de la película «The Wizard of Oz» «El Mago de Oz», en la que, al final de la odisea de los héroes, uno de los compañeros de Dorothy se presenta con un diploma: el Espantapájaros, que duda de su capacidad para razonar, se presenta con un Th. D. (Doctor de *Thinkology* –Doctor de «Pensología»–). Presentando al Espantapájaros con su diploma, el Mago saca a colación con mordacidad la relación entre la capacidad, que pueda ser demostrada, y la posesión del diploma como una certificación de esta capacidad.

Algunos de los ejemplos que Dore citó proporcionan una interesante ilustración de un fenómeno por el cual los alumnos se dedican a la obtención de más y más certificados para estar un paso por delante de sus competidores en la carrera por los puestos de trabajo. Dore sostenía que en el Tercer Mundo esto es particularmente catastrófico en términos nacionales. Todo esto continúa siendo una opción atractiva, no obstante, para un gran número de individuos que disfrutan con la idea de ganar mucho más en el sector moderno de la economía de lo que de otra forma podrían ganar en sectores tradicionales.

> «A finales de los años sesenta, el graduado de Uganda que se integraba a la vida civil podía esperar que sus ingresos fueran cincuenta veces la media de los ingresos de Uganda. Incluso en la India, después de un período mucho más largo de independencia, bajo gobiernos con una filosofía igualitaria mucho más explícita, la media era de doce a uno» (Dore, 1976, p. 3).

La alfabetización se puso de relieve de forma importante con este ímpetu por educar, en términos tanto sociales como individuales. Para un buen trabajo en la vida civil, la alfabetización era una condición *sine qua non*. Una investigación sobre las diferencias nacionales en los años sesenta pretendió dar una fuer-

za añadida a esta posición: el estudio de Bowman y Anderson sobre esta era ponía de manifiesto que «todos los países con menos de un 40 por 100 de alfabetización estaban en la categoría más pobre (menos de 300 dólares); todos aquellos con más de un 90 por 100, en la categoría de los más ricos (más de 500 dólares)» (Dore, 1976, p. 86).

Los efectos de esta suposición sobre el papel clave de la alfabetización (y la educación) en la promoción del desarrollo económico del Tercer Mundo fueron poco menos que desastrosos, por cuanto legitimaron el crecimiento sustancial de los sistemas educativos, a menudo excediendo la capacidad de economías particulares para asumir esta tarea en tales magnitudes. Más aún, se ha estado argumentando que las ventajas económicas que corresponden a los individuos como resultado de niveles mejorados de alfabetización pueden darse de forma completamente diferente; es decir, que la mayoría de los grupos aventajados de la sociedad puede alcanzar la mayor parte de los niveles en aumento de alfabetización y que esto puede abrir más la brecha social y económica entre ricos y pobres (Soltow y Stevens, 1981). No importa. Los planificadores y economistas, sobre cuyas falsas ecuaciones se basa en gran medida esta expansión, se sienten justificados al ser capaces de demostrar que el número cada vez mayor de desempleados motivado por esta expansión produjo, sin embargo, algunas compensaciones financieras a sus problemas:

> «Incluso si se enfrentaban a un largo «período de espera» en la cola de empleo después de su graduación, su inversión era «digna de ello»; podían conseguir una media de ingresos de un respetable 9 por 100, dados los altos salarios de los trabajos de graduados todavía disponibles y el bajo coste en ingresos previsto, si, habiendo abandonado la escuela secundaria, usted era susceptible de ser un desempleado de todas formas» (Dore, 1976, p. 89).

Aquí es donde puede verse lo esencial del problema: Tanto en el Tercer Mundo como en los países desarrollados los empleados estaban presenciando, y quizá instigando, el proceso que paulatinamente elevara los niveles de educación que se podían exigir razonablemente para acceder a un trabajo particular. Donde anteriormente era suficiente un certificado de estudios primarios, ahora se necesitan varios años de enseñanza secundaria. E incluso en países que han intentado resolver este problema, como Sri Lanka, el deseo febril de ir por delante de los semejantes y demostrar las certificaciones de uno mismo ha continuado intacto. Así, pues, esto significaba que «haciendo a la gente apta para una selección en el sector moderno, pero sin garantizarlo, las escuelas estaban alimentando esperanzas y expectativas que no podían ser cumplidas fácilmente. La razón era, simplemente, que las escuelas estaban creciendo más rápidamente que el sector moderno. (...) La existencia del sector moderno y su aparente proyectado crecimiento estimulan el desempleo calculado. (...) La incidencia de desempleados con estudios en la India, Sri Lanka, Filipinas y, más recientemente, en diversos países de Africa y Latinoamérica parece demostrar este punto» (Oxenham, 1984, p. 11).

Pero el problema estaba resultando incluso peor de lo que esta tendencia indicaba: Tanto en el Tercer Mundo como en los países desarrollados un exceso de individuos con estudios significaba que, en un mercado laboral cada vez más compe-

titivo, los empresarios podían permitirse ser más y más exigentes con los aspirantes: «Su línea de menor resistencia es, simplemente, elevar las cualificaciones educativas para los trabajos» (Oxenham, 1984, p. 11). Se empezó a dar una creciente divergencia entre el nivel de capacidad y la certificación que era necesaria para un trabajo particular y lo que debía ser dominado. Este modelo es el que se encuentra en diferentes formas en este país también. Los aprendizajes que hace unos años sólo requerían para su acceso diez años de escolarización aprovechados pronto empezaron a exigir doce. Los jóvenes con calificaciones más bajas, aunque adecuadas, han sido así rechazados en el mercado laboral. Los empresarios y otros, no obstante, se quejan de la supuesta falta de alfabetización (y habilidad numérica) de este grupo marginado, que ellos mismos han ayudado a crear.

Ahora se puede observar que la crisis de alfabetización tiene algo de montaje. Se podría argumentar que no hay grandes problemas respecto a los niveles globales de alfabetización en Australia. Ciertamente las pruebas citadas anteriormente tienden a apoyar esta conclusión de forma general. Y estas pruebas, que revelan medias de alfabetización crecientes o estables, estaban basadas en estudios de diferentes medias de edad y habían sido realizadas en distintos países. Las pruebas basadas en muestreos de los exámenes de inglés de HSC no abarcan el cuadro de toda la historia. Creemos justo afirmar que existe cierta cantidad de individuos en la sociedad cuya habilidad «alfabética» es menor de la que ellos, u otros, desearían. Pero la existencia de estos grupos, cuya composición puede ser en gran medida predecible –aborígenes, blancos pobres y alumnos con educación no anglohablante– no connota una «crisis» de alfabetización. Estos grupos, en efecto, han estado ahí desde que comenzaron las pruebas de alfabetización; en particular, los dos primeros. La crisis, y su explicación, no radica en las demandas de trabajo que requieren auténticamente exigencias más elevadas.

La hipótesis de la invención

Al principio de este artículo se sugirió que la «crisis de alfabetización» contemporánea en Australia era en gran medida una invención, al menos en los términos en los que actualmente se presenta. Quizá no sea una gran sorpresa. Como se apuntó antes, estas «crisis» ya se han evidenciado antes en Australia y hay considerables pruebas de que también otros países las han padecido en los últimos años. Si es verdad que la crisis de la alfabetización es una invención, se debe empezar a buscar una aclaración de sus orígenes. ¿Por qué se ha hablado de una crisis que ha salido a la luz en este momento, y qué significa? ¿Se trata de argumentos correlativos sobre la naturaleza de la escolarización y la sociedad que están asociados con grupos de interés particulares? ¿Se trata de una crisis de alfabetización o de una crisis más amplia y profunda?

Willinsky (1988) hacía referencia a la forma en la que se había producido la «crisis» en Canadá en años recientes. Uno de los exponentes más importantes de la crisis fue el reciente Informe de Alfabetización Southam, patrocinado por un grupo de periódicos y al que se prestó una gran atención en Canadá en 1987. El informe, que daba fe de unas tasas mucho más altas de analfabetos que las que se

habían registrado previamente, fue tratado por la prensa de forma sensacionalista, con títulos en primera página como «El informe estima en cinco millones los canadienses analfabetos» (*The Calgary Herald,* 12-9-1987, p. A1). Los resultados, entre los que se cuenta la creación de un Secretariado de Analfabetismo por el Gobierno canadiense, no son totalmente deducibles del propio informe, que tendía a adoptar una definición tecnicista de la alfabetización como el nivel de capacidad mínimo necesario «para el servicio público y la función cívica» (Willinsky, 1988, p. 3). De Castell, Luke y Egan (1986) han señalado que el modelo tecnócrata ha sido uno de los modelos principales de alfabetización en América del Norte en este siglo. Las aspiraciones y el desarrollo individual parecen suprimidos por esta definición de analfabetismo, que en su lugar ensalza un ideal de Ilustración de progreso técnico como motor del bien social. Y el progreso técnico en la era postindustrial y de la información exige niveles cada vez más altos de alfabetización para todo. Pero el informe no llegó a apuntar que los empresarios pidieran niveles de educación muy altos a sus empleados (incluyendo grados más elevados de alfabetización) sin, a veces, ninguna necesidad demostrable de estos altos niveles de capacitación.

Por otra parte, Willinsky apuntaba el hecho de que el grupo que fue seleccionado como representante de la comunidad y que tenía que idear una prueba estándar de alfabetización no hubo consenso sobre cómo se podía definir la alfabetización. Algunos miembros del grupo seleccionaron menos de diez puntos, mientras que otros llegaron a 36. El teóricamente liberal y «fácilmente aceptado» (Grupo de Investigación Creativa, citado en Willinsky, 1988, p. 9) estándar arrojó una media de un canadiense iletrado de cada cuatro, aunque la gran mayoría de los que respondían admitía leer todos los días el periódico.

Dejando esto aparte, el informe no tenía reparos en repartir culpas de la supuesta gran cantidad de canadienses iletrados que descubrió. Los periodistas que escribían los resultados achacaban estos pobres resultados tanto a la política liberal de inmigración como a un «sistema de educación erróneo» (Willinsky, 1988, p. 12). Se llegó a alegar que había que añadir 100.000 iletrados más a la población de Canadá cada año. La prueba de tal afirmación es, al menos, cuestionable, según Willinsky, pero lo que es especialmente significativo es la rápida adscripción de las causas de la «crisis» a las áreas de política social y práctica respecto a las que existía una *angustia* desde hacía tiempo en la sociedad canadiense:

> «Este *Informe especial* parece un intento de continuar escondiendo la crisis de alfabetización dentro de problemas y amenazas parecidos que conmueven regularmente el alma canadiense» (Willinsky, 1988, p. 12).

En particular, los efectos fueron valorados por Willinsky como provocadores de una mayor marginación de «algunos segmentos» de la sociedad, sobre todo obreros e inmigrantes, y de la legitimidad de un currículum de «respaldo a lo elemental» que degrada tanto el conocimiento de la ciudadanía como la alfabetización en este proceso. En ambos casos representa y reafirma temores y valores tradicionales, evocando un tiempo pasado en el que la ciencia, el pueblo y la estructura social se suponían más estáticos, verdaderos y menos sujetos a cambios.

En los Estados Unidos también la «crisis de alfabetización» contemporánea revela algunas de las anteriores características. Aunque Kozol ha sostenido que aproximadamente un tercio de la población americana es «funcionalmente iletrada» (Kozol, 1985, p. 3), hay pocas dudas acerca de que algunas de las críticas más escandalosas sobre el fracaso de los programas de alfabetización también están obedeciendo directrices sociales y políticas de una orientación absolutamente conservadora. La publicación de *A Nation at Risk* en 1983 hizo mucho más que afirmar que los modelos educativos estaban fracasando. Más bien han sido criticados por su miope y «obtuso énfasis en las necesidades militares y la competitividad comercial» (Kozol, 1985, p. 74), utilizando la educación como una vía de escape para fracasos nacionales observados en los puestos económicos internacionales. Examinemos la introducción, con carácter de programa, al documento:

> «Nuestra nación está en peligro. Nuestra preeminencia, antaño sin parangón, en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está siendo superada por competidores de todo el mundo. Este informe se interesa sólo por una (...) causa (...), que es la que ahoga la prosperidad, la seguridad y la urbanidad americanas» (*i. e.,* la educación) (Gardner et al., 1983, p. 5).

A este respecto, se puede observar que parte de la explicación de la existencia de la «crisis de alfabetización» en este momento, tanto en Australia como en otros países industriales desarrollados, se encuentra en el cambio producido en el contexto internacional político y económico. De nuevo aquí las comparaciones internacionales e históricas demuestran ser reveladoras. Por ejemplo, el actual caso americano es, en muchos aspectos, sorprendentemente similar a la situación que surgió hace aproximadamente cuarenta años, a finales de los años cincuenta. En aquel entonces, en gran medida a causa de un creciente temor nacional muy fuerte de que los Estados Unidos fueran superados a nivel tecnológico por la URSS, simbolizado por el éxito del lanzamiento de la primera astronave *Sputnik* en 1957, se habló mucho de la superioridad del sistema educativo soviético, que se asumía como una de las razones principales de la recién descubierta superioridad tecnológica de este país. Además de interesar a los escolares un análisis de la mayoría de los asuntos soviéticos y de legitimar un sustancial incremento en los fondos dedicados a la educación científica, particularmente bajo la *National Defense Education Act* de 1958, la expresión «Guerra fría» de finales de los años cincuenta fue exacerbada por la percepción de una relativa decadencia nacional *respecto* de la URSS. Gran parte de la crítica al supuesto fracaso del sistema americano para mantener el ritmo del cambio tecnológico y científico fue dirigida contra el sistema de escolarización americano, que era el responsable de producir una nación de analfabetos. Jacques Barzun es sólo uno de estos exponentes, aunque muy destacado, de esta corriente de crítica general, «que es observable al final de dieciséis largos años de educación normal: (...) ni un conocimiento claro y firme, ni la aptitud para realizar un trabajo intelectual con meticulosidad y diligencia. Aunque hay graduados universitarios, muchos de ellos no pueden leer correctamente (...), no pueden escribir sin esfuerzo y dudas, no pueden expresar sus pensamientos con fluidez o fuerza; pocas veces pueden mostrar un escrito a mano que pueda considerarse de adulto, legible al menos» (Barzun, 1959, p. 98).

Fueron muy discutidos libros y artículos con títulos tales como *Why Johnny Can't Read, Educational Wastelands, Crisis in Education* o *What Ivan Knows that Johnny Doesn't.* A principios y mediados de los años ochenta la expresión «Guerra Fría» fue, una vez más, legitimada en los Estados Unidos (como, por ejemplo, con la ampliamente difundida alusión del Presidente Reagan a la URSS como «imperio del mal»), ya que se observó una relativa decadencia económica nacional; aunque en esta ocasión el foco de preocupación respecto a la *angustia* económica americana fue Japón. No obstante, los efectos de este temor fueron en gran medida similares: un aumento de la expresión de la crisis, particularmente reflejada en ataques a las escuelas americanas. América se vio a sí misma, de nuevo, como «una nación en peligro» y se hicieron, del mismo modo, comparaciones injustas entre los supuestos fallos de las escuelas americanas respecto a la enseñanza «elemental», incluyendo la alfabetización, y los supuestos logros del competidor internacional, como se hizo en los años cincuenta. Sin embargo, esta vez fue más Japón la vara educativa empleada para golpear las escuelas americanas que la URSS, que había alimentado los mismos temores aprensivos cuarenta años antes.

Pero con esto no se pretende negar los costes individuales, sociales y económicos del analfabetismo. Kozol y otros destacan los peligros reales de una falta de alfabetización en la América contemporánea (y, por extensión, en otros países industrializados):

> «Los peligros de los psicópatas que libremente atraviesan las fronteras para envenenar nuestras medicinas o asesinar a nuestros dirigentes son bien conocidos. Los peligros de otros psicópatas que, ahora y entonces, se convirtieron desafortunadamente en nuestros dirigentes también han sido reconocidos. El hombre o la mujer pacíficos son tomados como rehenes por un soldado escasamente instruido, que nunca ha aprendido a leer y asimilar con la suficiente habilidad como para comprender las órdenes y puede no haber adquirido nunca la irreverencia inteligente para negarse a aceptar instrucciones criminales» (Kozol, 1985, p. 75).

Kozol sostenía que la alfabetización insuficiente es tan peligrosa para la sociedad como la perspectiva de envenenar el medio ambiente. «El iletrado que utiliza un pesticida prohibido en la absoluta ignorancia de sus peligros» (Kozol, 1985, p. 75) es tan peligroso como el individuo o la industria responsable de la liberación de agentes químicos nocivos para el medio ambiente y la alimentación:

> «¿Por qué otorgamos menos valor al reconocimiento del medio ambiente que al estado del agua, el suelo y las piedras? ¿Por qué percibimos más peligro en la presencia de una sustancia tóxica que en el inocente, pero desinformado, iletrado que la utiliza?» (Kozol, 1985, p. 75).

Para Kozol, la «nación» no está «en peligro» por la presencia de enemigos extranjeros, como dan a entender los autores de este documento, sino por culpa del enemigo interno; en particular, por la aceptación de que algunos individuos en los Apalaches o en Detroit, en el este de San Luis o al sur de Dakota, son, de alguna forma, menos dignos de ciertos derechos como la alfabetización:

> «El enemigo sigue siendo nuestro pobre sentido del beneficio de clase a costa del bienestar nacional y de la capacidad universal humana al servicio de la supervivencia» (Kozol, 1985, p. 79).

Para Kozol y para otros, como Shor (1986), el propio problema sugiere la solución: la guerra de clases. Una guerra llevada a cabo dentro y fuera de las aulas, por todas partes, para liberar a los marginados raciales y a los grupos de clase de su opresivo silencio. ¿Y tiene tal lucha masiva dimensiones políticas?

> «Necesitamos, más que todo lo demás, deshacernos de la idea de alfabetización como una formación para la domesticación, inventada para llenar niveles más bajos, existentes o imaginados, de trabajos rastreros y papeles de consumidor. (...) Alfabetización (...) es desobediencia en el plano pedagógico: una denuncia cognitiva al poder dinástico. (...) La capacidad crítica y analítica a esta escala es más que «funcional». Es una alfabetización para la liberación humana. Es una acción cultural, un hecho, no una idea. Es política, está dotada de ira, no es neutral» (Kozol, 1985, p. 92).

La palabra, pues, no puede estar divorciada del mundo.

¿Qué significa esto en el contexto australiano? ¿Hasta qué punto son comparables los datos y útiles las explicaciones? En Australia, como ya se señaló anteriormente, la «crisis de alfabetización» no es un descubrimiento nuevo. Ya a finales de los años setenta y durante la década de los ochenta se había prestado una atención cada vez más crítica al campo de la alfabetización. La mayoría de las críticas serias acerca de los niveles supuestamente bajos de alfabetización (y de capacidad numérica) se ha encontrado en periódicos y revistas conservadores, que representan ideologías políticas de derechos, dentro y fuera del campo de la educación: *ACES, Quadrant,* el *Institut for Public Affairs-IPA* (Instituto de Asuntos Públicos) y el *Bulletin* (Boletín). Como sostenía uno de los críticos de ACES a finales de los años setenta, en una crítica sobre la utilización de las escuelas para «ingeniería social», «queremos infundir nuevo vigor al mundo en el que vivimos para renovar la sociedad», según lo que significaba «renovación y revigorización del orden social existente» (Paterson, 1977, p. 11). Uno de los primeros ejemplos de estos puntos de vista en ACES protestaba contra los «angustiosamente bajos» niveles de alfabetización y de capacidad numérica e imputaba este estado de cosas tanto a la falta de atención a los «conocimientos elementales» como a la predominante, e ingenua, «libertad» actual en las escuelas y universidades de profesores, que –sostenía– debía ser sustituida por un «condicionamiento planificado», tal y como sucede en el reino animal (Williams, 1977, pp. 9-10). Los progresistas eran el enemigo interior:

> «Los progresistas que rechazan la alfabetización y la capacidad numérica como «irrelevantes» o como algo que sus responsabilidades socialmente impuestas curarán (como un sarampión o una enfermedad venérea) son libres de dar rienda suelta a sus fantasías» (Williams, 1977, p. 9).

Las críticas del contenido y las pedagogías modernas, no obstante, están acompañadas de una crítica mucho más amplia de la decadencia contemporánea de los niveles, especialmente en la profesión de la enseñanza. La siguiente descripción de un profesor de inglés actual está escrita en negrita y se ha utilizado para introducir un estereotipo: el de un profesor cuyas actitudes liberales en la selección de textos –se consideraba– constituían claramente un peligro para los niños y para los modelos educativos:

> «Era un tipo enjuto, de unos veintiséis años, de complexión cetrina y lacio cabello castaño. Su chaqueta, de algodón estaba arrugada y los zapatos rozados y arañados que calzaba llevaban sin lustrarse desde el día que los compró» (Wallis, 1977, p. 16).

Los autores olvidaron mencionar si el profesor también tenía sarampión o quizá una enfermedad venérea..., pero el mensaje cultural está claro. ¿Por qué se considera necesaria para introducir una crítica de la selección de textos particulares una parodia del aspecto del profesor implicado? ¿Y qué nos dice este detalle revelador no sobre el profesor, sino sobre los valores sociales y culturales apoyados por ACES? Al revisar los artículos de ACES a lo largo de un cierto número de años, se revela un claro, aunque no siempre explícito, esbozo de una sociedad ideal. La imagen que sobresale es la de un mundo en el que las grandes tradiciones en literatura y filosofía están destinadas a permanecer inmutables y en el que la disciplina connota mucho más que un *corpus* de conocimientos. Los efectos perniciosos del «mito igualitario» caracterizan en gran medida los artículos de ACES, tanto por hacer declaraciones rituales como por el desgaste o abandono de los modelos (externos). Además, se evidencia una dura postura anti-Unión en muchos de los artículos, así como una postura igualmente radical contra temas particulares; sobre todo, la educación para la paz. En algunos artículos se puede descubrir la afirmación de que las escuelas estatales están fracasando en la enseñanza para la alfabetización y la capacidad numérica, que todavía están siendo abordadas con éxito en el sector privado. Se puede observar que ahora esta preocupación por los niveles de alfabetización representa mucho más: el deseo de volver a una sociedad disciplinada tradicional, con códigos morales tradicionales y menos diversidad (¿moral y racial?) de la ya existente en la Australia contemporánea. La preocupación por la alfabetización cobra un nuevo significado cuando es vista a la luz de estas otras preocupaciones.

Aquí hay que hacer dos aclaraciones. La retórica, parece, pone en su lugar la necesidad de la razón. No se ha intentado un análisis sistemático del reciente Informe de ACER, *Literacy and Numeracy in Australian Schools* (Alfabetización y capacidad numérica en las escuelas australianas, ACER, 1975), en el artículo anterior, aunque se mencionó claramente el Informe en la introducción al artículo como prueba del escandaloso estado de los esfuerzos educativos de la nación.

La solución propuesta fue que se realizara un informe claro de los niveles de alfabetización (y de capacidad numérica) y que se hicieran depender las finanzas de la obtención de estos niveles. Esta propuesta, equivalente a la reintroducción del «pago por resultados», fue llevada a cabo sólo un siglo después de que sus males fueran apuntados, no prestando atención ni a las lecciones de la historia ni a los datos, ni a los métodos pedagógicos efectivos.

En segundo lugar, lo que la expresión de estas críticas invoca es un dorado pasado idílico, que verdaderamente no existió nunca en los términos románticos en los que a menudo se ha pintado. En este pasado mítico todos los muchachos leían con fluidez, escribían con expresividad y amaban la aritmética. La realidad, en cambio, era que muchos de los grupos más pobres tenían una deficiente educación, si es que la tenían. El romanticismo es sensible fuera de la historia y profun-

damente miope, o peor aún, busca condenar a las generaciones actuales y futuras de escolares a un currículum restrictivo, «elemental», que podría llevarlos a una mal preparación para enfrentarse a un mundo de cambios:

> «Los que están obsesionados con un anhelo nostálgico del pasado llevan consigo una miopía paralizante, incluso cuando intentan mirar adelante (...) ¿Debemos permitir que el futuro sea esclavizado por el pasado por culpa de la memoria agitada de políticos académicos cansados?» (Kozol, 1985, p. 207).

Lo que realmente puede afirmarse que se ha perdido de los intentos del pasado en cuanto a la alfabetización es el ideal democrático tradicional; la alfabetización, a este respecto, es menos importante como clave para unas habilidades técnicas que como el *sine qua non* de un Estado democrático moderno. Ser capaz de seguir órdenes escritas es menos importante que ser capaz de ejercitar un juicio crítico «informado» en una serie de áreas políticas. La participación democrática, más que la capacidad técnica, pues, es lo racional para la alfabetización, ahora como siempre:

> «La educación crítica está de acuerdo en que existe el problema; pero es menos una cuestión de analfabetismo funcional que de analfabetismo histórico y crítico/conceptual» (Aronowitz y Giroux, 1985, p. 66).

Resumiendo, se ha sostenido que la forma particular que la crisis de la alfabetización ha adoptado en Australia se debe en gran medida a la intervención de los grupos claves en la sociedad; en particular, los que ofrecen un respaldo a lo elemental, como los lectores de ACES, y a las críticas de los medios de comunicación claves. Desde nuestra perspectiva, la crítica por tales grupos e individuos de estándares de alfabetización en la Australia contemporánea abarca algo mucho más amplio: las importantes escuelas públicas, en particular, están fallando de modo creciente en sus responsabilidades sociales y económicas, produciendo una generación de iletrados, de sujetos faltos de capacidad numérica e individuos mal disciplinados, remisos al trabajo. Exigiendo así medidas eficaces, los que apoyan la vuelta a lo elemental y los periodistas que gritan a los cuatro vientos, como Greg Sheridan, contribuyen a la creación de un clima de crisis. La escuela moderna se equivoca –se argumenta– al olvidar lo elemental, como la alfabetización y la capacidad numérica, mientras que derrocha un tiempo valioso de los alumnos con bagatelas tales como los problemas sociales, el desarrollo personal, la *bête noir* de vuelta a lo elemental y los estudios de paz, que se consideran rentables para la estructura de la sociedad. La recuperación de la economía de Australia está en peligro por estos progresos, por cuanto continúan produciendo una generación de trabajadores que no poseen ni las habilidades fundamentales ni las actitudes adecuadas para la obtención de un empleo y la continuidad del sistema capitalista.

En una época en la que Australia se enfrenta a sus peores perspectivas económicas durante sesenta años, no es sorprendente que surjan estas expresiones. Lo interesante radica en que, en esta ocasión, es la escuela la que está abriendo la vía de escape para una diversidad de males sociales y económicos que no son de su factura. A veces parece que las escuelas, y en particular su supuesto fracaso en

atender lo «elemental», motivaron la actual crisis económica, el desempleo juvenil y la decadencia moral sin ayuda. ¿Por qué está ocurriendo esto?

Deberíamos afirmar que es el propio Estado moderno el *locus* de la crisis, más en concreto, el Estado capitalista moderno; aunque los recientes acontecimientos en la Europa del este muestran la aplicabilidad más amplia del argumento. Según sostienen muchos teóricos modernos del Estado, tanto de izquierdas como de derechas, éste se ha enfrentado a un sustancial y creciente déficit de legitimación. El informe de la Comisión Trilateral (Crozier, Huntingdon y Watanuki, 1975) y el argumento de Habermas sobre el Estado (Habermas, 1976) están de acuerdo en el principio de una creciente falta de gobernabilidad del Estado moderno. E incluso existe un considerable consenso en las causas de esta crisis de legitimación. Veamos las dos siguientes caracterizaciones de la crisis:

> «Las reglas político-administrativas funcionan (...) de acuerdo con un círculo vicioso elemental: el gobierno burocrático (...), divorciado de la expresión política y de las necesidades de los ciudadanos, fomenta entre ellos la alienación y la irresponsabilidad, que forman el contexto necesario para un (mayor) rompimiento del consenso. (...) La falta de consenso (...), a su vez, hace indispensable recurrir a un (mayor) gobierno burocrático, desde el momento en que nadie puede asumir el riesgo de comprometer a los ciudadanos que no aceptan las reglas mínimas del juego» (Crozier et al., 1975, p. 16).

En muchos aspectos, la teoría de Habermas sobre el papel creciente del Estado en la vida moderna, que produce un déficit de legitimación mayor a causa de su continua incapacidad para satisfacer las necesidades de los miembros de la sociedad, no es diferente en un sentido estructural, aunque el análisis de las causas subyacentes y las soluciones propuestas son sustancialmente distintos. Habermas sostiene que, como el Estado se va viendo comprometido en áreas cada vez más amplias de la vida social, sus necesidades de legitimidad crecen, de forma que el déficit original de legitimidad, para cuya solución estas ampliaciones están en gran medida concebidas, puede aumentar y llegar a ser crónico. El problema básico ha sido planteado por Habermas de la siguiente forma:

> «Porque la reproducción de sociedades de clase está basada en la apropiación privilegiada de riqueza socialmente producida, todas estas sociedades deben resolver el problema de distribuir el exceso de producto social injustamente y todavía legítimamente» (Habermas, 1976, p. 96).

En la educación, como en otros ámbitos de la sociedad, el Estado corre el riesgo de exagerar su crédito con el pueblo. Uno de los caminos empleados para apuntalar su tambaleante legitimidad es el sistema productivo; aunque aquí también el abismo entre la expresión de igualdad de oportunidades y la creciente realidad de diferenciación y tensión activa es completamente evidente:

> «La educación, como una institución moral (...), está en apuros. (...) Ha perdido su antigua autoridad (como la religión) y sólo el peso de la rutina mantiene el sistema. Pero la enfermedad está arraigada» (Crozier et al., 1976, p. 27).

El sistema educativo es, pues, también incapaz de ofrecer los beneficios que su expresión implica, al menos a la hora de proporcionar una igualdad sustancial de oportunidades educativas a todos los ciudadanos. A pesar de todo, la crisis básica

es la del Estado y el fracaso observado en el sistema de educación constituye sólo una manifestación de una crisis mucho más amplia. Las críticas conservadoras que atacan el sistema educativo (no a pesar de sus intentos de proporcionar igualdad de oportunidades, sino discutiblemente a causa de ello) revelan una agenda política cada vez más amplia.

Los ataques al supuesto fracaso general de los niveles de alfabetización en Australia, por tanto, son en gran medida una mitología fomentada por las críticas conservadoras modernas y pueden, así, ser vistas como parte de una preocupación más amplia por desviar la atención del funcionamiento de un sistema social fundamentalmente injusto, en el que los problemas de alfabetización se afrontan de forma desigual; especialmente en lo que respecta a grupos tradicionalmente marginales, como los aborígenes, los indigentes y los que no poseen educación anglohablante:

> «Cuando los grupos dominantes declaran que hay una crisis, debemos preguntar siempre '¿qué crisis es ésa?' y '¿qué beneficios se obtienen de las *soluciones* propuestas?' Las recientes declaraciones de una crisis de alfabetización en cierto número de naciones no son inmunes a estas preguntas. Es posible alegar que debido al cambio de la atención pública hacia los problemas de educación, las fuentes reales de la crisis actual se dejen sin analizar. Esto es, la crisis de la economía política del capitalismo se traspasa de la economía al Estado. El Estado, entonces, traslada a su vez la crisis hacia la escuela. Así, cuando existe un grave desempleo, la desaparición de pautas tradicionales de autoridad, etc., la culpa recae en la falta de habilidad de los alumnos, en sus actitudes, en su *analfabetismo funcional*» (Apple, en Lankshear and Lawler, 1987, p. 8).

La cultura implica poder; la posesión del capital cultural sobre el que se basa el poder (Bourdieu, 1971, 1977a, 1977b) se hace accesible de forma distinta a los diversos grupos de la sociedad. Los ataques a los niveles generales de alfabetización en la sociedad intentan ocultar este proceso. Por otra parte, su función es precisamente la de establecer esta conexión entre algunas formas privilegiadas de alfabetización y la perpetuación del poder económico y cultural en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. «Prólogo», en C. Lankshear y M. Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution,* Londres, Falmer Press, 1987.

Aronowitz, S. y Giroux, H. *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling.* Massachusetts, Bergin and Garvey, 1985.

ASSP. *Austrialian Studies in School Performance.* Australian Government Printing Service, 1980.

Barzum, J. *The House of Intellect.* Nueva York, Harper and Brothers, 1959.

Baum, L. F. *The Wizard of Oz.* Nueva York, Ballantine Books, 1956.

Bell, B. *Crisis in Education. A Challenge to American Complacency.* Nueva York, Whittlesey House, 1949.

Bestor, A. *Educational Wastelands.* Urbana, University of Illinois Press, 1953.
Bourdieu, P. «Systems of Education and Systems of Thought», en E. Hooper, *Readings in the Theory of Educational Systems,* Londres, Hutchinson, 1971.
– «Symbolic Power», en D. Gleeson, *Identity and Structure. Issues in the Sociology of Education,* Driffield, Nafferton Books, 1977.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture.* Londres, Sage, 1977.
Bowman, M. *Readings in the Economics of Education.* París, UNESCO, 1968.
Bowman, M. y Anderson, C. «Concerning the Role of Education in Development», en M. Bowman, *Readings in the Economics of Education,* París, UNESCO, 1968.
Brisbane Daily Standard, 4-10-1917.
Cahn, S. «Restoring the House of Intellect». *The American Teacher,* otoño 1981.
Cox, C. y Boyson, R. *The Black Papers.* Londres, Temple Smith, 1977.
– *Black Paper. The Fight for Education.* Londres, J. M. Dent and Sons, 1975.
Crozier, M.; Huntingdon, S. y Watanuki, J. *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission.* Nueva York, New York University Press, 1975.
Dore, R. *The Diploma Disease Education, Qualification and Development.* Londres, Allen and Unwin, 1976.
Egoff, S.; Stubbs, G. y Ashley, L. *Only Connect, Readings in Children's Literature.* Toronto, Oxford University Press, 1969.
NSW. *Examiner's Reports (1981-1987). English.* Sydney, NSW Department of Education.
Firkins, P. «Complaint about Standards in Western Australia». *ACES Review, 4* (2), 1977.
Flesch, R. *Why Johny Cant't Read and What You Can Do about It.* Nueva York, Harper and Brothers, 1955.
– *Teaching Johnny to Read.* Nueva York, Grosset and Dunlap, 1956.
Froome, S. «Reading and the School Handicap Scores», en C. Cox y R. Dyson, *The Black Papers,* 1975.
Fuller, B.; Edwards, J. y Gorman, K. «Does Rising Literacy Spark Economic Growth? Commercial Expansion in Mexico», en D. Wagner, *The Future of Literacy in a Changing World,* Nueva York, Pergamon, 1987.
Gardner, D. et al. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform.* Washington, U.S. Government Printing Office, 1983.
Goyen, J. *NCTE Newsletter.* 1976.
Habermas, J. *Legitimation Crisis.* Londres, Habermas, 1976.
Hyndman, M. *Schools and Schooling in England and Wales. A Documentary History.* Harper and Row, 1978.
Kozol, J. *Illiterate America.* Nueva York, Plume, 1986.
Lankshear, C. y Lawler, M. *Literacy, Schooling and Revolution.* Londres, Falmer Press, 1987.
Little, G. «There is no Decline». *Curriculum Development in Australian Schools, 1,* 1985.
Mickulecky, L. «The Mismatch Between School Training and Job Literacy Demands». *Vocational Guidance Quarterly,* diciembre 1981.
Oxenham, J. (Ed.) *Education versus Qualifications. A Study of the Relationship between Education, Selection for Employment and Labour Productivity.* Londres, Allen and Unwin, 1984.
Paterson, I. «Book Review, New Schools in a New Society». *ACES Review, 4* (1), 1977.
Queensland Research Services Branch. *A Comparison of the Reading Achievement of Queensland Year 5 Pupils between 1981 and 1986.* Brisbane, Queensland Department of Education, 1988.
Research and Curriculum Branch Bulletin, 6, 1952.
Resnick, D. y Resnick, L. «The Nature of Literacy: An Historical Exploration». *Harvard Educational Review, 47,* 1977.
Sheridan, G. «The Lies They Teach Our Children». *The Australian,* 2-3 febrero, 1985.

Shor, I. *Culture Wars, School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984.* Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986.
Skillbeck, M. «Beyond the Standards Debate». *Education News, 16,* 1977.
Soltow, L. y Stevens, E. *The Rise of Literacy and the Common School in the United States.* Chicago, The University of Chicago Press, 1981.
Telegraph, 27-8-1930.
Thomas, C. «Illiteracy as a Barrier to a Skilled Workforce». *ACES Review, 14* (1), 1987.
Trace, A. *What Ivan Knows that Johnny Doesn't.* Nueva York, Random House, 1961.
Truth, 9-9-1915.
Turney, C. (Ed.) *Pioneers of Australian Education.* Sydney, Sydney University Press, 1969.
Wallis, J. «The Rich Experiences of Life». *ACES Review, 4* (4), 1977.
Webster, D. «The Garden State's Educational Crisis». *ACES Review, 14* (2), 1987.
Williams, J. «Imparting Basic Skills». *ACES Review, 4* (1), 1977.
Willinsky, J. *The Construction of a Crisis: Literacy in Canada.* Inédito MS., University of Calgary, 1988.

E S T U D I O S

ESCUELA Y HEGEMONÍA

RAFAEL FEITO (*)

La problemática que se plantea bajo este título consiste en responder a las cuestiones de cómo y en qué medida la escuela contribuye a la legitimación del orden social existente y qué posibilidades de transformación social puede promover.

IDEOLOGÍA DOMINANTE

Sin duda, la escuela es el principal mecanismo legitimador de las desigualdades sociales en el modo de producción capitalista. La ideología dominante se desenvuelve en eso que Lerena (1980) llamaba el paradigma idealista-esencialista-psicologista-empirista. Este paradigma considera que existe una naturaleza humana predefinida, previa a todo tipo de relaciones sociales (Durkheim, 1985). Aplicada esta idea a la educación, la labor del maestro consistiría en sacar a flote esa naturaleza previa del alumno. De acuerdo con la teoría platónica del conocimiento –la teoría de la reminiscencia–, conocer es recordar lo que ya se sabía previamente; esencialmente consiste en rescatar las ideas que existen en el *logos*.

A partir de la idea de educación-extracción, el objeto del sistema de enseñanza sería desarrollar el hombre que hay oculto en cada niño. Consecuentemente, la diferenciación interna del sistema de enseñanza, esto es, su jerarquización en diferentes niveles y ciclos educativos, obedece a la necesidad de adaptar el mismo a las distintas fases de crecimiento del niño.

Tal y como expresa el símil de la pirámide educativa, a medida que se suben los escalones del sistema escolar, el número de los que quedan decrece. Con esta peculiar configuración dicho sistema no haría sino constatar la existencia de leyes inexorables. La escuela sería una fortaleza contra la que se estrellarían las jerarquías sociales exteriores. Estas últimas son falsas e injustas. La escuela

(*) Universidad Complutense.

impone la desigualdad y la jerarquía verdaderas, las del mérito, la aptitud, la vocación y la capacidad.

En definitiva, la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar.

HEGEMONÍA

¿Cómo es posible –a pesar de que el grueso del fracaso escolar se concentra en los chicos y chicas de la clase obrera– que el conjunto de la sociedad considere la escuela como mecanismo legítimo de asignación social? Hay categorías sociales en las que es casi obligatorio pasar por la universidad. ¿Cómo es posible que la propia clase obrera acepte la legitimidad de la escuela? Entramos de lleno en el tema de la hegemonía.

La hegemonía es el liderazgo moral y filosófico que se consigue a través del consentimiento activo de la mayoría de los grupos de la sociedad. Este concepto supone una ruptura con las versiones economicistas del marxismo, del «sobreénfasis» en los factores económicos como principales, cuando no únicos, impulsores del cambio social.

Esta idea de la hegemonía aparece bosquejada en uno de los primeros textos de Marx, *El 18 Brumario,* donde describe el gobierno de Napoleón III. Se trata de un gobierno que no representa sólo a la burguesía, sino que también actúa en favor de los intereses de los campesinos.

El problema del consentimiento de las clases dominadas al orden burgués se hace más preocupante a partir de la introducción del sufragio universal. ¿Cómo explicar que los trabajadores con su voto o con su abstención apoyen opciones capitalistas? Es aquí donde la obra de Gramsci (1977) y su concepto de hegemonía ideológica se convierten en elementos indispensables para comprender este problema. Téngase en cuenta que cuando Marx escribía, no existía el sufragio universal tal y como lo entendemos hoy en día. Gramsci está interesado en explicar las diferencias entre el Estado y la sociedad civil en Rusia respecto a los regímenes más estables del occidente europeo. En occidente la burguesía consolida su poder por medio del proceso de la hegemonía ideológica, a través de la movilización del consentimiento espontáneo gracias al funcionamiento de las instituciones de la sociedad civil: la familia, la iglesia, la prensa y, por supuesto, la escuela. Frente a esta situación Gramsci plantea diferentes estrategias para el acceso al poder de la clase obrera en Oriente y en Occidente. En Oriente presenta como vía al socialismo la guerra de movimientos; en definitiva, la insurrección armada, la toma del Palacio de Invierno. En Occidente es preciso introducir varias fases previas. En primer lugar, la clase obrera debe conquistar la hegemonía, es decir, debe convencer a la mayor parte de los grupos sociales de la conveniencia del socialismo. Es lo que denomina la guerra de posiciones.

Para Gramsci el papel del sistema educativo burgués tradicional es el de crear intelectuales orgánicos provenientes de la burguesía y extraer de las clases subor-

dinadas intelectuales adicionales para proporcionar homogeneidad cultural fuera de la escuela estatal. Es aquí donde el partido comunista desempeña un papel formador de las masas obreras y campesinas.

LA LUCHA POR EL CURRÍCULUM

Rara vez se tiene en cuenta que la forma actual del sistema de enseñanza es el resultado de un proceso histórico de luchas. La existencia de un sistema educativo universal refleja la resolución de la cuestión del control sobre las escuelas en favor de las clases dominantes cuyos intereses se articulan en los aparatos del Estado.

Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840, magníficamente descrito por Thompson (1970). La década de 1830 fue crucial. A comienzos de la misma había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera. Por un lado, existía una amplia red de instituciones obreras, fuertemente asentadas, con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media; una red que había generado eso que Gramsci llamaría «intelectuales orgánicos». En este sistema educativo «radical» habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de correspondencia, los sindicatos, las escuelas *cartistas* y *owenistas,* así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión.

Este sistema de enseñanza había dado lugar a eso que se dio en llamar el *Really Useful Knowledge,* el Conocimiento Realmente Util. Las cuatro características fundamentales de la educación radical eran las siguientes (Johnson, 1979):

- Se critica todas las formas de educación existentes. Se opone a todos los planes de educación estatal y a todas las ortodoxias pedagógicas.
- Se buscan objetivos educativos alternativos. El radicalismo desarrolló sus propias pedagogías y currícula.
- Se producen continuos debates acerca de la educación como mecanismo para cambiar el mundo.
- Se considera que los hombres y las mujeres son los principales educadores de sus hijos. No se hace ninguna distinción fundamental entre educación para niños y educación para adultos.

Esta última es una característica fundamental que diferencia de modo esencial la educación radical de nuestro actual sistema educativo. La escuela considera que hay alguien que sabe, el profesor-adulto, y otras personas que no saben, los alumnos-niños-adolescentes, quienes, por mor de esa diferencia de conocimiento, han de someterse a la autoridad del primero. Es eso que Willis (1988) llamaba el paradigma escolar, el intercambio de conocimientos por disciplina.

Introducir a la juventud en la escuela –hablo fundamentalmente de los adolescentes, de los *teenagers*– no ha sido fácil. El concepto de adolescencia ni ha existido siempre en la historia ni es universal. El genial estudio de Ariès (1973) sobre la infancia muestra cómo apareció esta categoría en Occidente. El estudio de Mead

(1985) entre los samoa explica cómo los jóvenes samoanos asumen muchas más resposabilidades que en nuestra sociedad, hasta el punto de que no cabe hablar allí de adolescencia propiamente dicha. El hacer que los jóvenes pasasen del trabajo a la escuela a lo largo del siglo XIX no fue exactamente una operación humanitaria, fue más bien una estrategia del movimiento obrero para elevar el precio de la fuerza de trabajo obrera (Starr, 1981).

Paralelamente al sistema educativo radical existía otro sistema constituido por las conservadoras escuelas dominicales, las escuelas de fábrica... (Sharp, 1980). Su objetivo era educar a los trabajadores en los hábitos de orden y respeto a la autoridad y a la propiedad.

Finalmente, y no sin coacción, se impuso el sistema educativo burgués, arrinconando definitivamente el currículum que se impartía en las escuelas obreras.

Al referirse a este currículum burgués, Bourdieu (1973) hablaba de capital cultural. La escuela maneja y difunde el capital cultural propio de las clases media y superior. Las sociedades están divididas en clases y estas estructuras de clases se mantienen y legitiman por la violencia simbólica. Los sistemas simbólicos ocultan activamente o, lo que es lo mismo, generan la *meréconnaissance* de las relaciones clasistas de dominación. Esto se consigue haciendo aparecer como naturales, justas e inmutables las relaciones de desigualdad.

Los capitales culturales son producidos, distribuidos y consumidos en un conjunto de relaciones sociales relativamente autónomas respecto a la producción de los demás capitales.

Hay una división del trabajo en el seno de la clase dominante entre aquellos agentes que poseen el capital económico, por un lado, y aquellos que poseen el capital cultural, por otro. Subdivide las clases dominantes en fracciones y sugiere que la primera es dominante y la segunda goza de un cierto grado de independencia, dado su control sobre, por ejemplo, el sistema educativo. Los sistemas simbólicos están determinados por partida doble: por las presiones que provienen del campo intelectual y por las clases y fracciones de clase cuyos intereses se expresan por la forma y el contenido del poder simbólico. En la teoría de Bourdieu el poder simbólico es el núcleo de la lucha de clases. El sistema educativo inculca una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario. La cultura de la clase dominante aparece como la cultura, sin más. En ningún momento aparece en la obra de Bourdieu un atisbo de lo que pudiera considerarse cultura obrera, o una cultura distinta a la de la clase dominante. La clase obrera aparece como la clase que carece de cultura; en resumidas cuentas, una mala copia de la clase media.

Muy similar, aunque esta vez en términos de capital o códigos lingüísticos, es la formulación de Bernstein. Bernstein habla de la existencia de dos tipos de códigos lingüísticos: el código elaborado y el código restringido. El primero permite la expresión de pensamientos complejos, abstractos, metafísicos. Es el código propio de la escuela y de la clase media. El código restringido es el propio de la clase obrera y no permite la expresión de pensamientos abstrusos. De nuevo, la clase obrera aparece como la clase que carece de cultura.

EL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO Y LA *NEW SOCIOLOGY*

La ideología burguesa ha tratado siempre de eliminar el carácter político de las instituciones estatales, entre ellas la escuela. Poulantzas teorizó sobre las consecuencias de la ideología burguesa en términos de lo que él llamó falsa unidad y efecto de aislamiento (1976). Con esto se refiere al modo en que el sujeto burgués piensa, de un modo «fetichizado», la separación entre la política y la economía, concibiendo el Estado como algo independiente de la sociedad civil. El enfoque liberal afirma que el individuo es universal –se atiene a normas de conducta delimitadas por la cultura, la ocupación y la posición social– y, al mismo tiempo, es una entidad separada –cuya persona es responsable de sí misma–.

Al estar aislados, los individuos luchan entre sí. Las luchas se resuelven por medio de las normas y regulaciones universales aceptadas: el mercado, el Estado...

En esta línea teórica se desenvuelven las teorías del currículum oculto provenientes del funcionalismo y de la *new sociology*.

La preguna típica del estructura-funcionalismo es: ¿qué hace posible la sociedad actual? El funcionalismo analiza el modo en que se produce la selección de las élites. Los sistemas educativos son fundamentalmente sistemas de selección. Difieren en cómo seleccionan, cuándo seleccionan y a quién y por qué seleccionan. Desde este punto de vista, la educación facilita la movilidad social.

Toda sociedad ha de resolver el problema de mantener la lealtad al sistema social. El problema, y grave, es conseguir la lealtad de las clases desaventajadas económicamente.

Sin duda, Parsons (1990) es el principal teórico de esta corriente. Para él la escuela cumple una doble función de socialización y de distribución de los recursos humanos o de la mano de obra.

Como órgano de socialización, la escuela trabaja a dos niveles: aprendizaje de conocimientos y desarrollo de actitudes (educación moral, internalización de los valores de la empresa, de la división del trabajo...).

Por otra parte, es un órgano de distribución, es decir, de diferenciación y de jerarquización. El criterio de distribución es el rendimiento entendido como capacidad de adaptación. La escuela es un microcosmos, una sociedad a escala reducida, la cual refleja y reproduce la sociedad global. Los niños deben ganarse la aprobación del maestro. Un buen alumno es el que internaliza los valores escolares y los materializa en un correcto comportamiento. En sus reflexiones sobre el grupo de iguales, distingue dos tipos de alumnos: los que se identifican fundamentalmente con el profesor y los que se identifican fundamentalmente con su grupo de amigos. Los primeros tienen fácil la transición por el sistema escolar. Respecto a los segundos, es muy probable que se vean abocados al fracaso escolar.

La escuela es neutral y el proceso de selección está presidido por criterios universalistas. La cultura que transmite la escuela es la cultura universal, la única cultura válida.

En la *new sociology* y en lo que Giroux (1983) llamaba el enfoque liberal aparecen unas ideas algo más críticas respecto al vigente orden social. Jackson (1968) aparece como un crítico de la docilidad y la paciencia de los estudiantes. En última instancia, enfatiza la importancia del currículum oculto para insertar a los estudiantes en la vida adulta, en la sociedad. La gente debe aprender a sufrir en silencio, debe resistir el poder en la escuela y en todos los sitios, pero la existencia del poder es un hecho natural al que hay que adaptarse.

En la *new sociology* hay una notoria preocupación por el tema de cómo se producen los significados en el interior de las aulas. Keddie (citado por Giroux, 1983) analiza las categorías y tipificaciones que los profesores utilizan no sólo para garantizar el éxito de determinados alumnos, sino también para provocar el fracaso de otros. Los profesores del estudio piensan que los estudiantes de la clase media se acercan al conocimiento escolar con expectativas e intereses distintos a los de los alumnos de la clase obrera. A estos últimos se les enseña a obedecer normas, lo que generalmente significa aprender a no hacer preguntas o a no dudar de las afirmaciones del profesor. A los estudiantes de clase media se les ofrece un tratamiento más completo del material de clase y se les alienta a la participación en la vida escolar.

EL ENFOQUE MARXISTA

La versión marxista es diferente. La conducta del individuo es producto de fuerzas históricas, enraizadas en las condiciones materiales de existencia. El conflicto no se puede resolver a través de normas universales, porque están basadas en la clase social. El mercado y el Estado son producto de la dominación de clase. ¿Cómo se organiza el consentimiento en esta sociedad? Los análisis marxistas recientes conceden gran atención a la superestructura. Aquí es donde entra la escuela.

Sin duda, Althusser (1980) ha jugado un papel fundamental en la preocupación, en el seno del marxismo, por el tema de la escuela. En alguna medida, casi todos los análisis marxistas parten de él, en su favor o en su contra o sintetizándolo. Althusser reacciona contra las teorías filosóficas de la posguerra mundial, muy especialmente contra la filosofía sartriana. Sartre afirmaba que la conciencia humana es libre de elegir. El antihumanismo althusseriano significaba que la conciencia y la subjetividad eran constituidas por fuerzas exteriores al hombre, el cual es incapaz de generar el mundo tal y como desearía. Es víctima de una concepción estatalista del poder: el poder está localizado en el Estado y en sus aparatos. Es justamente la concepción opuesta a la de Foucault (1986). Foucault concibe el poder como algo difundido por toda la sociedad, a costa de infraestimar el papel del Estado.

Althusser trata de explicar la difícil cuestión de cómo se puede generar una fuerza de trabajo de manera que cumpla las importantes funciones materiales e ideológicas necesarias para que se reproduzca el modo de producción capitalista. Esto implica no sólo adiestrar a los trabajadores en las destrezas y competencias

necesarias para trabajar en el seno del proceso de producción, sino también asegurarse de que los trabajadores asuman las actitudes, los valores y las normas que proporcionan la disciplina exigida y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Esto depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología. Esta es la razón por la que distingue los aparatos ideológicos de los aparatos represivos del Estado, basándose los primeros en la persuasión y los segundos en la coacción.

Aunque Althusser insiste en que en última instancia la economía es el principal modo de determinación, escapa a una lectura ortodoxa marxista de este tema. En el momento actual la determinación primaria en la reproducción de las sociedades capitalistas recae en los aparatos ideológicos del Estado, siendo el principal aparato ideológico la escuela.

Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica. Al igual que ocurría en el análisis de Parsons, la escuela transmite tanto actitudes como destrezas.

La reproducción es perfecta. Las necesidades del capital no se diferencian de los efectos de las relaciones capitalistas de producción. La ideología queda colapsada en una teoría de la dominación que restringe su significado hasta tal grado que aparece como una fuerza capaz de invalidar todo tipo de resistencia. En esta misma línea althusseriana se encuentra el famoso libro de Bowles y Gintis *La instrucción escolar en la América capitalista* (1981). Analizan el modo en que la escuela integra la heterogénea clase obrera norteamericana en el modo de producción capitalista. Téngase en cuenta que la clase obrera norteamericana es el resultado de sucesivas oleadas emigratorias de personas procedentes de distintos países. La escuela unifica esa diversidad cultural. De hecho, la demanda de instrucción primaria proviene fundamentalmente de los propietarios. Está demostrado que en el período 1840-1860 la asistencia a las escuelas públicas está relacionada de manera positiva con el porcentaje de fuerza de trabajo empleada en la manufactura y de manera negativa con la importancia de los esclavos en la economía estatal.

Enfatizan la importancia de los elementos no cognitivos que transmite la escuela. A partir de ahí elaboran el llamado principio de correspondencia (posteriormente dulcificado en Bowles y Gintis, 1983). Según este principio, la escuela produce una socialización adecuada para una integración no conflictiva en el mundo del trabajo. A quienes sólo han cursado educación primaria se les exige una obediencia prácticamente ciega. El grado de autonomía en el trabajo se incrementa para quienes ejercen actividades laborales en las que se exige enseñanza secundaria. El grado máximo de autonomía lo disfrutan quienes ejercen actividades en las que se requiere educación superior. Siguiendo la terminología kantiana, se exige en función de las credenciales educativas, respectivamente, obediencia debida, obediencia querida y autonomía moral.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Si las escuelas transmiten fundamentalmente comportamientos más que conocimientos, ¿por qué los empleadores contratan al personal a partir de su titulación educativa? O, dicho de otro modo, ¿qué relación hay entre la escuela y el empleo? Es una cuestión difícil que ha recibido diversidad de respuestas.

La idea más común es considerar que siempre es recomendable un mayor nivel educativo para desempeñar más adecuadamente una amplia gama de trabajos. Es decir, se asume la idea de que son más productivos los trabajadores con más años de educación. Las ideas fundamentales que se articulan aquí son las siguientes:

- Los requisitos escolares del trabajo en la sociedad industrial se incrementan constantemente debido al cambio tecnológico. Aquí están implicados dos procesos: a) la proporción de trabajos que requieren escasas destrezas disminuye y b) los mismos trabajos exigen más destrezas.
- La educación formal y reglada proporciona formación, tanto en destrezas específicas como en las capacidades generales para los trabajos más cualificados.
- Por tanto, los requisitos educativos de los empleos constantemente se incrementan y una proporción cada vez mayor de personas ha de pasar más tiempo en la escuela.

Los datos empíricos muestran una realidad muy diferente. Generalmente, dependiendo del puesto de trabajo, no son más productivos los trabajadores más educados. Eso depende de la posición laboral que ocupen. En un estudio efectuado en los Estados Unidos entre los bancarios –citado por Collins, 1979–, las secretarias, los técnicos de fábrica y los trabajadores con educación secundaria eran más productivos que quienes tenían educación postsecundaria. Sin embargo, eran menos productivos quienes tenían un nivel educativo inferior al nivel secundario.

Por otro lado, la mayor parte de las destrezas se aprende en el propio trabajo. Una investigación sobre los trabajadores norteamericanos –también citada por Collins, 1979– mostró que sólo el 40 por 100 de ellos aplicaba destrezas adquiridas en la Formación Profesional o en programas formales de entrenamiento. Incluso el primer grupo afirmaba que tenía destrezas que había adquirido en el propio trabajo.

Un reciente estudio del Instituto de la Juventud (citado en Fernández Enguita, 1986) analiza el desfase entre la escuela y el empleo. Preguntada una muestra sobre el grado de relación entre la formación que adquirió en la escuela y el contenido del puesto de trabajo que ocupaba, la suma de los que contestaron «poca» o «ninguna» ascendió a los siguientes porcentajes:

– Con estudios de primer grado	89 %
– Con bachillerato	58 %
– Con FP-I	47 %
– Con COU	49 %
– Con FP-II	36 %
– Con diplomatura	26 %
– Con licenciatura	25 %

Sólo el primer epígrafe constituía el 65 por 100 de la muestra y los tres primeros, más del 84 por 100.

Otra manera de comprobar lo mismo es analizar las perspectivas u oportunidades de empleo de egresados de la escuela con el mismo número de años de estudio, pero cursados en ramas diferentes. Los análisis muestran que quienes cursan estudios de tipo vocacional no tienen mayores posibilidades de empleo que quienes han seguido currícula no especializados. El último informe de la OCDE sobre la enseñanza en España es contundente: es preferible abandonar la FP y dedicarse a buscar empleo.

¿Se incrementa notoriamente el número de empleos que exigen más credenciales educativas? Parece que no. En los Estados Unidos –país que cuenta con unas sensacionales estadísticas– las llamadas profesiones del futuro –ingeniero astronáutico, ingeniero informático, programador, operador, analista– darán cuenta –de aquí a 1995– del 7 por 100 de los nuevos empleos –imagínese qué puede pasar en países menos desarrollados, como es el caso del nuestro–. En 1990 –en EEUU– se necesitarán 600.000 nuevos porteros y sepultureros frente a 200.000 nuevos analistas, 800.000 nuevos pinches de cocina y trabajadores de restaurantes de comidas rápidas frente a 150.000 nuevos programadores (Silvestri, *et al.,* 1983; Carey, 1981; Richie *et al.,* 1983).

LA ETNOGRAFÍA MARXISTA

En los análisis que hemos visto hasta ahora, el orden social vigente no corre ningún riesgo de ser transformado. La escuela acopla a las personas en diferentes puestos de trabajo sin ningún tipo de problema. ¿Es realmente así? Los estudios etnográficos estructurales o marxistas muestran una realidad muy distinta. Es algo que aparece de un modo muy claro en la obra de Willis, *Aprendiendo a trabajar. Por qué los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.*

La pregunta a la que trata de responder Willis es la de por qué fracasan escolarmente los alumnos que proceden de la clase obrera. Habla del choque de dos culturas; por lo que de alguna manera coincide con Bourdieu, en el sentido de considerar que la escuela maneja y difunde el capital cultural propio de la clase media. En lo que no hay coincidencia es en el hecho de que Willis explica la configuración de una cultura propia de la clase obrera, cosa que Bourdieu no hace. Willis trata de explicar por qué los chicos de clase obrera acceden a puestos de traba-

jo de clase obrera, es decir, por qué «eligen» trabajos manuales subordinados. Hay un momento, y sólo uno, en la vida de la clase obrera en el que el trabajo manual supone una liberación.

A diferencia de lo que Bowles y Gintis plantean, según la interpretación de Willis, no es la sumisión a las normas escolares, sino la rebelión abierta y declarada contra ellas lo que conduce a una integración no conflictiva en el mercado de trabajo. Willis llevó a cabo un estudio etnográfico de un grupo de chavales «antiescuela» de origen obrero («los colegas») en una ciudad del centro de Inglaterra llamada, imaginariamente, Hammertown (La ciudad del martillo). Willis no sólo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los chavales un discurso completísimo, sino que también analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista asimismo a algunos de los padres de «los colegas», a los profesores, a la dirección del colegio. Utiliza como elemento de comparación un grupo de chavales «antiescuela» de una *grammar school* de un barrio acomodado.

El libro está dividido en dos partes: la primera, etnográfica, pensada fundamentalmente para el lector general y para los enseñantes; y la segunda, analítica, de carácter más sociológico. No obstante, la división es más bien formal que real, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte analítica contiene elementos etnográficos. Por lo que lo más útil para cualquier lector es desoír los consejos de Willis y considerar el libro como un todo sin desperdicio.

La obra enfatiza la capacidad de maniobra, de autodeterminación, de creación de los chavales «antiescuela». Los agentes sociales no son portadores pasivos de la ideología, sino creadores o dislocadores de la misma.

Primeramente analiza los elementos de la cultura de «los colegas». El primer elemento de oposición –oposición que va a dar lugar a un peculiar estilo de vida–es la autoridad del profesor, y junto a ella, quienes la aceptan, los conformistas, los «pringaos». El primer signo de entrada en el grupo de «los colegas» es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad para atraer sexualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de «los colegas» fuman y lo suelen hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares constituye un claro elemento de distanciamiento respecto a los profesores y a los «pringaos», al tiempo que se convierte en un elemento de trascendencia de la forzosa adolescencia que impone la escuela.

La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico a la institución escolar. El «escaqueo» es un elemento de autodirección, de autonomía. Es posible llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Para desafiar a la escuela se necesita recurrir a actividades antisociales. Hay una diversión en las peleas, en hablar continuamente de ellas, en la intimidación a otros chavales...

La cultura contraescolar no surge de la nada. Tiene dos sustentos: la clase social y la institución escolar. Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes

con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de fábrica. Por otra parte, es una cultura que se constituye dentro de la escuela. El grupo de amigos va formándose poco a poco. En las aulas el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, separados y discriminados respecto a los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera.

La rebelión de estos alumnos no es del todo desafiante para el sistema capitalista. El rechazo de la escuela y la penetración cultural de la injusticia del «equivalente» que ofrece pueden ser contemplados como un rechazo del individualismo. Sin embargo, es, simultáneamente, el rechazo de la actividad mental en general. El trabajo mental es asociado con lo femenino y con la inferioridad social de tal categoría. El desprecio de este tipo de trabajo deja sin cuestionar su ejercicio por parte de la clase social dominante.

En definitiva, la interpretación de Willis es trágica –aunque con espacio para la esperanza–. El sistema se reproduce con la aquiescencia de quienes ocupan posiciones sociales subordinadas. De nuevo Gramsci se convierte en ineludible punto de referencia teórico.

Desde la etnografía estructural se ha criticado la obra de Willis poco menos que por no ser omnicompresiva. Jenkins (1983) consideró insuficiente el esquema dicotómico implícito en la distinción entre «colegas» y «pringaos». Su estudio en Belfast le llevó a considerar que «los colegas» de Willis no podían considerarse representativos de la cultura de la clase obrera. De hecho, la mayoría de los alumnos de origen obrero no se caracteriza por una fuerte actitud «antiescuela», más bien son «chicos ordinarios».

Everhart (1983), en los Estados Unidos, analizó qué ocurre con aquellos alumnos de origen obrero que sí rinden académicamente. ¿Son tan conformistas como pudiera deducirse de la investigación de Willis? Lo que Everhart observa es que en este tipo de alumnos no se dan la implicación y la aceptación de los valores escolares, que a simple vista parecen aceptar. Rinden lo mínimo como para poder ser aceptados por la escuela. Preguntados acerca de cuáles son las cinco actividades más importantes realizadas en el día anterior, prácticamente ninguno hace mención de alguna actividad relacionada con el aprendizaje. Lo que básicamente se enseña en la escuela es cómo adaptarase de modo no conflictivo a los procesos laborales de la sociedad capitalista. ¿Qué es trabajo? Trabajo es todo aquello que se hace a instancia de alguna persona que ostenta un determinado grado de autoridad (en este caso, el profesor). Es algo que se hace, por regla general, en solitario y a cambio de una recompensa extrínseca. El trabajo se contempla como la ausencia de control sobre las condiciones de la actividad.

McRobbie (1978) criticaba el hecho de que no apareciera la cultura de las chicas de clase obrera. Así que ella misma decidió hacer un estudio sobre esta cuestión cuyo título es una réplica al de Willis: *Mujeres jóvenes y ocio. Cómo las chicas de clase obrera consiguen maridos de clase obrera.* En su estudio las chicas analizadas manifiestan una actitud similar de búsqueda de independencia, de acceso al estatuto de adulto, etc. Hay en ellas una afirmación agresiva de su condición de hembra

–*femaleness*– frente a la condición de mujer –*feminity*–, propia de las chicas de clase media. Con su sexualidad o *femaleness* son capaces de ganar control en la institución escolar. Con sus gestos provocativos pueden despistar –o interesar– al profesor, hablan en clase en voz alta sobre chicos, aprovechan la más mínima ocasión para pintarse los labios... La maternidad se convierte en el primer elemento de acceso a la condición de adulto.

Más sustantiva es la crítica implícita de Corrigan (1979) a Willis. Corrigan se centra en los elementos coercitivos a los que recurre el sistema capitalista para conseguir la dominación social. Al igual que Willis, analiza desde un punto de vista etnográfico un grupo de chavales «antiescuela» de origen obrero. El principal problema de estos chavales es que tienen que ir a la escuela. El Estado lo hace obligatorio. Más del 50 por 100 de los alumnos a los que se sometió a encuesta manifestaban que iban a la escuela por ser obligatorio por ley. En la escuela se aprende un modo específico de enfrentarse a la autoridad. Los profesores son contemplados como personas que tienen la posibilidad de decirles lo que deben hacer. En general, se les suele calificar, por parte de los alumnos, como «cabezotas». Son seres que golpean, que se enfadan, que imponen normas arbitrarias... A diferencia de Willis, Corrigan afirma que los chavales escogen malos empleos porque no les queda más remedio. Son conscientes de que hay mejores empleos que los que ellos ejercen o terminarán por ejercer. Para obtener esos mejores empleos es preciso pasar más tiempo en la escuela. Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante», en A. Grass *Textos fundamentales de sociología de la educación,* Madrid, Narcea, 1980.

Ariès, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien règime.* París, Editions du Seuil, 1973. (Hay versión española en Taurus.)

Bernstein, B. *Class, Codes and Control (Vol. I).* Londres, R.K.P., 1971. (Hay versión española en Akal.)

Bourdieu, P. «Cultural reproduction and social reproduction», en R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change,* Londres, Tavistock, 1973.

Bowles, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista.* Madrid, Siglo XXI, 1981.

– «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y sociedad, 2,* 1983.

Carey, M. «Occupational employment growth through 1990», *Monthly Labor Review, 54* (8), 1981.

Chapman, K. *The Sociology of Schools.* Londres, Tavistock, 1986.

Collins, R. *The Credential Society.* Nueva York, Academic Press, 1979. (Hay versión española en Akal.)

Corrigan, P. *Schooling the Smash Street Kids.* Londres, The MacMillan Press, 1979.

Durkheim, E. *Educación y sociología.* Barcelona, Península, 1985.

Everhart, R. B. *Reading, Writing and Resistance.* Londres, R.K.P., 1983.

Fernández de Castro, I. *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo.* Madrid, CIDE, 1986.

Fernández Enguita, M. *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona, Laia, 1986.
– *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional.* Barcelona, Laia, 1987.
Foucault, M. *Vigilar y castigar.* Madrid, Siglo XXI, 1986.
Giroux, H. *Theory and Resistance in Education.* Massachusets, Bergin and Garvey Publishers, 1983.
Gramsci, A. *Antología.* Madrid, Siglo XXI, 1977.
Jackson, P. *Life in Classrooms.* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Jenkins, R. *Lads, Citizens and Ordinary Kids.* Londres, R.K.P., 1983.
Johnson, R. «Really useful knowledge: Radical education and working-class culture», en R. Clarke, *et al.* (Eds.), *Working-class Culture,* Nueva York, Martin Press, 1979.
Khun, T. *La estructura de las revoluciones científicas.* Madrid, FCE, 1975.
Labov, W. «La lógica del inglés no standard», *Educación y sociedad, 4,* 1985.
Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona, Ariel, 1980.
McRobbie, A. «Working-class girls and the sub-culture of feminity», en *Women's Studies Group, Women Take Issue,* Londres, Hutchinson, 1978.
Mead, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa.* Barcelona, Planeta, 1985.
OCDE. *Examen de la política educativa española.* Madrid, MEC, 1986.
Parsons, T. «El aula como sistema social», *Educación y sociedad, 6,* 1990.
Poulantzas, N. *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista.* Madrid, Siglo XXI, 1976.
Riche, R.; Hecker, D. y Burgan, J. «High technology today and tomorrow: A small slice of the employment pie», *Mothly Labor Review, 106* (11), 1983.
Sharp, R. *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling.* Londres, R.K.P., 1980.
Silvestri, G.; Lukasiewicz, J. y Einstein, M. «Occupational employments proyections through 1995», *Monthly Labor Review, 54* (8), 1983.
Starr, J. M. «Adolescents and resistance to schooling», *Youth and Society, 13* (2), 1981.
Thompson, E. P. *La formación histórica de la clase obrera.* Barcelona, Península, 1977.
Tort, J. *El cociente intelectual.* Madrid, Siglo XXI, 1977.
Willis, P. *Aprendiendo a trabajar.* Madrid, Akal, 1988.
Whyte, W. F. *Street Corner Society. Social Organization of a Chicago Slum.* Chicago, University of Chicago Press, 1943.
Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Madrid, Paidós/MEC, 1987.
Wright, E. O. *Classes.* Londres, Verso, 1987.

E S T U D I O S

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN COMPARADA

PHILIP G. ALTBACH (*)

El presente artículo comienza con diversos supuestos. El primero se refiere a que la educación comparada no es una «disciplina» claramente definida, sino antes bien un campo de estudio interdisciplinar que analiza aspectos de la educación (no limitados necesariamente a las escuelas e instituciones docentes) en un contexto intercultural. El segundo afirma que por esta razón no es posible definir ni diferenciar con claridad una metodología específica de la educación comparada, lo que, sin embargo, no supone obstáculo alguno para que las distintas metodologías de las ciencias sociales y del comportamiento sí puedan aplicarse al estudio de esta especialidad. En este aspecto, la educación comparada difiere, por ejemplo, de la sociología, donde existe un subcampo de sociología comparada que se dedica simplemente a aplicar las hipótesis pertinentes en un contexto comparativo. Precisamente porque la educación en general (o pedagogía como se la denomina en algunos países) carece de una metodología (o metodologías) estándar, la educación comparada debe buscar las directrices metodológicas en las ciencias sociales y del comportamiento. El presente artículo no pretende ahondar en la escurridiza y quizá inexistente pureza metodológica de la educación comparada, sino trazar el mapa de un campo de estudio multiforme con especial atención a la situación concreta de Estados Unidos.

La educación comparada está tan estrechamente vinculada a las ciencias sociales y del comportamiento que las tendencias y los desarrollos de estas disciplinas «nodrizas» dejan también su impronta en aquélla. En Estados Unidos, las ciencias sociales han adolecido, desde mediados de los años sesenta, de la falta de una metodología ampliamente aceptada. La sociología, cuya repercusión en la educación

---

(*) Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo. El presente artículo forma parte del trabajo realizado con ayuda de una beca de la *Japan Society for the Promotion of Science*. Deseo agradecer a Gail P. Kelly los comentarios al borrador.

comparada es muy importante, es un ejemplo particularmente ilustrativo de la «pérdida de rumbo» de las décadas pasadas. Las nuevas tendencias –incluidas las marxistas, neomarxistas y de otra índole– han puesto en tela de juicio los paradigmas estructural-funcionales entonces dominantes, que conformaron esta rama hasta finales de los años sesenta. Si bien las tendencias citadas no han sustituido a las metodologías y teorías más tradicionales, han abierto al menos las puertas a la investigación y la reflexión. Con todo, sigue echándose en falta un centro intelectual claro o una dirección general. En ciertos aspectos, el debate sobre la hipótesis subyacentes y la metodología de la investigación puede contribuir a reforzar una disciplina, pero en el caso que nos ocupa ha existido al mismo tiempo gran confusión y, en ocasiones, incluso acritud.

En la educación comparada, lo mismo que en las ciencias sociales y del comportamiento, es importante distinguir con claridad entre teoría y método. Por ejemplo, mientras las teorías han sido rebatidas y se ha producido la apuntada pérdida de rumbo, en la metodología de la investigación no se ha producido ninguna revolución, a pesar de los importantes cambios introducidos en la concepción y en los métodos de investigación. Gran parte de la investigación que se lleva a cabo en el marco de la educación comparada se basa todavía hoy en técnicas estadísticas. Paralelamente se han ido introduciendo otros enfoques, como la observación del sujeto, y otros métodos cuantitativos, que han merecido un amplio beneplácito en cuanto técnicas de investigación válidas.

Al mismo tiempo, y quizá por razones relacionadas con la pérdida de un punto central de atención, la financiación de proyectos de investigación ha experimentado un retroceso significante tanto en el ámbito de la sociología como en el de las ciencias sociales. Por último, el interés de los estudiantes se ha desplazado de estas últimas hacia disciplinas más prácticas, como ciencias empresariales, informática, etcétera, lo que ha provocado un descenso en el número de matriculaciones en muchas ramas de las ciencias sociales. Todos los factores citados han provocado un estado de gran tensión e incomodidad en muchas de ellas.

La sociología, quizá la ciencia social más «blanda», ha sido la más afectada por las tendencias descritas en el presente artículo. Aunque otras disciplinas, sobre todo las ciencias económicas, no han sufrido los efectos de la crisis con la misma intensidad, todas han asistido a la aparición de paradigmas alternativos y nuevas ideas. Todas las ramas relacionadas directamente con la educación comparada, incluidas las ciencias políticas y la antropología, se han visto afectadas, sin embargo, por lo que unos han calificado de malestar y otros de revolución en las ciencias sociales. Estos desarrollos han sido muy positivos en muchos aspectos, sobre todo, en la medida en que las nuevas tendencias han conducido a un amplio debate y a menudo también a la crítica de las metodologías de miras estrechas vinculadas en ocasiones a una ideología determinada. En este contexto es importante señalar que ninguna de las numerosas escuelas filosóficas con aplicación a la educación comparada ejerce hoy día un predominio claro.

La sociología no es, por supuesto, la única disciplina con repercusión sobre la educación comparada. Del mismo modo que la investigación pedagógica ha estado desde siempre más vinculada a las ciencias del comportamiento –en especial a

la psicología–, los lazos que unen a la educación comparada con ellas son asimismo muy fuertes. Por ejemplo, los estudios comparados sobre el rendimiento escolar se basan en gran medida en la literatura sobre métodos de evaluación y psicología pedagógica. En las ciencias del comportamiento ha habido más estabilidad y menos controversia que en otras disciplinas, como sociología.

La educación comparada se ha visto afectada por todas las tendencias que han tenido su reflejo en las ciencias sociales, y en los últimos años ha experimentado un cambio profundo. En ciertos aspectos parece incluso que se ha quedado rezagada respecto de algunas de esas tendencias. Por ejemplo, algunos de los debates todavía vivos en el ámbito de la educación comparada han dejado de ser ya objeto de controversia en economía.

La educación comparada depende en parte de las oportunidades de obtener fondos para investigación y estudios avanzados, por lo que la disminución general de tales oportunidades ha repercutido también en la evolución y en la situación actual de esta disciplina en Estados Unidos y en otros países. Con todo, el declive financiero ha impulsado el desarrollo de un sentimiento de independencia y autoconfianza. Muchos programas universitarios relacionados con la educación comparada ya no dependen tanto de la financiación externa como ocurría en el pasado.

ÁMBITO INTERNACIONAL Y DIFERENCIAS NACIONALES

Por su propia naturaleza, la educación comparada es una disciplina internacional y en ella influyen las tendencias mundiales relacionadas con la investigación y la escolarización. Al mismo tiempo se trata de una disciplina con raíces nacionales y al menos en aquellos países con un número importante de alumnos e investigadores se han desarrollado escuelas de pensamiento informales. Aunque este artículo centra principalmente su atención en la evolución de Estados Unidos, es importante resaltar algunas de las diferencias internacionales más significativas por su repercusión sobre la disciplina. Las comunidades más pequeñas desde el punto de vista de la educación comparada –por ejemplo, en países como Corea, Brasil y Taiwan– suelen buscar orientación en las instituciones más importantes para todo lo concerniente a la metodología, dirección de las investigaciones, etc. Es muy significativo, y también lamentable, que se traduzcan libros y artículos de inglés a otras lenguas y muy pocos en la otra dirección. En ciertos países, y China ofrece en este caso el ejemplo más representativo, el impresionante desarrollo que ha experimentado la educación comparada ha estado tan estrechamente ligado a la política del Gobierno, que ha impedido cualquier otro desarrollo hacia direcciones independientes.

En Gran Bretaña, por ejemplo, la educación comparada ha evolucionado de manera distinta a como lo ha hecho en Estados Unidos. A riesgo de simplificar las cosas en exceso cabe decir que, en el primer caso, esta disciplina no se ha visto tan afectada por las tendencias de las ciencias sociales como en el segundo. Especialistas como Brian Holmes, Nicholas Hans y Joseph Lauwerys, que han ejer-

cido gran influencia en Gran Bretaña, se dejaron guiar principalmente por tradiciones filosóficas específicas y, sobre todo, por la obra de Karl Popper, así como por los ámbitos tradicionales de la pedagogía (1). El Institute of Education de la Universidad de Londres ha sido la fuerza dominante en la educación comparada británica, y por esta razón, el impacto de la orientación del Instituto ha tenido una repercusión muy amplia.

Con todo, incluso en Londres existían diferencias entre los especialistas «puros», dirigidos por Brian Holmes, y aquellos que pertenecían al antiguo Department of Education in Developing Countries (en la actualidad fusionados con los responsables de la formación del profesorado en el Department of International and Comparative Education), quienes centraban su atención no tanto en los matices teóricos de la disciplina como en la formación de quienes trabajan en el Tercer Mundo. Asimismo debe señalarse que a medida que la influencia del Instituto de Londres fue declinando al jubilarse Brian Holmes y aumentar el interés de otras universidades británicas por la educación comparada, los drásticos recortes económicos decretados por el Gobierno Thatcher empezaron a dejarse sentir y, en consecuencia, esta rama apenas ha tenido una diversificación significante fuera de Londres. A pesar de los recortes, el Institute of Education sigue siendo una de las instituciones más importantes del mundo dedicada al estudio de la educación comparada e internacional. Junto a este centro, las universidades británicas de Reading, Birmingham y recientemente también Oxford cuentan con departamentos de educación comparada, si bien en todas ellas se deja sentir la influencia de las tendencias norteamericanas.

Otra tendencia muy importante es el enfoque más filosófico adoptado por un grupo importante de especialistas en educación comparada de Alemania Occidental. Debido quizá a la tradición filosófica alemana, en este país se ha prestado especial atención a los fundamentos filosóficos de la investigación y del análisis comparados. Otros expertos de Europa Occidental han evidenciado asimismo un interés por el análisis filosófico y la metodología comparada considerablemente mayor de lo que es habitual en Estados Unidos. Esta tendencia es patente en países como Francia y España.

En este contexto hay que señalar también que las escuelas «nacionales» a las que se ha hecho referencia con anterioridad han tenido una influencia muy significativa más allá de sus fronteras porque muchos de los alumnos que cursaron esta especialidad en el extranjero regresaron a sus países influenciados en gran medida por la institución en que habían estudiado. El Institute of Education de Londres y la Universidad de Stanford, en Estados Unidos, han sido dos fuerzas especialmente potentes en este aspecto. Las revistas y publicaciones internacionales especializadas más prestigiosas han contribuido asimismo a dispersar las influencias nacionales. La *Comparative Education Review,* por ejemplo, ha recogido en gran parte los enfoques norteamericanos, mientras que la revista *Comparative Education,*

---

(1) Véase, por ejemplo, Brian Holmes, *Problems in Education: A Comparative Approach* (Londres; Routledge and Kegan Paul, 1965) y Nicholas Hans, *Comparative Education* (Londres; Routledge and Kegan Paul, 1949 *Educación comparada.* Buenos Aires, Nova, 1956).

que se edita en Gran Bretaña, ha seguido preferentemente las tendencias británicas, si bien no existe una relación abrumadora al respecto.

Sería erróneo enfatizar en exceso el predominio de determinadas escuelas «nacionales» en este campo. Ni siquiera entre las principales comunidades dedicadas al estudio de la educación comparada existe unanimidad de criterio y, además, con el paso del tiempo se producen cambios importantes. Precisamente por tratarse de una disciplina tan internacional, abunda la fertilización cruzada de ideas y el contacto entre los expertos. En la actualidad se está convirtiendo en una rama más heterogénea, y a la vez que muchos de los centros tradicionales están perdiendo parte de su influencia, otros nuevos están floreciendo. La realización de investigaciones y su influencia, otros nuevos están floreciendo. La realización de investigaciones y estudios activos en países como Japón, Corea, Taiwan y Brasil pone de manifiesto la creciente pluralidad en este ámbito. En la Europa del Este, donde se ha desarrollado una activa labor investigadora aunque sujeta a la ortodoxia imperante, el interés por la educación comparada irá en aumento a medida que los investigadores puedan realizar su trabajo en una atmósfera políticamente libre. El reto al que la educación comparada deberá enfrentarse en los próximos años en esta zona del mundo será en verdad importante. Algunos de los grupos de investigación más restigiosos trabajaban hasta ahora en países como la República Democrática Alemana y la Unión Soviética. Sin el apoyo estatal y ante el reto de las nuevas ideas, estas comunidades tendrán que hacer grandes esfuerzos para sobrevivir y adaptarse a las nuevas circunstancias (2).

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN ESTADOS UNIDOS

Es sorprendente que no exista un análisis completo del desarrollo de la educación comparada en Estados Unidos (3). A pesar de ello, es posible delimitar algunas de las tendencias más relevantes que se han desarrollado a lo largo de los años, lo que, entre otras cosas, ayudará a comprender mejor las posturas intelectuales y organizativas de los últimos cincuenta años, aproximadamente. En sus orígenes, la educación comparada se limitaba a describir los sistemas educativos de otros países y los primeros libros de texto sobre la materia se titulaban «El sistema educativo en...» (4). A esta disciplina le interesaba ante todo comprender los esquemas organizativos de la enseñanza en otros países y describir el funcionamiento de los distintos sistemas educativos. Desde el primer momento tuvo, por tanto, un

---

(2) La revista de Alemania Oriental *Vergleichende Padagogik*, por ejemplo, ha publicado algunas investigaciones de gran valor, junto con numerosos artículos nada imaginativos en la «línea del partido». La suspensión de esta revista supondría una pérdida para la educación comparada.

(3) En William Brickman, «Ten Years of the Comparative Education Society», *Comparative Education Review, 10*, febrero 1966, pp. 30-47, pueden encontrarse reflexiones históricas parciales sobre los primeros años de esta especialidad.

(4) John Francis Cramer y George Stephenson Browne, *Contemporary Education: A Comparative Study of National Systems*. Nueva York, Harcourt, Brace and World, 1956.

objetivo «práctico» y otro «ideológico», como era el deseo de servir a los intereses nacionales. Walter Crosby, por ejemplo, describe la guerra fría en su libro *Communism in Education in Asia, Africa and the Far Pacific* (5). En 1956 se fundó la Comparative Education Society (cuyo nombre se cambió más tarde por el de Comparative and International Education Society) para dotar de una base organizativa a esta rama, que comenzaba a emerger con fuerza, y se inició la publicación de la *Comparative Education Review* (CER). En sus primeros años, los artículos de esta revista, igual que la propia disciplina, consistían por lo general en prolijas descripciones centradas en países concretos.

George Z. F. Bereday, editor fundador de la CER y profesor del Teachers College, adscrito a la Universidad de Columbia y el principal centro de actividad en este campo por aquellos años, promovió un enfoque más analítico de la educación comparada (6). Junto con otros colaboradores acometió el análisis de temas educativos en un marco comparativo y desarrolló una metodología específica para la educación comparada. En la época en que las descripciones de los sistemas educativos centraban la atención, la metodología tenía una importancia secundaria. A medida que el análisis fue abriéndose paso, incluso entre las ciencias sociales, aquélla pasó a un primer plano.

Harold J. Noah y Max A. Eckstein, asimismo del Teachers College, dieron otro paso hacia delante en su libro *Toward a Science of Comparative Education* (7). Su propósito era desarrollar una metodología empírica que resultara convincente en la atmósfera altamente cuantitativa de las ciencias sociales norteamericanas de la época. C. Arnold Anderson afirmaba que la educación comparada debía adoptar simplemente las distintas metodologías de las ciencias sociales (8). Se originó un animado debate entre quienes, como George Bereday, pensaban que la educación comparada debía desarrollar su propia metodología y C. Arnold Anderson, quien insistía en que la educación comparada no era una «disciplina», sino un área de actualidad que debía utilizar los métodos de las ciencias sociales. En general, la rama intentó ser más «rigurosa», respondiendo así a los esfuerzos de la época por aumentar el carácter «científico» de las ciencias sociales. No hay que olvidar tampoco la importancia que en estos mismos años alcanzaron los métodos cuantitativos. La serie de estudios de investigación sobre rendimiento educativo que se realizaron con el patrocinio de la International Association for the Study of Educational Achievement (IEA) constituyen un importante ejemplo de investigación empírica comparada que tuvo gran repercusión tanto sobre esta disciplina en particular como sobre los estudios relacionados con la educa-

---

(5) Walter Crosby Eells, *Communism in Education in Asia, Africa and the Far Pacific.* Washington, D. C., American Council on Education, 1954.

(6) George Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education.* Nueva York, Holt Rinehart and Winston, 1964. *El método comparado en Pedagogía.* Barcelona, Herder, 1968.

(7) Harold J. Noah y Max A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education.* Nueva York, Macmillan, 1966. *La ciencia de la educación comparada.* Buenos Aires, Paidós, 1971.

(8) C. Arnold Anderson, «Methodology of Comparative Education», *International Review of Education,* 7 (1), 1961, pp. 1-23.

ción en general (9). Estos estudios, que versan sobre el rendimiento educativo en muchos países, han contribuido a determinar la política educativa, siendo además un ejemplo del impacto que las ciencias del comportamiento ejercieron sobre la educación comparada.

La creciente importancia del funcionalismo estructural en sociología y de la teoría del capital humano en economía influyeron de manera decisiva en la educación comparada a medida que los especialistas en la materia intentaron aplicar a esta disciplina tanto las ideas como los métodos desarrollados al efecto. Con ello se pretendía en parte que los expertos en ciencias sociales aceptaran la educación comparada (tendencia que se refleja en los diversos subcampos de los estudios que sobre educación se realizaron en los años sesenta). Al acentuarse la importancia de la estabilidad social y del papel instrumental de la educación en el desarrollo económico y social, se reforzó la orientación conservadora de las ciencias sociales.

El fuerte interés de Estados Unidos por estudiar los sistemas educativos del Tercer Mundo data también de los años sesenta (10). Esta tendencia, que sigue siendo muy importante, tiene varias raíces. La más importante quizá sea la orientación de la política exterior norteamericana, en la que se incluyen los programas de ayuda al Tercer Mundo, la disponibilidad de fondos para realizar investigaciones sobre países del Tercer Mundo (en particular, durante los años sesenta) y la existencia de diversos programas para el estudio de zonas geográficas concretas (en especial, China, Surasia, Latinoamérica, etc.), en los que los expertos en educación comparada pudieron poner en práctica sus ideas. Mientras que la financiación, tanto estatal como privada, se redujo drásticamente durante los años setenta, lo que obligó a suspender muchos programas y a recortar las posibilidades de estudio e investigación, el interés por el Tercer Mundo se mantuvo entre los especialistas en educación comparada (11). Es posible que el importante número de estudiantes del Tercer Mundo que cursan esta especialidad en Estados Unidos haya contribuido a mantener vivo el interés. En este país, la atención tanto de la investigación como de los estudios para graduados en educación comparada continúa centrándose en los países en vías de desarrollo.

El regreso de voluntarios norteamericanos integrantes del Cuerpo de Paz que habían trabajado en proyectos educativos en el Tercer Mundo y que deseaban ampliar estudios en educación comparada e internacional generó un interés adicional. En esta época, tanto la United States Agency for International Development

---

(9) Véase «What Do Children Know?: International Studies of Educational Achievement», *Comparative Education Review, 18,* junio 1974, pp. 157-239; y «Special Issue on the Second IEA Study», *Comparative Education Review, 31,* febrero 1987, pp. 7-158.

(10) Un ejemplo de la literatura de la época es John W. Hanson y Cole S. Brembeck (Eds.), *Education and the Development of Nations.* Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1966.

(11) En esta época, tanto la Fundación Ford como la Rockefeller retiraron su apoyo casi por completo a los proyectos de formación e investigación sobre educación comparada e internacional. La Fundación Spencer, una de las principales fuentes de financiación de Estados Unidos para estudios sobre educación, apenas ha mostrado interés por las cuestiones internacionales.

como otras organizaciones de ayuda exterior participaron en proyectos de «desarrollo institucional» y en otros programas relacionados con la educación en el Tercer Mundo. Con frecuencia se solicitaba consejo a expertos en educación comparada o se les encomendaba la dirección administrativa de los mismos. Por ejemplo, un ambicioso proyecto del Teachers College para formar a responsables de la formación del profesorado en Africa Oriental contribuyó a impulsar el programa de educación comparada.

En esta época, la educación se consideraba la fuente principal para el desarrollo económico y social del Tercer Mundo. Las instituciones docentes y, en particular, la enseñanza secundaria suministrarían el «capital humano» que constituiría la base del desarrollo. Este concepto fue el que prevaleció tanto entre las organizaciones de ayuda como entre los responsables de la política del Tercer Mundo y los responsables de la formación del profesorado en general. La educación comparada e internacional constituía una prueba válida de que la educación podía utilizarse también para impulsar el desarrollo del Tercer Mundo y de que los especialistas en la materia poseían la experiencia necesaria para poner en práctica los programas de ayuda. El interés por esta rama de la ciencia creció también entre los estudiantes, sobre todo, como consecuencia de la creación de puestos de trabajo en agencias internacionales y organizaciones de ayuda. Muchas personas miraban hacia la educación y su posible contribución al desarrollo con grandes dosis de idealismo y deseaban ejercer trabajos relacionados con la educación internacional. Por último, la década de los años sesenta fue la culminación de la «era imperial» norteamericana, cuando la guerra fría determinaba la política exterior del país y se hicieron grandes esfuerzos por proyectar el poderío americano al Tercer Mundo. La educación se consideraba parte integrante de esa lucha (12).

Este auge terminó abruptamente en los años setenta debido a una serie de circunstancias. La educación universitaria entró, en general, en un período de declive, en el que se estabilizaron las matriculaciones y se recortaron los presupuestos. Una severa recesión económica que afectó a la enseñanza superior exacerbó la situación fiscal. En las escuelas disminuyó la demanda de nuevos profesores tanto por razones presupuestarias como demográficas, lo que supuso un fuerte golpe para los estudios relacionados con la educación. La derrota de Estados Unidos en la guerra de Vietnam –y los movimientos de protesta que acompañaron a esta última– movieron a muchos ciudadanos a pensar que el país debía reducir de modo significativo su participación internacional. Se recortaron los presupuestos para ayuda exterior. Por otra parte, las esperanzas depositadas en la educación como el motor del desarrollo y la renovación nacionales, tanto dentro del propio país como en el exterior, se desvanecieron tan pronto como muchas economías del Tercer Mundo fracasaron en su intento de llegar al punto de «despegue», a pesar del importante esfuerzo educativo. Algunas voces, entre ellas las de Ivan Illich y Paulo Freire, afirmaron que las instituciones docentes tradicionales eran instrumentos de opresión más que de liberación y atacaron el sistema de escolarización

(12) Philip Coombs, *The Fourth Dimension of Foreign Policy: Education and Cultural Affairs.* Nueva York, Harper y Row, 1964.

tradicional (13). La educación comparada perdió su centro intelectual y sufrió las consecuencias de los recortes en materia de financiación.

LAS INFRAESTRUCTURAS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN ESTADOS UNIDOS

La educación comparada, igual que cualquier otro área de estudio, no sólo tiene una presencia intelectual, sino que además adopta formas organizativas. Por esta razón es importante examinar brevemente sus infraestructuras, es decir, sus centros, sus órganos de financiación y sus publicaciones. Todos ellos constituyen la presencia física, propiamente dicha, de la disciplina. No deja de ser sorprendente el hecho de que una pequeña subespecialidad, que, además, tiene carácter periférico desde la perspectiva del interés básico de la mayoría de las escuelas de formación del profesorado dependientes de las universidades norteamericanas, haya conseguido alcanzar cierta visibilidad académica. Es evidente los estudios de educación comparada sólo pueden cursarse en escuelas específicas; entre otras razones, porque en el resto de las ciencias sociales no existe demasiado interés por esta rama. La educación no suele figurar entre las cuestiones que preocupan a los especialistas en sociología o política comparada.

La especialidad de educación comparada se creó en los años treinta en el Teachers College de la Universidad de Columbia, donde tuvo una trayectoria ascendente hasta finales de los años ochenta. Después de la Segunda Guerra Mundial, otras universidades, como la Vanderbilt University y las de Michigan y Harvard, mostraron cierto interés por ella, igual que algunas otras instituciones, que, en realidad, reflejaban el afán investigador de un catedrático determinado. El principal crecimiento institucional se produjo, no obstante, en la década de los años sesenta, cuando varias universidades norteamericanas crearon o ampliaron los programas de educación comparada, en algunos casos con la ayuda de la Fundación Ford, que en aquellos años prestó apoyo institucional a una serie de proyectos clave (14).

Durante los años sesenta, sin duda el período más fructífero para la educación comparada, proliferaron los centros de investigación y de formación de graduados, destacando, entre otros, las universidades de Chicago, Columbia, con el Teachers College, Michigan, Stanford, Wisconsin, Pittsburg, California (en Los Angeles) e Illinois. Esfuerzos de menor envergadura, pero igualmente significantes, se realizaron en las universidades de Harvard, Syracusa, Vanderbildt, Maryland, Massachusetts y algunas otras. La formación competía también a otras universidades, siendo impartida por profesores especialistas en educación comparada. En los cen-

---

(13) Véase, por ejemplo, Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed.* Nueva York, Herder y Herder, 1970; *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI, 1979; y Ivan Illich, *Deschooling Society.* Nueva York, Harper y Row, 1970. *Educación sin escuelas.* Barcelona, Península, 1975.

(14) Entre los centros que recibieron ayuda de la Fundación Ford figuraron las universidades de Chicago y Stanford y el Teachers College de la Universidad de Columbia.

tros más importantes se crearon bibliotecas especializadas y se fomentó la colaboración entre especialistas en educación comparada y en otras áreas. Los graduados encontraban fácilmente trabajo no sólo en las universidades, sino también en organismos estatales e internacionales relacionados con la educación.

Durante los años setenta, la educación comparada sufrió un grave revés desde el punto de vista institucional. Las oportunidades de investigación para profesores universitarios desaparecieron casi por completo. Como ya se ha apuntado con anterioridad, las fundaciones privadas perdieron el interés por la educación, a la vez que se suspendían muchos programas estatales, y lo mismo cabe decir de USAID y de los presupuestos para ayuda exterior. Incluso el presupuesto del programa Fulbright, que ofrecía oportunidades para enseñar e investigar en el extranjero, experimentó recortes significativos. Algunas de las universidades punteras en educación comparada, como las de Chicago, Michigan, Wisconsin y el Teachers College, perdieron parte de su influencia. En este contexto hay que mencionar también que las personalidades más destacadas de las escuelas de formación del profesorado, que en otra época apoyaron, aunque modestamente, la educación comparada, desviaron su atención hacia otras áreas al considerar que dicha especialidad era «periférica» a los estudios sobre educación y carecía del potencial necesario para estimular la financiación exterior. De los principales centros de formación e investigación, tan sólo Stanford y UCLA siguieron prestando un apoyo consistente a la educación comparada durante el difícil período de los años setenta. Ante los recortes y la pérdida de apoyo institucional, algunos programas, entre ellos los de las universidades de Illinois y de Iowa, se suspendieron definitivamente. Otros perdieron importancia y se quedaron estancados.

Hacia mediados de los años ochenta se produjeron algunos cambios importantes en el perfil institucional de la educación comparada. Por ejemplo, aumentó ligeramente el interés de los especialistas en pedagogía por los aspectos internacionales de la educación como parte del movimiento hacia «excelencia» en este campo. En los organismos de ayuda se notó un modesto renacimiento del interés por la educación. Todos estos factores propiciaron la aparición de nuevos centros de estudio e investigación, entre ellos, las universidades estatales de Florida y Nueva York (en Buffalo y Albany). Harvard, que había permanecido inactiva durante varios años, impulsó de nuevo los estudios internacionales. En algunas de estas instituciones, las becas extranjeras y determinados contratos ayudaron a asegurar el apoyo institucional a la educación comparada.

La aparición del Banco Mundial como fuente de investigación en este área ha sido uno de los desarrollos más importantes de los últimos años. Si bien esta actividad representa tan sólo una pequeña parte del trabajo de este importante organismo, entre otras razones porque su plantilla de profesionales es muy extensa y porque abundan los proyectos de investigación comparada sobre la política crediticia, los proyectos que se realizan bajo los auspicios del Banco Mundial figuran entre las investigaciones más importantes en este ámbito. Mientras la importancia de la UNESCO como fuente de proyectos de investigación sobre educación desde una perspectiva multicultural ha disminuido de manera notable, el Banco Mundial se ha convertido probablemente en el principal promotor de estudios comparados

sobre la materia. Si bien un porcentaje importante de sus investigaciones no se ha hecho público por haberse realizado éstas en el marco de un programa de operaciones crediticias, personas adscritas al mismo publican ahora regularmente artículos en revistas de educación comparada (15). Como es lógico, las investigaciones patrocinadas por el Banco Mundial reflejan los intereses, y también los puntos de vista, de la institución patrocinadora.

En los últimos años han aumentado las publicaciones sobre educación comparada y hoy día puede afirmarse que existe una bibliografía importante sobre la materia (16). Las enciclopedias más modernas recogen ya la orientación internacional de la educación, además de ofrecer análisis comparados de diversos temas relacionados con la educación comparada (17). Las revistas más importantes constituyen la principal fuente de información actual (18). Varias editoriales se han incorporado a esta corriente. Pergamon Press y Garland Publishers, por ejemplo, tienen sendas colecciones sobre educación comparada. Praeger, Greenwood y algunas otras editan asimismo con regularidad libros sobre la materia.

Igual que otras ramas «emergentes» e interdisciplinarias de las ciencias sociales, la educación comparada ha sabido construir infraestructuras organizativas e intelectuales para sustentar su desarrollo. El «colegio invisible» de especialistas tiene su mejor representante en la Comparative and International Education Society (CIES), que en Estados Unidos cuenta con unos 800 afiliados (19). La educación comparadas tiene bastante fuerza en, aproximadamente, una docena de universidades norteamericanas y está presente en otras cincuenta. Asimismo cuenta con varios programas de publicaciones, que incluyen libros y revistas (20).

---

(15) Philip G. Altbach «Editorial: International Organizations, Educational Policy and Research: A Changing Balance», *Comparative Education Review, 32,* mayo, 1988, pp. 137-142.

(16) Para un resumen extenso, pero en cierto modo pasado de moda, de la literatura sobre la materia véase Philip G. Altbach, Gail P. Kelly y David H. Kelly, *International Bibliography of Comparative Education.* Nueva York, Praeger, 1981.

(17) T. Neville Postlethwaite y Torsten Husen (Eds.), *International Encyclopedia of Education.* Oxford, Inglaterra, Pergamon, 1985, diez volúmenes (traducción castellana por Vicens-Vives/MEC), y Asa Knowles (Ed.), *International Encyclopedia of Higher Education.* San Francisco, Jossey-Bass, 1977. Véase también Philip G. Altbach (Ed.), *International Encyclopedia of Comparative Higher Education.* Nueva York, Garland, 1991, que incluye diversos ensayos escritos desde una perspectiva comparada.

(18) La *Comparative Education Review* es la única revista de educación comparada que se publica en Estados Unidos. *Canadian and International Education* es la única publicación canadiense sobre la especialidad. Véase también *Comparative Education, Compare, Internatianal Review of Education* y el *International Journal of Educational Development* sobre la cobertura del tema en inglés. Otras revistas especializadas incluyen también material elaborado desde una perspectiva comparada e internacional, entre ellas, *Higher Education, Educational Policy, Journal of Education Policy, Convergence, Higher Education Policy* y otras.

(19) La educación comparada está representada a nivel mundial por el *World Council of Comparative Education Societies,* que patrocina congresos internacionales periódicos. En cerca de veinte países existen hoy día asociaciones nacionales de educación comparada.

(20) Merece la pena conocer algunas de las publicaciones institucionales sobre la materia. El Banco Mundial publica regularmente estudios de investigación sobre temas de educación tanto en un marco comparado como en países concretos. La colección Special Studies in Comparative Education del Comparative Education Center de la Universidad estatal de Nueva York en Buffalo publica de tres a cinco números al año. La Unesco, el International Institute for Educational Planning y la International Bureau of Education publican asimismo material relevante para la educación comparada.

A modo de resumen cabe decir que las infraestructuras de esta rama de la ciencia han tenido un desarrollo impresionante en los últimos treinta años. Por otra parte, su supervivencia no depende ya tanto de la financiación exterior, pues cuando ésta desapareció, los especialistas tuvieron que desarrollar sus propios programas, que en muchos casos se centraban preferentemente en problemas educativos nacionales.

FERMENTO Y CAMBIO

La educación comparada ha experimentado cambios profundos desde los años setenta. Temas que entonces no se consideraban importantes, como el papel del sexo en la educación, se han convertido en objetos de análisis e investigación. Metodologías nuevas, como la antropología y la observación de los sujetos, han adquirido una importancia creciente, mientras que las ideologías alternativas, como el marxismo, se han convertido también en objeto de análisis desde la perspectiva de la educación comparada (21). Cuando el funcionalismo estructural se resquebrajó, estos paradigmas dominaron el panorama. Sin embargo, es bastante significativo que, al menos hasta ahora, no hay surgido ninguna otra corriente capaz de sustituir a aquellas ideas iniciales; en su lugar han aparecido diferentes perspectivas, lo que en muchos aspectos constituye un cambio bienvenido, sobre todo, porque permite un debate más amplio y un enfoque más ecléctico. Esta evolución refleja en gran medida la situación de las ciencias sociales en general, donde las corrientes de opinión dominantes en otro tiempo han dado paso a una diversidad de fuentes de análisis (22).

Factores de diversa índole contribuyeron al declive de los enfoques institucionalizados de los años sesenta y a la aparición de paradigmas y métodos alternativos. El principal quizá fuera el fracaso de las ideas tradicionales para explicar la evolución de la educación en el mundo. A finales de los años sesenta, muy pocos países en vías de desarrollo habían logrado llegar al «punto de despegue» a pesar de las cuantiosas inversiones en educación. Por otro lado, diversos movimientos sociales apuntaban hacia elementos nuevos e importantes que exigían un análisis en profundidad. El movimiento feminista, por ejemplo, puso de manifiesto la importancia del sexo como variable en cualquier debate sobre educación; tanto la literatura como los responsables de la política educativa habían ignorado hasta entonces ese factor (23). La educación de las mujeres se ha convertido en un impor-

(21) Estas cuestiones se analizan con más detalle en Gail P. Kelly y Philip G. Altbach, «Comparative Education: Challenge and Response», en *New Approaches to Comparative Education,* P. G. Altbach y G. P. Kelly (Eds.), Chicago, University of Chicago Press, 1986, pp. 309-328 y otros ensayos en los mismos volúmenes (*Nuevos enfoques en educación comparada.* Madrid, Mondadori, 1990).

(22) Al mismo tiempo, otras ramas, como la sociología, perdieron también cualquier cosa parecida a un «centro», lo que en opinión de algunos ha debilitado la disciplina.

(23) El primer estudio extenso sobre el papel de la mujer y la educación en los países en vías de desarrollo fue el de Gail P. Kelly y Carolyn Elliott (Eds.), *Women's Education in the Third World: Comparative Perspectives.* Albany, N. Y., State University of New York Press, 1982. Véase también Gail P. Kelly (Ed.), *International Handbook of Women's Education.* Westport, Ct., Greenwood Press, 1989.

tante tema de investigación y análisis en el marco de la educación comparada, del mismo modo que el sexo ha pasado a ser una variable clave en cualquier análisis sobre educación.

El fermento de los años sesenta introdujo, por tanto, enfoques ideológicos alternativos en el debate sobre educación (24). Dos libros de Philip H. Coombs simbolizan el cambio que han experimentado las ideas sobre educación. El primero, *The World Educational Crisis,* publicado en 1968, era una optimista exposición del papel mundial de la educación. *The World Crisis in Education,* publicado en 1985, está escrito en tono pesimista y reconoce la dificultad que entraña la tarea de sentar las bases para el desarrollo educativo y social (25).

En los años setenta hizo su aparición una literatura totalmente nueva y mucho más crítica con la educación comparada en particular y con el papel de la educación en el desarrollo socioeconómico en general. Samuel Bowles y Herbert Gintis realizaron análisis económicos alternativos sobre la base de la ideología marxista (26). Michael W. Apple utilizó una perspectiva crítica en el análisis del currículum y su enfoque general tuvo gran repercusión entre los especialistas en educación comparada (27). Más dentro del campo de esta disciplina, Martin Carnoy, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly propusieron nuevas formas de análisis asimismo muy críticas con la práctica establecida y totalmente distintas de los enfoques analíticos convencionales (28). En términos generales, el papel del conflicto en la sociedad –y en las escuelas– pasó a ser un importante tema de investigación, fundamental, entre otras cosas, para comprender la educación. Las tendencias anteriores que defendían la integración de la escuela en la sociedad se vieron respaldadas por investigaciones que centraban su atención en el conflicto y en un análisis más crítico y a menudo también más radical del papel de la educación.

En esta época, el interés se desplazó desde el problema de las relaciones entre escuela y sociedad y la política educativa general hacia una preocupación creciente por los factores «internos» de la escuela (29). Los especialistas en educación comparada comenzaron a analizar el contenido de la escolarización y el impacto direc-

---

(24) Uno de los primeros ejemplos de los nuevos caminos abiertos en la investigación y el análisis educativos fue el ofrecido por Jerome Karabel y A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education,* Nueva York, Oxford University Press, 1977. Este libro se convirtió en un manual muy utilizado.

(25) Philip H. Coombs, *The World Education Crisis,* Nueva York, Oxford University Press, 1968; y Philip H. Coombs, *The World Education Crisis: The View from the Eighties,* Nueva York, Oxford University Press, 1985. (*La crisis mundial de la educación,* Barcelona, Península, 1978 y *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales,* Madrid, Santillana, 1985).

(26) Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America,* Nueva York, Basic Books, 1976.

(27) Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum,* Londres, Routledge y Kegan Paul, 1979. (*Ideología y currículum,* Madrid, Akal, 1986).

(28) Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism,* Nueva York, Longmans, 1974. (*La educación como imperialismo cultural,* México, Grijalbo, 1977); y Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (Eds.), *Education and Colonialism,* Nueva York, Lognmans, 1978.

(29) Andreas M. Kazamias, «Comparative Pedagogy: An Assigment for the Seventies», *Comparative Education Review, 16,* octubre 1972, pp. 406-411. Véase también Vandra Lea Masemann, «Critical Ethnography in the Study of Comparative Education», en *New York Approaches to Comparative Education,* pp. 11-26.

to de ésta sobre los alumnos y la sociedad. Los libros de texto, por ejemplo, se evaluaban en función de su papel en la sociedad y su contenido (30). En línea con esta corriente, la investigación básicamente cuantitativa dio paso a la utilización de métodos de investigación cualitativos, reavivándose también el debate sobre la importancia del proceso de aprendizaje. Paralelamente a la preocupación de los investigadores por las variables propias de la escuela empezó a tomarse también en consideración el papel del Estado en la educación, en un esfuerzo por comprender la relación entre educación y cambio social (31).

CONCLUSIÓN

La salud de la educación comparada en Estados Unidos es excelente a medida que se acerca el siglo XIX, caracterizándose por un notable vigor intelectual organizativo. Si bien carece de un centro intelectual dominante, como el que tenía en los años sesenta, existe una diversidad mucho mayor en cuanto a investigación y análisis. Aspectos totalmente nuevos centran hoy el interés de los investigadores: sexo, variables de la escuela, los aspectos disfuncionales de la escolarización, el papel del Estado, el currículum y los libros de textos, y muchos otros. Al mismo tiempo, el papel de la educación en el desarrollo continúa siendo uno de los temas de máxima actualidad, en particular, entre organismos que, como el Banco Mundial, tienen intereses tanto prácticos como intelectuales.

La base institucional de la educación comparada es todavía, sin embargo, relativamente débil. En su mayor parte constituye un elemento periférico en las escuelas de formación del profesorado dependientes de las universidades norteamericanas, sujeto a las incertidumbres presupuestarias y a las nuevas direcciones administrativas. Hemos asistido al debilitamiento de programas muy importantes en instituciones como el Teachers College (Universidad de Columbia) y la Universidad de Chicago. La educación comparada adolece asimismo de falta de fondos para investigación. Para algunos proyectos, como la educación en China o el rendimiento escolar desde una perspectiva comparada, ha sido posible encontrar la financiación necesaria, pero quienes desean investigar sobre temas que no generan un interés institucional suelen tener muchas dificultades para conseguir fondos. Los fondos para investigación dependen casi en su totalidad de las prioridades de organismos como el Banco Mundial, que tienen temas de interés y programas propios.

La educación comparada se ha convertido en una rama mucho más internacional, que ya no está dominada por unos pocos países. Hoy día hay especialistas e investigadores repartidos por todo el mundo. Aunque Estados Unidos continúa

---

(30) Véase Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (Eds.), *Textbooks in the Third World: Policy. Content and Context*, Nueva York, Garland, 1988.

(31) Martin Carnoy y Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World*, Princenton, Nueva York, Princenton University Press, 1990.

siendo la mayor comunidad individual dedicada al estudio de la misma, sus especialistas no ejercen ya el abrumador impacto que ejercieron en otra época. Es cierto, sin embargo, que muchas de las personas que trabajan en otros países se formaron en Estados Unidos o en Gran Bretaña, lo que en la mayoría de los casos contribuye a reforzar los lazos con la metrópoli.

Entre los responsables de la formación del profesorado existe también un creciente interés por la educación comparada y una mayor conciencia internacional. Los responsables de la política quieren saber lo que Estados Unidos está haciendo en comparación con otros países, y la educación comparada tiene mucho que decir al respecto. Las políticas y las prácticas educativas de otros países quizá deban ser estudiadas con vistas a su posible aplicación a nivel nacional. La educación comparada se ha convertido en una rama de la ciencia capaz de suministrar formación sobre política y práctica educativa. Asimismo ha generado diversos métodos de investigación que permiten enfocar los temas educativos desde una perspectiva multicultural, facilitando con ello su comprensión. La educación comparada constituye una comunidad pequeña, pero activa.

Precisamente porque la mayoría de las escuelas de formación del profesorado consideran la educación comparada un tema periférico frente a la preparación de profesores para las escuelas norteamericanas, no es probable que esta disciplina experimente un crecimiento significativo en Estados Unidos. No obstante, la audiencia es cada vez mayor y si es capaz de seguir desarrollando sus habilidades analíticas y de formular preguntas cruciales sobre la política y la práctica educativas, desempeñará un papel muy importante. En este aspecto es fundamental mantener la diversidad y una perspectiva crítica (*).

E S T U D I O S

LA EDUCACIÓN COMPARADA DE LOS 80: MEMORIA Y BALANCE

MARCELA MOLLIS (*)

1. EN BUSCA DE CRITERIOS SOCIOPOLÍTICOS PARA DIVIDIR EN PERÍODOS LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Si bien el análisis comparativo de los fenómenos educativos se realizó desde tiempos remotos (los relatos de Homero, Tucídides y Platón y las obras de J. A. Comenio, I. G. Herder y A. J. Niemeyer constituyen algunos ejemplos), existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que la Educación Comparada, como campo de estudio sistemático, tuvo su origen a partir de la publicación de Marc Antoine Jullien, *Bosquejo y observaciones previas a la investigación en Pedagogía Comparada* (París, 1817) (1). Este investigador fue el primero en señalar algunos objetivos y métodos de investigación y concedió al problema una determinada dirección sociopolítica, Jullien consideró la Pedagogía Comparada como una de las vías más importantes de perfeccionamiento de la teoría y de la práctica de la educación que contribuiría al progreso cultural y general de los pueblos europeos fundamentalmente. Para ello consideraba necesario crear una *comisión internacional* –integrada por representantes de distintas nacionalidades– que por medio de encuestas e informes clasificara y comparara los materiales de las instituciones docentes y los métodos de enseñanza de los países europeos. Además aspiraba a crear un *centro de enseñanza especializada* para preparar pedagogos especialistas y editar una *revista pedagógica* en varios idiomas que publicara las opiniones de los centros científicos más importantes sobre el problema de la instrucción pública. No podemos obviar el particular momento histórico que subyace a esta iniciativa: nos referimos a la etapa de consolidación de los sistemas nacionales de educación en manos del Estado. Las naciones occidentales se fueron consolidando a medida que se fortalecían las relaciones capitalistas y constituyeron conjuntos homogéneos de comunidades históricas, cimentadas a la vez por las

(*) Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

(1) Jullien, M. A. *Esquisse et Vues Preliminaires d'un Ourvrage sur l'Education Comparée.* París, 1817.

relaciones económicas del mercado nacional unificado y, a nivel político, por el Estado-nación.

Estos Estados-naciones-mercados conformaron el espacio histórico necesario para la burguesía ascendente en Francia, Alemania e Inglaterra y posteriormente en los demás países de Europa. Sobre la base de una comunidad de cultura y tradiciones históricas, de representaciones colectivas, la burguesía reconstruyó para la realidad social las estructuras políticas y territoriales y los recursos humanos necesarios para la realización de sus proyectos y ambiciones económicas (2).

Este contexto nos orienta en la elección de criterios sociopolíticos para determinar una periodicidad de la Educación Comparada que supere la mera sucesión cronológica de los autores –criterio empleado por Noah y Eckstein en su clásica obra, *La Ciencia de la Educación Comparada* (1970)–. El eje de nuestro análisis lo constituyen el Estado-nación y el consecuente desarrollo de las políticas y teorías educativas que permitieron unificar, organizar y controlar los procesos sociales capitalistas.

1.1. La necesidad de perfeccionar la escuela capitalista (1850-1945)

En Francia, inmediatamente después de la Revolución, Robespierre, en una famosa sentencia, decía: «El derecho de criar a sus niños sólo le pertenece a la República. Ella no puede dejar esta responsabilidad al arbitrio del egoísmo familiar o al de los prejuicios de la Iglesia.» (3).

Sin embargo, en la época de las reformas educativas napoleónicas, la Iglesia siguió manteniendo el control de la educación elemental. A partir de 1880 el Estado recuperó el control sobre ella, si bien la situación fue distinta para el nivel secundario, en el que la lucha entre el Estado y la Iglesia fue mucho más encarnizada y con cierta ventaja del primero sobre la segunda.

En la realidad europea –con excepción de España–, cuando los monarcas absolutistas o el Estado-nación asumieron de forma definitiva la autoridad en las escuelas, quedó eliminado el control clerical. En la Prusia luterana dicho control secular sobre la educación pudo imponerse sin inconvenientes, ya que maestros y clérigos estaban sujetos a la autoridad del Rey, que era *soberana* (4).

En cuanto al proceso educativo de los países emancipados latinoamericanos, la disputa entre las viejas legitimidades coloniales –la Iglesia católica– y los sectores más dinámicos de la sociedad criolla reprodujo una «guerra por el espacio esco-

---

(2) Al respecto, véase Kaelble, H. «Educational opportunities and Government Policies in Europe in the Period of Industrialization», en P. Flora y A. Heidenheimer (Eds.), *The Development of Welfare States in Europe and America*, London, Transaction Books, 1982. También Cipolla, C. *Educación y Desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1983.

(3) Millot, B. «Social Differentiation and Higher Education: The French Case». *Comparative Education Review, 25* (3), 1981, pp. 353-368.

(4) Bendix, R. *El Estado Nacional y la Ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu, 1964, p. 92.

lar» semejante a la del caso francés (5). Es fundamental señalar que esta coincidencia no elimina la diferencia entre la función social dominante del sistema de educación popular latinoamericano y el sistema de las metrópolis. En America Latina se trató de crear una identidad nacional y una sociedad política sustentada en los valores de la «ciudadanía» a través de la modernización de las sociedades: «La estatización de la educación popular cumplió un papel fundamental en el proceso de organización del Estado para ordenar la sociedad y se desarrolló en tres niveles paralelos: la legislación de la enseñanza primaria común y obligatoria, la creación de organismos encargados de la conducción y de establecimientos para la provisión de educación primaria, es decir, la 'cristalización institucional', y por último, el aumento efectivo y significativo de la escolarización» (6).

En tanto que la función economizante que dominó la finalidad educativa de los países industrializados del siglo XIX indica una divergencia fundamental para interpretar la histórica función desempeñada por «la escuela» en los países centrales o periféricos. Prácticamente un siglo después de las revoluciones burguesas de occidente (7), y como consecuencia de ellas, el interés por los problemas de perfeccionamiento de los sistemas educativos se había desarrollado junto a la necesidad del estudio comparativo de la escuela.

Ya en la segunda mitad del siglo XIX casi todos los países europeos tenían sus disposiciones gubernamentales sobre la enseñanza general obligatoria (si bien las primeras actas legislativas sobre la enseñanza obligatoria aparecen en el *Derecho de Weimar* de 1627 y en el *Derecho de Dinamarca* 1739 (8), éstas no se pusieron en práctica hasta la segunda mitad del siglo XIX). En 1857 la instrucción se había expandido de tal modo que comenzó a despertar la desconfianza de los sectores vinculados al «viejo orden», cuyo poder se había mantenido y fortalecido a través de la posesión ilimitada de algunos saberes que comenzaban a difundirse: «El obispo Samuel Wilherforce advertía que 'con tanta instrucción por todas partes, pronto no tendremos servidumbre'. (...) [Sin embargo], en Inglaterra, la *Factory Act* de 1802 imponía a los propietarios textiles laneros o algodoneros la obligación de crear escuelas en las fábricas» (9).

Esta aparente contradicción entre quienes consideraban «peligroso» dar instrucción y quienes consideraban «necesaria» la instrucción para la prosperidad

---

(5) Para el caso latinoamericano véase Weinberg, G. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina,* Buenos Aires, Kapelusz, 1984, pp. 41-113.

(6) Braslavsky, C. «Etapas históricas de las estrategias nacionales para la Enseñanza General Obligatoria en Hispanoamérica», en Ibarrola y Rockwell (Comp.), *Educación y clases populares en América Latina,* México, DIE, 1985, p. 25.

(7) Me refiero al escenario económico, político y social de Europa entre 1780 y 1790: la revolución industrial, la francesa, las ideologías nacionalistas, el proceso de industrialización acompañado por «la carrera abierta al talento», el desarrollo universal de la ciencia y la técnica derivado de dicho proceso y la ideología secular que comienza a dominar las prácticas educativas de algunas naciones europeas. Véase Hobsbaum, E. J. *Las Revoluciones Burguesas,* Barcelona, Guadarrama, tomos I y II, 1979.

(8) Citado en Sokolova, Kuzmin y Radionov, *Pedagogía Comparada,* La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982, pp. 13-17.

(9) Cipolla, C. *op. cit.,* pp. 80-81.

industrial y el poder nacional (10) fue resuelta en el período señalado a favor de la escuela nacional, elemental, laica y obligatoria para la totalidad social (11). Se volvió prioritario conocer las experiencias escolares que resultaban exitosas y eficaces para conquistar ambos objetivos a la vez: por un lado, alcanzar la consolidación del nuevo orden económico capitalista y, por el otro, el afianzamiento del sentimiento de identidad nacional sostenido en la creencia de los sectores populares de que la clase hegemónica se representante del «bienestar social general» (12).

Son numerosos los ejemplos de creación de escuelas en las fábricas de los países industrializados en las que se «moralizaba» (13) e instruía mínimamente a los jóvenes trabajadores; si bien sus resultados no fueron tan exitosos como se esperaba (14).

Sólo la escuela elemental, obligatoria y laica, puesta en marcha por la iniciativa de la clase dirigente de los Estados liberales decimonónicos, garantizó los resultados aspirados por la burguesía industrial europea: homogeneidad, formación de una identidad nacional-ciudadana, uniformidad en el lenguaje y disciplina social (15).

¿Cómo pudo el sistema educativo de cada particular Estado-nación europeo alcanzar con éxito dichos propósitos? No podemos afirmar que la Educación Comparada haya sido la única responsable del éxito, aunque sí tuvo un papel protagonista en este escenario. Su contribución se bifurcó en dos sentidos. Por una parte, como legitimadora (por el carácter científico de su contenido) del pensamiento que forjaba la ideología «nacionalista e idealista» de la intelectualidad que la creaba y de los sectores populares que la consumían en la escuela. Michael Sadler, en 1902, decía: «Toda educación buena y verdadera es una expresión de la vida y los caracteres nacionales. Está enraizada en la historia de la nación y se adecúa a sus necesidades.» (16). Por otra parte, como técnica o cien-

---

(10) Véase el artículo de Tamarit, J. «La función de la escuela: Conocimiento y poder», *Revista Argentina de Educación, 10,* Buenos Aires, AGCE, 1988, pp. 9-31.

(11) Tal como lo señala G. N. Mello en su trabajo «Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria», en Ibarrola y Rockwell (Comp.), *Educación y clases populares en América Latina,* México, DIE, 1985. Las clases dominantes necesitaron la escuela tanto para conquistar la legitimidad de su dominación a través de la ideología nacionalista («función homogeneizante») cuanto para la formación de la fuerza de trabajo que reprodujera el esquema de subordinación al poder de los industriales.

(12) Para ampliar la información sobre la construcción de la ideología nacionalista y la conquista de espacios institucionales de la sociedad civil en manos del Estado ver Mollis, M. *La Historia de la Educación Comparada: Una aproximación teórica y metodológica aplicada,* Buenos Aires, Cuadernos de Investigación del ICE, FFYL, UBA (en prensa).

(13) Millot, B. *op. cit.,* p. 357.

(14) Cipolla, C. *op. cit.,* p. 82.

(15) Los trabajos de Mariano Fernández Enguita aportan elementos muy significativos para comprender la relación entre el «disciplinamiento social» necesario para satisfacer el orden económico capitalista y la socialización generada en el sistema escolar. Véase *La escuela en el capitalismo democrático,* México, Universidad Autónoma Sinaloa, 1987, p. 47.

(16) Sadler, M. «The Unrest in Secondary Education in Germany and Elsewhere», 1902, p. 162, citado en M. Mollis, «Propuestas para revisar algunos enfoques teórico-metodológicos de la Educación Comparada», *Revista Argentina de Educación, 7,* 1986, pp. 63-64.

cia aplicada, que promovía la adopción de estructuras educativas observadas, analizadas y valoradas como útiles para los fines del Estado por los investigadores comparatistas que realizaban sus estudios y asesoraban a los gobiernos. Sadler afirmaba: «Un análisis amplio y erudito del funcionamiento de los sistemas educativos extranjeros dará como resultado que estemos mejor preparados para estudiar y comprender el nuestro.» (17).

Ambos logros tenían una estrecha vinculación con las necesidades pragmáticas de la política educativa del momento. Así se comprende la proliferación de teóricos de la Educación Comparada en las primeras décadas del siglo XX y la diversidad en el enfoque metodológico que sus trabajos reflejaban.

1.1. *Los comparatistas que quisieron hacer de la Educación Comparada una ciencia: Enfoque clásico-tradicional*

El desarrollo histórico de «las ciencias» hacia fines del siglo XIX presenta algunas características que facilitan la comprensión de la tendencia que los sucesores de Jullien le dieron al área. El mentado «positivismo», como visión del mundo y de la cultura burguesa hegemónica (18), había construido las justificaciones del racismo, de las guerras y del imperialismo (a partir del darwinismo biológico –fundamentalmente–, que derivó en el darwinismo social). El siglo XIX, surcado por el «culto a la ciencia» –casi una religión de la ciencia–, provocó un optimismo generalizado que crecía a medida que el hombre descubría que dominaba la naturaleza por cuanto dominaba sus leyes.

Los imperios coloniales decimonónicos y sus intelectuales aportaron al mundo la concepción liberal del *laissez-faire,* la creencia en un progreso indefinido, la aplicación de la ciencia a la industria, nuevas fuentes de energía, comunicación y transporte, así como el método experimental y la necesidad de someter toda observación a la comprobación empírica. También trajeron con su nuevo orden la miseria y el hacinamiento urbano, el trabajo a destajo de niños y mujeres, el colonialismo en Asia, Africa y América Latina, prácticas y justificaciones racistas, guerras y otros males nada despreciables.

Al mismo tiempo, el avance del conocimiento hacía que la «diosa razón» se prodigara en «hipótesis a comprobar» que, una vez amalgamadas, se convertían

---

(17) Sadler, M. *op. cit.,* p. 309, en M. Mollis, *op. cit.,* p. 64.

(18) Si bien la bibliografía sobre positivismo es abundantísima, sería injusto no mencionar la importante producción de autores argentinos que interpretan el positivismo desde distintos ángulos. La reciente obra de Oscar Terán (1987) es un testimonio de la originalidad interpretativa en el campo de las «ideas». En cuanto a la relación entre positivismo y educación, las obras de Berta Perelstein (1972), Juan Carlos Tedesco (1973) y, más recientemente, Rubén Cucuzza (1986) constituyen una muestra de lo señalado. De cualquier modo, para los fines de este artículo, se ha caracterizado someramente el positivismo desde la perspectiva de la historia de la ciencia: *The mainstream of civilization since 1500,* New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1974. Además Bernal, J. *La Ciencia en la Historia,* México D.C., Nueva Imagen Universidad Nacional de México, 1985, y Garraty y Gray (Eds.) *The Columbia History of the World,* Harper y Row Plublishers, 1986.

en cuerpos teóricos con validez universal. Este era el perfil requerido por las ciencias empíricas «positivas» y su ejemplar ciencia física. En este contexto resulta comprensible la fuerte demanda de algunos comparatistas del siglo XX por la aplicación de métodos rigurosos de comprobación empírica para la Educación Comparada. Del mismo modo que sucedió con las ciencias sociales, el paradigma positivista gozó de la hegemonía sobre la producción de conocimiento del área en los países centrales hasta la década de los sesenta.

Desde el punto de vista metodológico, la primera obra que brindó los principios fundamentales del estudio científico de la Educación Comparada fue la de I. L. Kandel, publicada en 1933. Se le puede considerar como el representante más importante de la vertiente *clásica-tradicional.* Postula que «la metodología de la Educación Comparada se determina en función del objetivo o meta que el estudio se proponga satisfacer». Por cuanto el objetivo no sólo supone *saber acerca de,* sino también buscar información *dentro de* un sistema educativo, «la educación comparada *puede ser considerada como la continuación del estudio de la historia de la educación en el presente»* (19).

La obra de Kandel fue una de las primeras en considerar la *educación nacional* a la luz de las *fuerzas o los factores políticos, sociales o culturales que determinaron el carácter nacional de cada sistema educativo:* «Con el propósito de entender, apreciar y evaluar el real significado de un sistema educativo nacional, es necesario conocer su historia y tradiciones, conocer las fuerzas y actitudes que gobiernan la organización social, las condiciones económicas y políticas que determinan su desarrollo.» (20).

Entre las preguntas que se plantea Kandel para delimitar los problemas que aborda la Educación Comparada aparecen: ¿qué factores determinan el carácter particular de un sistema educativo?, ¿qué relación existe entre nacionalismo y educación, entre Estado y educación?, ¿cómo se relaciona el individuo con la sociedad y con el Estado? Este autor enfatiza, además, la importancia que adquiere el estudio comparado de la educación en lo que respecta a la *formulación de políticas educativas: «La obligación de los historiadores de la pedagogía y de los que se dedican a la Pedagogía Comparada es facilitar las tareas del hombre de Estado con los frutos de su investigación. (...) Por consiguiente, nuestra ciencia puede y debe auxiliar al político.»* (21).

La relevancia de las ideas de este autor está directamente vinculada con la función *político-pragmática* que adjudica a la disciplina y, por lo tanto, con la necesidad de interpretarla a partir del contexto histórico que la nutre.

---

(19) Kandel, I. L. «The Methodology of Comparative Education». *International Review of Education,* 5 (3), 1959, pp. 271-273.

(20) Kandel, I. L. *Comparative Education.* Boston, Houghton Mifflin Company, 1933, p. 19.

(21) Kandel, I. L. *The New Era in Education: A Comparative Study.* Boston, Houghton Mifflin Company, 1955.

Sin embargo, comparto con Kazamías (22) que algunos trabajos de Kandel, desde el punto de vista metodológico, presentan una debilidad importante: confunden la descripción del «debe ser de la educación» con lo que en realidad «era», sobre todo en el momento en que formula las «causas» que relacionan el sistema nacional con su entorno político, cultural y económico.

Durante esta etapa de construcción del campo teórico y metodológico de la Educación Comparada, ésta se caracterizó por la producción de estudios descriptivos de los sistemas educativos extranjeros. Esto explica que también se la identificara con los términos Educación Internacional o Educación del Extranjero *(International Education* o *Foreign Education).*

Otto Eberhard –en 1930– consideraba que a pesar de las peculiaridades típicas de cada sistema educativo nacional, existían numerosos aspectos en común entre ellos que requerían que la Pedagogía Comparada se ocupase de los «principales problemas educativos mundiales». Por ello, tituló su libro *Movimiento Educativo Mundial,* en el que expuso las téndencias pedagógicas observables en todo el mundo.

Friedrich Schneider (23) distingue dos líneas bien diferenciadas respecto a la dirección de esta ciencia: a) la comparación aplicada en sentido *vertical,* esto es, cuando se comparan los hechos pedagógicos de un mismo pueblo, pero en épocas distintas (método empleado con mayor frecuencia por la historia de la educación –según este autor–); b) cuando la comparación es aplicada en sentido *horizontal,* es decir, cuando se analiza un aspecto o problema específico del proceso educativo en dos o más «naciones» (24).

1.2. *La necesidad de hacer de la Educación Comparada una ciencia positiva que ayude a conquistar el «desarrollo» de los países menos favorecidos (1946-1970)*

Las particularidades de esta segunda etapa de desarrollo de la Pedagogía Comparada (mediados de los cuarenta hasta finales de los sesenta) reflejan una serie de importantes cambios en la situación política internacional, por una parte, y el rápido desarrollo de la ciencia y la técnica, por otra. Las consecuencias de la Segunda

---

(22) Kazamías, A. «Some old and new approaches to methodology in Comparative Education», en Etzione y Dubow (Eds.) *Comparative Perspectives: Theories and Methods,* Boston, 1970, p. 7.

(23) Schneider, F. «El concepto de la Ciencia Comparativa», en *Pedagogía Comparada* (ficha 140) OPFYL, FFYL, 1980, cap. 2.

(24) Las dimensiones del análisis comparativo «vertical y horizontal» tienen su correlato en la historiografía con las dimensiones «diacrónica y sincrónica» y en la historia de la educación con el plateamiento «cronológico y lógico». La serie *vertical* se refiere al análisis del hecho a lo largo de la dimensión temporal, es decir, corresponde a las categorías *diacrónica y cronológica* de la historia. La serie *horizontal* se refiere al análisis de un ítem o una variable en relación con el conjunto de variables de las que el ítem es contemporáneo y, por tanto, se corresponde con las categorías *sincrónica y lógica* de los estudios históricos. Para ampliar estas nociones se recomienda el estudio crítico de Chesneaux, J. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?,* Editorial Siglo XXI, 1984, pp. 71-86, y Braslavsky, C. *Propuestas para el estudio de Historia General de la Educación, Material de Cátedra,* FFYL, Centro de Estudiantes de FFYL, 1985.

Guerra Mundial, el triunfo de las revoluciones democrático-populares en varios países de Europa y Asia, el proceso de formación y fortalecimiento del sistema socialista mundial y la descomposición del sistema colonial cambiaron la correlación de fuerzas en la arena del poder mundial. Las dos potencias mundiales, Estados Unidos y la Unión Soviética, habían desplazado los imperios europeos y comenzaban a consolidar el nuevo orden internacional ante la compleja situación de las aspiraciones de *autonomía* de las disueltas «colonias» del Tercer Mundo.

Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial se sumaron a la situación señalada, condicionando un intenso desarrollo de la Pedagogía Comparada. Los centros, los institutos y las sociedades organizadas en la etapa previa ampliaron sus actividades y surgieron instituciones internacionales nuevas.

No exageramos si afirmamos que casi la totalidad de la producción científica del área durante este período se incluye dentro del paradigma positivista (desde el punto de vista metodológico) y «desarrollista» (desde el punto de vista teórico). La situación internacional a la que hicimos referencia replanteó las estructuras de poder vigentes hasta el momento, con lo cual la preocupación por favorecer las condiciones socioeconómicas de los países subdesarrollados se convirtió en el *leit-motiv* de las concepciones metropolitanas. La creencia en la *neutralidad* de la ciencia positiva, el funcionamiento no cuestionado de las democracias racionales, con la correspondiente distribución de funciones y jerarquías acorde a los méritos acumulados, promovieron la *ilusión* de los comparatistas acerca de la *a-politicidad* de sus investigaciones. Un enfoque ejemplificador de esta tendencia es el de Arnold Anderson (25), quien se propone establecer «categorías» para poder relacionar las ideologías con las prácticas educativas. Plantea la necesidad de definir «las ideologías» a través de proposiciones operativas y, de este modo, describirlas mediante investigaciones empíricas. El artículo enfatiza el valor de la «aplicación» de rigurosas herramientas metodológicas de otras ciencias sociales –especialmente de la Sociología– a la Educación Comparada. Así se arriba más fácilmente a interpretaciones funcionales de la educación. Critica la visión *clásico-tradicional* que considera que el propósito de la Pedagogía Comparada es «conocer» las fuerzas o condiciones que determinan el desarrollo de un sistema educativo; lo cual implicaría aceptar que la relación entre la sociedad y la escuela es empíricamente demostrable. Justamente, Anderson propone «comprobar la causalidad de dicha relación entre variables a través de los métodos empírico-estadísticos. La dimensión educativa inter-cultural se vería notablemente enriquecida por la comprobación de ciertas hipótesis». A su juicio, no existen suficientes investigaciones que den cuenta de los resultados o «productos» finales de la educación; en cambio, poseen una cantidad importante de variables independientes (causas) y pocas variables dependientes (efectos).

Otro representante de esta tendencia es George Bereday, quien considera que cualquier análisis comparativo debe ser precedido por un tipo de «esquema abs-

(25) Anderson, A. «The Utility of Societal Typologies in Comparative Education». *Comparative Education Review, 1* (3), 1959, pp. 20-22.

tracto que funcione como hipótesis-guía para la recolección y presentación de los datos comparados» (26). Para ello, recomienda que los investigadores se planteen algunas preguntas antes de iniciar sus estudios: ¿cómo seleccionarán los problemas de la investigación?, ¿cómo serán formulados y presentados?, ¿estarán relacionados con algún cuerpo teórico de conocimiento previo?

Estos autores –enrolados en la corriente «científico-empirista» de la Pedagogía Comparada– critican los estudios clásicos porque fueron macrocósmicos e históricos y sus unidades de análisis fueron exclusivamente los sistemas nacionales de educación. Consideran que las categorías de sus investigaciones se elaboraron sobre la base del «sentido común». El reconocimiento de los «factores o fuerzas» que determinaban o moldeaban el carácter nacional y particular de los sistemas educativos se hacía sobre la base de antecedentes históricos de las tradiciones sociales respectivas. En cambio, evalúan sus propios enfoques como «más analíticos, microcósmicos y precisos». Efectúan categorizaciones sobre bases científicas de comprobación empírica –o al menos, intentan hacerlo– y, finalmente, plantean que la función específica de la Educación Comparada es *establecer empírica o estadísticamente la relación entre determinados fenómenos educativos y la sociedad, la política o la economía.*

Cuando nos referimos al paradigma dominante en la Pedagogía Comparada queremos establecer una diferencia respecto a los paradigmas dominantes en la Teoría o la Sociología de la Educación (27). La hegemonía del estructural-funcionalismo se reflejó con la misma intensidad en el campo de la Educación Comparada –la presencia del funcionalismo es indicativa de la preferencia de los investigadores norteamericanos, sobre todo–. Pero además, los propósitos «internacionales» los proyectos de «cooperación internacional» hicieron que el área se orientara prioritariamente hacia los planteamientos «desarrollistas» de las sociedades centrales y las propuestas de sus organismos de planteamiento para alcanzar la medida del desarrollo aspirado por las metrópolis.

1.2. *Presencia y acción de los Organismos Internacionales en la Educación Comparada: UNESCO/BII*

En 1945 se creó en París la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se plantea ayudar para el desarro-

---

(26) Bereday, G. «Some Discussion of Methods in Comparative Education». *Comparative Education Review, 1* (3), 1957, p. 15.

(27) María Ibarrola clasifica las teorías sociológicas en tres grupos: 1) *Sociología dominante:* a) dominante en la metrópolis –el acento está puesto en lo escolar, en las sociedades democráticas, racionales e industriales; carece de crítica histórica de los mecanismos sociales–; b) dominante en los países dependientes –el rasgo fundamental es el concepto de subdesarrollo, atraso respecto al modelo «avanzado-industrial»–; 2) *Sociología crítica:* a) parte del concepto de sociedad dividida en clases y del conflicto de intereses que esto genera; b) parte del concepto de «dependencia» de los países del Tercer Mundo respecto a los países hegemónicos que se encuentran históricamente legitimados por su condición de «colonizadores». Véase Ibarrola, M. «Enfoques sociológicos para el estudio de la educación», en *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas,* México, Centro de Estudios Educativos, 1981.

llo de todos los niveles de educación: el mejoramiento de los aspectos técnicos de la enseñanza escolar y extraescolar; ayudar a los Estados miembros y, ante todo, a los países en «vías de desarrollo», instaurando programas de desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura; estimular y mantener la colaboración internacional, los intercambios internacionales, con fines educativos y culturales; servir como centro de información para proveer a los Estados miembros de documentación en el campo de la educación, la ciencia y la cultura (28).

En 1951 se funda el Instituto de Pedagogía de Hamburgo, integrado por el Buró Internacional de Instrucción (BII) junto con la UNESCO. Este se ocupa de las actividades de perfeccionamiento y de unificación del material descriptivo y estadístico internacional, así como de la elaboración de los problemas teóricos de la Pedagogía Comparada para la UNESCO. El Instituto comienza a editar la revista *International Review of Education* y realiza un trabajo de investigación en la rama de la teoría de la Pedagogía Comparada, organiza seminarios y conferencias internacionales y participa en asambleas y simposios que se celebran en otros países. Resulta interesante mencionar los temas que se trataron en la Segunda Conferencia Internacional, celebrada conjuntamente con el Instituto de Pedagogía de la Universidad de Londres: la Educación Comparada como *instrumento de planificación de las reformas escolares,* los objetivos de la Pedagogía Comparada en el mundo actual, el papel de la Pedagogía Comparada en el desarrollo de la colaboración internacional y de la comprensión recíproca. Se aconsejaba a los diversos países y gobiernos la creación de *cátedras universitarias* para difundir los resultados de la Pedagogía Comparada.

También surgieron otras instituciones internacionales y nacionales; como, por ejemplo, la Sociedad de Pedagogía Comparada de los Estados Unidos, en 1956, que comenzó a editar la revista *Comparative Education Review,* cuya publicación se prolonga hasta el presente. Entre sus acciones se proponía contribuir al estudio de la Pedagogía Comparada en los colegios y universidades, ampliar la colaboración de los representantes del área en los diferentes países (investigaciones conjuntas, intercambio de documentación y otros materiales) y desarrollar la colaboración con aquellas organizaciones internacionales como la UNESCO, el BII y otras igualmente importantes.

En el mismo año (enero de 1956) apareció la revista *La Educación,* de acuerdo con las necesidades expuestas en la Décima Conferencia Interamericana, realizada en Caracas en 1954. Los propósitos de su publicación fueron «contribuir con sentido interamericano a orientar a los educadores de América y facilitar el intercambio de información entre los organismos encargados de la obra educativa».

---

(28) *¿Qué es la UNESCO?,* Guía de Información de la UNESCO, París, Organización de las Naciones Unidas, 1949, pp. 7 y 8.

1.3. *La promesa incumplida de la escuela «redentora»: Las corrientes críticas nutren la Educación Comparada (1970-1989)*

El optimismo pedagógico que caracterizó la década de los sesenta se vio reflejado, por una parte, en la sorprendente expansión de los sistemas educativos, producto de la demanda social de la «educación», valorada como necesaria para la movilidad o el mejoramiento laboral/profesional, y por otra, se expresó doctrinariamente a través de las corrientes «desarrollistas» o «tecnocrático-economicistas» y su promesa de avance y mejora económica a partir del desarrollo educativo. La educación contribuiría a *igualar* las diferencias que provenían de la sociedad, promovería el progreso y el crecimiento.

En la década de los setenta se concluiría que la educación sólo contribuiría a *perpetuar y reproducir las diferencias:* «La expansión de la instrucción pública –propagada como eliminación de la ignorancia y como posibilidad de adquirir conocimientos indispensables para el ascenso socioeconómico– cumplió además simbólicamente la función de liberación, que pese a la independencia política de los países coloniales, no tuvo lugar ni en la esfera económico-tecnológica ni en la cultural» (29). La afirmación de Patrick Dias se refiere al problema que está sintéticamente enunciado en el subtítulo: la promesa incumplida de la escuela «redentora». Con esto queremos introducir el aporte de las *corrientes críticas* que analizan las falacias teóricas y metodológicas en las que incurren las corrientes que representan los intereses de los grupos hegemónicos –sean naciones, clases o sectores sociales– de la Educación Comparada. Tales falacias se refieren a la incongruencia que existe entre la dimensión teórica del análisis educativo (discursos democratizadores, progresistas, «desarrollistas») (30) y los datos de la realidad socioescolar de los países periféricos y de los grupos subalternos. En suma, para estas corrientes, la escuela y los discursos dominantes ocultan la realidad de sus contradicciones.

En lo que respecta al potencial democratizador de la educación en términos de movilidad social, existen estudios empíricos que dan cuenta de que el sistema educativo favorece más bien la «reproducción del orden social» que la posibilidad de ascenso social (31). Por otra parte, respecto al planteamiento que asegura que la educación ayuda a superar la heterogeneidad social y económica existente en los

---

(29) Dias, P. «Ciencias de la Educación: Promoción cultural y desarrollo en el Tercer Mundo», *Educación, 25,* Tübingen, Instituto de Colaboración Científica (en colaboración con miembros de Universidades, Escuelas Superiores Pedagógicas e Institutos de Investigación Alemanes), p. 9.

(30) Los modelos educativos que plantea Cecilia Braslavsky en su trabajo *Pasado, presente y futuro de los sistemas educativos en América Latina* (1986, mimeo) constituyen un ejemplo de las diferencias que existen entre las investigaciones empírico-educativas y las ideas sobre los procesos educativos: «educar para la libertad, educar para el progreso y educar para el crecimiento económico» latinoaméricano.

(31) Entre las obras más conocidas de los autores denominados «reproductivistas» se encuentran: Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista,* México, Siglo XXI, 1979; Baudelot y Establet, *La escuela capitalista,* México, Siglo XXI, 1976; Bourdieu y Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture,* London, Sage Publications, 1977; Labarca, Vasconi, Finkel y Reca, *La educación burguesa,* México, Editorial Nueva Imagen, 1977; Carnoy, M. *La educación como imperialismo cultural,* México, Siglo XXI, 1976.

países del Tercer Mundo, se han realizado investigaciones empíricas que más bien muestran lo contrario. En muchos casos se ha llegado a la conclusión de que la instrucción pública contribuye a garantizar la integración de las clases dominantes y la formación de identidad de las élites dirigentes y a reproducir, por tanto, la estructura de poder consolidada (32).

Dentro de las perspectivas críticas de la Educación Comparada y fuera de la corriente que integran los denominados «reproductivistas» (33), se encuentran el *Análisis del Sistema Mundial* (34) y las corrientes teóricas de la *Dependencia* (35).

Los teóricos del «reproductivismo» analizan la contribución de los sistemas escolares a la «reproducción social de la división de clases» y al mantenimiento de los intereses de las clases dominantes respecto a la formación de la fuerza de trabajo apta para la reproducción de las relaciones capitalistas *en una sociedad determinada.*

En cuanto a la Teoría de la Dependencia o el Análisis del Sistema Mundial, tiene como conceptos clave los de centro/periferia, hegemonía y reproducción. Se emplean para explicar la dinámica del funcionamiento de la estructura del poder mundial (el *Imperio Mundial* de Wallerstein constituye un ejemplo). Hacen referencia al ejercicio unilateral del poder por el centro (los dominantes) sobre la periferia (los dominados). Este proceso se refuerza por la reproducción sistemática de los valores del centro en la periferia a través de la exportación de sus políticas culturales y estructuras educativas. Se atribuye a la escuela un papel especialmente activo en la formación de los jóvenes nativos con los valores, actitudes y aptitudes que mejor sirven a las naciones dominantes.

Estas conceptualizaciones están orientando –sobre todo– la producción de conocimiento más reciente sobre Educación Comparada en los ambientes académicos internacionales (numerosos ejemplos se encuentran en las revistas *Comparative Review of Education* y *Perspectivas de la UNESCO*).

A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN COMPARADA?

Desde las descripciones anecdóticas para satisfacer la curiosidad de los viajeros a las sofisticadas investigaciones empírico-estadísticas para comprobar hipótesis de carácter científico a la luz de determinadas teorías «interpretativas», la

---

(32) Dias, P. *op. cit.*, pp. 14-15.

(33) El artículo de Juan Carlos Tedesco aporta elementos para comprender la denominación aludida. Véase «Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina», en *Educaçao na America Latina: Os Modelos Teórios e Realidade Social,* Saô Paulo, Cortez Editora, 1985.

(34) Arnove, R. «Comparative Education and World-Systems Analysis». *Comparative Education Review, 24* (1), pp. 48-63.

(35) Sobre la Teoría de la Dependencia, véase el número dedicado a ella especialmente: *Perspectivas de la UNESCO, 54* (2), París, 1985.

Educación Comparada ha respondido a las demandas de los actores y la historicidad de sus contextos. A pesar de las diversidades, un denominador común ha acompañado sus mutaciones y todavía la caracteriza; me refiero a su capacidad para satisfacer las pragmáticas necesidades de los planificadores y políticos de la educación. A medida que las estructuras del poder mundial se fueron democratizando, el área experimentó cambios que respondieron a los intereses no sólo de los sectores dominantes o países hegemónicos. La memoria de la Pedagogía Comparada demuestra que se ha avanzado en los análisis críticos de los mitos positivistas de la pretendida «neutralidad, a-historicidad y a-politicidad» de las investigaciones educativas comparadas y su exclusiva contribución a la creación de *ilusiones pedagógicas.*

El balance de la Pedagogía Comparada también da cuenta de que no hay recetas que señalen un único rumbo: el macroanálisis y el microánalisis del sistema educativo son, ambos, necesarios; las interpretaciones verticales y horizontales de los problemas educativos, los aportes de la Historia, la Antropología, la Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía son un requisito indispensable para enriquecer los resultados de las investigaciones. La interdisciplinaridad de las aproximaciones no significa el desvanecimiento del objeto de estudio. La escuela, el currículum, los métodos, los beneficiarios, los significados de la cultura escolar dados por los estudiantes o por los docentes, las políticas educativas según los niveles, las ideologías ocultas en los contenidos escolares, etc. conforman distintos «objetos» de abordaje para la Educación Comparada. Lo determinante es que se «comparen» en función de las metodologías que las ciencias sociales contemporáneas aplican –la etnografía es tan necesaria como las encuestas estandarizadas y las medidas estadísticas de tendencia central–.

La memoria y el balance de la Educación Comparada cierran, a comienzos de la década de los noventa, con un gran desafío: utilizar la libertad teórica y metodológica que deviene de los nuevos paradigmas para avanzar *realmente* en la democratización de las sociedades regionales latinoamericanas.

E S T U D I O S

LA INVESTIGACIÓN DE LA EVALUACIÓN COMO UNA FORMA DE POTENCIAR EL DESARROLLO EN LAS ESCUELAS Y EL PROFESIONALISMO DE LOS PROFESORES

OLAFUR PROPPE (*)

Según diversos diccionarios, evaluación es el acto de determinar o fijar el valor de algo, ya sea una cosa, un concepto, un programa, una institución o un ser humano. Muchos investigadores consideran que esta definición peca de un exceso de ingenuidad. La evaluación es mucho más que eso. De hecho, se podría considerar una de las actividades más complejas y, al mismo tiempo, más habituales que tiene que abordar el hombre; es una parte inherente de la comunicación humana. La evaluación implica además un riesgo; influye sobre opiniones y puntos de vista, los configura y con gran frecuencia lleva a acciones, en ocasiones competitivas, hostiles e incluso peligrosas.

A veces, la evaluación es más formal, pero inevitablemente constituye una parte de la vida cotidiana desde que apareció el ser humano: somos humanos porque somos seres que evaluamos el mundo y *nuestra existencia.*

Robert Stake y Terry Denny definen el concepto de evaluación en su artículo para el *NSSE Yearbook on Educational Evaluation* de la siguiente manera: «Desde una perspectiva amplia, evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo» (Stake y Denny, 1969, p. 370). Su afirmación amplía la definición que nos proporcionan los diccionarios en un sentido muy importante.

Por supuesto, la evaluación es un proceso que determina el valor de algo, pero al reconocer esto, sólo se está reconociendo su característica más pertinente. Como proceso, la evaluación implica conocer el fenómeno a evaluar, esto es, descubrir su naturaleza, así como determinar su valor. La evaluación se realiza además en un contexto de acción. Hay que tomar decisiones y se toman, para determinados fines, sobre la base tanto del proceso de evaluación como de los resultados de éste; se realizan, en suma, determinaciones del valor. La evaluación, pues, está presente en casi todos los procesos de toma de decisiones y es parte de nuestra comunicación cotidiana. «La evaluación está continuamente implicada en la obtención de conocimientos para realizar una acción» (Kemmis, 1976).

(*) Instituto de Educación de Islandia.

Lee Cronbach y colaboradores han establecido, siguiendo el precedente de Martín Lutero, los principales requisitos de un proceso de evaluación en noventa y cinco tesis. La primera reza: «La evaluación es un proceso a través del cual la sociedad aprende sobre sí misma» (Cronbach y cols., 1980, p. 2). La mayor parte de la gente toma decisiones basándose en determinaciones del valor de una u otra forma. Pero también, tal y como afirman Stake y Denny, *aprendemos a través de la evaluación;* la evaluación entraña el descubrimiento de la naturaleza del fenómeno a evaluar tanto como el de su valía. Y además, *aprendemos sobre nosotros mismos* gracias a la evaluación; quizá se debería decir que podemos (o acaso deberíamos) aprender sobre nosotros mismos a través del proceso de evaluación. «La evaluación de los programas es un proceso por el cual la sociedad aprende *sobre sí misma*» (la cursiva es nuestra).

Definiremos la evaluación de la forma siguiente: *Evaluación es el proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través del cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general.* Por supuesto, la evaluación no es una definición, es un complejo proceso vital que forma parte de otro proceso formativo más amplio y complejo que llamamos vida humana.

En alguna parte nos hemos referido a tres teorías sobre la evaluación, calificadas como paradigmas «cuantitativo», «cualitativo» y «dialéctico» (Proppé, 1983). Hoy en día pienso que la terminología debería modificarse, de acuerdo con el libro de Berstein, *Beyond Objetivism and Relativism* (1983): los términos «objetivista» y «relativista» vendrían a sustituir, respectivamente, a los que antes denominamos «cuantitativo» y «cualitativo». El primer párrafo del capítulo 1 del libro de Berstein reza como sigue:

> «Hay una dificultad que se ha extendido por la vida intelectual y cultural. Afecta a la mayor parte de las disciplinas y a casi todas las facetas de nuestra vida. Viene dada por la oposición entre objetivismo y relativismo; pero hay una amplia gama de otras contradicciones que revelan la misma ansiedad subyacente: racionalidad frente a irracionalidad, objetividad frente a subjetividad, realismo frente a antirrealismo. El pensamiento contemporáneo ha fluctuado entre estos extremos y otros relacionados con ellos. Incluso las tentativas que algunos han hecho para romper este marco de pensamiento han sido con gran frecuencia asimiladas a estas contradicciones estandarizadas» (Berstein, 1983, p. 1).

Estas dicotomías ampliamente extendidas (por ejemplo, dentro de la evaluación educativa y en las ciencias sociales en general) son asimiladas habitualmente a lo «cuantitativo» y lo «cualitativo», pero estos conceptos son vagos y probablemente no nos ayudarán a romper el marco dualista indicado. Berstein, en su obra, reflexiona sobre el problema y arguye de modo bastante convincente que, «así como ni el absolutismo ni el subjetivismo configuran una alternativa viva, la opción entre una sofisticada forma de objetivismo falible y una concepción del relativismo no subjetiva parece –al menos por el momento– aceptable» (Berstein, 1983, pp. 12-13).

Para un gran número de educadores, así como para muchos otros, estas dicotomías se han convertido no ya en una forma de dualidad, sino en un dualismo permanente. Cuando hablamos de *dualidad* y *pluralidad*, utilizamos ambos térmi-

nos para abarcar todos los aspectos de la naturaleza duales y plurales; incluyendo lo que parezca dual o plural aunque *pueda tener* un denominador común oculto. En cambio, utilizamos *dualismo* y *pluralismo* para referirnos a una dualidad o una pluralidad en las que dos o más aspectos *se consideran incompatibles,* incluso fuera de las coordenadas de espacio y tiempo.

Gran parte de las diferencias entre individuos y culturas están a salvo de ser puestas en tela de juicio. Puede argumentarse, sin embargo, que si sustentamos las actitudes de *dualismo* y *pluralismo,* en lugar de ser simplemente observadores de la *dualidad* o la *pluralidad,* serán inevitables las frustraciones, incluso las patologías y la alienación.

Es imposible comprometerse entre el objetivismo y el relativismo de una forma sencilla. Adoptar algo de ambas actitudes no parece ser la respuesta. El objetivismo y el relativismo plantean diferentes significados a una sola pregunta y no hay un solo camino para zanjar las diferencias. En muchos casos la evidencia no se puede validar triangulando los argumentos objetivistas y relativistas, quizá porque epistemológicamente son distintos. La historia, una disciplina muy contextualizada, difiere básicamente de las observaciones de diversas variables.

Para podernos atener a algo concreto hay que investigar las diferencias epistemológicas más profundas entre las perspectivas objetivista y relativista. Sólo serán complementarias si se entiende la relación entre ellas, es decir, tanto sus diferencias como sus puntos en común, de un modo sintético. Ambas deberían considerarse como una forma de dualidad susceptible de sintetizarse y no como una forma de dualismo incompatible. Una mezcla casual o un simple compromiso no son una síntesis y no ayudan a comparar diferentes paradigmas o perspectivas; antes bien, estas actitudes crean situaciones patológicas que pueden acabar manifestándose en círculos viciosos.

Básicamente el paradigma objetivista en su forma más pura se ha edificado sobre el positivismo. Este es un movimiento filosófico que necesita, como el resto de los conceptos que aquí se tratan, una revisión histórica. El positivismo es una concepción filosófica de la ciencia, la realidad y la vida. En su forma más pura, considera la ciencia como el único camino válido del conocimiento y las *realidades* como los únicos objetos posibles de conocimiento. Se opone a cualquier tipo de metafísica y, en general, a cualquier enfoque de investigación que no pueda ser reducido a un método científico. La concepción positivista sólo reconoce, fundamentalmente, dos enfoques legítimos: el empírico (como la ciencia natural) y el de las disciplinas formales (como la lógica y las matemáticas). Da mucha importancia al empirismo inductivo (recoger datos y tratarlos estadísticamente) y al análisis deductivo (la construcción de sistemas de explicaciones hipotéticos y nomológicos). El positivismo es dualista (por ejemplo, tema/objeto) y estático (una única realidad). No llega a llenar el vacío entre teoría y práctica.

> «Por *objetivismo* entiendo la convicción de que existe o debe existir algo permanente, una matriz o un marco ahistórico, al cual se puede recurrir en última instancia para determinar la naturaleza de la racionalidad, el conocimiento, la verdad, la realidad, la bondad o la justicia. Un objetivista afirma que existe (o debe existir) esta

matriz y que el deber primordial del filósofo es descubrir qué es y apoyar sus afirmaciones sobre el descubrimiento de la misma con las razones más sólidas posibles. El objetivismo está estrechamente ligado al funcionalismo y a la búsqueda de un punto «arquimédico». El objetivismo sostiene que si no apoyamos en una base rigurosa la filosofía, el conocimiento o el lenguaje, no podremos evitar un escepticismo radical» (Berstein, 1983, p. 8).

El paradigma relativista, en cambio, está relacionado con el interpretacionismo, esto es, con la hermenéutica y algunos aspectos de la fenomenología (trascendental o ideal). La investigación interpretativa o cualitativa trata de saber qué sucede, o ha sucedido, y qué significa, o ha significado, para diferentes individuos o grupos de individuos; estudia los procesos, pero se mantiene «leal» al dualismo de tema y objeto. Su principal objetivo es la descripción pura y completa. La ciencia interpretativa puede ayudarnos a encontrar significados más profundos y a ser conscientes de una amplia gama de reglas culturales y distorsiones ideológicas que afectan a la comprensión por el hombre de la realidad social. De este modo, la ciencia interpretativa va mucho más allá de la concepción positivista del conocimiento como conjunto de datos.

«El relativista no sólo niega las afirmaciones positivas del objetivismo, sino que va mucho más allá. En su forma más fuerte, el relativismo es la convicción básica de que cuando examinamos los conceptos que los filósofos han considerado fundamentales –racionalidad, verdad, realidad, justicia, bondad o normas–, estamos obligados a reconocer que todos ellos, en última instancia, pueden ser entendidos en relación con un esquema conceptual, un marco teórico, un paradigma, una forma de vida, una sociedad o una cultura concretos. Como el relativista cree que hay (o puede haber) una pluralidad irreductible de estos esquemas conceptuales, desafía la convicción de que tales conceptos puedan poseer un significado determinado y unívoco. Para él no hay ningún marco sustantivo consumado o un metalenguaje al que adscribir o mediante el cual se puedan evaluar afirmaciones competitivas de paradigmas alternativos. Así, por ejemplo, si consideramos algo tan fundamental como la cuestión de los criterios o normas de racionalidad, el relativista afirma que no podemos escapar del proselitismo de hablar de «nuestras» normas y la de «ellos» (que, en lo que se refiere a este tema, pueden ser «radicalmente inconmesurables»). Es ingenuo pensar que haya algo que se pueda considerar «normas de racionalidad» genuinamente universales y que no estén sujetas a cambios históricos o temporales» (Berstein, 1983, p. 8).

La ciencia interpretativa, no obstante, también se aferra al mismo dualismo de tema y objeto (por ejemplo, observaciones «acríticas», «desinteresadas») al que se remite el positivismo. La ciencia interpretativa insiste en las realidades múltiples, las diferencias de significados e interpretaciones, cuando el positivismo sólo propugna una realidad: en concreto, que la realidad está limitada a los datos mensurables. La ciencia empírica busca relaciones causales directas en la naturaleza y la sociedad; la ciencia interpretativa busca reglas constitutivas de las creencias, los valores y las conductas sociales.

«La lucha entre objetivistas y relativistas se remonta a los orígenes de la filosofía occidental o, al menos, a la época en la que Platón contendía con los sofistas y atacaba el relativismo del que hacía gala Protágoras. Pero desde hace poco tiempo, las complejas cuestiones que implica esta dialéctica se han convertido casi en obsesivas

y se han extendido a todas las áreas de la investigación humana y de la vida» (Berstein, 1983, p. 8).

Los objetivistas (con el positivismo como base) afirman que su método y su teoría son neutrales desde el punto de vista de los valores. Esta afirmación, en sí misma, refleja sus sesgos ideológicos y posiciones axiológicas. El sesgo principal, por supuesto, es la falsa reivindicación de que los valores son controlados en relación con la investigación y sus resultados. Bajo la afirmación de neutralidad axiológica nuestras primeras opiniones tienden a convertirse en racionalizaciones (valoraciones revestidas de creencias). Éstas se van convirtiendo en la medida de todo, incluso de lo que sólo puede medirse por sí mismo; por ejemplo, un medio para alcanzar un fin se convierte en un fin. Una acción social depende de alguien, de algo, considerando que esta acción sea valiosa. Cuando las «personas» no tienen valores, es que están al servicio de los valores de otros. Esta misma crítica es aplicable a la ciencia interpretativa en la medida en que adopta una actitud «desinteresada» y «objetiva».

Muchas mentes preclaras, como la de Wilhelm Dilthey, sostienen que no es viable un relato aceptable de las acciones humanas sin una comprensión interna de sus perspectivas y de su concepción del mundo. Para muchos, esto ha venido a significar que si se quiere comprender una «cultura», habría que «asimilar» ésta; en otras palabras, habría que comprender el lenguaje que los individuos de esta «cultura» utilizan para hacer un relato para sí mismos y su mundo (por ejemplo, Habermas, 1971; Winch, 1970). Esta concepción es básica para el paradigma relativista.

Otros consideran que el lenguaje de la autocomprensión, especialmente de quienes pertenecen a una «cultura» diferente, está lleno de compromisos axiológicos y ontológicos. La solución, pues, ha sido evitar a menudo todo el plano de la autocomprensión e identificar cómo actúan los grupos no en sus propios términos, sino en un lenguaje más «objetivo» (normalmente, de una u otra forma, perteneciente a la «cultura» del investigador). Lo que la gente cree y valora es entonces considerado con frecuencia erróneo o «subjetivo». Esta concepción es digna de pertenecer por derecho propio a los fundamentos del paradigma objetivista.

Si decimos que cada «cultura» (por ejemplo, un programa educativo, un sistema educativo o el trabajo en determinadas escuelas debe ser comprendida en sus propios términos y no puede ser adecuadamente explicada en el «lenguaje» de otra «cultura», estamos aceptando un tipo de posición relativista. Esta, sin embargo, sólo parece una consecuencia inevitable de la comprensión interna sólo si queremos llegar al ideal de una observación «al margen de los valores». Un paradigma dialéctico, que va más allá del relativismo y el objetivismo, no está «al margen de los valores» ni pretende estarlo. Lo que el paradigma o la perspectiva dialéctica aspira alcanzar es un «lenguaje cocreacional»: un diálogo auténtico y genuino.

El filósofo canadiense Charles Taylor dijo, refiriéndose a la cuestión de la comprensión de otra cultura, en la conferencia de filósofos nórdicos de Reykiavik en diciembre de 1980:

> «La ciencia social precisa de un tercer enfoque que complemente el cientificismo y el relativismo. Su punto de partida no debe ser el establecimiento de una panorámica «objetiva» fuera de todas las culturas, lo cual es absolutamente imposible, ni una fusión con todas las culturas en sus propios términos. Esto sólo se puede conseguir por lo que Gadamer ha llamado una «fusión de horizontes», un lenguaje de comprensión mutua logrado con dificultad a través del diálogo» (Taylor, 1980).

Trascender el objetivismo y el relativismo supone la necesidad de un nuevo paradigma. Es aquí donde encaja la propuesta de un paradigma dialéctico. Este tercer paradigma propugna la acción, en forma de evaluación dialéctica, considerada como una serie de actividades que ayudan a los participantes (incluido el evaluador) a percibir, comprender y *reaccionar* –con mayor autoconsciencia, autenticidad y responsabilidad– a las consecuencias de un proceso que resultan de su interacción con su ambiente. En este paradigma es esencial recurrir al contexto histórico y cultural de cada caso. Una comunicación genuina, no autoritaria y de «ida y vuelta», es el objetivo y el método principal de estas evaluaciones.

El evaluador dialéctico no actúa de acuerdo con un modelo de acción previamente establecido. Por supuesto, lleva consigo un marco de referencia, pero entiende que él mismo constituye este marco, es decir, sus experiencias, valores y conocimientos. Su deber es establecer un diálogo no autoritario entre la situación en cuestión y este marco y no forzar el marco en la situación como un instrumento independiente del juicio. *Así pues, además de ser crítico de la situación ante la que se encuentra, ha de ser crítico consigo mismo y estar abierto a la crítica.* La tesis de este artículo consiste en que para que la comunicación dialéctica se logre debería, en lo que concierne a todos, alcanzar una comprensión más profunda y tender a la acción que trascienda la situación; lo que no significa, de ningún modo, poner el punto final a esta situación con una descripción, sea cuantitativa o cualitativa.

El paradigma dialéctico se fundamenta en una cierta «comprensión de la finitud humana (...), de que lo esencial para nuestro ser en este mundo es que somos dialógicos» (Berstein, 1983, p. 229).

En mis primeros escritos (Proppé, 1983) me ocupé extensamente del paradigma dialéctico, relacionándolo con la evolución y la comunicación humana. Establecí, pues, la base teórica para la evaluación dialéctica en las siguientes tesis:

Primera tesis: El universo es un proceso progresivo morfogenético que se organiza a sí mismo, que se va desarrollando a saltos entre la simetría y la asimetría, la unidad y la diversidad. Los seres humanos son parte integrante del universo, así como sus sistemas simbólicos, sus pensamientos y su comunicación.

Segunda tesis: La causalidad en la naturaleza es mecánica y formativa. La ruptura de la simetría es el movimiento que impulsa la evolución. En el pensamiento humano y en la comunicación esta ruptura de la simetría se manifiesta en forma de negaciones y de negaciones de negaciones.

Tercera tesis: Todas las teorías de verdad de la correspondencia son, por naturaleza, ficticias y erróneas; pero gracias a esta equivocación aprendemos. La duda y la ambigüedad son inevitables y a veces, fuente de inspiración.

Cuarta tesis: La objetividad y la subjetividad se complementan la una a la otra y son inseparables en el paradigma a través del cual nos desenvolvemos en el mundo. Un paradigma es una serie de creencias, axiomas, supuestos, tradiciones o fundamentos, conscientes o inconscientes, que ordenan nuestras percepciones de quiénes somos, qué es y cómo funciona esto. Cuando alteramos los paradigmas, todo cambia de forma repentina, nada es exactamente igual, todo adquiere nuevos significados.

Quinta tesis: Sólo se puede comprender un fenómeno en su contexto; comprender es descubrir el contexto de un fenómeno y cuál es su significado. La comprensión se produce como una serie de cambios en comprensiones erróneas precedentes; y no de una forma lineal y gradual, sino de forma discontinua, aleatoria. Comprender es contemplar el fenómeno en nuevos contextos, es decir, aprehender nuevos significados, incluidos los significados más subjetivos. El acto de la comprensión consiste en experimentar la meditación y la emancipación.

Sexta tesis: Los significados influyen en lo que conocemos, sentimos, queremos y hacemos. Descubrimos los significados y los asimilamos. El significado es más importante que la verdad; la comprensión, más importante que la explicación.

Séptima tesis: La comunicación no autoritaria, mediante la utilización de sistemas simbólicos ambiguos, es la mejor vía para comprender nuestra relación con los otros y con el mundo en general. La comunicación no autoritaria depende de la confianza recíproca, que a su vez depende de la vulnerabilidad simbiótica.

Desde que escribí estas palabras en 1982 se han publicado otras aportaciones que vienen a apoyar la concepción del mundo (paradigma) que es inherente a las siete tesis arriba expresadas (por ejemplo, Berstein, 1983; Habermas, 1984; Prigogine y Stengers, 1984).

¿A dónde nos lleva este debate sobre los distintos paradigmas (concepciones del mundo, persuasiones)? Las acciones siempre intervienen en el contexto más amplio. La evaluación es, lo queramos o no, un fenómeno social y político y la acción es una parte inherente de la evaluación en el momento en que ésta tiene lugar. Creer en algo es una ilusión paradigmática o epistemológica.

Vista desde el paradigma objetivista, la autoridad de los evaluadores para intervenir se identifica con la autoridad del experto (el que conoce mejor), basada en conocimientos nomológicos predefinidos. Esto se fundamenta en el dualismo tema/objeto y en una imagen estática de un mundo de «datos». La evaluación objetivista se basa en el interés por el control, tal como se refleja en los valores de eficiencia, eficacia, certidumbre y predictibilidad.

De acuerdo con el paradigma relativista, la autoridad está relacionada con el «ser natural de». Se basa en la experiencia y en el conocimiento ideográfico y, consecuentemente, es muy individualista. Su fundamento es el pluralismo y retiene el

dualismo tema/objeto. El fundamento de la evaluación relativista se encuentra en el interés por el significado de la comunicación intersubjetiva entre los individuos y sobre ellos en una situación dada.

Considerada desde el paradigma dialéctico, la autoridad del evaluador sobre la acción está arraigada en la posibilidad de todos los seres humanos de convertirse en participantes plenos en la «acción comunicativa» (Habermas, 1979 y 1984). Esta autoridad le es adjudicada al evaluador sólo para que desempeñe el papel de catalizador de un diálogo genuino, esto es, un proceso dialéctico que trasciende la dualidad tema/objeto. Esta evaluación se basa en el interés por la emancipación respecto a supuestos ocultos o condiciones humanas subyacentes, como la «comunicación sistemáticamente distorsionada» (Habermas, 1984).

La autoridad científica puede proporcionar un cuadro muy valioso de datos, pero sus consecuencias para las acciones humanas deben ser descubiertas por cada persona y cada comunidad por sí mismas. Este descubrimiento se puede realizar a través del diálogo. Este diálogo, favorecido por el evaluador, es *una ampliación de la educación optimizada al campo de la evaluación.* El papel de los evaluadores podría ser considerado como el de un agente de cambio, aunque no en el sentido ingenuo de que adquieran una especie de control o asuman la toma de decisiones de los demás. El proceso de evaluación –el diálogo no amenazador que lleva a resultados de evaluación impredecibles– debe basarse en una auténtica confianza, en la vulnerabilidad simbiótica, en la reflexión y la autorreflexión.

Los evaluadores desempeñan siempre el papel de agentes de cambio, tanto si lo quieren como si no, tanto si lo admiten como si lo rechazan. Intentar escapar de este papel es engañarse, y de hecho, imposible. La única salida es renunciar a él, pero tal negativa a participar, llevada a sus extremos, significa en la práctica negarse a ser un miembro de la comunidad, que es la base de nuestra existencia a pesar de todo.

La evaluación cuantitativa tiene varios defectos, especialmente cuando trata con gente a la que se proporciona una educación. En su forma más pura, esta evaluación se basa en un interés por el control, en la realidad entendida como algo estático y en observaciones «ajenas a los valores». Los elementos básicos de las evaluaciones cuantitavas son entidades tan claramente definidas que se pueden incluso contar. La evaluación cuantitativa suele implicar declaraciones de verdad absoluta o aproximaciones a la verdad en forma de límites de confianza o generalizaciones estadísticamente significativas. A largo plazo, esta evaluación se ha mostrado especialmente propensa a crear situaciones patológicas, manipulaciones y otro tipo de influencias tanto en las personas que la están llevando a cabo como en las que son evaluadas. Por supuesto, esto no significa que no puedan emplearse en la evaluación datos cuantitativos. Lo que se ha expuesto se refiere a las estrategias de evaluación que son exclusivamente cuantitativas en cuanto a su alcance, es decir, que permanecen íntegramente dentro de este paradigma.

En cambio, el defecto del que adolece la evaluación cualitativa, esto es, la que afirma ser «desinteresada», «objetiva» o «basada en la teoría» y describe las situaciones al margen de cualquier juicio, es que parece estar empapada de relativis-

mo. Y el relativismo, llevado a la práctica de forma extremista, también crea cuadros patológicos y favorece la manipulación y la alienación. Por supuesto, es frecuente que se requieran estudios cualitativos. Pero lo que se trata de decir aquí es que la evaluación cualitativa, del mismo modo que la cuantitativa, debería fundamentarse en el paradigma dialéctico e interpretarse a través de él para escapar a las situaciones patológicas que ya se han mencionado.

La evaluación dialéctica, según la denomino, es una actividad de recogida y ofrecimiento de información (del mismo modo que la mayoría de los métodos formales de evaluación), pero es además un proceso que engendra diálogo, meta-evaluación, examen de la concepción del mundo, autorreflexión y autocomprensión.

En la evaluación dialéctica buscamos, en cierto modo, trascender las distinciones entre el evaluador, el evaluado y los destinatarios de la evaluación. No es un método para evaluar temas y conseguir resultados concluyentes, sino para mejorar los diálogos de todos los participantes, así como para aclarar la situación en sus sentidos más generales y para contemplar cada uno de sus aspectos. El objetivo es que cada persona comprenda mejor la naturaleza de su implicación y se una a los demás para clarificar y utilizar la situación social de la que forma parte.

El «contrato» o tarea que asume el evaluador dialéctico es el de actuar como un catalizador para continuar o renovar el debate. Esto requiere ayuda en la elección de ciertas cuestiones; esencialmente, las de carácter más puramente educativo. El «contrato» permite que surja lo inesperado. Si las opciones no se presentan de forma natural, el evaluador dialéctico tiene que encontrar el modo de superar las restricciones.

Supongamos que el evaluador dialéctico sea una mujer. ¿Cómo debe proceder? Debe partir de la situación actual desde una perspectiva personal. Debe familiarizarse con las diversas concepciones sobre el programa o la actividad en cuestión, identificar cuestiones y contradicciones. Ha de conseguir todo esto a través de entrevistas, de observaciones, del examen de documentos, etc. La evaluadora gana la confianza esencial de los demás participantes «hablando de ella misma», evitando la arrogancia profesional y señalando que ella está aprendiendo tanto de la situación como los demás. (Como dice un refrán yiddish, «El rabí es el alumno de más edad».)

A través de la comprensión y la confianza que ha ganado, la evaluadora intenta platear debates o mejorarlos. El cómo hacerlo depende en gran medida de la situación concreta. No se requiere tanto un gran repertorio de métodos cuanto una sensibilidad y una disponibilidad de recursos muy desarrolladas. Intenta encauzar el debate sobre el examen crítico de los problemas y concepciones de los participantes, así como poner de relieve otros aspectos subyacentes en los que no se había reparado previamente. El evaluador no es alguien que tenga las respuestas; ni siquiera, el método de conseguirlas. Lo que debe poseer es una sensibilidad especial para las cuestiones, las pautas, los problemas y necesidades y para sus propios

fallos y posibilidades. Necesita tener la capacidad de comunicarse con los demás, de merecer y ganar su confianza.

En cada caso, el evaluador se centra en una tarea concreta; por ejemplo, evaluar un cierto programa, o quizá a alguien con problemas. Su objetivo es iniciar el examen crítico y el debate de esos problemas y de los otros que surjan a lo largo del proceso. Su tarea, en cierto sentido, está completa cuando los distintos participantes llegan a implicarse más activamente y procuran la comprensión del programa y del lugar que éste ocupa, en un sentido más amplio, y una mayor autocomprensión.

La evaluación dialéctica es un fenómeno social, es dialógica por naturaleza. La base de un diálogo es un sistema simbólico. Como Kenneth Burke tan bien afirmó, en la condición humana el lenguaje desempeña un papel preponderante entre todos los sistemas simbólicos. En él encontramos dos dimensiones, reflexión y acción, complementarias entre sí, de tal forma que si una es sacrificada, su sacrificio repercute inmediatamente en la otra. Como dijo Burnes en su teoría del lenguaje como acción simbólica, «actuar en una comunicación auténtica es transformar el mundo».

La comunicación no auténtica es insuficiente para conseguir la liberación de las situaciones patológicas que se presentan. Cuando se priva a la comunicación de su dimensión de acción, la reflexión se ve afectada igualmente y la comunicación se convierte en un verbalismo vacuo. Por otro lado, si se subraya única y exclusivamente la dimensión de la acción, en detrimento de la reflexión, la comunicación se convierte en un activismo puro y la verdadera comunicación resulta imposible. Cada extremo, al crear formas de existencia no auténticas, produce formas no auténticas de pensamiento y comunicación. Participando en una comunicación auténtica, asumimos nuestras responsabilidades, como seres humanos, de transformar la realidad. Tal y como lo defino, el diálogo es una comunicación auténtica, genuina y no autoritaria y, como tal, una necesidad existencial para los seres humanos. Como indicaba Habermas, la creación de una cultura no debe ser un enfrentamiento en el que alguien opere sobre el comportamiento de los demás. El diálogo es un acto co-creacional y no debe servir para el dominio de un ser humano por otro; como sucede, por ejemplo, con la propaganda que consigue el éxito.

La comunicación auténtica (tal y como se define aquí) no puede existir si falta una confianza genuina; confianza de naturaleza simbiótica, es decir, lo opuesto a una confianza ciega en una persona, un símbolo o una ideología. Esta confianza, por tanto, se establece por un diálogo dialéctico. Podría considerarse que tenemos al respecto un estado estático de equilibrio: la confianza es una condición necesaria para este diálogo, pero al mismo tiempo se afianza mediante él. En este caso podríamos recordar la teoría de Prigogine de las estructuras «disipativas» y la influencia de la ruptura de la simetría y la realimentación positiva en todos los procesos evolutivos creativos; por ejemplo, en el desarrollo de sistemas abiertos.

La esperanza y la fe se pueden considerar como los elementos necesarios de ruptura de la simetría al establecer la confianza por el diálogo. El diálogo requiere fe en el poder de los seres humanos para crear y re-crear; una fe en la vocación de un hombre por ser cada vez más enteramente humano. Sin esta fe el diálogo dialéctico se convierte en una parodia que degenera, inevitablemente, en la manipulación. La esperanza, por otro lado, se basa en la «incompletitud» de los seres humanos y su mundo, desde la cual se mueven en una búsqueda constante; una búsqueda que implica la comunión presente y pretérita con otros seres humanos.

El diálogo dialéctico no puede tener lugar sin humildad y vulnerabilidad recíproca. Es imposible mantener un diálogo si uno de los participantes parte de la premisa de que crear una cultura es deber de una élite o si está cerrado a –e incluso en contra de– la contribución de los otros.

Un diálogo auténtico y genuino va sensibilizándose a medida que los participantes se comprometen en un pensamiento crítico, es decir, en la reflexión y en la autorreflexión. Los «pensadores críticos» perciben la realidad como un proceso, como una transformación, y no como una entidad estática. No se separan de la acción y se sumergen constantemente en la temporalidad; no se inmovilizan por los riesgos que conlleva y al mismo tiempo asumen plena responsabilidad tanto de lo que «se hace» como de lo que «no se hace». Sólo el diálogo que precisa de reflexión y autorreflexión es capaz de generar este pensamiento crítico. Sin este diálogo no existe una comunicación auténtica y genuina, y sin esta comunicación no puede haber evaluación auténtica, ni en lo que respecta a este tema, tampoco educación auténtica.

La evaluación dialéctica es una acción política, como toda evaluación y educación. Parte de la situación presente, «concreta» y existencial, reflejando las aspiraciones de los participantes, cualquiera que sea el modo en que se les defina. Un participante en la evaluación dialéctica es alguien que, de alguna manera, latente o directa, está relacionado con el programa que va a ser evaluado. El evaluador es uno de ellos y asume la responsabilidad de actuar como catalizador de la investigación co-crecional, de un proceso dialéctico. Los demás participantes también pueden asumir ese papel, y frecuentemente lo hacen, pero la responsabilidad concierne ante todo al evaluador. Utilizando ciertas contradicciones básicas, el evaluador plantea una situación presente, «concreta» y existencial a los otros participantes como un problema que los desafía y que les «está pidiendo» una solución, no sólo a nivel intelectual, sino también a nivel de acción.

La metodología de la evaluación dialéctica requiere que el diálogo, esto es, la comunicación no autoritaria, auténtica y genuina, sea tanto el objetivo principal como el método a seguir. En cuanto al método para alcanzar este objetivo, la comunicación dialéctica busca al mismo tiempo una visión sinóptica y una «fusión de horizontes», el de uno y el de muchos. Idealmente, a través de la evaluación dialéctica todos los participantes, a distintos niveles, deberían tener la oportunidad de generar síntesis y ser más conscientes del proceso dialéctico en sí mismo. La evaluación dialéctica lucha por la emancipación a cualquier nivel de pensamiento

y de acción. Podríamos recordar lo que escribió Paulo Freire acerca de la «educación dialógica» en *Pedagogy of the opressed* aplicándolo a la evaluación dialéctica: «El objeto de investigación no es el hombre en general (como si los hombres fueran fragmentos anatómicos), sino el lenguaje del pensamiento con el que los hombres se refieren a la realidad, los niveles a los que perciben esta realidad y su concepción del mundo...» (Freire, 1970, p. 86). La visión sinóptica y la «fusión de horizontes», que la evaluación dialéctica facilitaría, no exigen necesariamente mantenerse al nivel de la dualidad básica (como la de mente y materia); por el contrario, los participantes observan simultáneamente cualquier nivel de dualidad o pluralidad. Estas dualidades no se generan sólo a través de la experiencia existencial, sino también a través de la reflexión crítica y la autorreflexión.

> «Debo insistir nuevamente en que el tema generador no debe ser el hombre separado de la realidad, y no sólo de la realidad, separado incluso del resto de los otros hombres; y mucho menos, una «tierra de nadie». Esto sólo puede ser aprehendido en las relaciones hombres-mundo. Investigar el tema generativo es investigar el pensamiento del hombre sobre la realidad y la acción del hombre sobre la realidad, que es su praxis. Precisamente por esta razón, la metodología propuesta requiere que los investigadores y la gente (que normalmente son considerados objeto de esta investigación) puedan actuar como *co-investigadores*. Los hombres con una actitud más activa tienen en cuenta el examen de sus temáticas; la mayoría profundiza en su conciencia crítica de la realidad y, mediante el conocimiento de todos estos temas, toma posesión de esta realidad» (Freire, 1970, p. 97).

Para la evolución dialéctica, así como para lo que Freire llamó «investigación temática», es importante presentar reconocimientos o representaciones significativos de la realidad contextual de los participantes cuyo análisis permita reconocer la interacción de las diversas dualidades. Las dualidades observadas, constituidas por fragmentos de interacción y comunicación, deberían ser percibidas por el evaluador sólo como dimensiones de una «realidad» más amplia. De este modo, la reflexión crítica y la autorreflexión de las dimensiones existenciales tienen la capacidad de síntesis y de emancipación respecto al pensamiento y la acción dualistas, creados y mantenidos originalmente dentro de los individuos y por sus relaciones con los demás.

Como sostenía Charles Taylor (autor ya citado), «la ciencia social precisa un tercer enfoque que complemente el cientificismo y el relativismo. Su punto de partida no debe ser el establecimiento de una panorámica «objetiva» al margen de todas las culturas, lo cual es imposible, ni una fusión de todas las culturas en sus propios términos». La evaluación dialéctica necesita ser co-creacional, o lo que Ivan Illich llamó «una ciencia de la gente», en oposición a una «ciencia para la gente» (Illich, 1981, p. 77).

Algunos especialistas en evaluación piensan que no es aconsejable incluir a los participantes como investigadores en busca de sus propios significados, que su influencia adulterará las conclusiones y sacrificará la objetividad de la investigación. Esta perspectiva refleja la creencia de que los significados existen objetivamente al margen de los seres humanos, trata los significados como «cosas» y sitúa en un plano de igualdad la calidad y la cantidad. Como afirmaba Freire, el peligro real no

es que los supuestos objetos de la investigación, al descubrirse a sí mismos como co-investigadores, puedan adulterar las conclusiones analíticas; al contrario, el peligro reside en que el foco de la investigación pase de los «significados» y las «concepciones del mundo» a los individuos en sí mismos y en que se trate, así, a la gente y sus significados como objetos o «cosas».

La evaluación dialéctica debe ser un proceso formativo dinámico. Precisa, como todos los procesos evolutivos, imágenes provisionalmente «estáticas» para ponerse en marcha. Si consideramos estas imágenes verdaderas o falsas, es decir, dualistas, el proceso pierde su vitalidad e incluso puede estancarse temporalmente (es decir, se convierte temporalmente en un «sistema cerrado»). La teoría dialéctica subraya que el cambio es universal. El futuro va plegándose continuamente al presente.

De acuerdo con la teoría dialéctica, la naturaleza tiene una *continuidad en el cambio y una unidad en la diversidad.* El hombre es arte de la naturaleza, lo mismo que sus procesos de pensamiento. La naturaleza es un enorme proceso formativo que intenta alcanzar el orden a partir del desorden. De forma similar, usamos imágenes simplistas con carácter operativo y las ajustamos a la luz de una experiencia más amplia. La evolución es un proceso progresivo que avanza, empero, de forma irregular.

Para la diálectica, todo conocimiento es histórico. Tanto las creencias como los valores personales son relativos, en el sentido de que nunca son definitivos; siempre se pueden revisar. Son absolutos porque incluso como errores –como aproximaciones–, contribuyen a mejorar las posibilidades de comprensión. En el diálogo el error es tan importante como aquello que lo revela como error. A medida que nos hacemos más conscientes, nuestras percepciones se reconocen como simplificaciones de la realidad. Nos vamos dando cuenta de que ignoramos sistemáticamente detalles, discrepancias y distorsiones. Todo acto de percepción simplifica el objeto. Llegamos *a conocer* a través de sucesiones de tales simplificaciones erróneas y ficticias. Es el único camino hacia un aprendizaje dialéctico. Un intercambio sucesivo de división y recogida va trazando un proceso dialéctico, a través de la reflexión y la autorreflexión, hacia una comprensión más profunda del programa, de la sociedad, de uno mismo y de las relaciones con los otros y con el mundo en general.

El objetivo principal de la evaluación dialéctica es mejorar los procesos dialécticos en y sobre el programa. El resultado, como forma de generalización, es siempre secundario en el proceso evolutivo, es decir, en el aprendizaje y el desarrollo de la comprensión. El objetivo fundamental es la participación en el proceso dialéctico del auténtico diálogo.

Para que la evaluación educativa llegue a ser dialéctica es necesario conseguir un nivel más profundo de comprensión y de acción en nombre de *todos* los participantes (incluido el evaluador). A través del proceso de evaluación, en conjunto, tantos participantes como sea posible deben ser capaces de «entrecomillar» su propia situación. No es *menos* importante el hecho de que el proceso de

evaluación ayude a los participantes a ver la relación del programa sometido a evaluación con el mundo exterior que ver lo que sucede dentro del programa. Los evaluadores necesitan buscar no sólo comunicación, sino también *meta-comunicación* y *meta-meta-comunicación,* en el sentido que Bateson ha dado a estas palabras (Bateson, 1979).

Para que la evaluación facilite la autorreflexión y la introspección necesita a menudo ser indirecta. No se pueden dar pautas generales e imponerlas como únicas, al modo de una evaluación objetiva. El proceso de evaluación ha de empezar por la comprensión y el «percatarse» de los participantes. Este interés por la autenticidad y la responsabilidad es, como se ha expuesto, un postulado político y social. La evaluación dialéctica es, en esencia, un conjunto de actividades que ayudan a los participantes a percibir, comprender y reaccionar –con una mayor autoconciencia, autenticidad y responsabilidad– a los procesos que tienen lugar en su relación con su ambiente.

El diálogo es el objetivo y el método de la evaluación dialéctica. El diálogo no debe considerarse un simple debate. La reflexión y la acción se complementan, la una a la otra, en el diálogo auténtico, y la confianza genuina (no la confianza ciega en una autoridad externa), la esperanza, la fe, la humildad, la vulnerabilidad recíproca, la reflexión y la autorreflexión son necesarias para un diálogo dialéctico. No obstante, estos difíciles requisitos no muestran cómo comenzar un diálogo o cómo mantenerlo.

El diálogo puede discurrir de muchas formas y a niveles muy distintos. Suponer que un diálogo es simplemente un acto de comunicación directa de dos o más personas es algo demasiado simple. Por extraño que parezca, se puede mantener un diálogo entre una persona viva y otra que haya muerto quizá hace siglos. Al reflexionar sobre la propia vida, la persona dialoga tanto con el pasado como con el futuro.

Un evaluador dialéctico encauza los diálogos con los otros participantes a través del estudio de la evaluación, desde las fases preliminares e intermedia hasta las de información. A medida que se elaboran informes, el diálogo puede continuar con lecturas sucesivas después del período de evaluación. En la evaluación dialéctica no sólo hay diálogos entre el evaluador y el resto de los participantes, sino también entre éstos e incluso en su propia mente en forma de reflexión y autorreflexión.

En cualquier estudio de evaluación dialéctica deben ser considerados todos estos niveles de diálogo. Por supuesto, algunos observarán que esto también se da en otras formas de evaluación, la «cuantitativa» y la «cualitativa»; pero existen grandes barreras (que se manifiestan en aspectos tales como el pago de un colegio con una gran cantidad de medios y exámenes comunes para diferentes comunidades) que tendrían que ser eliminadas para que esto sucediera. De hecho, sería como trascender los respectivos paradigmas.

El evaluador dialéctico no debe excluir de antemano ningún método, ni el cualitativo ni el cuantitativo. Cualquiera que sea el método que emplee, siempre bus-

ca los significados más profundos, tanto observados como latentes. No puede utilizar un método que apoye un dualismo original y estático. Ya se ha advertido que en los contextos educativos actuales los métodos cuantitativos son más apropiados que los cualitativos para conseguirlo.

Los métodos que se utilicen en el estudio de evaluación dependen de la situación y de los participantes en un momento dado. Como se ha mencionado, un diálogo debe estar inmerso en la temporalidad, es decir, ha de utilizar las contradicciones básicas en lo que los participantes ven como existencial y «concreto». Aunque se pueden utilizar tanto el método cualitativo como el cuantitativo, en la evaluación dialéctica están siempre subordinados al proceso dialógico; y el todo es siempre mayor que la suma de las partes. Para la evaluación dialéctica no es una cuestión fundamental el método a *utilizar,* sino más bien el *cómo* y el *porqué* se usa.

La metodología llamada «naturalista» o «cualitativa» es a menudo más apropiada en la evaluación dialéctica que la metodología «cuantitativa», «experimental» y «científica». Por la propia naturaleza de las cosas, los métodos naturalistas y cualitativos son más sensibles a los significados mantenidos por los participantes, es decir, a lo que ellos consideran presente, existente, y «concreto». Más útiles que las pruebas y otras modalidades de medida escalar son aquí las entrevistas informales, las observaciones y la indagación histórica.

En la evaluación dialéctica se hace un empleo intensivo de estudios de casos. Los buenos indagadores de casos necesitan generalmente profundizar en preguntas como: ¿por qué existe este caso? o ¿de qué trata? No basta con la descripción de un «sistema determinado», aunque sea una parte necesaria en la evaluación dialéctica. La evaluación dialéctica debe ir más allá.

El diálogo reflexivo y autorreflexivo es el método y el objetivo principal. Una pauta de trabajo para el evaluador dialéctico podría ser ésta: no dejar nunca una dualidad sin resolver (sin unificar) –en forma de dualismo «permanente»– y cuando sea necesario, plantear preguntas que cuestionen la dualidad, en lugar de conformarse con un dualismo «permanente».

El significado de la validez y de la fiabilidad, dos criterios fundamentales en la investigación cuantitativa y en la evaluación, cambia cuando se aplican a métodos cualitativos y, asimismo, dentro de un marco dialéctico. Lo mismo cabe decir de la objetividad y la subjetividad. No es posible aplicar los mismos criterios para estos conceptos en los tres paradigmas epistemológicos. En el paradigma cuantitativo objetividad es casi equivalente a replicabilidad. En el paradigma cualitativo las pruebas suelen verificarse por triangulación. Algunos fenómenos no replicables que tampoco pueden ser verificados mediante la triangulación de las pruebas, son especialmente útiles en la evaluación dialéctica porque ilustran sobre la existencia de contradicciones. Se considera (Prigogine, 1980; Bohm, 1980) que en la estructura dialéctica la ley de los grandes números no es válida como principio universal y que la triangulación, como método de verificación, no es aplicable a todos estos paradigmas debido a su naturaleza, es decir, a la relación que hay entre ellos y a sus diferencias. En la evaluación dialéctica resulta indiferente que el diálogo sea «objetivo» o «subjetivo».

Los evaluadores buscan la credibilidad; preferiblemente, no como autoridades o como persuasores, sino como *dialécticos*. Todos los evaluadores deberían ser considerados socialmente dignos de confianza; no establecen falsas relaciones, ni distorsionan, alteran, trucan, engañan o suprimen información, etc. Hay que considerarlos dispuestos a aceptar la información válida y motivados para comunicar confianza. La credibilidad que se advierte en ellos se incrementa si sus mensajes iniciales indican que comparten o que tratan de tener en consideración las creencias, preferencias, opiniones o los valores importantes de los otros participantes. Los evaluadores deben crear confianza entre ellos y los demás. Como se ha dicho, la confianza auténtica se debe basar en la vulnerabilidad recíproca. El buen evaluador dialéctico debe ser considerado como un aprendiz que está ahí para aprender no sólo sobre los demás, sino también sobre él mismo. Este tipo de evaluador necesita hacer saber a los participantes con los que entabla el diálogo, de una u otra forma, no sólo las razones que pesan sobres sus juicios, sino también sus valores y sus creencias básicas; concretamente, sus meta-razones y sus meta-meta-razones.

La autoridad científica puede proporcionar un valioso cuadro de datos, pero cada persona y cada comunidad han de descubrir por sí mismas las consecuencias para la acción humana. Esto se puede conseguir a través del diálogo. Como se ha expuesto, *la evaluación dialéctica es una ampliación de la educación optimizada al campo de la evaluación educativa.*

El término «dialéctico» es idóneo para descubrir el tipo de pensamiento que tiene lugar cuando los seres humanos entablan un diálogo amistoso (bien intencionado, cooperativo, congenial y auténtico) para encontrar una síntesis o cuando se dejan llevar por la reflexión y la autorreflexión. Esto se presenta aquí como una metodología de la evaluación educativa, sensiblemente distinta de los procedimientos del empirismo inductivo (recoger y tratar estadísticamente los datos) y del empirismo deductivo (la construcción de sistemas explicativos hipóteticos y nomológicos) y distinta, asimismo, de la interpretación fenomenológica (aquélla en la que el que interpreta afirma ser «ajeno a los valores» y «desinteresado» en sus observaciones y descripciones). Como dijo Mortimer Adler en 1927, la dialéctica «es un proceso intelectual en el que todos los hombres se comprometen para intentar ser críticos de sus propias opiniones o de las opiniones de los otros y en el que con buena voluntad afrontan las dificultades que surgen en la comunicación a causa de la oposición y el conflicto entre distintos puntos de vista. No se trata sólo de un método para tratar las desavenencias, sino también de una actitud para conseguir un acuerdo que interprete éste en función de la situación en la que se ha llevado a cabo» (Adler, 1927, p. 5).

Más concretamente, la dialéctica es una doctrina con connataciones ideológicas y puede traducirse en los términos de otras teorías; se puede subordinar y se le pueden dar distintos significados. Pero este tratamiento supondría tratar de un sustitutivo de la dialéctica. La dialéctica no es una doctrina de puro objetivismo ni de puro relativismo. Es una doctrina a un meta-nivel: una doctrina de un cierto proceso basada en la relación dinámica entre elementos relativos y absolutos en la conciencia humana, así como en experiencias inconscientes.

«*El principio de incertidumbre de la acción humana.* Todos los actos de los hombres en todas las situaciones históricas, esto es, en todas las situaciones de la vida real de los pueblos y las naciones, se apoyan en una elección en condiciones de incertidumbre, ya que las opciones sólo pueden ser consideradas de forma objetiva después, si acaso, de haberlas tomado. La acción más propiamente humana es la elección consciente basada en la circulación libre de la información en la sociedad humana» (Aulin, 1982, p. 43).

En este artículo la evaluación dialéctica se considera diferente y situada por encima de lo que se ha definido como evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa; «situada por encima», en el sentido de que requiere el examen de cuestiones que trascienden los límites de estas dos clases de evaluación. De hecho, se considera un enfoque que puede crear «una realimentación positiva» en un sistema abierto, y en este sentido, tiene la posibilidad de funcionar como un proceso que no suprime ni facilita el cambio, sino que se abre más a la pregunta. No mantiene la estabilidad, sino que desafía el *statu quo* y lo transforma.

A continuación se recogen algunas aplicaciones relativas a la evaluación dialéctica que van más allá de los enfoques cuantitativo (objetivista) y cualitativo (relativista), tal como se han definido en este artículo:

1. La evaluación dialéctica lucha por la síntesis, por parte de los participantes, del dualismo o pluralismo observados y latentes. No aspira proporcionar una generalización científica ni una simple descripción como resultado final.

2. La evaluación dialéctica examina los contextos históricos y contemporáneos (cultural, sociológico, económico, psicológico, educativo, etc.). El contexto que define un caso, como tal, es tan importante como el caso en sí.

3. La evaluación dialéctica intenta descubrir y aportar cuestiones no resueltas y compromisos para que los participantes trabajen sobre ellos. El proceso en curso es más importante que la conclusión final, aunque a menudo sea necesario e importante llegar a conclusiones temporales, sobre todo en situaciones institucionales o burocráticas.

4. En la evaluación dialéctica el evaluador actúa como catalizador de un proceso dialéctico. Para incrementar su utilidad tiene que «hablar», de una u otra forma, a los otros participantes sobre su orientación axiológica.

5. En la evaluación dialéctica es esencial buscar el conseguir la confianza recíproca y la vulnerabilidad simbiótica. El evaluador debe ser visto por los demás participantes como un entusiasta indagador tanto de sus premisas como del caso a evaluar.

6. La evaluación dialéctica, desde el principio hasta el fin, examina los supuestos subyacentes a través de los cuales los participantes (incluido el evaluador) interpretan el caso. La reflexión y la autorreflexión, es decir, el pensamiento crítico, son procesos básicos.

El concepto ideal de evaluación dialéctica se podría considerar como no institucional ni burocrático y, por tanto, imposible de llevar a la práctica en nuestras sociedades institucionalizadas y burocratizadas. Pero tal concepto podría ser erróneo. Del mismo modo que el lenguaje y otros sistemas simbólicos se manifiestan a dos niveles, así sucede con las instituciones y las burocracias. En cada caso, la situación está limitada de muchas formas. Existen límites de tiempo y condicionantes

económicos y físicos, por supuesto, pero en nada afectan a los paradigmas de la evaluación epistemológica como tal. Todos éstos, por cierto, son peligros y trampas en los que el evaluador dialéctico, como cualquier otro evaluador, puede caer. En una situación burocrática el evaluador dialéctico debe estar preparado para enfrentarse a cierto tipo de problemas que son inherentes a todas las burocracias y, de hecho, a todos los sistemas institucionales.

El «contrato» que celebra el evaluador dialéctico le obliga a ayudar a todo aquel que se interese por comprenderse mejor a sí mismo como participante en una situación dada y en relación con contextos más amplios. Las burocracias actuales no siempre propician los contratos que obligan al evaluador a buscar la forma de establecer diálogos. Los problemas burocráticos son frecuentes en la evaluación dialéctica a causa de la lucha de ésta por traer a lo consciente la cuestiones subyacentes más ocultas que desafían ocasionalmente el *statu quo* y amenanzan la situación burocrática o institucional. Quizá una de las características del evaluador dialéctico haya de ser el valor para enfrentarse y abordar todos los tipos de incertidumbre, tanto sociales como intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, M. J. *Dialectic.* Nueva York, Harcourt, Brace and Company, 1927.

Aulin, A. *The Cybernetic Laws of Social Progress: Towards a Critical Social Philosophy and a Criticism of Marxism.* Nueva York, Pergamon Press, 1982.

Bateson, G. *Mind and Nature: A Necessary Unity.* Nueva York, E. P. Dutton, 1979.

Burke, K. *Language and Symbolic Action.* Berkeley, University of California Press, 1966.

Bernstein, J. *Beyond Objetivism and Relativism: Science Hermeneutics and Praxis.* Oxford, Basil Blackwell, 1983.

Bohm, D. *Wholeness and the Implicate Order.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980.

Cronbach, L. J. y cols. *Toward Reform of Program Evaluation.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1980.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed.* Nueva York, The Seabury Press, 1970.

Habermas, J. *Communication and the Evolution of Society.* Boston, Beacon Press, 1979.

– *The Theory of Communicative Action. Volume I. Reason and the Rationalization of Society.* Boston, Beacon Press, 1984.

Illich, I. *Shadow Wokr.* New Hampshire, Marion Boyars, 1981.

Kemmis, S. *Evaluation and the Evaluation of Knowledge.* Champaign-Urbana, Diss. Universidad de Illinois, 1976.

Prigogine, I. *From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences.* San Francisco, W. H. Freeman and Co., 1980.

Prigogine, I. y Stengers, I. *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature.* Nueva York, Bantam Books, 1984.

Proppé, O. J. *A Dialectical Perspective on Evaluation as Evolution.* Champaign-Urbana, Diss. Universidad de Illinois, 1983.

Stake, R. E. y Denny, T. «Needed Concepts and Techniques for Utilizing More Fully the Potential of Evaluation», en R. W. Tyler (Ed.) *Educational Evaluation: New Roles, New Means (The sixty-eight Yearbook or the National Society for the Study of Education),* Chicago, University of Chicago Press, 1969, pp. 370-390.

Taylor, Ch. *Understanding Another Society.* Ponencia en el Congreso de Filósofos Nórdicos Reykiavik, diciembre de 1980.

Winch, P. «The Idea of Social Science», en B. R. Wilsan (Ed.) *Rationality,* Nueva York, Harper Torchbooks, 1970.

E S T U D I O S

ANÁLISIS DE TEXTOS PEDAGÓGICOS HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

STAFFAN SELANDER (*)

«A pesar de la importancia básica que se ha concebido al libro de la educación y de la atención que se ha prestado a sus diversos aspectos (diseño, legibilidad, sesgos del texto), el libro de texto en sí mismo y su utilización, desde una perspectiva holística, aparecen como un componente alusivo de la enseñanza; al menos, desde el punto de vista de la investigación y la teoría educativas convencionales» I. Westbury, *School Textbooks (1982).*

INTRODUCCIÓN

Este artículo parte de los siguientes supuestos:

1) Hay un mundo objetivo fuera de nuestra mente.

2) Los libros de texto son reconstrucciones determinadas socialmente de ese mundo objetivo.

3) El libro de texto está enmarcado por la institución (por ejemplo, el sistema educativo).

4) El libro de texto está estructurado para adecuarse a necesidades definidas institucionalmente y posee, así, una estructura interna propia.

5) Es posible determinar un nuevo marco, desde el punto de vista analítico, al libro de texto atendiendo a la relación entre: a) su texto y el mundo exterior y b) el propio libro de texto y los demás textos (por ejemplo, científicos) que se puedan rastrear. Sólo así puede analizarse la clase de pensamiento paradigmático (perspectivas, modelos de explicaciones, etc.) que un libro de texto o un conjunto de ellos representa.

(*) Instituto de Educación de Estocolmo e Instituto para la Investigación de Textos Pedagógicos, Universidad de Sundsvall, Härnösand.

El libro de texto es una reconstrucción social, pero una reconstrucción que toma como referencia el mundo exterior. De no ser así, no podríamos relacionar su propio texto con cuestiones tales como los datos o las explicaciones. El libro de texto posee, en este sentido, la misma función que, por ejemplo, el manual del usuario de una lavadora. Si estas instrucciones no hacen referencia a elementos externos al texto, seríamos incapaces de saber si el manual es aplicable a la lavadora o al frigorífico o si se podría interpretar como un poema. Del mismo modo, una agenda telefónica sería poco útil si no contuviera referencias objetivas.

Hemos de suponer, asimismo, que el libro de texto posee una estructura interna, que se revela a través de una lectura metódica. De no ser así, sería imposible aprehender unas pautas básicas de pensamiento. A este respecto, existen ciertas semejanzas entre un libro de texto y una declaración propagandística: la concepción del mundo de los nazis puede aprehenderse tanto a través de sus textos como a través de sus actos. Advertimos así la doble relación entre el texto y el mundo: relación con el mundo exterior y relación con otros tipos de artefactos o reconstrucciones (textos científicos o relatos).

El libro de texto es elaborado y está enmarcado por la institución que denominamos educación. Por eso, su lectura no admite que el lector aporte su propio marco: tanto la lectura como la utilización del texto están institucionalmente determinadas. La regulación institucional del libro de texto tiene importantes consecuencias para lo que entendemos por conocimiento y por actividades escolares transmitidas por el conocimiento. A menudo pensamos que es el aprendizaje lo que está íntimamente ligado a la enseñanza, pero sería más fructífero considerar el rendimiento como la actividad ligada a la enseñanza. El rendimiento se puede medir y controlar de forma completamente distinta a como se mide y controla el aprendizaje (1). El libro de texto, desde una perspectiva histórica, ha sido considerado uno de los requisitos previos para medir el rendimiento, ya que «objetiviza» lo que puede considerarse conocimiento y, por otro lado, es posible construir textos «objetivizados» y sin contexto para medir (normalmente) cuántos datos o cuántas soluciones dados a determinados problemas pueden reproducir los alumnos. Es evidente que este tipo de pruebas está encaminado a medir el rendimiento, no el conocimiento.

Es posible construir un marco analítico para seguir las relaciones entre el texto, la perspectiva que éste aporta y el mundo exterior. Estas relaciones se pueden analizar desde la perspectiva «verdadero-falso» (por ejemplo, «la batalla de Poltava tuvo lugar en 1709, no en 1693»), desde la perspectiva «útil-inútil», en lo que se refiere a las explicaciones (por ejemplo, la abundancia de explicaciones de la Revo-

(1) Norma Triplett realizó uno de los primeros experimentos de psicología social en 1898, cuando investigó la presión colectiva que se ejercía sobre *casting-reel*. Ya antes se habían realizado experimentos similares al suyo con personas que evolucionaban de forma concreta. Triplett realizó un experimento abstracto investigando el rendimiento y creando, así, un nuevo tipo de discurso (Asplund, 1987).

lución Francesa), y desde la perspectiva «humanístico-no humanístico», en cuanto atañe a la base de valoración en relación con los individuos o los pueblos. Así es posible relacionar los conocimientos del libro de texto con los conocimientos de la comunidad científica. Aunque se pueda objetar que estos últimos están sesgados socialmente, al igual que lo está el libro de texto, éste es –en lo que atañe al tema que nos toca– el único punto de referencia que cabe mantener.

EL ESTUDIO DEL LIBRO DE TEXTO

En la investigación pedagógica el estudio del libro de texto aparece como un campo nuevo, aunque en absoluto fundamental. El libro de texto puede ser utilizado como clave para examinar la sociedad, o bien para saber qué se entiende por conocimiento en las escuelas.

No se trata de un campo de estudio absolutamente nuevo; en las décadas de los cincuenta y los sesenta se realizaron ya varios estudios de esta clase, aunque con un carácter tradicional y no teórico. La teoría crítica, surgida durante la década de los setenta, de la «escuela de Frankfurt» suscitó la crítica contra las ideologías dominantes en los libros de texto y en los currículos (Haavelsrud, 1979). ¿Qué elementos nuevos aparecen, pues, en la década de los ochenta? Por un lado, la importancia de la perspectiva teórica; por otro lado, la inspiración de los investigadores (desde el punto de vista pedagógico) en nuevos campos y disciplinas, como la semiótica (especialmente en lo que atañe al análisis de las ilustraciones en los libros de texto), la semántica, la hermenéutica y el de-constructivismo; a partir de aquí, el análisis de textos, ya aplicado a la literatura y a la filosofía, podía inspirar un análisis de los textos pedagógicos. Antes de nada, deberíamos puntualizar que los textos pedagógicos son en ciertos aspectos distintos de otros tipos de textos, como ya se ha expuesto; lo cual tiene ciertas consecuencias para el tipo específico de análisis que nos ocupa.

La combinación del análisis cultural con el análisis textual es un elemento muy interesante en recientes estudios (Berghahn y Schissler, 1987; Castell, Luke y Luke, 1989; Baker y Freebody, 1989; Johnsen, 1989). No obstante, consideramos que el análisis puede ir mucho más allá. La mayor parte de los estudios mencionados son nuevas conceptualizaciones de estudios de libros de texto con nuevas aportaciones de material empírico y no implican ningún desarrollo de nuevas perspectivas teóricas. Confiamos en que estas últimas aparezcan durante los noventa.

Deberíamos decir también algo sobre los análisis de textos y su relación con los estudios curriculares y la didáctica, aun cuando sea muy difícil distinguir entre ambos términos. Los estudios curriculares se desarrollaron en un marco de-contextualizado. Sus objetivos (tales como la planificación central) pueden considerarse positivos. De dicho marco surgieron diferentes posiciones. Una se opuso a la teoría en cuanto tal (etnometodología, etc.); otras ensalzaron las virtudes de la teoría desde diferentes puntos de vista, bien concentrándose en los niveles del sistema y en los factores operativos enmarcados en las escuelas (Dahllöf, 1971; Lund-

gren, 1972; Lundgren, 1983), bien invirtiendo la perspectiva y concediendo mayor importancia al proceso social en la construcción día a día del currículo –ambos, contemplados desde sus aspectos históricos y teóricos– (Goodson, 1987, 1990). Todos estos estudios se concentraron, por diferentes vías, en el currículo planificado y realizado (entendiendo el currículo, en un sentido amplio, como los planes, los materiales, el proceso y el resultado).

La didáctica, término muy reciente en Suecia, se concentra en los planes mencionados, pero sobre todo en los métodos apropiados para la enseñanza de materias ya planificadas. Estrechamente ligados a esta perspectiva aparecen los estudios sobre la formación de las perspectivas infantiles del mundo y sobre el modo real de aprendizaje (Marton, Hounsell y Entwistle, 1984).

Desde estos puntos de vista, ¿qué tiene de especial el análisis de textos pedagógicos? Por supuesto, debe mucho a la tradición de los estudios curriculares, pero también aspira desarrollar nuevos conocimientos a partir de la perspectiva del texto. ¿Cómo se construyen en el texto los conocimientos sobre el mundo? ¿Qué tipo de ordenaciones (textuales, narrativas, retóricas, explicativas, etc.) entra aquí en juego? ¿Qué clase de conocimiento no figura explícito en el texto y cómo opera este texto, tanto a nivel de los profesores como al de los alumnos, en el aula? El punto de partida no se encuentran ahora en la idea, en el plan o en el sistema, ni tampoco en las perspectivas de los profesores, los directores o los alumnos, sino en la perspectiva del texto: el texto en sí mismo, el libro de texto o el currículo escrito, actúa como punto de partida (Selander, 1988).

Uno de los problemas cruciales es el relativo a lo que ocurre cuando el conocimiento se transforma y pasa de las ciencias, las ciencias sociales y la cultura a la estructura del libro de texto. En adelante trataremos el libro de texto como un «género» específico, distinto de otros géneros, como los textos literarios, los artículos periodísticos, etc. Tal y como afirma Scholes, es posible definir el género como «una red de códigos que pueden inferirse de un conjunto de textos relacionados». Un libro de texto remite tanto a su propia tradición (otros libros de texto) como al mundo externo, real.

EL DESARROLLO DEL LIBRO DE TEXTO

El desarrollo del libro de texto en Occidente se puede dividir en dos períodos: el primero abarca los siglos XVI y XVII y el segundo, desde finales del siglo XIX al siglo XX (Selander, 1988). Los libros de texto de Peter Ramus (1515-1572) fueron los prolegómenos de un cambio, en la medida en que la educación empezó a relacionarse con los textos y la percepción visual y no con actividades de «habla y escucha». De las tres áreas clásicas –gramática, retórica y dialéctica–, Ramus dio primacía a la dialéctica, esto es, a los principios de clasificación taxonómica para la estructuración de los conocimientos y el pensamiento. En 1657 Jan Amos Comenius (1592-1670) publicó *Didactica Magna* (aunque la había concluido en 1628), obra en la que daba prioridad a la organización del tiempo, a las materias y a los métodos para lograr que el funcionamiento de las escuelas fuese tan suave como el de una

máquina. En *Panonthosia* (1644) afirmó que todas las escuelas, las iglesias y los Estados deberían disponer de supervisores que velaran por la ley y el orden. En 1658 publicó *Orbis Sensualium Pictus,* libro de texto en latín en el que hacía uso de narraciones cortas e ilustraciones.

No obstante, hasta finales del siglo XIX el libro de texto no se convirtió en el instrumento básico de la educación masiva. Los Estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que se reconoce como tal y surgió un nuevo género. Esta afirmación no significa que el libro de texto no haya evolucionado. Ha habido cambios obvios y prácticamente la mayoría de nosotros ha tenido acceso a distintos tipos de libros de texto. Hoy en día, al menos en Suecia, los libros de texto han sido reemplazados por «sistemas de material de enseñanza». Si nos limitamos a Suecia, también se pueden encontrar dos fases diferentes en este período. La primera se extendió desde 1880 hasta 1940 y en ellas los libros de texto eran escritos por algunos de los más notables profesores e intelectuales de la burguesía (2). En la segunda fase, de 1945 a 1980, pedagogos especializados se han ocupado de la confección de los libros de texto, no investigadores excelentes o pioneros. Estos últimos son especialistas en el conocimiento de investigación e intentan trasladar este presupuesto al campo pedagógico. Aquéllos se encuentran en el campo pedagógico y desde él intentan preservar los conocimientos especializados. El abismo entre el conocimiento de investigación y el conocimiento escolar se ensancha espectacularmente. Hoy en día parece que el libro de texto «tradicional» se ha descompuesto y disuelto: los libros de texto modernos son diferentes en cierto modo de los tradicionales; son más «abiertos», no «cerrados», y se refieren a otro tipo de literatura y de fuentes. Es más, sólo constituyen una parte de un amplio sistema de transmisión de la información que abarca también periódicos, ordenadores, bibliotecas, laboratorios, etc. Pero aunque el libro de texto moderno sea diferente, en algunos niveles, del tradicional, una comprensión lúcida de éste puede ser de gran ayuda para la profundización en aquél y en el modo en que el conocimiento es y puede ser abordado en las escuelas modernas.

EL LIBRO DE TEXTO COMO UN GENERO

Robert Scholes (1985) ha escrito: «Así como el habla de un individuo se remite a la lengua que éste habla, muchos otros actos individuales se remiten a los códigos de las culturas en las que están inmersos... Nadie que haya abordado seriamente la historia de un arte puede poner en duda la importancia de los precedentes, los esquemas, las presunciones y las convenciones –todos esos referentes a los que en la literatura se da el nombre de género o estilo– en la actual elaboración de los libros de texto».

---

(2) Odner (historia), Carlson (geografía), Elsa Beskow y Anna Maria Roos (lectura), etc.

El libro de texto se puede caracterizar como un estilo de escribir socialmente determinado, enmarcado por su objetivo institucional, esto es, dependiente de una organización con entidades diferentes desde el punto de vista social (clases, edades, etc.) y espacial (diferentes tipos de hogares, aulas, etc.) y con unos horarios específicos. La idea básica implícita en el libro de texto es que éste se configura no como algo destinado a presentar conocimientos nuevos, sino a reproducir conocimientos ya sabidos. De aquí surge *el problema de la transformación:* la transferencia del conocimiento de los textos y artefactos científicos, culturales, etc. a un conocimiento «de libro de texto». El autor de este artículo prefiere optar por el término recientemente acuñado de «traducción», del latín *traductio* (transmisión, carrera, desarrollo), en lugar del de «transformación» (palabra cuyo campo semántico se refiere a la electricidad). El proceso en juego se puede dividir en tres partes: *delimitación, selección* y *reformulación* del conocimiento; una delimitación de las materias (la historia considerada en relación con los estudios sociales, etc.) y de las cuestiones centrales (lo que pasará a ser objeto del conocimiento), una selección de los temas (se puede dar más importancia a las batallas y guerras o a la vida cotidiana de los campesinos) y de los datos (nombres, años, instrumentos, etc.) y una reformulación del conocimiento en relación con el nivel de conocimiento de los alumnos, esto es, su estructuración como relato o como explicación.

El libro de texto está organizado de acuerdo con ciertos requisitos pedagógicos. El «conocimiento» que los alumnos adquieren a través de él ha de ser controlado fácilmente por el profesor (es a este respecto como se suelen mezclar más el conocimiento y el rendimiento). Es evidente, asimismo, que en el libro de texto conocimiento y moralidad aparecen entrelazados; aunque esto sea más fácil de detectar en los libros antiguos que en los contemporáneos (también es cierto que disponemos de una mayor perspectiva con los libros más alejados de nosotros en el tiempo).

El libro de texto tiene ciertas características que, en conjunto, difieren de las que presentan otros textos como el ensayo, la novela, el poema, el artículo periodístico o la agenda de teléfonos. El libro de texto implica *cognemas* y explicaciones. Por cognema se entiende la unidad más pequeña de conocimiento. Un libro de texto de historia implica la combinación de algunas de estas unidades: agente, hecho, tiempo, lugar y objetivo. Sirva de ejemplo lo siguiente:

[La batalla] + [de Poltava] + [tuvo lugar en 1709] =
= [hecho] + [lugar] + [tiempo]

Datos simples como «1709» o «la batalla» no dicen mucho por sí solos; deben ser combinados en una estructura cognémica. No obstante, el elemento más relevante no es el cognema aislado, sino la combinación o cadena de «cognemas» que muestra la pauta paradigmática subyacente. (Por supuesto, otras materias tienen igualmente estos tipos de cognemas o unidades básicas.)

Se podría decir, asimismo, que el contenido del libro de texto se estructura por facetas (no en forma dramatizada, como en un relato corto) y se adapta al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar (curso). El libro de texto tradicional es además «cerrado», es decir, incluye todos los conocimientos dignos de

ser conocidos, mientras que los libros de texto más modernos están «abiertos», es decir, remiten a otras fuentes. Por otra parte, está exento de ironías (un relato corto puede ser irónico) y contiene referencias al mundo real (que el relato no tiene porqué tener). El libro de texto contiene también instrucciones o aspectos que regulan su lectura.

Las reglas determinadas institucionalmente y las características del libro de texto que hemos mencionado definen éste como un género. Con ello quedan definidas también sus diferencias respecto a otras clases de textos. La mayor parte de los análisis se ha realizado sobre textos literarios y filosóficos, además de sobre otros jurídicos y religiosos. A ellos se han aplicado la hermenéutica (Gadamern, 1977; Ricoeur, 1978), la «deconstruccion textual» (Derrida, 1976; Young, 1981) y la semiótica (Eco, 1984; Eco y Sebeok, 1988), por mencionar unos cuantos ejemplos en esta línea (3).

Sin embargo, en ciertos aspectos estas perspectivas son insuficientes para tratar los textos pedagógicos. Los libros de texto no están escritos por las mentes más preclaras de la humanidad (Dilthey), aunque hallemos en ellos indicios de un mundo cultural. No parece significativo el intento de dilucidar el objetivo de los autores al escribirlos (Schleiermacher), ya que hay un objetivo institucionalmente determinado. Si se conciben las condiciones existenciales o el lenguaje como un espacio en el que penetrar (Gadamer), otros textos pueden ser de mayor interés. El lector del libro de texto no puede optar por ningún tipo de «marco» (entendemos por «enmarcar un texto» leerlo fuera de una perspectiva específica: un relato puede leerse como una bilbiografía o una fantasía, como una historia verdadera o ficticia, etc.) y construir, así, algún significado posible fuera del texto (Derrida), simplemente porque el marco está ya ahí, aportado por la institución. El libro de texto debe leerse como una representación verdadera del mundo exterior, como algo objetivo, necesario y verdadero.

El libro de texto hace una referencia específica al mundo exterior, en el sentido de que describe «datos» simples, como una especie de análisis que escapa al análisis de Derrida (4). Con estas escasas puntualizaciones, acaso insatisfactorias, cabe afirmar que el análisis de textos pedagógicos puede tener como punto de partida una perspectiva mucho más pragmática (5).

---

(3) Esta deslumbrante enumeración no es, por supuesto, completamente satisfactoria. Ricoeur se ha alejado de la hermenéutica tradicional; las diferencias entre Schleiermacher, Dilthey y Gadamer son abismales; Barthes, anteriormente estructuralista, ha evolucionado hacia una postura postestructuralista y «deconstructivista»; también Eco ha evolucionado hacia presupuestos postestructuralistas; etc. (Véanse Eco y Seboek, 1983; Derrida, 1976; Furberg, 1982; Gadamer, 1972; Olsson, 1987; Ricoeur, 1979 y Young, 1981).

(4) Como Scholes ha demostrado (1985), tanto Saussure (significante y significado) como Derrida (construcción de las diferencias dentro del texto) se basan exclusivamente en el texto, dejando aparte el objeto, la referencia.

(5) El tipo de análisis de texto que se expone aquí puede considerarse una especie de análisis del discurso. La validez de este último ha sido abordada por Jensen (Jensen, K. B. «Discurses of Interviewing: Validating Qualitative Research Findings Through Textual Analysis», en S. Kvale, 1989).

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DEL LIBRO DE TEXTO

Para empezar, tenemos diferentes *datos de fondo:* el sistema social, político y económico en el que una determinada escuela, materia o currículo escrito están situados. La estratificación de la sociedad, los distintos intereses sociales y el sistema de Estado son algunas de las cuestiones básicas al respecto, como también lo son las referentes a las ideologías, a la política y al nivel del conocimiento científico.

La principal fuente para el análisis del *libro de texto* es su *texto* y sus *ilustraciones.* El análisis se centra en: a) la *selección* de los datos y temas, b) el *estilo* de redacción y composición, y c) la combinación de *cognemas* y *explicaciones.* Este análisis hace posible la comprensión del *pensamiento paradigmático* subyacente (pautas de pensamiento). La mejor forma de conseguir una adecuada perspectiva es analizar el mismo tema en distintos libros. Con este método es posible aprehender qué ha variado y qué ha subsistido de los fragmentos o perspectivas de los libros de texto más antiguos y detectar qué partes importantes se mantienen en unos y otros. A continuación se dan algunos ejemplos, tomados de libros de historia de Suecia (1880-1980). Se tendrá en cuenta la dimensión histórica y se apuntarán algunos de los cambios producidos en el «género» de los libros de texto.

a) Selección de los datos y temas

La selección de los temas ha cambiado en un sentido que podría conceptualizarse como «reducción del tiempo y ampliación del espacio». Los viejos libros de texto daban más importancia a la Grecia y la Roma antiguas que al siglo XVIII, mientras que el libro de texto moderno da primacía al período posterior a la revolución industrial. En los viejos libros Suecia y Escandinavia son los objetivos fundamentales de estudio, mientras que los libros modernos describen la historia del mundo. La evolución en este aspecto también se materializa en una sustitución de las guerras gloriosas por la historia social. Los grandes personajes (reyes, etc.) eran más interesantes antes de la Segunda Guerra Mundial que después. No obstante, al analizar unos libros y otros se observa que permanecen los datos básicos.

b) Estilo de redacción y composición

Los libros de texto anteriores a la Segunda Guerra Mundial tenían un estilo más fluido y narrativo que los posteriores, en los que se emplean frases más cortas y objetivas. Estos últimos hacen amplio uso de ilustraciones, que compensan la falta de coherencia narrativa.

A juzgar por el modo en que se describen los grandes personajes, se diría que se trata de descripciones que reflejan más la retórica que la realidad. Las personas aparecen como «tipos», no como personas reales (algo parecido a lo que sucede con los telefilmes). Gustavo Adolfo II aparece como el «padre» de su «hijo» Carlos XII.

Dantón aparece como «apasionado» y Robespierre como «fanático»; opiniones que pasan de un libro a otro. En el caso de Robespierre, las opiniones formuladas por sus enemigos del Termidor (Fouché, Tallien y otros) fueron adoptadas por Carlyle acríticamente y pasaron después a los libros de texto.

Dejando aparte a los «protagonistas» de los grandes hechos, se observa una diferencia de apreciación de los «personajes secundarios»: los mismos estratos sociales pueden ser descritos como «campesinos y trabajadores» o como «galopines y desharrapados». Pueden detectarse, así, preferencias ideológicas.

c) Combinación de cognemas y explicaciones

Las explicaciones parecen ser el punto más débil en todos los libros de texto. Todos los suecos saben que Carlos XII fue asesinado en Noruega en 1718 por una bala de plata (ésa es la leyenda), pero muy pocos pueden decir por qué le dispararon. En los capítulos que tratan la Revolución Francesa distintos libros de texto dan diferentes explicaciones del asalto a la Bastilla: los protagonistas pueden describirse como «la pequeña burguesía y el proletariado», como «huestes de mendigos de la campiña» o como «el fermento de la revolución». Mediante la observación de cómo se encadena una serie de elementos en una explicación se puede determinar parte del pensamiento histórico que subyace en el texto. Es particularmente interesante analizar qué tipo de preguntas y de trabajos se añaden al texto.

PENSAMIENTOS PARADIGMÁTICOS SUBYACENTES

En los libros de texto de historia suecos que ha analizado el autor es evidente que se presenta como eje la historia política, no la historia económica (historia de la producción, del comercio, etc.) ni, por ejemplo, la historia de las enfermedades. Más aún, la medida del tiempo es el hecho aislado, no la «continuidad». Así, lo que podría valorarse como un «cambio» en la historia se deja de lado, tal como ocurriría en preguntas como «¿qué es lo que cambió y lo que no cambió con la Revolución Francesa?»

Las cuestiones políticas contemporáneas también ejercen una gran influencia. Hasta finales de la década de los setenta no se pudo abordar la Revolución Soviética de la misma forma en que se abordó la Revolución Francesa. Los libros de historia no hacen de la historia antigua su único objetivo; incluyen también la historia contemporánea. La forma en que están escritos los libros de texto puede ser la clave para comprender la época en la que se redactaron; en este sentido, los libros de texto tienen una doble relación con el mundo exterior.

Se puede apreciar en los libros de historia el paso de «Dios» a la «razón» (a finales del siglo XIX) y al «pluralismo pragmático» (después de la Segunda Guerra Mundial). Se diría que no hay ya ninguna perspectiva fuera de la cual pueda des-

cribirse la historia; aunque el pluralismo es, en sí, una perspectiva. Tanto en los libros pretéritos como en los actuales los autores afirman estar presentando (más o menos) un cuadro histórico «verdadero», pero en ningún caso parecen interesados en presentar una perspectiva crítica o emancipadora de la historia.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este artículo es trazar una perspectiva teórica para el análisis de los libros de texto como un género, así como apuntar una metodología para su análisis concreto. Algunos ejemplos se han extraído de los libros de texto históricos. Esperamos que pueda inspirar una lectura atenta de los libros de texto de diferentes materias y una mayor profundización en un nuevo, pero importante, campo de la investigación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Asplund, J. *Det sociala livets elementära form.* Bokförlaget Korpen, 1987.

Baker, C. D. y Freebody, P. *Children's First Schoolbooks.* Oxford, Basil Blackwell, 1989.

Berghahn, V. R. y Schissler, H. *Perceptions of history.* International Research on Britain, Germany and the United States. Oxford, Berg, 1987.

Eco, U. y Seboek, A. *The Sign of Three.* Dupin, Holmes y Peirce, Indiana Univ. Press, 1983.

Dahllöf, U. *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis.* Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1971.

Derrida, J. *Sprog, materialitet, bevidsthed.* Vinte, 1976.

Furberg, M. *Säga, förstà, tolka.* Doxa, 1982.

Gadamer, H. G. *Philosophical Hermeneutics.* Univ. of California Press, 1977.

Goodson, I. *School Subjects and Curriculum Change.* Croom Helm Ltd., 1983 y The Falmer Press, 1987.

– Läroplansforskning. Mot ett socialt konstruktivistiskt perspektiv. *Forskning om Utbildning, 1* (1), 1990.

Haavelsrud, M. *Indoktrinering eller politisering.* Oslo, Universitetsforlaget, 1979.

Johnsen, E. B. *Den skjulte litteraturen.* En Bok om läroboker. Oslo, 1989.

Kvale, S. *Issues of Validity in Qualitative Research.* Lund, Studentlitteratur, 1989.

Lundgren, U. P. *Between hope and happening: Text and context in curriculum.* Victoria, Deakin University, 1983.

Marton, F.; Hounsell, D. y Entwistle, N. *The experience of Learning.* Scottish Academic Press, 1984.

Olsson, A. *Den okända texten.* Bonniers, 1987.

Ricoeur, P. *The Rule of Metaphor.* Multidisciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.

Selander, S. *Läroboksskunskap.* Pedagogisk textanalys med exempel fran läroböcker i historia 1841-1985. Studentlitteratur, 1988.

Scholes, R. *Textual Power.* Yale University Press, 1985.

Westbury, I. *School Textbooks* (Research Report n.º 11). Univ. of Illinois at Urbana-Champaign, 1982.

Young, R. *Untying the text. A Post-Structuralist Reader.* Routledge and Kegan Paul, 1981.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

OFERTA Y DEMANDA EDUCATIVA. DIFERENCIAS INTERPROVINCIALES

M.ª CONCEPCIÓN GONZÁLEZ VEIGA (*)
MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ FERNÁNDEZ (*)

La Economía de la Educación constituye, junto con la Economía de la Salud, una de las ramas de la ciencia económica que se ocupa del estudio de los recursos humanos. Ambas disciplinas tienen bastantes aspectos en común, ya que se dedican al estudio de dos sistemas –el sistema educativo y el sanitario– con señaladas peculiaridades. Una sanidad adecuada y un sistema educativo bien diseñado conducen a una importante mejora en la calidad del capital humano.

Tras la implantación, en la mayoría de los países, del *Estado del binestar* han sido principalmente los gobiernos quienes se han encargado de suministrar estos servicios. La educación absorbe gran cantidad de recursos y existe, por tanto, una lógica preocupación acerca de la eficiencia en su utilización, así como un interés creciente por racionalizar los costes, sin que esto redunde en una disminución de la calidad del servicio.

Una de las razones que justifican la intervención del sector público en la economía es su función redistributiva, es decir, la de propiciar la disminución de las desigualdades tanto personales como territoriales. En materia educativa las desigualdades personales de renta se intentan corregir a través de la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios y de una política de becas, a la que cada vez se le está dando mayor importancia.

En este trabajo pretendemos analizar las diferencias territoriales en cuanto a oportunidades educativas. Para ello estudiaremos el comportamiento de algunas variables educativas conjuntamente con las variables económicas más relevantes. Existen en España zonas con un escaso grado de desarrollo económico que, además, se ven desfavorecidas en lo que a la oferta de desarrollo cultural se refiere (1). Nos parece una tarea interesante identificar estas zonas

(*) Universidad de Oviedo.

(1) No se pretende en este trabajo explicar en qué medida el desarrollo económico alcanzado por una región se debe al capital humano con el que cuenta, sino simplemente estudiar las disparidades regionales en cuanto a oferta educativa.

con el objeto de poder compensar en el futuro las desigualdades interregionales, contribuyendo al desarrollo de estas regiones y a su salida de la situación de atraso económico.

Para ello vamos a considerar una serie de variables que hemos elaborado a partir de los datos publicados por el INE en la *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 83-84.* Se trata, por tanto, de un estudio de corte transversal en el que dispondremos de datos provinciales referentes al citado curso (2). El enfoque adoptado será básicamente descriptivo; analizándose los valores que toman las distintas variables en cada una de las provincias españolas y estudiando las correlaciones existentes entre ellas.

Los niveles de enseñanza objeto de estudio son: Educación Preescolar, EGB, BUP-COU y FP. Para cada uno de ellos hemos manejado, básicamente, las siguientes variables:

- Número de alumnos matriculados en dicho nivel por cada 1.000 habitantes. Entendemos que esta variable refleja la demanda satisfecha de educación para ese nivel (3).
- Número de puestos escolares por 1.000 habitantes que, pensamos, puede asimilarse con la oferta.
- Número de puestos públicos por cada 1.000 habitantes que constituye la oferta pública.
- El cociente que resulta de dividir el número de matriculados entre el número de puestos indica el grado de aprovechamiento de la oferta y nos muestra los desequilibrios existentes entre oferta y demanda. En las ocasiones en las que existen datos suficientes se elabora este cociente por separado para el sector público y para el privado. Cuando analicemos este índice, habremos de tener en cuenta que las decisiones que se toman en cuanto a la oferta educativa tienen vigencia, en muchas ocasiones, durante largos períodos de tiempo. Existirán, por tanto, desequilibrios de carácter estructural entre oferta y demanda.

No debemos olvidar en nuestro análisis que los datos que se han manejado no son todo lo reciente que quisiéramos; por lo cual, para la obtención de conclusiones es preciso tener en cuenta la evolución de los efectivos de población en estos últimos años. El descenso del número de niños es una realidad que empieza a hacerse notar en los primeros niveles de enseñanza y que en algunos años alcanzará también a las Enseñanzas Medias.

---

(2) Este estudio se inició con datos referentes al curso 83-84. Posteriormente se publicaron las estadísticas correspondientes al curso 84-85. Sin embargo, mediante un análisis preliminar de estos datos hemos observado que las tendencias generales siguen siendo las mismas.

(3) Aunque en adelante nos referiremos a la demanda satisfecha, conviene distinguir entre ésta y la demanda potencial que, pensamos, puede asimilarse al volumen de población en edad de cursar determinados estudios.

Para los niveles de FP y BUP-COU, en los que los problemas de fracaso escolar empiezan a ser importantes y la calidad se ve a menudo sacrificada, construiremos las variables siguientes:

- *Ratio* alumnos por profesor, definida como el cociente resultante de dividir el número de alumnos matriculados entre el número de profesores para un determinado nivel.
- Indice de fracaso escolar, que se obtendrá dividiendo el número de repetidores entre el total de alumnos matriculados.

Siendo el objeto de este estudio establecer correlaciones entre el grado de desarrollo económico de una provincia y su desarrollo económico, necesitamos, como punto de referencia, estimar este último.

Hemos considerado como variables indicativas del grado de desarrollo económico alcanzado por una provincia las siguientes:

- renta per cápita provincial,
- porcentaje de población activa en el sector primario,
- número de familias con teléfono por cada 1.000 habitantes,
- porcentaje de población que vive en núcleos urbanos de más de 20.000 habitantes,
- porcentaje de parados sobre la población total,
- variación de la población entre 1960 y 1980, que se ha construido dividiendo la población de derecho en 1980 entre la correspondiente a 1960. Un aumento en el valor de este índice significa, por tanto, un crecimiento poblacional.

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (4)

La Ley General de Educación (5) de 1970 regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español.

---

(4) Algunas de las publicaciones en las que se puede encontrar una descripción detallada del mismo son:

- Bosch, F. y Díaz Malledo, J. *La educación en España. Una perspectiva económica.* Barcelona, Ariel, 1988.
- *Examen de la política educativa española por la OCDE.* Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Martínez Chacón, E. «El sistema educativo español. Tendencias recientes», en *Situación, 3,* Bilbao, Servicio de Estudios del Banco Bilbao-Vizcaya, 1988, pp. 196 a 215.
- Gónzalez Anleo, J. *El sistema educativo español.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.
- *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, marzo 1989.

(5) Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa.

El sistema de enseñanza con el que contábamos en la década de los sesenta adolecía de gran rigidez. Los niños debían tomar a edades muy tempranas decisiones por las que luego se verían afectados a lo largo de toda su vida escolar, pues existían escasas posibilidades de cambiar la trayectoria escogida.

Para acabar con estas situaciones la LGE (Ley General de Educación) diseña un sistema educativo unitario y flexible que integra en un sistema único no discriminatorio a todos los niños entre seis y catorce años de edad y en el que existen numerosos puentes y posibilidades de pasar de una rama a otra.

El artículo 27 de la Constitución Española pone de manifiesto el derecho de todos los españoles a la educación, la libertad de enseñanza y la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica. La Constitución ofrece además una nueva concepción territorial del Estado: España es un país integrado por diversos entes territoriales con valores culturales propios y con una cierta capacidad de autogestión. Se considera que la educación es una competencia compartida; por lo que determinados aspectos incumben al Estado, mientras que otros son competencia de las Comunidades Autonómas. La reserva de competencias al Estado tiene por objeto mantener la unidad del sistema educativo, así como garantizar su cohesión.

En la actualidad estamos inmersos en un proceso de reforma que se justifica, entre otras razones, por la nueva concepción de la educación derivada de la Constitución. El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* es el resultado del debate de dos años sobre la propuesta del anterior ministro, José M. Maravall.

Este proyecto, aprobado por consenso con las Comunidades Autónomas, se implantará en toda España. Las etapas en las que se estructurará la enseñanza son:

- Educación infantil, no obligatoria, de cero a seis años.
- Primaria obligatoria, de seis a doce años.
- Secundaria obligatoria, de los doce a los dieciséis años, que se organizará en base a criterios comprensivos y será matizada en el segundo ciclo, catorce-dieciséis años, por una optatividad progresiva.
- Bachillerato, de dieciséis a dieciocho años.

La Formación Profesional quedará organizada en diversos módulos profesionales; los primeros, al término de los estudios obligatorios y los superiores, al final del bachillerato. En el primero de ellos se proporcionará una «formación profesional de base» en la que se impartirán conocimientos relativos a un amplio número de profesiones, que más tarde se ampliarán para proporcionar una «formación profesional específica».

EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar constituye el primer peldaño en el proceso de formación permanente del individuo. Su objeto fundamental es conseguir el desarrollo armónico de la personalidad del niño, ayudándole a madurar tanto intelectual como emocionalmente. Es reconocida por todos los expertos la importancia de la escolarización a este nivel. Los niños que presentan mayores deficiencias en su entorno socioeconómico son los que más necesitan de la enseñanza preescolar; aunque precisamente a causa de las mencionadas circunstancias, acuden a las escuelas en muy bajo número (6). La enseñanza preescolar en España, al igual que en la mayoría de los países europeos, tiene carácter voluntario. Este nivel de enseñanza consta de dos etapas:

- jardines de infancia, para los niños de dos y tres años,
- escuela de párvulos, correspondiente a los niños con edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años.

La principal característica que presenta la educación preescolar en nuestro país es la diversidad o heterogeneidad, que se manifiesta en los siguientes aspectos:

- importantes disparidades en cuanto al tipo de centro en el que se cursan los estudios: coexisten unidades de preescolar en escuelas públicas de EGB, en colegios privados, en escuelas infantiles laborales, en escuelas de empresas, etcétera;
- diversidad en cuanto a los métodos pedagógicos empleados y al profesorado, entre el que podemos encontrar desde expertos en educación infantil hasta personas sin ningún tipo de cualificación;
- diferencias muy importantes en cuanto a las tasas de escolarización alcanzadas en las distintas edades. En el curso 83-84 los valores de estas tasas son: 4,37 por 100 para niños de dos años, 15,81 por 100 para los de tres, 78,97 por 100 para los de cuatro y 95,54 por 100 para los de cinco años.

El número de alumnos matriculados en educación preescolar es, en el citado curso, de 1.171.062; de los cuales, 110.841 se encuentran en los jardines de infancia y el resto, 1.060.221, en escuelas de párvulos. La matrícula en los jardines de infancia se distribuye entre el sector público (14,5 por 100) y el sector privado (85,5 por 100). Así mismo, los matriculados en centros públicos, en escuelas de párvu-

---

(6) «La educación infantil apenas asume el papel decisivo que podría y debería desempeñar en la prevención de desigualdades sociales. A este respecto es preciso dotar de una cobertura de plazas, especialmente en las zonas más desfavorecidas, para anticiparse y contrarrestar el previsible alto índice de fracasos escolares relacionados con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias.» (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate.* Madrid, MEC, 1987).

los, suponen el 64,5 por 100 del total, frente a un 34,5 por 100 de matriculados en el sector privado.

Las circunstancias socioeconómicas actuales propician el aumento de la demanda de enseñanza preescolar. Veamos cuál es, en las provincias españolas, la situación de la demanda de enseñanza a este nivel a través del estudio de dos variables:

- el número de niños matriculados en jardines de infancia por cada 1.000 habitantes,
- el número de matriculados en escuelas de párvulos por cada 1.000 habitantes.

La tabla de correlaciones entre las variables educativas y las económicas refleja una fuerte dependencia entre el número de matriculados en los jardines de infancia y las variables indicativas del desarrollo económico. Pensamos que esto puede explicarse en el sentido de que el desarrollo económico supone un estilo de vida distinto que muchas veces no permite a la mujer hacerse cargo de los niños pequeños (7). Esta fuerte correlación no se da entre los matriculados en párvulos y las variables de desarrollo; lo cual parece confirmar el hecho de que a este nivel se haya generalizado la escolarización.

TABLA 1

Correlación entre el número de matriculados en enseñanza preescolar y las variables de desarrollo, utilizando datos provinciales

	Teléfono	S. primario	Urbanización	Renta *per cápita*	Paro	Crec. población
Matriculados en jardines de infancia por cada 1.000 habitantes	0,5970	–0,3927	0,1730	0,6701	0,0189	0,4668
Matriculados en párvulos por cada 1.000 habitantes	0,1234	–0,3144	0,3696	0,2693	0,3050	0,4048

En el Anexo (mapa I) se ofrece una representación gráfica de los niveles de matriculación en jardines de infancia que presentan las distintas provincias. Se han establecido tres grupos atendiendo a esta variable y puede observarse cómo

(7) En Martínez Chacón, *op. cit.*, se hace un estudio más detallado de la demanda de educación preescolar y se llega a la conclusión de que ésta depende básicamente de tres variables: nivel de renta per cápita, presencia femenina en el mercado de trabajo y oferta gratuita de puestos escolares.

las que presentan mayores niveles de matriculación coinciden con las zonas más desarrolladas, es decir, el centro y la periferia.

Conocida la distribución geográfica de la demanda preescolar analizaremos en qué medida la oferta (número de puestos escolares) se adecua globalmente a aquélla. Emplearemos el cociente que resulta de dividir el número de matriculados entre el número de puestos para medir los desequilibrios oferta-demanda.

TABLA 2

Media y desviación típica, para las Comunidades Autónomas, del índice de aprovechamiento de la oferta en la Enseñanza Preescolar

	$\bar{X}$	S_x
Sector público	0,84	0,07
Sector privado	0,90	0,06

TABLA 3

Relación de los valores del índice de aprovechamiento de la oferta en preescolar en las distintas Comunidades

I. aprovechamiento c. públicos	I. aprovechamiento c. privados
0,67 Navarra	0,79 Navarra
0,75 Aragón	0,84 País Vasco
0,77 Baleares	0,85 Galicia
0,82 C. Valenciana	0,85 Madrid
0,82 La Rioja	0,86 Cataluña
0,82 Extremadura	0,87 Cantabria
0,83 País Vasco	0,87 Aragón
0,84 Galicia	0,88 León
0,84 Madrid	0,89 La Rioja
0,85 Castilla-La Mancha	0,91 C. Valenciana
0,86 Castilla-León	0,91 Baleares
0,88 Cataluña	0,91 Asturias
0,91 Andalucía	0,92 Castilla-La Mancha
0,92 Murcia	0,94 C. Canaria
0,92 C. Canaria	0,97 Murcia
0,93 Asturias	0,97 Andalucía
0,93 Cantabria	1,01 Extremadura

Apreciamos un alto grado de aprovechamiento en ambos sectores, si bien éste es más elevado en el privado. No debemos olvidar que es este sector el que oferta la mayoría de los puestos escolares en jardínes de infancia (88 por 100) y que, además, dadas las circunstancias legales del momento, no se necesitan demasiados recursos económicos para abrir un centro de este tipo. Esto motiva una oferta privada más ágil, más sensible a las variaciones que experimenta la demanda.

Parece interesante asimismo, estudiar como se distribuye por provincias la oferta pública. Para ello hemos analizado la variable «porcentaje de puestos públicos en preescolar». La correlación que dicha variable presenta con el desarrollo económico es muy fuerte y de carácter negativo; esto se traduce en que es en las provincias menos desarrolladas donde el porcentaje de plazas públicas resulta mayor. La razón la constituye la ausencia en las zonas pobres de una oferta privada, la cual no cuenta con alicientes económicos para instalarse ni incluso, en ocasiones, con posibilidades de sobrevivir.

TABLA 4

Correlaciones obtenidas entre la variable «porcentaje de puestos públicos en preescolar» y las variables de desarrollo, utilizando datos provinciales

	Teléfono	S. primario	Urbanización	Renta	Paro	Crec. poblac.
Porcentaje de puestos públicos en preescolar . . .	–0,7497	0,4663	–0,4847	–0,8428	–0,1052	–0,6751

ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

Esta etapa comprende el período de escolarización desde los seis hasta los catorce años. Su carácter obligatorio y gratuito viene recogido en la Constitución. El Estado español, a lo largo de estos años, ha ido dotando las plazas necesarias para que este principio constitucional pudiera hacerse efectivo. Hoy en día las tasas de escolarización primaria española se asemejan a las de cualquier otro país europeo. Quedan, no obstante, por subsanar importantes deficiencias de calidad.

La EGB es el único nivel de enseñanza completo en sí mismo, es decir, que no presupone la continuidad. Es, además, el nivel que más enriquece profesionalmente a la persona, ya que supone un mayor porcentaje de inversión en capital humano (8). Se caracteriza por la flexibilidad, pues debido a la concepción unitaria de

(8) El valor económico de la educación ha sido estudiado por numerosos autores. Se han hecho estudios en los que se ha comprobado que los conocimientos básicos que se adquieren en estos primeros años –lectura, escritura, etc.– permiten un mejor aprendizaje de cualquiera de las tareas a realizar en el mundo laboral; con lo cual, el proceso de educación supone una inversión en *capital humano* (término acuñado por Schultz en 1961).

nuestro sistema de enseñanza, va dirigido a niños de muy diversos entornos socioeconómicos.

Pretende proporcionar una formación básica al individuo y sentar las bases para posteriores etapas de estudio. La Ley General de Educación ha estructurado los ochos años de estudios que constituyen la EGB de la siguiente manera:

– una primera etapa, que comprende los cinco primeros cursos y se caracteriza por la primacía de los aspectos formativos de la educación sobre los meramente informativos;

– una segunda etapa, que abarca los cursos 6.º, 7.º y 8.º, en la que el hincapié se hace sobre la adquisición de conocimientos y la sistematización de los mismos.

Esta estructura inicialmente prevista en la ley ha sido replanteada; pasando a agruparse los ocho años de estudio en tres ciclos:

– ciclo inicial, que comprende los dos primeros cursos;

– ciclo medio, en el que se integran tercero, cuarto y quinto;

– ciclo superior, que coincide con la segunda etapa, en el que se produce una diversificación en las áreas del saber y una mayor especialización en el profesorado; la enseñanza ya no es impartida por un solo profesor, como en los otros ciclos de EGB, sino que ahora cada profesor se encarga de una o varias materias afines.

Se han fijado unos contenidos mínimos, para cada curso y para cada ciclo, que el alumno debe superar antes de pasar a un curso o a un ciclo posterior.

Los alumnos que hayan superado adecuadamente estos estudios reciben al término de los mismos el título de Graduado Escolar. Aquellos otros alumnos que no habiendo alcanzado los niveles exigidos, hayan permanecido en la enseñanza básica durante ocho años reciben un Certificado de Escolaridad, si bien pueden obtener el Graduado Escolar mediante la realización de un examen. El BUP está vedado a aquellos que no posean este título, quienes obligatoriamente han de cursar FP 1 si desean continuar su formación; esta exigencia explica el elevado número de abandonos en los primeros cursos de FP 1, como más adelante explicaremos.

La reforma de nuestro sistema educativo se plantea como objetivo acabar con los efectos discriminatorios, casi siempre irreversibles, que genera esta doble titulación, así como la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, resolviendo el desfase existente entre la edad de finalización de la enseñanza obligatoria y la edad laboral mínima.

El número de centros en los que se imparten estas enseñanzas es de 23.106 (9), el 69,06 por 100 de dependencia pública y el 30,93 por 100 de dependencia privada. De los 7.080 centros privados, el 59 por 100 recibe subvención del Estado; es decir, existen 4.229 centros privados con algún tipo de subvención: el 72 por 100 de los mismos recibe la subvención máxima (10), el 16 por 100 recibe subvención media y el 12 por 100, la mínima.

Pasemos a continuación a analizar las diferencias interprovinciales en cuanto a la Enseñanza General Básica.

No se ha hecho para este nivel un estudio de la demanda, porque entendemos que al tratarse de una enseñanza obligatoria, los demandantes teóricos serían todos los niños con edades comprendidas entre los seis y los catorce años. Los datos proporcionados por las autoridades educativas sitúan los índices de escolarización para estas edades en torno al 100 por 100.

En cuanto a cómo se adecua la oferta (número de plazas disponibles) a la demanda existente, encontramos que hay un número suficiente de plazas de EGB; aunque otra cosa sería saber si éstas se distribuyen adecuadamente, es decir, si en una determinada provincia existen zonas despobladas con exceso de oferta frente a zonas urbanas con centros sobresaturados.

TABLA 5

Media y desviación típica del índice de aprovechamiento de la oferta en EGB para las Comunidades Autónomas

	$\overline{X}$	S_x
Sector público	0,78	0,06
Sector privado	0,91	0,03

La oferta privada se muestra más sensible a los cambios en las condiciones del entorno; lo cual se traduce en unos desequilibrios menores oferta-demanda. La oferta pública es más rígida y, como hemos apreciado, continúa un cierto número de recursos sin ser utilizado. Esto es, en parte, consecuencia de que es el sector público el que se mantiene en las provincias más desfavorecidas económicamente y, sobre todo, en aquellas que han experimentado disminuciones de población.

Al igual que hicimos en el análisis de la oferta preescolar, podemos afirmar que la mayoría de los centros privados se encuentra en la España desarrollada.

(9) Esta cifra se refiere a centros en los que se imparte educación preescolar, general básica, especial (en centros normales) y permanente de adultos.

(10) Subvención máxima, 100 por 100; media, 75 por 100 y mínima, 50 por 100.

La elevada correlación de signo negativo entre las variables de desarrollo económico y el porcentaje de puestos públicos en EGB pudiera interpretarse en este sentido.

TABLA 6

Correlaciones entre la variable «porcentaje de puestos públicos en EGB» y las variables de desarrollo, utilizando datos provinciales

	Teléfonos	S. primario	Urbanización	Renta	Paro	Crec. Poblac.
Porcentaje de puestos públicos en EGB	–0,7495	–0,4406	–0,5085	–0,7816	–0,1733	–0,6408

Una vez que el objetivo de proporcionar a cada escolar entre seis y catorce años una plaza gratuita parece haberse conseguido, es preciso centrarse en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para el estudio de este aspecto hemos construido la *ratio* alumnos por profesor, que hemos aplicado separadamente al sector público y al sector privado; obteniendo los siguientes resultados:

TABLA 7

Media y desviación típica por CC.AA., de la ratio *alumnos por profesor en EGB*

	$\bar{X}$	S_x
Sector público	27,43	2,47
Sector privado	31,33	2,43

Merece la pena señalar la especial sensibilidad que parece tenerse respecto a este tema en el País Vasco y Navarra, así como la escasez de docentes en el sector privado en Andalucía, Cataluña, Murcia y Canarias; si bien la causa de los altos valores que este índice toma para Cataluña es que se trata de una provincia receptora de población (Anexo: mapa II).

Sin embargo, hay muchas otras magnitudes que deben analizarse en relación con la calidad. Algunas de las más usadas son las que se refieren al porcentaje de éxitos (o, por el contrario, al número de repetidores), el número de alumnos que han superado un cierto nivel, el porcentaje de abandonos, etc. No contamos con los datos necesarios para analizar el comportamiento de estas variables por provincias por lo que ofrecemos únicamente un resumen de los datos nacionales.

Señalemos, en primer lugar, que en el curso 83-84 el 20 por 100 de los alumnos matriculados en EGB cursó sus estudios con retraso. De los 681.647 alumnos que concluyeron esta etapa en el curso 82-83, el 68 por 100 consiguió el título de graduado escolar y el 32 por 100 restante, el certificado de escolaridad. No deja de ser alarmante que una tercera parte de la población se muestre incapaz de superar una enseñanza que se considera al alcance de todos los niños con una inteligencia normal.

Estimamos necesario que la reforma de la enseñanza ahora emprendida se ocupe de estos aspectos, ya que «el papel de la enseñanza básica consiste en compensar las desigualdades sociales e individuales y, lo que es más, en evitar una selección demasiado temprana» (Maravall, *La reforma de la enseñanza.* Barcelona, 1984, p. 87) (11).

ENSEÑANZAS MEDIAS

En el nivel de Enseñanza Secundaria Superior, también denominado Enseñanzas Medias, nos referiremos básicamente al BUP y a la Formación Profesional (12).

EL BUP Y EL COU

La Ley General de Educación atribuye al bachillerato una doble finalidad; por un lado, ha de preparar a los alumnos para el acceso a los estudios superiores o al segundo ciclo de FP y, por otro, debe proporcionarles la formación necesaria para pasar directamente a la vida activa. Es muy dudoso que el segundo de los objetivos se esté cumpliendo –aunque resulta imposible de determinar, debido a los términos tan genéricos en los que está expuesto–. El bachillerato tiene un carácter excesivamente teórico y academicista que nos lleva a que, en la práctica, se pueda considerar como una «enseñanza puente» cuya única finalidad es la preparación para los estudios universitarios.

El COU se ha convertido en una prolongación del BUP, un cuarto curso que supone continuidad con lo anterior y que se dedica a preparar las pruebas de acceso a la Universidad sin ofrecer ningún tipo de orientación acerca de la carrera a elegir.

---

(11) El tema de la igualdad de oportunidades y la compensación de desigualdades sociales está tratado por Julio Carabaña en su artículo *Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB* (Temas de investigación educativa, MEC, 1979). También se puede consultar la obra *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX,* del mismo autor (editada por el MEC en 1983), en la que se refiere al mismo tipo de problemas desde una perspectiva más amplia.

(12) Aunque existe una amplia oferta de enseñanzas de segundo grado (entre las cuales están las enseñanzas artísticas, la de capacitación agraria, la enseñanza militar, etc.), nos referiremos únicamente al BUP y a la FP.

En el curso 83-84 se han impartido enseñanzas de BUP y COU en 2.457 centros, de los cuales, 1.073 son de dependencia pública y los restantes, 1.474, de carácter privado. El tamaño de los centros públicos es, por término medio, mayor que el de los privados: del número total de puestos del sistema, 829.049 se encuentran en el sector público y 493.512 en el privado, lo que supone que el tamaño medio es de 811 puestos por centro en el primer caso y de 348 en el segundo.

Respecto a cómo se distribuye geográficamente la demanda de BUP, se aprecia una correlación entre ésta y el desarrollo económico de un determinado lugar (13).

TABLA 8

Correlación entre el «número de matriculados en BUP-COU por cada 1.000 habitantes» y las variables de desarrollo, utilizando datos por provincias

	Teléfonos	S. primario	Urbanización	Renta	Paro	Crec. poblac.
Demanda: Número de matriculados por 1.000 habitantes	0,5378	–0,3543	0,4664	0,4239	0,1222	0,4036

Existen otros factores, como la posibilidad de cursar estudios universitarios en la propia provincia, que estimulan la demanda; habida cuenta de que las enseñanzas de BUP son consideradas como un puente hacia los estudios superiores. En la tabla que a continuación se expone aparecen ordenadas las veinte provincias españolas que presentan mayores niveles de matriculación. El segundo lugar, ocupado por Salamanca, o el quinto, ocupado por Valladolid, nos muestran la incidencia de la cercanía de una Universidad en la demanda de BUP.

(13) Este aspecto ha sido estudiado en Martínez Chacón, E. «Algunos aspectos económicos del sector educativo español: la situación asturiana», en *La calidad de la educación,* Madrid, CSIC, 1981.

TABLA 9

Ordenación provincial del número de matriculados en BUP-COU por cada 1.000 habitantes

Número de alumnos matriculados en BUP-COU por cada 1.000 habitantes			
Madrid	41,38	Granada	31,86
Salamanca	37,58	Zaragoza	31,77
Vizcaya	37,27	Navarra	30,80
Guipúzcoa	37,39	Tenerife	30,60
Valladolid	35,76	Murcia	30,33
Segovia	34,29	Burgos	29,99
León	34,22	Cantabria	29,74
Alava	33,73	Las Palmas	29,63
Guadalajara	33,07	Barcelona	29,37
Asturias	32,47	Soria	29,30

La oferta de BUP, que hemos medido a través de la variable «puestos en BUP-COU por cada 1.000 habitantes», supera, a nivel agregado, la demanda.

TABLA 10

Media y desviación típica de la demanda y la oferta en BUP-COU obtenidas trabajando con datos por Comunidades Autónomas

	$\bar{X}$	S_x
Demanda: Matriculados en BUP-COU por cada 1.000 habitantes	29,63	4,47
Oferta: Puestos en BUP-COU por cada 1.000 habitantes	35,25	4,57

Es necesario, no obstante, analizar con más detalle el equilibrio oferta-demanda para entender la realidad española. La oferta de BUP está compuesta por dos variables diferentes: oferta pública y oferta privada. Este nivel de enseñanza no tiene carácter gratuito y las diferencias entre las tasas que deben abonarse en los institutos y las cuotas de los colegios privados son muy significativas. Estas dos variables son, por tanto, cualitativamente diferentes, pues la oferta privada no está al alcance de toda la población. Analizaremos, a continuación, las diferencias en cuanto al aprovechamiento de la oferta pública y de la oferta privada.

TABLA 11

Relación de los valores del índice de aprovechamiento de la oferta en BUP-COU para las distintas Comunidades Autónomas

I. aprovechamiento c. públicos		I. aprovechamiento c. privados	
0,69	La Rioja	0,55	C. Canaria
0,74	Extremadura	0,66	Castilla-La Mancha
0,77	Castilla-La Mancha	0,70	Castilla-León
0,79	Andalucía	0,73	La Rioja
0,81	Aragón	0,74	Extremadura
0,84	Asturias	0,74	Galicia
0,85	Castilla-León	0,77	Aragón
0,86	Cantabria	0,77	Baleares
0,89	Navarra	0,78	Cantabria
0,93	País Vasco	0,78	País Vasco
0,93	Galicia	0,79	Asturias
0,95	C. Canaria	0,79	Cataluña
0,96	Baleares	0,79	Murcia
0,97	Murcia	0,79	Andalucía
0,98	C. Valenciana	0,80	C. Valenciana
1.04	Cataluña	0,82	Madrid
1,14	Madrid	0,84	Navarra
$\bar{X}$	= 0,89	$\bar{X}$	= 0,76
S_x	= 0,11	S_x	= 0,07

Se observan mayores niveles de ocupación en los centros públicos que en los privados. Entre las posibles razones que motivan esta tendencia cabe destacar la cuestión económica antes señalada. Las cifras son por sí mismas elocuentes y lo serán en mayor medida si en vez de trabajar con datos referentes a las Comunidades, lo hacemos con datos provinciales. A este nivel, las diferencias son mucho más acusadas.

TABLA 12

Media y desviación típica del índice de aprovechamiento de la oferta para BUP-COU, utilizando datos provinciales

	$\bar{X}$	S_x	Mín.	Máx.
Sector público	0,89	0,15	0,52	1,20
Sector privado	0,67	0,14	0,25	0,95

Acerca de la ocupación de las plazas públicas de BUP cabe señalar que si bien existen provincias con unos niveles de utilización muy bajos (Huelva, 0,52; Granada, 0,67; Ciudad Real, 0,68), otras, en cambio, presentan un alto grado de saturación (Barcelona, 1,20; Madrid, 1,16; Las Palmas, 1,15; Segovia, 1,11). Es necesaria la adopción de medidas políticas tendentes a paliar estos desequilibrios mediante la creación de nuevos institutos en estas provincias o bien subvencionando los centros privados existentes, para que así puedan ocuparse las plazas privadas que no han sido cubiertas.

Habíamos observado que el sector privado tiende a ser más dinámico, adaptándose a las condiciones cambiantes del entorno. El porcentaje de recursos ociosos de los centros privados de EGB es mucho menor que en los públicos, debido, en parte, a que la oferta pública se mantiene en los lugares más deprimidos y en los que se han ido despoblando. La diferencia entre estos comportamientos y los resultados obtenidos en el análisis de BUP-COU se explica según el carácter gratuito, o no, de los niveles de enseñanza (14).

En el Anexo (mapas III y IV) se hace un estudio geográfico más detenido que nos muestra cómo se distribuyen la oferta pública y la oferta privada para el nivel de BUP-COU, estableciendo una clasificación de las provincias españolas según el grado de ocupación de los puestos escolares.

Respecto a la distribución geográfica oferta pública-oferta privada, una vez más observamos que la oferta privada se dirige a aquellas zonas con mayores niveles de desarrollo económico y que es solamente la pública la que subsiste en las áreas más deprimidas.

La *ratio* número de alumnos por docente es bastante elevada en este nivel; teniendo en cuenta que los profesores están especializados en un área y que esta especialización provoca la necesidad de gran número de profesores. La masificación en los centros públicos de BUP es importante y ostensiblemente mayor que la existente en los centros privados, si bien este último sector es más heterogéneo (15).

---

(14) Téngase en cuenta que se está trabajando con datos provinciales. La introducción de algunas variables de tipo sociológico, como la clase social de los alumnos o el emplazamiento del centro (rural o urbano, en el centro de una ciudad o en la zona suburbial), nos daría una idea mucho más exacta de la realidad de los centros.

(15) Las diferencias reales son más acusadas, pues hay que tener en cuenta que en los centros públicos los profesores tienen una dedicación a la docencia menor.

TABLA 13

Media y desviación típica, por Comunidades Autónomas, de la ratio *alumnos por profesor para BUP-COU*

	$\bar{X}$	S_x
Total	15,73	1,08
Sector público	16,85	0,83
Sector privado	13,67	1,94

El fracaso escolar lo hemos estudiado a través de la variable «porcentaje de repetidores». Las diferencias sector público-sector privado en cuanto a esta variable son tan pronunciadas que, a nuestro juicio, difícilmente se pueden explicar en función de las otras variables indicativas de la calidad, como la relación alumnos por profesor (16). Pensamos que éstas son tan significativas que pueden deberse a distintas pautas de admisión, a posibles diferencias en los criterios de evaluación o a un mayor seguimiento y control del trabajo diario de los alumnos; sin olvidar que el origen socioeconómico de quienes acuden también es un factor importante. Seguramente hay algo de cierto en cada una de estas posibilidades y sería un estudio interesante aquel que determinase cuál de estos aspectos tiene mayor relevancia.

TABLA 14

Media y desviación típica del índice de fracaso escolar para el nivel de BUP-COU obtenido utilizando datos por Comunidades Autónomas

	$\bar{X}$	S_x
Centros públicos	0,17	0,02
Centros privados	0,07	0,02

LA FORMACIÓN PROFESIONAL (17)

La LGE concibe la Formación Profesional como un conjunto de enseñanzas que tienen como finalidad la capacitación de los jóvenes para el acceso al Mercado de Trabajo. Esta ley estructura la FP en tres niveles:

(16) Se observa un comportamiento homogéneo en las distintas Comunidades respecto a los índices de fracaso. No hay diferencias espaciales importantes, sino distintos comportamientos en los sectores público y privado.

(17) Algunas de las obras en las que se puede encontrar un tratamiento detallado de los problemas de la FP son:

- FP de primer grado, que se imparte al término de la EGB y consta de dos años;
- FP de segundo grado, a la que pueden acceder los alumnos que han terminado el BUP o la FP 1;
- FP de tercer grado, que hubiera debido ser el nivel superior, pero no llegó a implantarse.

Posiblemente éste sea el nivel de enseñanza que mayores problemas plantea. Los rápidos cambios tecnológicos han conducido a la aparición de nuevas profesiones y a la rápida modificación de las existentes. Esto provoca la obsolescencia de las enseñanzas que no responden a las necesidades existentes en el mundo laboral. En la nueva estructuración de la FP será necesario introducir mecanismos que favorezcan la actualización permanente para que no sea necesario reformar periódicamente el sistema. Cabe señalar, asimismo, el fuerte desprestigio que supone el no obtener titulación al término de la EGB, que obliga a los menos capaces a cursar obligatoriamente estas enseñanzas si quieren continuar sus estudios.

En el curso 83-84 había en España 2.397 centros en los que se impartía Formación Profesional; de los cuales, 946 eran de dependencia pública y 1.433, de carácter privado. En lo referente a la matrícula, cabe señalar que las dos terceras partes del alumnado cursaban el primer grado o FP 1; representando la matrícula de FP 2 aproximadamente un tercio del total, si bien es cierto que en los últimos años está experimentando un notable proceso de expansión.

La rama administrativa y la eléctrica-electrónica, entre veintitrés ramas, absorben más de la mitad de la matrícula total.

La demanda de este tipo de enseñanzas es muy inferior a la demanda de BUP. A continuación se ofrece una relación de las provincias que presentan mayores niveles de matriculación. Obsérvese cómo los primeros puestos están ocupados por algunas de las zonas con presencia industrial importante.

TABLA 15

Relación provincial del número de matriculados en FP por cada 1.000 habitantes

Alava	31,57	Navarra	23,26
Burgos	28,28	Vizcaya	22,79
Guipúzcoa	25,83	Cantabria	22,11
Valladolid	25,32	Zaragoza	20,92
La Rioja	24,33	Lérida	20,69
Murcia	24,25	Madrid	19,53
Barcelona	23,43	$\bar{X}$ =	17,22
		S_x =	4,97

Díaz Malledo, J. «La FP ¿Un callejón sin salida?», en *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 1983, «Algunas reflexiones sobre la llamada Formación Profesional», en *Papeles de Economía, 8*, 1981.
Blaug, M. *Educación y empleo.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1981.

La naturaleza de las enseñanzas de Formación Profesional exige diversas clases de puestos escolares: en aulas, en laboratorios, en talleres y en aulas especiales. Lógicamente debe existir cierta proporción entre el número de puestos de las distintas clases de acuerdo con el tiempo que, según los planes de estudios, se debe dedicar a las distintas enseñanzas. Según la Coordinación General para la Formación Profesional, el número de puestos para asignaturas teóricas (en aulas, laboratorios y aulas especiales) debe ser el doble del número de puestos de taller. De acuerdo con este criterio definiremos la capacidad teórica de un centro como el triple del número de puestos de taller. Así, en el curso 83-84, la capacidad total del sistema sería de 705.261 puestos escolares teóricos; existiendo una gran desproporción entre el número de puestos para asignaturas teóricas y el correspondiente a las prácticas. (El número total de puestos en laboratorios, talleres, aulas y aulas especializadas es de 1.076.725, que excede en 371.464 el triple del número de puestos de taller.)

Para proceder a un estudio más exhaustivo de ese aspecto hemos analizado, por Comunidades, el valor del cociente resultante de dividir el número de puestos efectivos totales (en aulas, laboratorios, talleres y aulas especiales) entre el número de puestos que teóricamente ha de haber. Cuando este cociente toma el valor 1, indica que se respeta la proporción propuesta por el organismo anteriormente citado; si toma valores mayores, significa bien un exceso de puestos para clases teóricas o bien una carencia de puestos de taller (18).

(18) En la publicación *Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 83-84. Análisis de los datos nacionales,* del Ministerio de Educación y Ciencia, se interpreta sistemáticamente este desajuste como un exceso de puestos para las asignaturas teóricas, que estarían siendo infrautilizados y supondrían, por tanto, unos mayores costes. A la vista de las cifras de matriculación, nosotros pensamos que estos desajustes también se pueden interpretar como una carencia de puestos de taller.

TABLA 16

Relación, por Comunidades Autónomas, del valor del cociente puestos totales/puestos teóricos en FP

	Centros públicos	Centros privados
Andalucía	1,43	1,50
Aragón	1,47	1,81
Asturias	1,10	1,42
Baleares	1,37	1,41
Canarias	1,41	2,04
Cataluña	1,22	2,33
Cantabria	1,35	2,46
Castilla-León	1,45	1,57
Castilla-La Mancha	1,40	1,68
C. Valenciana	1,45	2,27
Extremadura	1,37	1,87
Galicia	1,60	1,99
Madrid	1,22	1,91
Murcia	1,24	2,08
Navarra	1,33	1,82
País Vasco	1,02	1,22
La Rioja	1,84	1,30

Nótese la evidente falta de planificación, o bien de adecuación a este criterio, sobre todo en el sector privado.

Hemos calculado el número de alumnos matriculados por cada puesto teórico, observando que no existe un comportamiento uniforme en las distintas Comunidades y que, en ocasiones, existe un importante desequilibrio entre estas dos magnitudes. Si además consideramos que hay veintitrés ramas y que la demanda se ha ido desplazando en los últimos años hacia unas pocas de éstas, nos damos cuenta de que existen desequilibrios de carácter estructural, puesto que normalmente se sigue manteniendo cierto nivel de oferta de las especialidades menos demandadas; con lo cual, cuando el cociente matriculados/puestos teóricos toma el valor 1, quizá corresponda a una situación en la que coexisten excesos de oferta en ciertas ramas frente a carencia de puestos en otras.

TABLA 17

Relación por Comunidades Autónomas, del número de matriculados en FP por cada 1.000 puestos teóricos

	Centros públicos	Centros privados
Andalucía	89	92
Aragón	87	104
Asturias	81	61
Baleares	94	79
Canarias	118	171
Cataluña	107	55
Cantabria	83	142
Castilla-León	87	89
Castilla-La Mancha	85	85
C. Valenciana	87	129
Extremadura	88	122
Galicia	103	102
Madrid	92	126
Murcia	96	110
Navarra	81	107
País Vasco	63	75
La Rioja	89	69

Como ya habíamos señalado, éste es el nivel de enseñanza que más problemas tiene planteados. Haciendo uso de algunos de los indicadores tradicionales de calidad, observamos un bajo nivel de rendimiento para esta etapa. Se evidencia, en primer lugar, una señalada desproporción entre el número de matriculados en FP 1 y los que están en FP 2, indicativa del alto grado de abandono en el primer ciclo. Por otro lado, la relación entre el número de alumnos que han terminado esta etapa en cierto año académico y los que en un período anterior habían iniciado sus estudios es la más baja del sistema.

La *ratio* alumnos por profesor toma valores más elevados en el sector privado. Encontramos que las Comunidades que presentan excesos de demanda o bien un mayor número de matriculados que de puestos muestran también carencias en cuanto al profesorado.

TABLA 18

Media y desviación típica de la ratio *alumnos por profesores en FP para las Comunidades Autónomas*

	$\bar{X}$	S_x
Sector público	13,98	1,28
Sector privado	16,47	2,76

El porcentaje de alumnos repetidores, si bien es menor que en el BUP-COU, es elevado, sobre todo en los centros públicos.

TABLA 19

Media y desviación típica del índice de fracaso escolar en FP para las Comunidades Autónomas

	$\bar{X}$	S_x
Sector público	0,11	0,03
Sector privado	0,04	0,01

Sin embargo, las cifras que se ofrecen son globales y enmascaran en cierta medida la situación de la FP 1, que presenta tasas de fracaso mucho más elevadas que la media.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha observado la existencia de desequilibrios entre la oferta y la demanda, en ocasiones importante. Se ha constatado que la oferta privada se dirige a las regiones más favorecidas económicamente, mientras que en las menos desarrolladas la oferta de puestos escolares es básicamente pública.

La enseñanza preescolar muestra importantes diferencias territoriales en lo que se refiere a niveles de matriculación de los niños más pequeños (dos-tres años); siendo la situación de la matrícula de párvulos mucho más homogénea. Los puestos escolares ofertados están cubiertos, apreciándose en muchas Comunidades notables deficiencias en cuanto al número de plazas.

Por lo que respecta a la EGB, se aprecia la sensibilidad de la oferta privada a los cambios en las condiciones del entorno, que se traduce en un grado de aprovechamiento de los puestos escolares privados superior al existente en la enseñanza pública. Existen diferencias interprovinciales de consideración en la *ratio* alumnos por profesor, que toma valores más elevados para los centros privados.

La demanda de BUP se correlaciona con el desarrollo económico; constatándose, además, la influencia que la cercanía de la Universidad ejerce sobre dicha variable. La masificación en los centros públicos de BUP es importante y ostensiblemente mayor que en los privados, pues debido al carácter no gratuito de este nivel de enseñanza, los centros privados muestran porcentajes elevados de recursos sin utilizar. Estas circunstancias provocan unos elevados índices de fracaso en la escuela pública, con porcentajes importantes de alumnos repetidores.

El desprestigio que sufre la FP se hace patente en unos niveles de matriculación muy inferiores a los que presenta el BUP. Existen desequilibrios entre el número de puestos disponibles para las clases teóricas y el número de puestos para las asignaturas prácticas. Respecto a la calidad de la enseñanza, hemos encontrado que el porcentaje de alumnos repetidores, aunque menor que en BUP-COU, es elevado, sobre todo en los centros públicos.

En general, podemos decir que hemos encontrado provincias poco desarrolladas en las cuales la oferta educativa es básicamente pública, frente a otras con una mayor industrialización, receptoras de población y que, debido a esta circunstancia, presentan una notable carencia en el número de puestos escolares. Todas estas consideraciones parecen aconsejar medidas políticas tendentes a corregir estos desequilibrios.

BIBLIOGRAFÍA

Blaug, M. *An introduction to the economics of education.* London, Penguin, 1970.

– *Educación y empleo.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1981.

Bosch, F. y Díaz, J. *La educación en España. Una perspectiva económica.* Barcelona, Ariel, 1988.

Educación preescolar, general básica, especial y permanente de adultos. Curso 1983-1984. Análisis de los datos nacionales. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1984.

Estadística de la Enseñanza en España. Curso 83-84. Madrid, INE, 1987.

Examen de la política educativa española por la OCDE. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.

González-Anleo, J. *El sistema educativo español.* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.

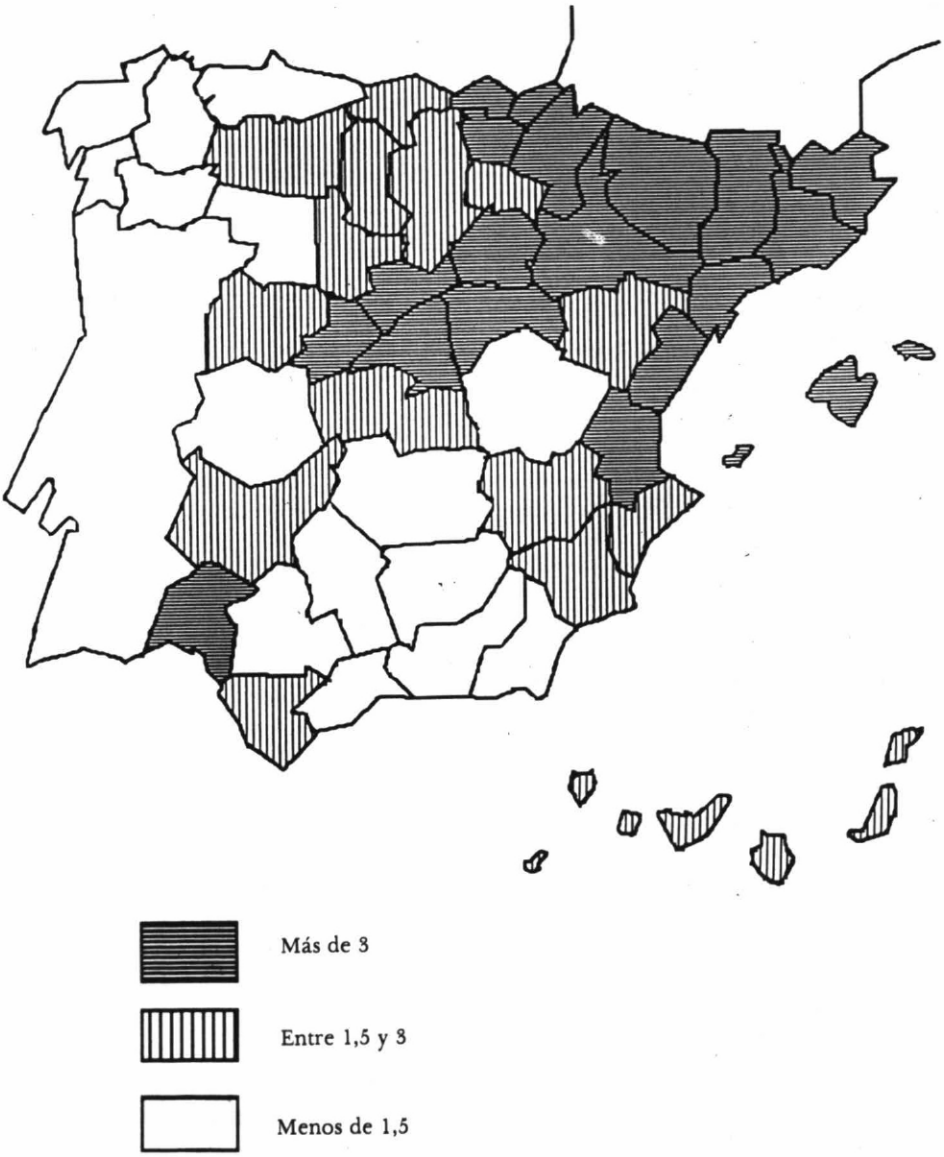
Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Martínez Chacón, E. «El sistema educativo español. Tendencias recientes», en *En Situación, 3,* 1988, pp. 196-215, Bilbao, Servicio de Estudios del Banco Bilbao-Vizcaya, 1988.

Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

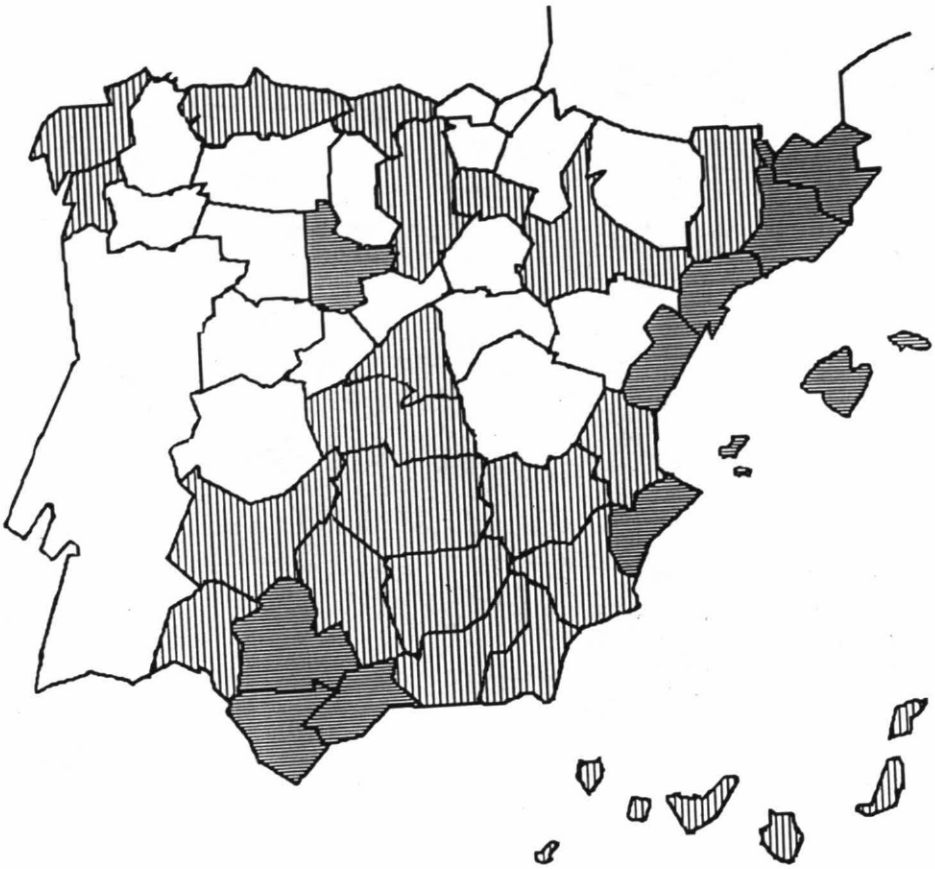
MAPA I

Número de matriculados en jardines de infancia por cada 1.000 habitantes



MAPA II

Ratio *alumnos por profesor en EGB*



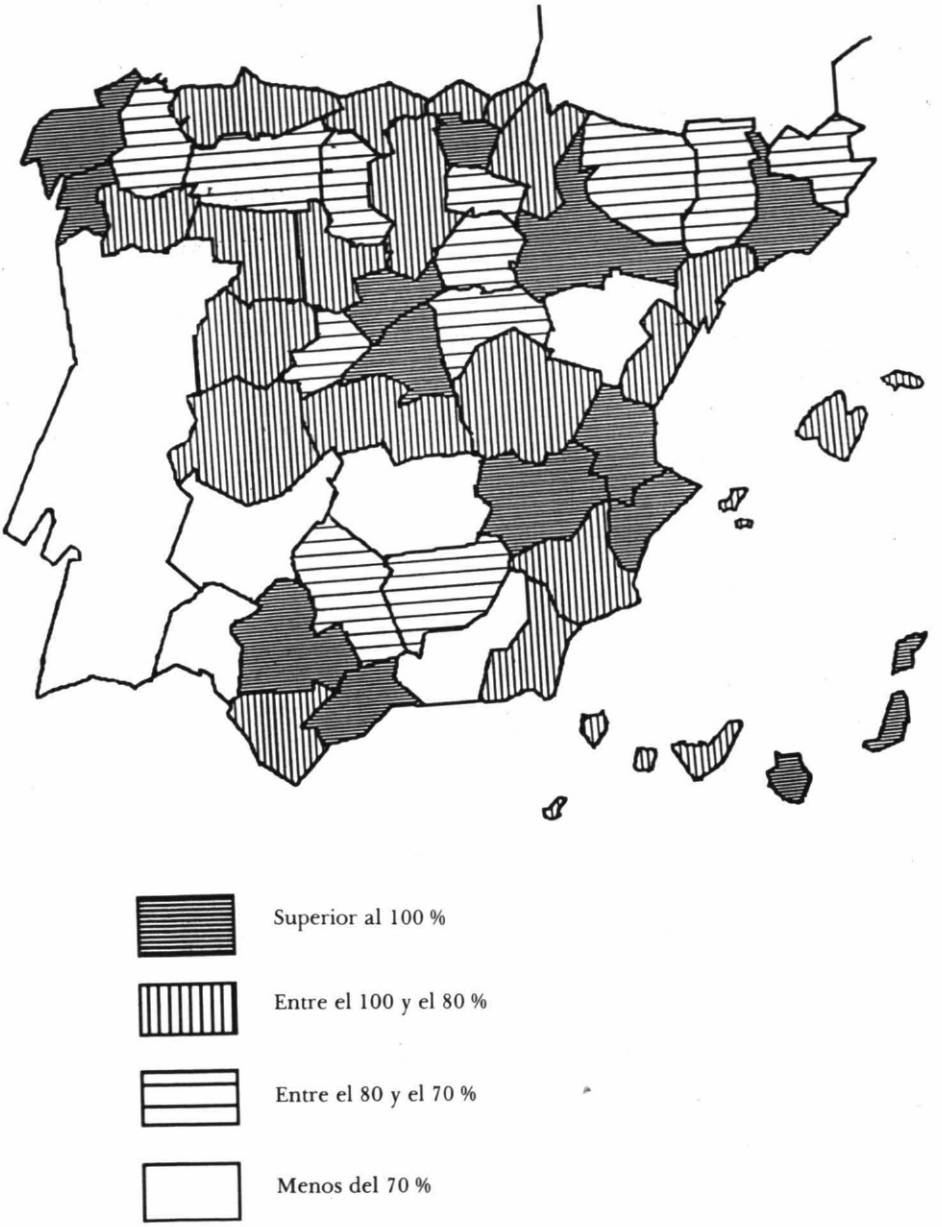
Más de 30 alumnos por profesor

Entre 27 y 30 alumnos

Menos de 27 alumnos por profesor

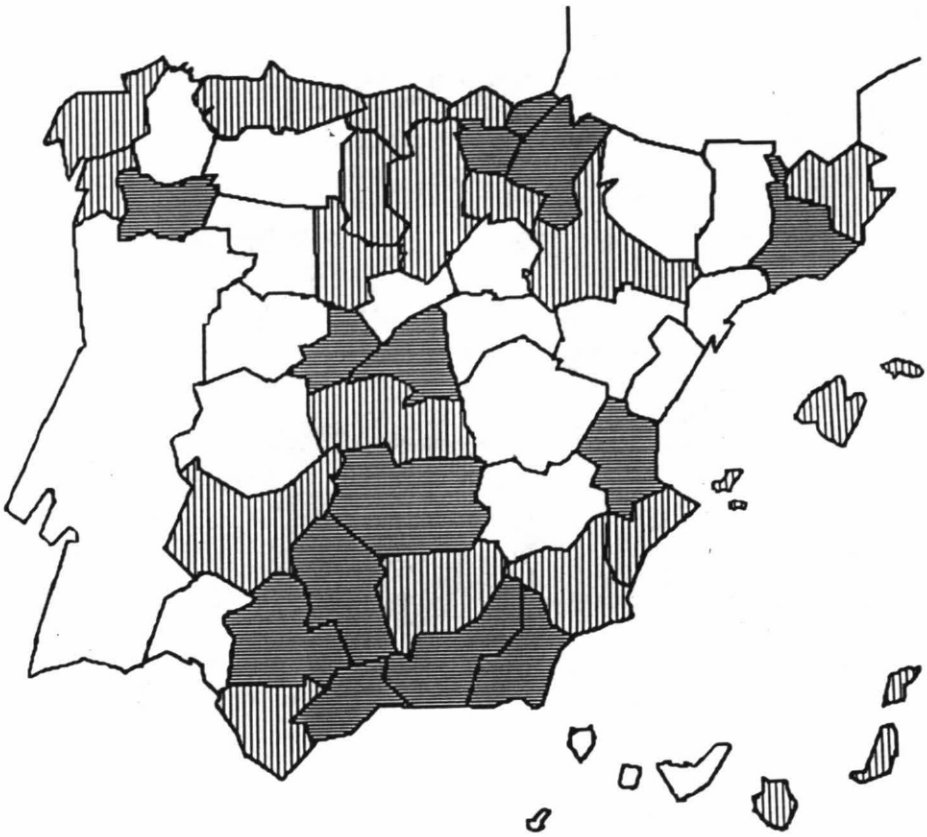
MAPA III

Indice de aprovechamiento en los centros públicos de BUP



MAPA IV

Indice de aprovechamiento en centros privados de BUP-COU



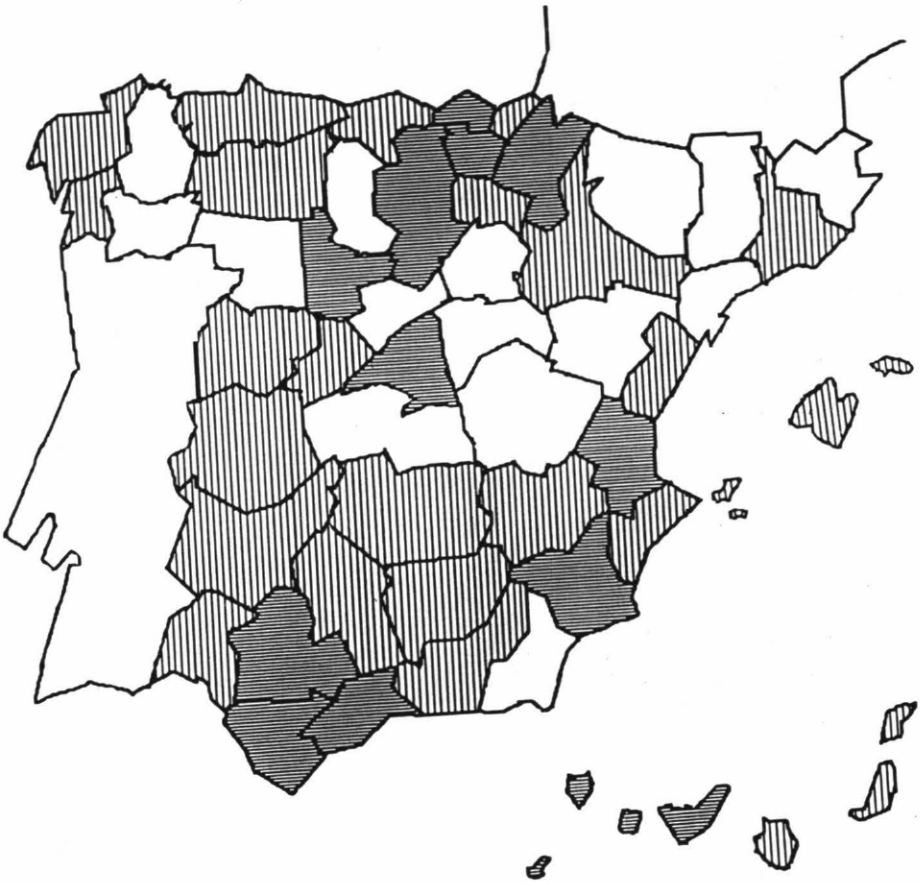
Superior al 80 %

Entre el 70 y el 80 %

Inferior al 70 %

MAPA V

Ratio *alumnos por profesor en FP*



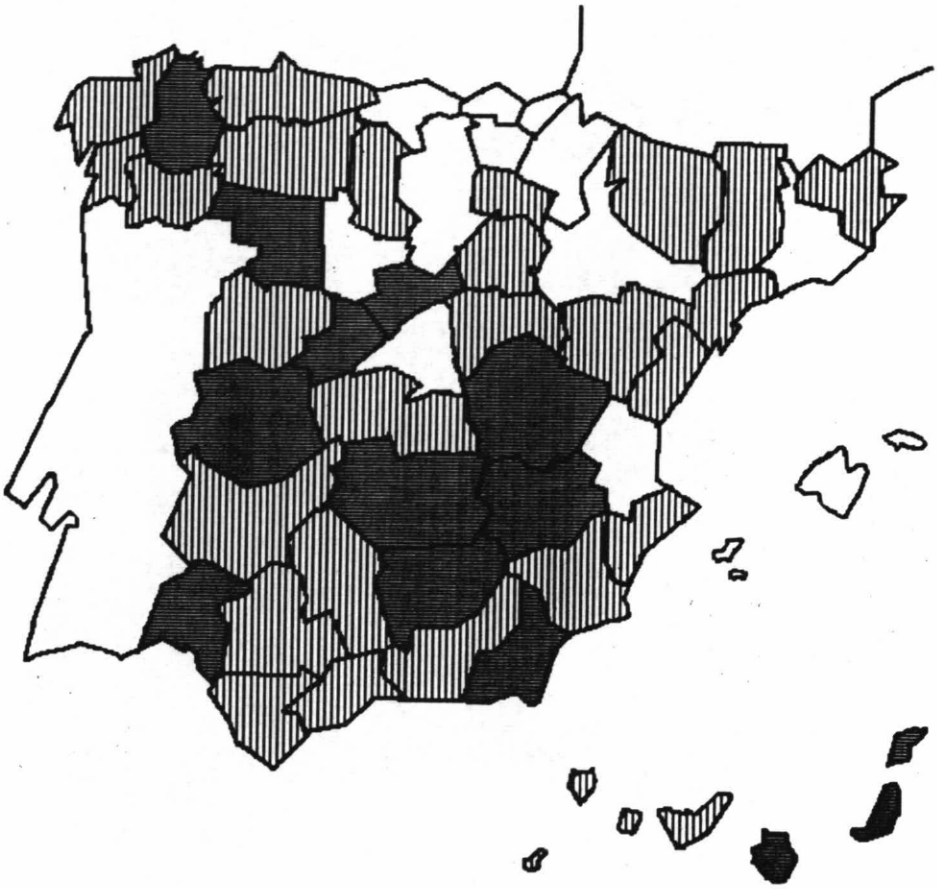
Más de 15

Entre 13 y 15

Menos de 13

MAPA VI

Porcentaje de oferta pública respecto a la oferta total



Más del 80 % de oferta pública

Entre el 80 y el 60 %

Menos del 60 %

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LOS RECURSOS FAMILIARES ASIGNADOS A LA EDUCACIÓN

GERARD LASSIBILLE (*)
M.ª LUCÍA NAVARRO GÓMEZ (**)

INTRODUCCIÓN

El objeto de este artículo es analizar las sumas dedicadas por los hogares a la función de enseñanza en su conjunto. De esta manera, los gastos que aquí se analizan están ligados a la educación de todos los miembros de la familia que realizan estudios, independientemente de su nivel escolar, de su edad o de su relación con la actividad económica (1).

El presupuesto de enseñanza de los hogares se aborda en primer lugar desde un punto de vista descriptivo. Bajo este aspecto, el objetivo es seguir la evolución en el tiempo de la financiación tanto privada como pública de la educación. A continuación se detalla, en base a los datos microeconómicos de la última Encuesta de Presupuestos Familiares, los distintos tipos de gastos de enseñanza producidos a lo largo de un año por la presencia en el hogar de individuos escolarizados y después se examina, a la luz de la estimación de modelos econométricos, la elasticidad respecto a la renta de cada rúbrica de gastos del presupuesto de enseñanza de los hogares.

1. ALGUNAS MACROMAGNITUDES RESPECTO AL GASTO FAMILIAR DE EDUCACIÓN

Esta primera sección examina de manera general las sumas que dedica, a nivel nacional, el conjunto de los hogares españoles a la función de educación desde hace diecisiete años (2); estas informaciones, que resumimos en la tabla 1, se

(*) Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (Dijon, Francia).
(**) Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Málaga.

(1) Es decir, se trata de la misma forma a los individuos que estudian simultaneando el estudio con el ejercicio de una actividad remunerada y a los que asisten a un centro de enseñanza como actividad principal.

(2) En realidad el examen se refiere al período 1964-1981.

han deducido de los datos publicados en las cuatro últimas Encuestas de Presupuestos Familiares realizadas por el INE, en base a una nomenclatura común de los gastos.

TABLA 1

Evolución del gasto de enseñanza de los hogares (a)

	1964	1968	1974	1981
Gasto TOTAL				
En millones de pts. corrientes	9.757,5	21.313,3	56.101,1	185.901,0
En millones de pts. de 1976	29.390,1	47.895,1	89.333,0	93.277,0
Números índices del valor real	100,0	163,0	304,0	317,4
Número de escolares (en miles)	4.925,6	6.240,2	7.563,6	9.449,8
Gasto por escolar				
En pesetas corrientes	1.981,0	3.415,5	7.417,2	19.672,5
En pesetas de 1976	5.966,8	7.675,3	11.810,9	9.870,8
Números índices del valor real	100,0	128,6	197,9	165,4

Nota (a): Los datos de 1974 y 1981 se refieren, respectivamente, a las Encuestas de Presupuestos Familiares de 1973-74 y de 1980-81.

En 1964, 1968 y 1974 el gasto total de educación de los hogares se obtiene multiplicando el gasto de enseñanza por persona que da cada encuesta por la población total correspondiente a esos años. El gasto total en 1981 se extrae directamente de las informaciones publicadas por el INE.

Fuente: INE (1965), INE (1968), INE (1975) e INE (1983).

Según esta tabla, los gastos de enseñanza a cargo de las familias se elevan en 1981 a casi 186.000 millones de pesetas, frente a los menos de 10.000 millones de pesetas en 1964. Esto quiere decir que durante el período aquí considerado, la financiación privada de la educación se multiplicó por cerca de diecinueve en pesetas corrientes; lo que, teniendo en cuenta el alza de precios, corresponde, en términos constantes, a una triplicación de las cargas que pesan sobre las familias. Este fuerte aumento no es, naturalmente, independiente del hecho de que la demanda de educación de los hogares creciera en proporciones considerables entre 1964 y 1981. En efecto, el número de alumnos inscritos en el sistema escolar casi se duplicó entre esas dos fechas; así, mientras que se contaban 150 estudiantes por 1.000 habitantes en 1964, esta cifra pasó a cerca de 250 diecisiete años después.

Si para tener en cuenta este fenómeno de escala se relativiza el presupuesto de enseñanza de los hogares por el número de alumnos escolarizados, entonces se constata que el gasto unitario privado pasa, en moneda constante de 1976, de aproximadamente 6.000 pesetas en 1964 a casi 9.900 pesetas en 1981. Esto quiere decir que para el período, en su conjunto, parece que el esfuerzo real de las fami-

lias creció globalmente de manera considerable, puesto que éstas gastan hoy (3) por cada miembro que escolarizan un 65 por 100 más que hace diecisiete años. Sin embargo, este aumento no se produjo de manera continua. En efecto, entre 1964 y 1974 el gasto por escolar se duplicó, prácticamente en términos reales, mientras que de 1974 a 1981 la tendencia al alza se invirtió, y así, entre esas dos fechas los hogares han dedicado un 16 por 100 menos de recursos a la educación de cada uno de sus miembros.

Con el fin de comparar la evolución reciente de la financiación privada y la pública de la educación, la tabla 2 indica, para los años 1974 y 1981, los gastos de enseñanza de los hogares y los gastos corrientes del Ministerio de Educación y Ciencia, que están además normalizados para hacerlos corresponder con los períodos que cubre cada Encuesta de Presupuestos Familiares utilizada (4).

TABLA 2

Comparación del gasto privado y el público de enseñanza (en pesetas de 1976) (a)

	1974	1981	1974-1981 (en %)
Gasto TOTAL (en millones de pts.)			
De los hogares	89.333,0	93.277,0	4,4
Del MEC	80.652,3	164.560,3	104,0
Total	169.985,3	257.837,3	51,7
Gasto por escolar			
De los hogares	11.810,8	9.870,8	−16,4
Del MEC	10.663,3	17.414,1	63,3
Total	22.474,1	27.284,9	21,4

Nota (a): Los datos que se presentan aquí coinciden con los de los períodos cubiertos por las Encuestas de Presupuestos Familiares de 1973-74 y 1980-81.

En 1981 el presupuesto corriente del Ministerio de Educación y Ciencia incluye el del Ministerio de Universidades e Investigación.

Los datos que figuran en esta tabla muestran, en primer lugar, que en 1974 el presupuesto corriente del Ministerio de Educación y Ciencia es ligeramente inferior a las sumas dedicadas por las familias a la enseñanza. Por el contrario, siete años más tarde los gastos públicos son 1,7 veces mayores que los gastos privados; es decir, que de 1974 a 1981 el presupuesto corriente del Estado en favor de la

(3) Es decir, en realidad en 1981.

(4) Es decir, en 1974 (Encuesta de Presupuestos Familiares de 1973-74) los gastos del Ministerio de Educación y Ciencia se obtienen adicionando la mitad del presupuesto de 1973 a la mitad del de 1974; en 1981 (Encuesta de Presupuestos Familiares de 1980-81) se añade a las tres cuartas partes del presupuesto de 1980 la cuarta parte del de 1981.

educación se multiplicó por más de dos, mientras que en el mismo período el de las familias no aumentó más que un 4 por 100. Además, aparece de manera clara, en términos relativos ahora, que el descenso de la financiación privada de la enseñanza que se produjo de 1974 a 1981 estuvo más que compensado por el aumento de la financiación pública que se realizó entre esas dos fechas. Así, al final de este período los hogares gastaban 1.940 pesetas menos por alumno que al principio y, por el contrario, el Estado dedicaba 6.750 pesetas más a la educación de cada individuo escolarizado que al comenzar el período (5). En resumen, pues, el aumento del esfuerzo público en la enseñanza no sólo permitió reducir la carga de las familias, sino que contribuyó también, sin duda, a mejorar la calidad de la educación, puesto que el gasto unitario total pasó de 22.000 pesetas en 1974 a 27.000 pesetas en 1981; es decir, que en términos constantes aumentó en más del 20 por 100 en siete años.

2. UNA DESCRIPCIÓN MICROECONÓMICA DEL GASTO FAMILIAR EN EDUCACIÓN

Para abordar ahora el problema de la financiación privada de la educación, desde un punto de vista microeconómico, la tabla 3 presenta una primera descripción de los gastos en enseñanza por hogar, tal y como puede obtenerse a partir de los datos individuales de la última Encuesta de Presupuestos Familiares del INE (6).

Debido a las informaciones proporcionadas por esta encuesta, solamente consideramos aquí los gastos de la enseñanza formal, es decir, aquellos ligados a la educación otorgada dentro del sistema escolar propiamente dicho. Así, los gastos de la educación no formal o extraescolar (como son los de teatro, museo o cine, por ejemplo), aunque también contribuyan al desarrollo de los individuos, se han excluido del análisis, dado que la Encuesta de Presupuestos Familiares no permite identificar a los beneficiarios de este tipo de costes dentro del hogar.

Por otra parte, los gastos de educación que estamos considerando se refieren al conjunto de gastos inmediatos de enseñanza que soportan las familias durante un año, los cuales se han descompuesto en gastos directos de educación y en gastos anejos al acto de enseñanza en sí. Los primeros están estrechamente ligados a la asistencia a un establecimiento escolar e incluyen los pagos a centros y los gastos en libros y material. Tomando la definición del INE, los pagos a centros recogen los pagos realizados a los centros de enseñanza o a los profesores y, eventualmente, los recibos de las asociaciones de padres de alumnos, cuando el pago de éstos es obligatorio; los gastos en libros y material comprenden las compras de libros y fichas adquiridas para fines de enseñanza y todo el material destinado a la utilización escolar (plumas, lápices, bolígrafos, papeles, cuadernos, compases, pin-

(5) En pesetas constantes de 1976.

(6) Los gastos se expresan en moneda corriente. Los resultados se obtienen de un total de 12.276 hogares que tienen miembros estudiando.

turas, etc.). Los gastos anejos a la educación corresponden principalmente a aquellos ligados al régimen de escolaridad de los miembros de la familia que realizan estudios e incluyen los gastos de transporte escolar y los de alojamiento y comedor. Los primeros reagrupan las sumas que dedican las familias al transporte de los alumnos al centro de enseñanza, exceptuando los desplazamientos efectuados en los medios regulares de transporte urbano colectivo, como el metro o el autobús, e interurbano; los gastos de alojamiento y comedor comprenden los correspondientes al alojamiento en internados, colegios mayores, colegios menores y residencias universitarias, así como los gastos de alimentación de los estudios en régimen de media pensión o internado.

TABLA 3

Gastos de enseñanza por hogar (a)

	Gasto total	Gasto por escolar	% en gasto familiar	% del gasto en enseñanza
Gasto TOTAL	30.011	15.322	26,18	100,00
Gastos directos				
Pagos a centros	16.431	8.401	14,33	54,75
Libros y material	7.691	3.893	6,71	25,63
Total	24.122	12.294	21,04	80,38
Gastos anejos				
Transporte escolar	1.240	641	1,08	4,13
Alojamiento y comedor	4.649	2.387	4.06	15,49
Total	5.889	3.028	5,14	19,62

Nota (a): El 51 por 100 de los hogares tiene miembros estudiando: en ellos, el número medio de escolares es de 2,01.

Según la información de la tabla 3, resulta que el 51 por 100 de los hogares españoles escolariza por lo menos a uno de sus miembros. Estas familias dedican un promedio de 30.000 pesetas anuales a la función de educación; lo que representa el 2,6 por 100 de su presupuesto total. Teniendo en cuenta el número medio de alumnos por hogar, la familia tipo gasta anualmente 15.000 pesetas en la educación de cada uno de los individuos que escolariza.

Naturalmente estos datos medios ocultan grandes dispersiones en función de la categoría social del cabeza de familia. En efecto, según la información de la tabla 4, se observa que los obreros dedican apenas algo más de 10.000 pesetas al año por alumno, mientras que los cuadros superiores y los cuadros medios gastan cerca de 30.000 y 22.000 pesetas, respectivamente, en la educación de cada uno de sus hijos. Teniendo en cuenta estas cifras y el número de alumnos escolarizados por estas dos categorías sociales, se ve que las mismas dedican a la función de educación

el 3,8 y el 3,2 por 100, respectivamente, de su presupuesto; mientras que en el caso de los obreros, esta proporción sobrepasa justo el 2 por 100.

TABLA 4

Gastos en enseñanza según la categoría social del hogar (a)

	Hogares con escolares	Número de escolares	Gasto TOTAL	Gasto por escolar	% del gasto familiar
Agricultor	6,88	1,85	25.313	14.885	29,85
Obrero	43,71	1,96	18.948	10.543	20,95
Cuadro sup. y Prof. lib.	8,55	2,31	71.260	29.769	38,41
Trabajador independ.	9,07	2,02	29.350	15.285	27,15
Cuadro medio	19,76	2,11	43.420	21.593	32,35
Otro activo	2,48	2,32	25.545	12.602	21,63
Inactivo	9,53	1,77	21.128	12.341	23,98
Total	100,00	2,01	30.011	15.322	26,18

Nota (a): La primera columna de la tabla presenta la distribución de los hogares con miembros estudiando, en función de la característica aquí considerada.

Por lo que se refiere a los gastos directos en educación, la tabla 3 anterior indica que los hogares dedican, por término medio, más de 24.000 pesetas a este concepto; lo que representa alrededor del 80 por 100 de su gasto total en enseñanza. Los pagos a centros alcanzan 16.400 pesetas anuales, es decir, un montante equivalente a más de la mitad del gasto total en educación. Las compras de libros y material escolar son, por el contrario, mucho menores, pues no sobrepasan las 8.000 pesetas al año; o sea, aproximadamente un cuarto del gasto total en enseñanza. Además, se puede estimar que por cada individuo que realiza estudios, el hogar tipo gasta anualmente 8.400 pesetas en concepto de pagos a centros y 3.900 pesetas en libros y material escolar; lo que da un gasto directo en educación de 12.300 pesetas por alumno.

Para cerrar esta breve descripción de los gastos directos en educación, hay que añadir que el 39 por 100 de las familias que escolarizan individuos no paga ninguna tasa de matrícula. El 61 por 100 de los hogares que no se benefician de una gratuidad total de la enseñanza, por así decirlo, gasta por su parte, en concepto de pagos a centros, 14.000 pesetas por alumno; es decir, que en total, esta rúbrica representa para estas familias más del 60 por 100 de su gasto global en enseñanza. Si se consideran ahora las diferencias en función de las categorías sociales, tal y como figuran en la tabla 5 siguiente, aparece entonces que las tres cuartas partes, aproximadamente, de los cuadros superiores y de los cuadros medios efectúan pagos a centros, dedicando, respectivamente, a este concepto 25.000 y 17.000 pesetas por alumno; lo que representa entre el 68 y el 62 por 100 de sus gastos totales en enseñanza. Por el contrario, el 58 por 100 de los hogares de agricultores y el 44

por 100 de las familias de obreros no efectúan ningún gasto de este tipo. Cuando la enseñanza de sus niños no es gratuita, las familias de agricultores gastan cerca de 20.000 pesetas por alumno en concepto de pagos a centros; mientras que los hogares de obreros dedican menos de 10.000 pesetas a gastos de colegio por cada uno de los niños que escolarizan.

TABLA 5

Gastos en concepto de pagos a centros según la categoría social del hogar. Conjunto de hogares que pagan

	% de hogares que pagan	Gasto TOTAL	Gasto por escolar	% del gasto en enseñanza
Agricultor	41,94	16.962	19.909	42,04
Obrero	56,50	16.637	9.609	58,41
Cuadro sup. y Prof. lib.	77,43	60.024	25.187	68,23
Trabajador independ.	63,16	23.698	12.421	58,61
Cuadro medio	74,36	33.836	17.177	62,17
Otro activo	63,93	24.341	11.997	65,58
Inactivo	50,00	22.258	12.958	61,37
Total	60,99	26.941	13.774	61,20

Según los datos de la tabla 3, los hogares dedican, en promedio, menos de 6.000 pesetas a los gastos anejos de educación; lo que representa apenas el 20 por 100 de su gasto total en enseñanza. Los gastos de transporte escolar alcanzan 1.200 pesetas al año, o sea, un montante equivalente a cerca del 4 por 100 del coste total en educación de las familias. Los gastos de alojamiento y comedor son, por el contrario, mucho más elevados, ya que sobrepasan las 4.500 pesetas anuales; lo que representa más del 15 por 100 del presupuesto total de educación de los hogares. Por otra parte, se puede estimar que las familias dedican anualmente por cada individuo que escolarizan 640 pesetas en gastos de transporte y 2.400 pesetas aproximadamente en alojamiento y comedor; lo que arroja un gasto anejo de educación de poco más de 3.000 pesetas por alumno.

Al leer estas cifras medias no hay que olvidar que pocos hogares soportan gastos anejos de educación. Así, según los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares, solamente el 7 por 100 de las familias que escolarizan individuos tiene gastos de transporte escolar y el 9 por 100 de ellas presenta gastos de alojamiento y comedor. Para estos hogares estos conceptos representan el 22 y el 55 por 100, respectivamente, del presupuesto total de enseñanza; es decir, que su gasto unitario de transporte escolar se eleva a más de 9.000 pesetas anuales y el de alojamiento y comedor sobrepasa las 26.000 pesetas.

Si se tienen en cuenta ahora las diferencias según el tamaño de la comunidad de residencia (que es, sin duda alguna, una variable de fragmentación más adecuada que la categoría social), se observa (en la tabla 6) que el 9 por 100 de los hoga-

res de los municipios de menos de 2.000 habitantes utiliza el transporte escolar y más del 25 por 100 de ellos recurren a los servicios de alojamiento y comedor. Para estas familias estas dos rúbricas representan, respectivamente, el 32 y el 72 por 100 de su presupuesto total de enseñanza, o sea, proporciones 1,5 y 1,3 veces superiores a las que se observan para el conjunto de los hogares que tienen este tipo de costes.

TABLA 6

Gastos anejos de enseñanza según el tamaño del municipio de residencia. Conjunto de hogares que pagan

	% hogares que pagan	Gasto TOTAL	Gasto por escolar	% del gasto en enseñanza
Transporte escolar				
< 2.000 hab.	9,28	16.069	8.906	32,27
2.000-10.000 hab.	6,34	14.021	7.480	27,76
10.000-50.000 hab.	3,86	12.456	6.828	20,91
50.000-500.000 hab.	7,94	18.678	9.336	21,43
> 500.000 hab.	7,73	22.343	11.738	25,64
TOTAL	7,03	17.651	9.128	22,07
Alojamiento y comedor				
< 2.000 hab.	25,26	50.355	31.895	72,13
2.000-10.000 hab.	11,04	45.510	21.522	65,08
10.000-50.000 hab.	7,20	45.046	20.709	61,45
50.000-500.000 hab.	5,87	60.898	29.283	51,19
> 500.000 hab.	10,22	45.499	22.256	35,85
TOTAL	9,11	51.044	26.209	54,90

Además, se puede notar que el gasto unitario de transporte y de alojamiento y comedor varía enormemente según el tamaño del municipio de residencia. Ahora bien, no cabe duda de que tal fenómeno se explica mediante factores no considerados en esta presentación general; como por ejemplo, el nivel escolar, el carácter público o privado de los centros o incluso la frecuencia anual de utilización de estos servicios (7).

3. LAS ELASTICIDADES-RENTA DE LOS GASTOS EN EDUCACIÓN

La tabla 7 reproduce las estimaciones (por el método de los mínimos cuadrados ordinarios) de los modelos simplificados de gastos de enseñanza e indica sus

(7) Es decir, si las familias recurren a estos servicios durante todo el curso escolar o solamente durante una parte de él.

elasticidades-renta. Las especificaciones utilizadas son de tipo lineal; la variable exógena se define por el gasto anual total del hogar, que constituye una buena aproximación de su renta (8).

TABLA 7

Función simplificada del gasto total en enseñanza según la categoría social

	Constante	Renta familiar		R^2	Elasticidad-renta
		Coeficiente	*t* Student		
Agricultor	7.364,356	20,746	7,58	0,063	0,709
Obrero	3.092,547	17,572	19,90	0,069	0,837
C. sup. y Prof. lib.	−15.060,200	49,830	19,15	0,259	1,211
Trabj. indep.	3.541,890	24,103	9,50	0,075	0,879
Cuadro medio	492,957	32,606	19,10	0,131	0,989
Otro activo	−4.113,886	26,595	8,58	0,193	1,161
Inactivo	245,279	24,483	10,73	0,089	0,988
TOTAL	−7.288,754	34,910	52,68	0,184	1,243

Según estos resultados, las diferencias de rentas explican el 18 por 100 de la varianza de los gastos totales en enseñanza de las familias que tienen hijos estudiando. Para ellas, la propensión marginal a consumir educación es del orden del 0,35; lo que significa que 1.000 pesetas suplementarias de renta entrañan un aumento de 35 pesetas en los gastos de enseñanza. Además, estos costes tienen una elasticidad respecto a la renta del orden de 1,24; lo cual supone que, en su conjunto, los gastos de enseñanza de los hogares varían más en proporción a sus recursos.

Sin embargo, existe una fuerte diferenciación social en este terreno. En efecto, las familias de cuadros superiores, por ejemplo, tienen una propensión marginal a cosumir educación 2,5 veces mayor que la que tienen las familias de obreros; la elasticidad-renta de los gastos de enseñanza es claramente superior a la unidad en el caso de las primeras, mientras que, por el contrario, es significativamente inferior a este nivel en el caso de las segundas. Estas diferencias se explican, naturalmente, por el hecho de que las capas más modestas de la sociedad se benefician de una enseñanza más subvencionada que las otras y de que, en la gran mayoría de los casos, aquéllas limitan su demanda de educación a la enseñanza primaria, que es probablemente menos costosa que las demás formaciones.

Con el fin de distinguir las elasticidades según el tipo de gastos que realizan las familias, presentamos la tabla 8, que reproduce las estimaciones de la función simplificada del gasto directo y anejo en enseñanza de los hogares.

(8) En esta tabla y en las siguientes la renta familiar está dividida por 1.000.

TABLA 8

Función simplificada de los gastos directos y anejos en enseñanza

	Constante	Renta familiar		R^2	Elasticidad-renta
		Coeficiente	*t* Student		
Gastos directos					
Pagos a centros....	−7.175,585	22,094	48,33	0,160	1,437
Libros y material ..	−2.093,344	5,239	19,97	0,031	0,728
TOTAL.....	−5.082,241	27,333	51,12	0,176	1,211
Gastos anejos					
Transporte escolar .	−314,085	1,455	19,26	0,026	1,254
Alojamiento y comedor.....	−1.892,482	6,122	18,85	0,028	1,407
TOTAL.....	−2.206,517	7,577	22,16	0,038	1,375

Según los datos de la tabla 8, los gastos directos, en su conjunto, tienen una elasticidad respecto a la renta superior a la unidad. Las compras de libros y material escolar varían menos en proporción a las rentas de los hogares; lo que ilustra bien el carácter del material didáctico. Por el contrario, la elasticidad-renta de los pagos a centros es claramente superior a la unidad; lo que naturalmente responde a la idea de que la asistencia a un centro público, o la exoneración de las tasas de matrícula, es práctica freuente en las capas más modestas de la sociedad.

Por último, los gastos anejos de educación, en su conjunto, tienen una elasticidad respecto a la renta superior a la que se observa en el caso de los gastos directos de enseñanza. Para los pagos de alojamiento y comedor, la propensión marginal a consumir es del orden de 0,006 y su elasticidad respecto a la renta es de 1,4 por 100. Los gastos de transporte escolar, por su parte, tienen una propensión marginal de 0,001 y una elasticidad-renta de 1,3 por 100. Así según los resultados aquí obtenidos, la parte del presupuesto dedicada a cada uno de estos conceptos se incrementa con los recursos del hogar, pero su elasticidad-renta disminuye a medida que éstos aumentan.

CONCLUSIÓN

Este artículo tenía por objeto describir los gastos privados en educación de una manera muy general. En él se ha analizado, a nivel macroeconómico, la participación de las familias en la financiación de la enseñanza y su evolución en el tiempo, comparándola con el esfuerzo público en educación.

La descripción que se ha hecho a continuación ha mostrado, a nivel microeconómico, que los gastos de enseñanza representan una parte no desdeñable del presupuesto de las familias y, sobre todo, que existe una gran variabilidad del gasto en función de la categoría social de los hogares, que quizá no sea independiente de las desigualdades de oportunidades constatadas dentro del sistema educativo en sí.

La descomposición por conceptos ha permitido revelar que los gastos directos, es decir, los pagos a centros y las compras de libros y material escolar, representan más de las tres cuartas partes del gasto en educación de los hogares; el resto lo componen los gastos anejos de enseñanza, es decir, los de transporte escolar y los de alojamiento y comedor. Sin embargo, éstos representan una carga importante para los hogares que los pagan y a menudo están ligados a la estructura de la oferta de enseñanza, la cual impone a los individuos gastos de transporte suplementarios, así como de media pensión y de internado.

BIBLIOGRAFÍA

INE. *Encuesta de Presupuestos Familiares de marzo 1964-marzo 1965*. Madrid, 1965.

–: *Encuesta de Presupuestos Familiares de 1967-68*. Madrid, 1968.

–: *Encuesta de Presupuestos Familiares. Metodología y Resultados*. Madrid 1975.

–: *Encuesta de Presupuestos Familiares de 1980-81. Tomo I: El gasto y el ingreso de los hogares. Conjunto Nacional*. Madrid, 1983.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE: ESTADO ACTUAL

M.ª DOLORES CALERO GARCÍA (*)

El estudio de las Técnicas del Potencial de Aprendizaje está íntimamente ligado al desarrollo de los Programas de Enriquecimiento Cognitivo. Ambos comparten como supuesto fundamental el de la *modificabilidad cognitiva,* que aunque se define de modo general como un cambio positivo, distinto del esperado, en las habilidades intelectuales del sujeto (Feuerstein y cols., 1980), se interpreta a nivel empírico como el aumento significativo, tras un entrenamiento, de las puntuaciones de los sujetos en las pruebas tradicionales de inteligencia y/o aptitud.

Así, los programas se plantean, como objetivo general, modificar los rendimientos de los sujetos en dichos tests y las técnicas del potencial de aprendizaje se proponen evaluar, en cada sujeto, la posibilidad de conseguirlo y/o las intervenciones necesarias para ello. Esta relación ha hecho que en muchos casos sean los mismos grupos de investigadores los que desarrollen ambas líneas de trabajo (véase por ejemplo, Feuerstein y cols., Brown y cols., etc.) y que las conclusiones obtenidas en una de ellas se hayan aplicado a la otra.

1. LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA

Como hemos afirmado, estas técnicas se basan en el supuesto de la *modificabilidad cognitiva* de los sujetos; por ello es conveniente plantearnos, antes de pasar a otras cuestiones, el grado en que este supuesto se confirma. Dado que este tema ha sido muy debatido en los últimos años, lo vamos a revisar aquí tan sólo para tratar de puntualizar ciertas afirmaciones que parecen haberse comprobado.

Del examen de las distintas aplicaciones de programas de enriquecimiento cognitivo hasta ahora efectuadas podemos concluir lo siguiente:

En relación con los programas construidos para dicho fin, hemos de señalar que, en general, no han sido bien valorados. En la mayoría de los casos no se han

(*) Universidad de Granada.

utilizado grupos de control ni medidas pretest de aptitud y los instrumentos usados para medir las mejoras obtenidas por los sujetos han sido colectivos, con los consiguientes problemas de interpretación.

No obstante, parece ser que con su aplicación se obtiene un resultado positivo, aunque no espectacular, sobre todo con aquellos programas que no se centran en componentes de ejecución, sino que entrenan los sujetos en metacomponentes o autoinstrucciones (Brown y Campione, 1982), tales como el Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein y cols., 1980) y el Proyecto Inteligencia (Domínguez, Hernstein y cols., 1980).

En relación con el aprovechamiento diferencial de los sujetos –independientemente de los distintos planteamientos aparecidos sobre si el beneficio es mayor en los sujetos más inteligentes, tal y como se puede derivar del concepto de inteligencia como capacidad de aprender (Pinillos, 1981), o en los menos inteligentes, como se podría inferir del planteamiento teórico de Feuerstein (Anastasi, 1981; Feuerstein y cols., 1980)–, se puede concluir que los resultados hasta ahora obtenidos muestran beneficios similares en sujetos con distinto CI –en retrasados mentales severos (Budoff y Allen, 1978; Feuerstein y cols., 1980), retrasados mentales educables (Budoff, 1970; Feuerstein y cols., 1980) y normales (Ruiz Bolívar, 1983)– y lo único que parece afirmarse, en relación con ese posible aprovechamiento diferencial, es que las posibilidades de transferencia disminuyen tanto en los niveles intelectuales muy bajos como en los muy elevados (Pinillos, 1981).

Respecto a la edad, los resultados señalan efectos semejantes en niños preescolares (Budoff, 1974), adolescentes (Budoff, 1970; Feuerstein y cols., 1980) y adultos (Budoff, 1978; Narroll, Silverman y Waskman, 1982; Ruiz Bolívar, 1983); en contra de la creencia de que la intervención sería más efectiva cuanto menor fuera la edad de los sujetos.

Por último, en relación con las alteraciones neurológicas, consideradas como límite de la modificabilidad cognitiva de los sujetos, hemos de señalar que aunque las mejoras obtenidas por los sujetos con alteraciones orgánicas parecen estar algo por debajo de las obtenidas por sujetos sin alteraciones orgánicas con un nivel intelectual similar, también en el primer caso son significativas (Calero, 1986).

2. TÉCNICAS DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE: GENERALIDADES

Aunque para la mayoría de los autores el fundamento teórico se halla en el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vygotski –definida por él como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (1978, p. 133)–, históricamente, el desarrollo no viene dado desde este concepto, sino desde la propia evaluación psicométrica con los llamados tests de límites (Volle, 1957) –que consisten en la modificación de

las instrucciones de la prueba mediante aproximaciones sucesivas a la tarea, para investigar las razones de la emisión de errores– y con la aproximación experimental de Shapiro (1951) –que consiste en realizar distintas manipulaciones de los ítems que permiten llevar a cabo comparaciones idiográficas–; lo que posteriormente se ha considerado como antecedente de la aplicación de diseños N = 1 en evaluación.

En la misma línea, en 1960 Schuman propone un índice de modificabilidad escolar siguiendo un paradigma test-entrenamiento-test.

En definitiva, en el contexto de la psicología aplicada, distintos autores se van preocupando por encontrar una alternativa a la evaluación tradicional (basada en tests) con objetivos que, aunque en principio distintos, persiguen un fin similar. Estas líneas que han configurado lo que actualmente conocemos con el nombre de evaluación del potencial de aprendizaje persiguen, pues, como objetivos fundamentales los siguientes:

– predecir el grado de modificabilidad cognitiva, escolar, intelectual, etc. de un sujeto;

– informar sobre las causas de sus errores;

– centrarse (por ello) en el análisis de los errores y no en el de los aciertos de los sujetos;

– servir para planificar el tratamiento;

– analizar (para ello) las estrategias de solución de problemas que sigue un sujeto y no sus productos;

– comparar a un sujeto consigo mismo.

Para que dicha alternativa surja como tal, dentro de la psicología han de darse unas condiciones previas:

1. Aceptar que la inteligencia se puede modificar. Esto ocurre a partir de la publicación en 1961 del libro de Hunt *Inteligencia y experiencia.*

2. Impulsar la idea de que la evaluación no sólo debe servir para el diagnóstico (etiqueta), sino que además es el primer paso del tratamiento. Esto se defiende a partir del momento en que aparece la Evaluación Conductual, que se sitúa en 1965 con la publicación del artículo de Kanfer y Saslow.

3. Poseer un marco teórico que se interese por el análisis de las tareas y de las habilidades que forman lo que tradicionalmente se ha denominado inteligencia. Esto ocurre a partir de los años setenta, cuando aparecen los modelos teóricos del procesamiento de la información.

Según todo lo dicho, parece claro que hasta la década de los setenta no se reúnen las condiciones necesarias para que se desarrolle la evaluación del potencial de aprendizaje, que aparece en tres frentes:

Massachusetts: Budoff y cols. (1974/75), en el RIEP, *Research Institute for Educational Problems.* Nashville: Haywood y cols. (1975), en el *Peabody College.* (Ambos se interesan por la predicción del grado de modificabilidad cognitiva según distintos procedimientos de examen.)

Jerusalén: Feuerstein y cols. (1975 y ss.), en el *Hadassah-Wizo-Canada Research Institute,* quienes se interesan por la planificación del tratamiento.

Luego se incorporan otros equipos de investigación, tales como el de Brown, Campione y cols. (1980 y ss.), interesados por la información sobre las causas de los déficits; el de Baltes y cols. (1984 y ss.), interesados por la aplicación de este paradigma al supuesto deterioro cognitivo que se produce con la edad; o el de Fernández-Ballesteros y cols. (1979 y ss.), en España, quienes siguen una aproximación mixta a Budoff/Feuerstein.

En los aproximadamente veinticinco años de desarrollo de este tipo de técnicas, se han realizado múltiples trabajos que han dado lugar a la aparición de distintas pruebas –series (Budoff, 1974), cubos de Kohs (Budoff, 1971), diseños estarcidos (Feuerstein, 1980), matrices tipo Raven (Feuerstein, 1965; Budoff, 1970; Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchí, 1987), etc.– distintos procedimientos de entrenamiento –entrenamiento-test (Feuerstein y cols., 1980), test-entrenamiento-test (Budoff, 1967-1978; Feuerstein y cols., 1980), entrenamiento dentro del test (Budoff, 1974; Brown y Ferrara, 1985)– distintos modos de aplicación (individual y en grupo) y aplicación a distintas muestras de sujetos: llegándose a comprobar que hay sujetos que ganan (aumentan su puntuación en el postest) con el entrenamiento suministrado y hay sujetos que no y que, igual que en el caso de los programas de enriquecimiento cognitivo, se benefician de manera similar sujetos de distintas edades, distinto CI y, aunque en menor cuantía, se benefician también aquellos que tienen alteraciones orgánicas como causa de sus déficits.

No vamos a entrar aquí en el problema de por qué ciertos sujetos no se benefician de los entrenamientos cognitivos, sean éstos más o menos específicos o más o menos largos, pues esta cuestión no está suficientemente estudiada; aunque han existido algunos intentos explicativos, tales como la teoría de la *experiencia del aprendizaje mediado* (Feuerstein, 1971), según la cual el esfuerzo realizado por nosotros para mejorar la ejecución en esos sujetos sería insuficiente para conseguir el objetivo propuesto, o sea, lo que fallaría en estos casos sería el entrenamiento.

3. DIFERENCIAS CON LOS TEST TRADICIONALES

Desde nuestro punto de vista se pueden señalar dos grupos de diferencias entre este tipo de técnicas y los métodos tradicionales de evaluación de habilidades cognitivas en los sujetos:

a) las relacionadas con el método de aplicación;

b) las relacionadas con los objetivos de medida.

a) Diferencias relacionadas con el método de aplicación

Se puede afirmar que las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje son técnicas dinámicas en relación con su proceso de aplicación.

Se basan en la introducción de una fase de entrenamiento, como parte de la aplicación y esto supone no sólo un cambio a nivel metodológico respecto a las técnicas tradicionales, sino también un cambio en las instrucciones, pues ya no se trata de una consigna estandarizada, única para todos los sujetos, sino de una consigna ajustada a las necesidades de los mismos: se establecen unas condiciones que garantizan la comprensión de la tarea por parte del sujeto.

Por otro lado, si bien una o dos fases de la aplicación son similares a los procedimientos normativos y se trata en ellas de la realización, por parte del sujeto, de una tarea estándar idéntica a la de cualquier test tradicional de inteligencia, en la fase de entrenamiento se establece un proceso de interacción, mediación (en el sentido estricto de Feuerstein), intervención y refuerzo entre el examinador y el sujeto. En definitiva, el papel del examinador cambia radicalmente; deja esa posición *neutra* de los métodos normativos para convertirse en un entrenador del sujeto. Su actitud pasa a ser activa, participante, ofreciendo un constante *feedback* al sujeto en su interacción con la tarea.

Se trata de, utilizando técnicas habituales de aprendizaje, tales como el modeamiento, el modelado, el refuerzo positivo y la instrucción verbal, conseguir en el sujeto un máximo nivel de ejecución.

b) Diferencias relacionadas con los objetivos de medida

Evaluar la posibilidad de modificación cognitiva supone, como acabamos de señalar, *elicitar* la máxima ejecución del sujeto, no la ejecución típica, como en el caso de las técnicas tradicionales, y tomar en consideración las variables no intelectivas (motivacionales) que pueden afectar a la ejecución.

De aquí se deriva otro cambio fundamental en la interpretación de los resultados obtenidos por el sujeto. En los tests tradicionales la ejecución del sujeto (número de aciertos en la tarea) es comparada con la ejecución promedio de una muestra que, se supone, tiene características similares y a partir de aquí se predicen futuras ejecuciones. En las técnicas del potencial de aprendizaje no interesa tanto el producto final, cuanto el proceso seguido; por lo que la interpretación se orienta, en primera instancia, hacia los errores, que interesa determinar y analizar.

Esto genera otra diferencia más, referida a la relación que existe entre los ítems que forman la prueba. En los tests normativos, por lo general, falta una relación interna entre los ítems precedentes y subsiguientes, mientras que en las técnicas del potencial de aprendizaje se intenta hacer una selección de ítems en función de ciertos parámetros establecidos, tales como el grado de complejidad, la modalidad de lenguaje, las operaciones requeridas, etc. Además, en las pruebas normativas se eliminan los ítems susceptibles de ser aprendidos pues éstos pueden

acarrear cambios en el rendimiento de los sujetos que influyan negativamente en los requisitos de calidad exigibles a la prueba; al contrario de lo que sucede en las pruebas del potencial de aprendizaje, en las que se pretende que todos los ítems seleccionados puedan ser aprendidos por los sujetos.

4. ANÁLISIS CUALITATIVO *VERSUS* ANÁLISIS CUANTITATIVO

Dos aproximaciones han dominado en la aplicación de estas técnicas. El análisis cualitativo de los fallos iniciales y del posterior aprovechamiento del entrenamiento por parte del sujeto –con el fin fundamental de planificar la intervención posterior–, postura representada fundamentalmente por Feuerstein y colaboradores y por los psicólogos soviéticos (véase Ionescu y Ionescu, 1983; Karpov y Talyzina, 1986), y el análisis cuantitativo, o análisis de las puntuaciones de mejora o ganancia obtenidas por los sujetos –con un fin fundamentalmente predictivo–, aproximación seguida principalmente por Budoff y colaboradores en los Estados Unidos de América y por Fernández-Ballesteros y colaboradores en España.

Estos dos procedimientos de análisis comparten los supuestos teóricos y metodológicos mencionados, pero existen entre ellos algunas diferencias importantes.

El objetivo esencial del análisis cualitativo es realizar un perfil *cognitivo* del sujeto. Por ello, en general, no se trabaja con una sola prueba, sino con una batería en la que se manipulan los parámetros, según los cuales la tarea puede ser analizada, que sirven a su vez para señalar las áreas que habrá que tratar en el sujeto. El ejemplo más claro es el LPAD *(Learning Potential Assessment Device),* batería desarrollada por Feuerstein y su équipo, en paralelo con su programa de enriquecimiento cognitivo, con el fin fundamental de orientar en la utilización del mismo en un sujeto concreto.

El análisis cuantitativo, por el contrario, dado que su objetivo principal es la predicción a partir de unos resultados, se suele realizar con una sola prueba.

Otra diferencia está en el entrenamiento. Para el análisis cuantitativo se trata de hacer un entrenamiento en extensión sobre la tarea. Se entrena en todos los casos respecto a la tarea completa en sus componentes completos; esto hace que la interacción examinador-examinado esté previamente establecida de un modo sistemático y estructurado, lo que de algún modo garantiza la objetividad del procedimiento y permite, a su vez, la aplicación de la técnica en un grupo pequeño.

En el caso del análisis cualitativo, tal y como lo realiza Feuerstein, el entrenamiento está dirigido a las funciones deficientes que se han detectado (en el pretest o durante el mismo entrenamiento) en el sujeto mediante un sistema de interacción individualizado, adaptado a las exigencias del examinado *comprensivo,* según sus propias palabras, sobre el cual se establecen las reglas generales de realización; aunque no se da una estructuración absoluta, como en el primer caso, y resulta, por tanto, difícilmente utilizable en grupo –compárense ambos tipos de interac-

ción que aparecen en las tablas 1 y 2–. (*Hemos de señalar que el propio Feuerstein afirma que la aplicación en grupo es buena cuando la actuación posterior se va a realizar en grupo y siempre que se lleve a cabo con un procedimiento de aplicación riguroso y estandarizado* –ver Feuerstein y cols., 1980–.)

TABLA 1

Interacciones que, para el entrenamiento del ítem que aparece en la figura 1, se establecen en el EPA.
Ejemplo de técnica que persigue un análisis cuantitativo

¿Quién me dirá qué figura debería yo dibujar aquí?	Invitar a hablar a un sujeto; dibujar su elección, aunque sea incorrecta.
Vamos a comprobarlo. La figura cambia en esta dirección.	Proceder por filas o columnas, según en qué dirección se modifique la figura.
La figura «X» cambia a «Y» aquí, así que la segunda fila (o columna) debe cambiar a la figura «Y» aquí.	Permitir a los sujetos que respondan en grupo.
De acuerdo. ¿Que dibujaré dentro de esta figura?	Nombrar la figura.
Buscad los cambios.	Invitar a hablar a un sujeto y dibujar su elección.
	Proceder por filas o columnas, según en qué dirección se modifique el interior de la figura.
Lo de dentro de la figura «Z» cambia a «H», así que aquí debe cambiar también a...	Permitir a los sujetos que respondan en grupo.
¿Quién puede decirme el número de la mejor respuesta?	Señalar las elecciones posibles.
Vamos a ver si estamos en lo cierto.	Invitar a hablar a un sujeto, que esté dando la respuesta correcta, y rodear su respuesta.
En efecto, es la respuesta correcta.	Mostrar diapositiva-de-respuesta.

TABLA 2

Pautas de interacción que establece Feuerstein para entrenar distintas tareas en el LPAD. Ejemplo de técnica que persigue un análisis cualitativo (Basado en Feuerstein y cols., 1980)

Tipo de respuesta del alumno	Respuesta del profesor
Correcta	Se amplía, aprobándola. Se solicita su análisis. Se solicita la evidencia lógica. Se produce la comparación, en razón del éxito. Se solicita la más amplia significación de la respuesta apropiada. Se analizan las funciones que intervienen hasta llegar a la respuesta correcta.
Inicio espontáneo de corrección de la respuesta	Se cuestionan las razones del fallo inicial. Derivando una a una las funciones deficientes: – el uso de una sola fuente de información, – la impulsividad, – la falta de comportamiento comparativo, etc. El significado de los fallos debe ser localizado y moderado.
Corrección de la respuesta después de la interacción	El profesor examina cuántas respuestas hay evaluadas independientemente y, de acuerdo con esto, elige el camino para corregir el error. Adiestramiento en la confirmación o el rechazo de una hipótesis por su prueba. Se aprueba la parte de respuesta que sea positiva.

TABLA 2 (Continuación)

Pautas de interacción que establece Feuerstein para entrenar distintas tareas en el LPAD. Ejemplo de técnica que persigue un análisis cualitativo (Basado en Feuerstein y cols., 1980)

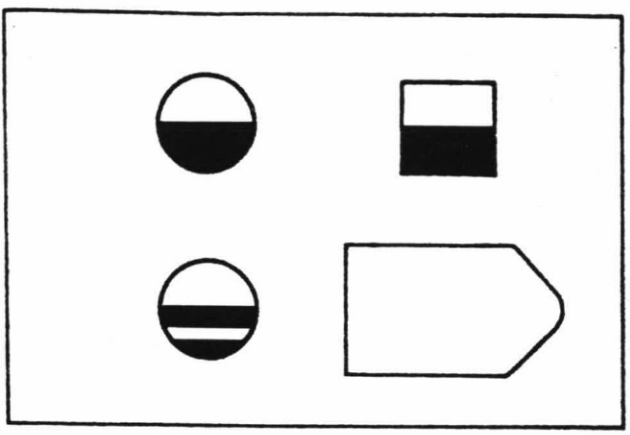
Tipo de respuesta del alumno	Respuesta del profesor
Corrección después de la intervención	Se ve el modo de intervención más eficiente y se repite en varias oportunidades. Se busca el modo de provocar la corrección del error.
Respuesta parcialmente correcta	No se rechaza. Se refuerza positivamente lo correcto. Se fomenta la distinción entre lo correcto y lo incorrecto, con conciencia de sus razones. Se generaliza poniendo ejemplos de respuestas similares.

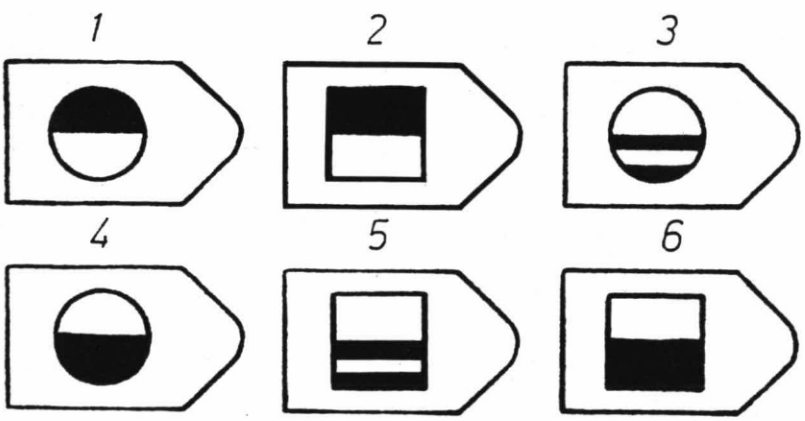
No se trata, en ningún caso, de evaluar una *potencialidad* subyacente del sujeto, sino de considerar la mejora obtenida como muestra del comportamiento del sujeto y extrapolarla a situaciones semejantes (Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchí, 1987) o de analizar la ejecución de un sujeto en la situación de test y el aprovechamiento que aquél hace de unas instrucciones altamente estructuradas que sobre dicha tarea se le suministran.

Desde nuestro punto de vista, ambos tipos de análisis se pueden unificar, en algunas de las pruebas, en un corto plazo de tiempo. Actualmente los distintos objetivos de utilización plantean ciertas exigencias metodológicas. La utilización de estas técnicas con fines predictivos (desde el análisis cuantitativo) necesita la comprobación de los criterios psicométricos de fiabilidad y validez, mientras que la utilización con fines de planificación del entrenamiento cognitivo posterior necesita el análisis de la tarea y de la generalización del entrenamiento entre tareas.

FIGURA 1

Item de entrenamiento del EPA: Evaluación del Potencial de Aprendizaje, de Fernández-Ballesteros y cols. (1987), técnica basada en el Test de Matrices Progresivas de Raven





5. EXIGENCIAS METODOLÓGICAS

5.1. *Fiabilidad*

Si entendemos por fiabilidad la estabilidad de la medida, para este tipo de técnicas nos referiremos al mantenimiento en el tiempo de las ganancias obtenidas en las puntuaciones tras las sesiones de entrenamiento. Pues bien, diversos trabajos ponen de manifiesto que el incremento en las puntuaciones experimentado por los sujetos se mantiene en períodos de hasta un año (Feuerstein, 1979). Algunos trabajos, no obstante, parecen señalar que las ganancias conseguidas por sujetos con alteraciones neurológicas se disipan en períodos de un mes (Belchí, 1985). Sin embargo, en un trabajo realizado por nosotros (Calero, 1986a) se mantienen las ganancias en un año, y la correlación entre las ganancias y el mantenimiento de éstas es de 0,69; aunque la mitad de la muestra (24 de cada 48) eran sujetos con alteraciones orgánicas.

5.2. *Validez*

Una técnica cuyo objetivo sea predecir ha de justificar dos tipos de validez: la validez de constructo y la validez de criterio o predictiva.

En relación con la validez de constructo, hemos planteado brevemente en las primeras líneas que el supuesto de *modificabilidad cognitiva* parece confirmarse en los resultados obtenidos en la aplicación de programas de enriquecimiento cognitivo; pero además podemos añadir, siguiendo a Feuerstein (1979), que la modificabilidad cognitiva, entendida para un sujeto concreto como el aumento de sus puntuaciones en los tests de aptitud por encima de lo esperado en su desarrollo natural, está de sobra demostrada en la condición test-entrenamiento-test que se establece en las técnicas del potencial de aprendizaje.

En cuanto a la validez predictiva, en distintos trabajos se ha puesto de manifiesto que las técnicas del potencial de aprendizaje son buenos predictores de logros escolares (Budoff y cols., 1974), de rendimientos académicos (Swell, 1974; Babah y Budoff, 1971), del aprovechamiento en programas de aprendizaje de distintas tareas (por ejemplo, de electricidad y criptaritmética –Babah y Bashi, 1974–) y del aprovechamiento en programas de enriquecimiento cognitivo, en concreto, el de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, medido por la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños –WISC– (Calero, 1986a; Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchí, 1987).

5.3. *Generalización de los entrenamientos*

Parece ser ésta una de las cuestiones de mayor interés en la actualidad, ya que mientras que, para algunos autores, ésta no se podría poner en duda en el perfec-

cionamiento y desarrollo de estas técnicas (Forns y Boada, 1985), para otros (Fernández-Ballesteros y cols., 1987), ello constituiría una garantía de calidad.

En general, de los trabajos que se han realizado hasta la fecha sobre la posibilidad de generalización del entrenamiento suministrado en las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje a otras tareas distintas de la prueba que constituye el pre- y el postest, parece desprenderse que no se da transferencia entre tareas que supuestamente exigen *productos* similares –por ejemplo, entre el entrenamiento sobre problemas tipo Raven y el test de dominós TIG-1 (TEA, 1971) o el subtest espacio del PMA (Thurstone, 1948), en el trabajo de Fernández-Ballesteros, Campllonch y Maciá (1982)– ni entre tareas semejantes –por ejemplo, entre series paralelas de los subtests de semejanzas y cubos del WISC, en Díaz Fernández (1982)–, ni siquiera entre dos series de la misma prueba –por ejemplo, entre la serie E de la escala general de Raven y la serie D, en Calero y Belchí (1989)–.

Evidentemente si se acepta la flexibilidad y la posibilidad de la transferencia como una característica definitoria de la inteligencia de los sujetos (Campione y otros, 1985), el que ésta no se dé en estas situaciones podría poner en grave aprieto no tanto a estas técnicas de evaluación, sino al desarrollo de los programas de entrenamiento cognitivo. Desde nuestro punto de vista, debería tenerse en cuenta, antes de hacer ninguna afirmación al respecto, qué *exigencia de transferencia* (siguiendo a Brown y French, 1982) supone la tarea-entrenamiento respecto a la tarea-examen que utilizamos para comprobar si esta transferencia se da.

Los trabajos que mencionamos más arriba están realizados con muestras de sujetos retrasados mentales educables y, para nosotros, el que se obtengan resultados negativos en relación con la generalización entre tareas puede deberse a la utilización de tareas que exigen un *transfer* distante (en palabras de Brown y Campione) para la comprobación del mismo.

Está claro que si lo que pretendemos es analizar de un modo sistemático la generalización a partir de los entrenamientos en una tarea específica, deberíamos seguir un método de aproximaciones sucesivas que exija en primer lugar un *transfer* cercano para terminar después en un *transfer* distante, ya que es probable que los sujetos varíen en sus posibilidades de generalización.

Del análisis de los resultados obtenidos en una muestra de sujetos con características similares a las utilizadas en estos trabajos, parece concluirse que en sujetos con este nivel intelectual (CI entre 50 y 85), en tareas tipo Raven y con el sistema de entrenamiento planteado en la EPA (técnica de *Evaluación del Potencial de Aprendizaje* –Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchí, 1987–), se da un *transfer* cercano e intermedio, pero no un *transfer* distante (Calero y Belchí, 1989), debido seguramente a la especificidad del entrenamiento; característica que, por otro lado, interesa mantener cuando del procedimiento de evaluación se trata, para asegurar la no contaminación de las ganancias obtenidas.

6. CONCLUSIONES

De todo lo hasta aquí planteado podemos concluir que, para nosotros, este tipo de técnicas supone una alternativa positiva a la evaluación tradicional de las habilidades cognitivas; alternativa que parece cumplir las exigencias metodológicas de fiabilidad y validez, aunque evidentemente está en vías de desarrollo.

Desde nuestro punto de vista, una de las cuestiones que requiere en estos momentos mayor investigación es la que acabamos de plantear en los párrafos anteriores, puesto que, al menos para nosotros, el diseño de estas técnicas debe intentar conjugar la necesidad de que el entrenamiento sea lo suficientemente específico para asegurar que la mejora que obtienen los sujetos tras él se deba a éste (que es, a nuestro juicio, una exigencia de validez de estas técnicas) con la posibilidad del establecimiento de un perfil de generalización para cada sujeto, como parte del análisis cualitativo (como proponen Brown y French, 1982). Esto dirige la investigación al análisis de tareas y del *transfer* de las mismas y favorece, otra vez, la aplicación de las conclusiones obtenidas a la revisión de programas de entrenamiento cognitivo a largo plazo.

De las investigaciones hasta ahora realizadas parece deducirse que el entrenamiento en tareas tipo Raven es uno de los que mejor cumple con estos requisitos; lo cual explicaría el que sea ésta, en distintas variaciones, la prueba más utilizada por los distintos grupos de investigación (Feuerstein, 1968-1980; Budoff, 1971-1978; Brown, 1982; Fernández-Ballesteros y cols., 1981-1987).

Otra cuestión en la que hay que seguir trabajando es el modo de cuantificación de las ganancias. Hasta ahora la opción que en general se ha seguido, a pesar de las críticas (Schneider, 1987), ha sido la de la puntuación pretest y la puntuación ganancia (postest menos pretest), pero resulta obvio que existen aproximaciones teóricas actuales (tales como la teoría del rasgo latente) que pueden ofrecernos en poco tiempo distintas alternativas de puntuación; y en ello hay que seguir trabajando, pues, creemos nosotros, repercutirá positivamente en los resultados que obtengamos en la aplicación y en los estudios de validez.

Por último, es necesario el establecimiento de pautas de análisis estructurales que permitan obtener conclusiones objetivas cuando el fin perseguido con la aplicación sea obtener un perfil de déficits del sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

Anastasi, A. «Coaching Test Sophistication and Development Abilities». *American Psychologist, 36* (10), 1981, pp. 1086-1093.

Babad, E. y Bashi, J. «Final Report: An Educational Test of the Validity of Learning Potential Measurement». *Studies in Learning Potential, 91,* Cambridge MA, RIEP, 1975.

Belchí, J. *Potencial de Aprendizaje: Una crítica.* Tesis de Licenciatura. Madrid, Universidad Autónoma, 1985.

Brown, A. L. y Campione, J. C. «Modifying Intelligence or Modifying Cognitive Skill: More than a Semantic Quibble?», en D. K. Dettermant y R. J. Sternberg (Eds.) *How and how much can intelligence be increased,* N. Jersey, Ablex P., 1982.

Brown, A. L. y Ferrara, R. A. «Diagnosing Zones of Proximal Development», en J. Wersch (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives,* Cambridge MA, Cambridge U. Press, 1985, pp. 273-305.

Brown, A. L. y French, L. A. «The Zone of Potential Development: Implications for Intelligence Testing in the Year 2000». *Intelligence, 3* (3), 1979, pp. 255-273.

Budoff, M. «Social Test Data Correlates of Learning Potential Status in Adolescent Educable Mental Retardates». *Studies in Learning Potential, 4,* Cambridge MA, RIEP, 1970.

Budoff, M. y Allen, P. J. «The Utility of a Learning Potential Test with Substantial Mentally Retarded Students». *Studies in Learning Potential,* Cambridge MA, RIEP, 1978.

Budoff, M. y Frieman, M. «Learning Potentital as an Assessment Approach to the Adolescent Mentally Retarded». *J. Consulting Psychology, 28,* 1964, pp. 434-439.

Budoff, M.; Gimon, A. y Corman, L. «Learning Potential Measurement with Spanish-speaking Young as an Alternative to I.Q. Tests: A First Report». *Studies in Learning Potential, 70,* Cambridge MA, RIEP, 1974.

Budoff, M. y Hutten, L. «The Development of Learning Potential Measure Based on Raven's Progressive Matrices». *Studies in Learning Potential,* Cambridge MA, RIEP, 1971.

Calero, M. D. *Un Estudio de Validez de un Test de Potencial de Aprendizaje.* Tesis Doctoral (microfichas). Servicio de Publicaciones de la U. de Granada, 1986a.

– «Valoración del Programa de Enriquecimiento Instrumental en una muestra de adolescentes andaluces». *Siglo Cero, 106,* 1986b.

– *La Generalización de los Entrenamientos Cognitivos.* Congreso N. de Neuropsiquiatría Infantil. Málaga, 1986c.

Calero, M. D. y Belchí, J. «La generalización del entrenamiento en las técnicas del potencial de aprendizaje». *Estudios de Psicología, 38,* 1989, pp. 69-79.

Campione, J. C. y otros. «Breakdowns in flexible use of information: Intelligence-related differences in transfer following equivalent learning performance». *Intelligence, 9* (4), 1985, pp. 297-315.

Campllonch J. M. y Fernández-Ballesteros, R. «La evaluación del Potencial de Aprendizaje», en R. Fernández-Ballesteros (Comp.) *Nuevas Aportaciones en Evaluación Conductual,* Valencia, Alphaplus, 1981, pp. 257-277.

Díaz Fernández, O. *Evaluación del Potencial de Aprendizaje.* Tesis Doctoral. Universidad de Santiago, 1982.

Domínguez, J.; Herstein, R. J.; Mallon, R. D. y otros. *Project Intelligence: The Development of Procedure to Enhance Thinking Skills.* Harvard University, 1980.

Fernández-Ballesteros, R. «Nuevas perspectivas en Psicodiagnóstico. Un ejemplo: La evaluación del potencial de aprendizaje», en A. Dosil (Dir.) *Desarrollo Humano,* U. de Santiago, Servicio de Publicaciones, 1979.

Fernández-Ballesteros, R.; Calero, M. D.; Campllonch, J. M. y Belchí, J. *EPA: Técnica para la Evaluación del Potencial de Aprendizaje.* Madrid, MEPSA, 1987.

Fernández-Ballesteros, R.; Campllonch, J. M. y Macía, A. «Generalización en el Entrenamiento de Estrategias Cognitivas», en R. Fernández-Ballesteros (Comp.) *Evaluación de contextos,* Universidad de Murcia, 1982, pp. 259-276.

Feuerstein, R. «Mediated Learning Experience: A Theoretical Basic from Cognitive Modifiability during Adolescence», en P. Mittler (Ed.) *Research to Practice in Mental Retardation, Education and Training* (vol. II), London, Tavistok, 1977.

Feuerstein, R.; Haywood, C.; Rand, Y.; Hoffman, M. y Jensen, M. R. *The LPAD. Examiner Manuals for the Learning Potential Assessment Device.* Jerusalem (difusión limitada), 1980.

Feuerstein, R.; Rand, Y. y Hoffman, M. B. *The Dinamic Assessment of Retarders Performers. The Learning Potential Assessment Device: Theory, Instrument and Techniques.* Baltimore, University P.P., 1979.

Feuerstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, M. y Miller, R. *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability.* Baltimore, Unversity P.P., 1980.

Forns, M. y Boada, H. «Consideraciones sobre la Zona de Desarrollo Potencial desde la Evaluación Psicológica». *Anuario de Psicología, 33,* 1985.

Hunt, J. M. *Intelligence and Experience.* N. York, Ronald Press, 1961.

Ionescu, S. y Jourdan Ionescu, C. «La mesure du potentiel d'apprentissage: Nouvelle approche dans l'evaluation des deficients mentaux». *Apprentissage et Socialisation, 6* (2), 1983, pp. 117-124.

Karpov, Y. V. y Talyzina, N. F. «Criterios para el Diagnóstico del Desarrollo Intelectual». *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment, 2* (4), 1986, pp. 3-17.

Narroll, H.; Silverman, H. y Waksman, M. «Developing Cognitive Potential in Vocational High School Students». *Journal of Educational Research, 76* (2), 1982, pp. 107-112.

Pinillos, J. L. «La mejora científica de la inteligencia». *Análisis y Modificación de Conducta, 7* (14 y 15), 1981, pp. 115-124.

Ruiz Bolívar, C. *Efectos del Programa de Enriquecimiento Instrumental en Estudiantes Preuniversitarios.* Universidad N. Experimental de Guayana, 1983.

Schneider, C. *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential.* N. York, The Guilfor Press, 1987.

Shapiro, M. B. «An experimental approach to diagnostic psychological testing». *J. of Mental Sciences, 408,* 1951, pp. 749-764.

Sternberg, R. J. «Cognitive-behavioral Approaches to the Training of Intelligence in the Retarded». *J. of Special Education, 15,* 1981, pp. 165-183.

Volle, F. O. «A proposal for 'testing the limits' with mental defectives for the purpose of subtest analysis of the WISC verbal scale». *J. of Clinical Psychology, 13* (1), 1957, pp. 64-67.

Vygotski, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Grijalbo, 1978.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MAL ESTRUCTURADOS

BEGOÑA GROS SALVAT (*)

La resolución de problemas es una importante actividad cognitiva que ha sido reconocida desde hace tiempo por la teoría y la práctica educativas. Sin embargo, cuando hablamos de *resolver problemas,* podemos estar pensando en aspectos diferentes. Desde el punto de vista de la educación escolar, la resolución de problemas es, generalmente, contemplada como una parte del currículum relacionada con materias de tipo científico. En cambio, este planteamiento no tiene cabida en las ciencias sociales, que se contemplan básicamente a través de una metodología descriptivo-narrativa de hechos o acontecimientos. Asimismo, en las experiencias educativas no escolares nuestro punto de referencia se amplía hacia la solución de problemas de tipo interpersonal, ideológico, moral, etc. Es decir, en cierta forma, estamos influidos por la tradicional imagen de la escuela en la que se excluyen del currículum los problemas no científicos y cotidianos. Ahora bien, cabe plantearse si realmente esta separación es consistente, si es tan diferente la forma en que resolvemos los problemas escolares y los problemas cotidianos y si la escuela debe seguir centrándose casi exclusivamente en la enseñanza de estrategias de resolución de problemas científicos. El objetivo fundamental de este artículo es intentar clarificar las cuestiones planteadas. Para ello, comenzaremos realizando una sucinta exposición conceptual de los términos utilizados a lo largo del artículo. En segundo lugar, efectuaremos una breve descripción de las aportaciones de la psicología en relación con el aprendizaje de las estrategias de resolución de problemas. Posteriormente describiremos los principales métodos y técnicas de identificación de las estrategias de resolución de problemas, centrándonos sobre todo en las que hacen referencia a los problemas mal estructurados. Finalmente, analizaremos el papel que, desde nuestro punto de vista, debe jugar la escuela en la enseñanza de este tipo de problemas.

(*) Universidad de Barcelona.

1. LOS PROBLEMAS. SU DEFINICIÓN Y CATALOGACIÓN

Todos sabemos de forma más o menos intuitiva qué es un problema, ya que constantemente estamos enfrentándonos a ellos. En cualquier caso, en el marco de este artículo partiremos de la siguiente definición: «un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo» (Chi y Glaser, 1986, p. 295). Siguiendo esta definición, en todo problema existe un objetivo que queremos alcanzar. El problema en sí aparece en el momento en que debemos determinar cómo lograr dicho objetivo.

Siguiendo los planteamientos de las teorías del procesamiento de la información podemos considerar que todos los problemas tienen una «anatomía» similar (Newell y Simon, 1972). Existe un *estado inicial* determinado por la situación en la que se encuentra el sujeto en el momento de enfrentarse al problema: conocimientos sobre el problema, actitudes, motivaciones, habilidades, etc.; un *estado final,* caracterizado por el objetivo o la meta que se precisa alcanzar, y un *espacio del problema,* formado por todas las posibles operaciones que deben realizarse para alcanzar el estado final. Así, para resolver un problema es preciso realizar algunas operaciones sobre el estado inicial con objeto de llegar a alcanzar el estado final. El espacio del problema es, plues, el lugar donde realmente se sitúa el problema.

En algunos problemas está claro cuál es el contenido del estado final. En este caso, es posible afirmar que todos los sujetos que se enfrentan a un problema de esta clase deben alcanzar el mismo estado final para poder considerar que el problema está bien resuelto. La mayor parte de los problemas que se presentan en la escuela, en materias tales como las matemáticas o la física, es de esta naturaleza. Si planteamos a los alumnos una operación aritmética, evaluaremos si la solución es adecuada o inadecuada a través de la comprobación de un resultado final, que es igual para todos.

Evidentemente no todos los problemas son así. Existen muchos problemas de los que no podemos asegurar cuál es el contenido del estado final. Supongamos que una persona se enfrenta al problema de componer un poema. El estado inicial del problema puede estar muy bien definido, podemos saber sus conocimientos sobre el tema, sus gustos poéticos, sus habilidades, etc. Sin embargo, difícilmente podremos determinar qué poesía compondrá o establecer una clara valoración sobre los versos que la compongan.

Existe un cierto acuerdo a la hora de catalogar los diversos tipos de problemas. Éstos se concretan en dos clases: problemas *bien definidos* y problemas *mal definidos.*

El primer tipo de problemas mencionado (una operación aritmética) es un ejemplo de un problema bien definido: existe un consenso sobre el contenido del estado final y se considera resuelto el problema cuando el sujeto alcanza dicho estado. Por el contrario, el segundo ejemplo (el poema) pertenece a la categoría de

problemas mal definidos. Conocemos el estado inicial, pero no podemos determinar la existencia de un único estado final.

Esta categorización si bien ayuda a establecer diferencias, presenta bastantes inconvenientes, ya que muchas veces las cosas no son tan claras y es difícil decir si un problema pertenece a una u otra categoría.

J. Voss (1988) crítica esta categorización y propone la utilización de la terminología empleada por Reitman y Simon. Estos autores consideran que es posible diferenciar los distintos problemas a través de la caracterización de sus estructuras. Éstas vienen determinadas por las constricciones del problema.

Las constricciones son las condiciones de limitación bajo las cuales se resuelve el problema. Éstas pueden estar formuladas por uno o más parámetros, que son proporcionados desde el exterior o transmitidos dentro del propio sistema. Por consiguiente, en vez de hablar de problema bien o mal definido, la propuesta de estos autores es la de diferenciar los problemas según su estructura; dando lugar a los problemas *bien estructurados* y los *mal estructurados* (1).

De hecho, según Simon (1973), existe un continuo entre ambos, la manera tal que muchos problemas que inicialmente se plantean como mal estructurados pueden convertirse a lo largo de su resolución en problemas bien estructurados. El proceso de construcción del conocimiento científico puede servir de ejemplo de cómo un problema mal estructurado puede convertirse con el tiempo en un problema bien estructurado.

Otra diferencia fundamental entre los problemas bien estructurados y los mal estructurados estriba en el hecho de que en el primer caso es posible determinar cuándo el problema ha sido resuelto, mientras que no ocurre lo mismo con los problemas mal estructurados. Esta cuestión tiene difícil respuesta. Así, por ejemplo, en problemas sobre política, sociología, economía, educación, etc. se pueden dar soluciones cuya aplicación resulte ser hipotética, dado que la realidad impide su puesta en práctica.

La única forma de determinar cuándo un problema mal estructurado está resuelto consiste en la aplicación de reglas de detención, las cuales son establecidas por un dominio particular de conocimiento. También es importante destacar que a menudo pueden ser aplicadas de forma diferente por distintos sujetos (2). Consi-

---

(1) A lo largo del artículo se hará referencia a los problemas de las ciencias sociales, humanas, y a los problemas cotidianos como sinónimos de problemas mal estructurados y a los problemas científicos como sinónimos de problemas bien estructurados. No obstante, se debe tener en cuenta que ésta es una convención adoptada que no corresponde estrictamente a la realidad, pues entre los problemas mencionados existen importantes diferencias y también podemos encontrar dentro del terreno científico problemas mal estructurados.

(2) La naturaleza de las reglas de detención y su aplicación constituyen un aspecto muy interesante. Puede leerse un buen trabajo sobre el tema en Jeffries, R. et al., «The processes in designing software», en J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1981, pp. 255-283.

deremos como ejemplo el trabajo realizado por un magistrado cuando resuelve un caso. En esta situación, el dominio del conocimiento impone como regla de detención el establecimiento de un veredicto, de modo que a partir del momento en que éste se produzca, el problema se considera resuelto.

Otro aspecto esencial es la determinación de lo que constituye una buena solución. En este sentido, Reitman señala que la solución para los problemas mal estructurados no tiene por qué ser aceptada por toda la comunidad; lo cual no implica que todas las soluciones resulten igualmente válidas. En este sentido, quizá la única respuesta razonable, aunque no enteramente satisfactoria, seria que la solución se juzgue desde un punto de vista pragmático. Hay dos implicaciones importantes en esta posición. La primera es que el criterio pragmático es el que se utiliza esencialmente en la evaluación de soluciones. La segunda es que dicho criterio pone el énfasis de la evaluación sobre las soluciones que dan los expertos al resolver el problema. Se considera que la solución suele darse de forma más satisfactoria cuando el problema es resuelto por un experto que por un novato.

Esta postura da una visión individual de la solución del problema; sin embargo, a veces la discusión puede generar soluciones más consistentes.

En definitiva, la calidad de la solución dependerá de su racionalización; y teniendo en cuenta que la solución es fruto de cómo ha sido representado el problema, nos podemos encontrar con que la representación particular desarrollada sea crítica con el conjunto del proceso. La cuestión de la consistencia interindividual de la solución es, pues un aspecto muy importante, pero poco estudiado hasta el momento.

2. PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LOS PROCESOS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La mayor parte de las teorías psicológicas que han efectuado estudios sobre el aprendizaje ha intentado también comprender cómo se produce el proceso de solución de un problema. Una de las primeras teorías sobre este tema se sitúa dentro del paradigma asociacionista. Según las posturas asociacionistas, el aspecto fundamental para conocer cómo se soluciona un problema estriba en poder establecer la relación de los mecanismos de selección de respuestas. Se intenta, pues, describir y explicar los determinantes de la respuesta de la persona que resuelve el problema. Dentro de esta perspectiva, la tarea, la instrucción, etc. constituyen un conjunto de estímulos, que pueden formar asociaciones. La probabilidad de cada asociación está determinada por los principios básicos del aprendizaje, cuyo postulado fundamental considera que la respuesta que ha sido más frecuentemente reforzada es la de más fácil asociación con el estímulo.

La interpretación de la resolución de problemas dentro de este paradigma enfatiza la importancia de las conductas fundamentadas en el ensayo/error, las jerarquías de hábitos y las cadenas de asociación y transformación del aprendizaje.

Thorndike fue uno de los primeros autores que intentó describir el proceso de pensamiento y resolución de problemas. A través de sus experiencias con animales observó cómo cuando éstos se encontraban encerrados en un laberinto, hallaban la salida por ensayo y error, probando varias respuestas al azar hasta que una de ellas funcionaba. Resolver tareas como la salida de un laberinto o la realización de un rompecabezas supone que el sujeto va probando diferentes respuestas hasta que puede resolver el problema y, por ello, el proceso de resolución de problemas puede ser concebido como un aprendizaje de respuestas.

No siempre la solución de problemas se ejerce de una forma abierta. La aplicación del ensayo/error puede ser encubierta; es decir, la persona puede probar diferentes soluciones, a nivel mental, sin que éstas sean realizadas. Por ello, según esta teoría, la solución puede aparecer como si surgiera de forma súbita.

Otro aspecto interpretativo interesante en la temática que nos ocupa es la inclusión de familias jerárquicas de hábitos. Ésta se produce después de haber solucionado una serie de situaciones similares. La posición de cada respuesta en la jerarquía está directamente relacionada con los estímulos reforzados a lo largo de la solución de los problemas previos. Aplicando este rasgo, es posible establecer series de problemas similares y entrenar a los sujetos para que encuentren las respuestas en el menor tiempo posible.

La teoría asociacionista, si bien no da cabida a una explicación general, ya que no todos los problemas parecen poder explicarse de esta forma, ofrece un medio de representación del pensamiento y de la resolución de problemas que permite hacer predicciones claras. Por esta razón, los conceptos asociacionistas están reapareciendo en algunas de las teorías contemporáneas acerca del aprendizaje y la memoria. No obstante, como señala Mayer, «el enfoque asociacionista puede fracasar en la captación de los plenos poderes del pensamiento humano: ¿es todo el pensamiento simplemente la aplicación del método de ensayo y error de hábitos pasados? Aparentemente, algunos tipos de pensamiento pueden explicarse por el modelo de la jerarquía de respuestas, pero parece que en el pensamiento humano hay mucho más que ensayo y error» (Mayer, 1986, p. 51).

La teoría de la Gestalt intenta dar un enfoque diferente al desarrollado por el asociacionismo y, de hecho, se sitúa en el extremo contrario.

En las investigaciones sobre la solución de problemas la Gestalt centra la atención en la estructura del problema. La comprensión de las partes del problema es tan necesaria como la captación de las formas de la organización, que puede producir la solución. De acuerdo con esta teoría, el proceso de solución de problemas consiste en una transformación, en un intento de relacionar un aspecto de una situación problemática con otro. Por ello, el resultado final de un proceso de solución supone una comprensión estructural. Apreciar cómo todas las partes de un problema encajan para satisfacer las exigencias de un determinado objetivo implica reorganizar los elementos de la situación problemática y, en consecuencia, resolver el problema.

El énfasis de los gestaltistas en la organización, en cómo los elementos encajan para formar una estructura, resulta coherente con la contribución de la psicología

de la Gestalt al estudio de la percepción. Las conocidas leyes de la organización perceptual se basan precisamente en la idea de que la percepción ayuda a la mente, imponiéndole un orden.

Una de las aportaciones más importantes del enfoque gestáltico es la consideración de la existencia de dos tipos de pensamientos: reproductivo y productivo.

El pensamiento reproductivo se basa en la aplicación de habilidades o conocimientos adquiridos con anterioridad. Mientras que el pensamiento productivo se basa en la creación de una nueva solución al problema a través del descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual. La solución de un problema supone, pues, la reestructuración y búsqueda de una nueva organización y forma parte, por tanto, del pensamiento productivo.

La reestructuración tiene lugar, según esta teoría, por *insight* o comprensión súbita del problema y se alcanza cuando la persona llega a la percepción estructural del mismo.

Esta explicación es ciertamente muy vaga y genera algunos problemas a la hora de comprender cómo se origina el *insight,* cómo influye la acumulación de conocimientos en la solución del problema, etc. No obstante, los conceptos desarrollados por esta teoría han servido de fundamento a otras teorías posteriores que han profundizado y ampliado dichos conceptos. En este sentido, una tercera aproximación, cercana en algunos aspectos a la teoría de la Gestalt, es la ofrecida por la teoría del significado. Como hemos señalado, la Gestalt considera el pensamiento como la reestructuración o relación de los elementos del problema de una forma nueva. Este proceso implica descubrir cómo se relacionan entre sí los elementos del problema, es decir, las relaciones internas entre los elementos. La concepción del pensamiento de la teoría del significado supone descubrir de qué forma el problema actual se relaciona con los conceptos e ideas que ya existen en la memoria de quien ha de resolver el problema, esto es, las relaciones externas entre los elementos y los esquemas lógicos. Según este punto de vista, el pensamiento es fundamentalmente el proceso de descubrir un esquema o un conjunto de experiencias pasadas con el que ha de relacionarse el nuevo problema, y luego interpretar y reestructurar la situación nueva de acuerdo con el esquema particular que se haya seleccionado. La teoría del significado añade un nuevo elemento a la interpretación de la Gestalt: la idea de los esquemas lógicos y la asimilación. Bartlett fue el primer autor que popularizó este concepto, definiéndolo de la siguiente forma: «Un esquema se refiere a una organización activa de reacciones pasadas que siempre debe ser supuesto como operativo en cualquier respuesta orgánica bien adaptada» (Bartlett, 1932, p. 201; citado por Mayer, 1986, p. 93). A partir de esta idea, consideró la asimilación como la búsqueda del esquema apropiado en la experiencia pasada. De este modo, cuando los esquemas se relacionan, surge el significado.

Recientemente el concepto de «asimilación al esquema lógico» ha sido expresado por Ausubel como la «asimilación a la estructura cognitiva». Ausubel retoma los conceptos e ideas generales desarrollados por Bartlett e intenta darles una mayor concreción. Plantea la resolución de problemas como un proceso de rees-

tructuración en el que el sujeto debe ser capaz de dar significación a través de la relación entre las nuevas informaciones con las que se enfrenta y los esquemas de conocimientos previos. La resolución de problemas es, pues, una forma de aprendizaje significativo en la que las condiciones del problema y los objetivos deseados se interrelacionan en la estructura cognoscitiva existente. El discernimiento depende, según Ausubel, de algo más que de la sola estructura de la tarea del problema, tal y como opinan los gestálticos, ya que está en función de la experiencia previa del alumno. De este modo, no podemos considerar que las soluciones del problema aparezcan bruscamente, sino que lo hacen después de un período de tanteos. En definitiva, «la posesión de conocimientos antecedentes pertinentes (conceptos, principios, términos conjuntivos, funciones disponibles) en la estructura cognoscitiva, particularmente si son claros, estables y discriminables, facilita la resolución de problemas» (Ausubel, 1983, p. 490).

Otra aproximación diferente al estudio de la resolución de problemas es la desarrollada por J. Piaget. Esta perspectiva amplía la visión de los planteamientos descritos previamente, ya que añade un nuevo elemento a considerar en el momento de estudiar los procesos de resolución de problemas: el desarrollo cognitivo del sujeto.

En relación con aspectos del desarrollo del conocimiento, Piaget utilizó la solución de problemas como un intento de estudiar el proceso implicado en el crecimiento mental del niño. De este modo, consideró que la habilidad para resolver problemas está relacionada con el desarrollo ontológico de determinadas estructuras mentales. Así, mostró cómo el sujeto afronta y resuelve los problemas de forma diferente según su estado de desarrollo. La estructura cognitiva condiciona no sólo la forma de resolver el problema, sino también la solución construida por el sujeto. Estas diferencias, que claramente se evidencian a lo largo del desarrollo del niño, pueden también aparecer en el pensamiento adulto; aunque sobre este tema existen muchas menos investigaciones y, por consiguiente, no hay un planteamiento tan elaborado como en el caso del desarrollo del niño (3).

Todas las teorías del aprendizaje mencionadas hasta el momento han estudiado la temática que nos ocupa como un aspecto más o menos importante dentro de su teoría general, pero en ningún caso han hecho de ella objeto específico de estudio. Ello no ocurre en las denominadas teorías del procesamiento de la información. La mayor parte de los autores dentro de esta teoría ha centrando precisamente sus investigaciones en esta temática. De hecho, buena parte de sus aportaciones ha sido incorporada a la mayoría de los estudios sobre el tema; aspecto que puede apreciarse en la terminología y el vocabulario utilizados por muchos autores (4).

---

(3) Ver Kuhn, D.; Pennington, N. y Leadbeater, B., «El pensamiento adulto desde una perspectiva evolutiva: El razonamiento de los jurados», en M. Carretero y G. Madruga, *Lecturas de psicología del pensamiento*, Madrid, Alianza, 1984, pp. 267-296.

(4) Nuestro propio artículo constituye un ejemplo de este hecho, ya que la definición de problema de la cual partimos es fruto de las aportaciones de los estudios de Newell y Simon, dos de los más conocidos representantes de esta teoría.

Las teorías del procesamiento de la información surgen dentro de la psicología cognitiva. El procesamiento de la información considera que «unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y de la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro» (Pozo, 1989, p. 42). La concepción del ser humano como procesador de información se basa en la aceptación de la analogía funcional entre la mente humana y el computador. De este modo, se adoptan los programas del ordenador como metáfora del funcionamiento cognitivo humano.

A partir de este planteamiento, los teóricos del procesamiento de la información se han dedicado a analizar la forma en la que una persona resuelve un determinado problema utilizando, en muchas ocasiones, el ordenador como medio para simular el proceso. Son muchos los estudios desarrollados dentro de este ámbito y han ido aportando datos interesantes, especialmente sobre las estrategias utilizadas por el sujeto en el momento de resolver un problema. Todos ellos parten de la idea de que todo problema incluye la descripción del estado inicial y del estado final, determinado por la meta del problema. La cuestión a estudiar es qué tipo de operadores actúan para pasar de un estado a otro. Dicha transformación se produce a través de la utilización de estrategias que permiten la selección y aplicación de la información. Además de estos principios generales, algunos teóricos han incorporado ideas sobre la influencia de la memoria; en particular, el papel de la memoria a corto plazo.

La analogía funcional de la cual parte este planteamiento posee algunos aspectos que resultan ciertamente criticables. En este sentido, uno de los puntos más débiles, en nuestra opinión, estriba en la consideración de que el ser humano procesa la información de forma serial. Según este planteamiento, el sujeto resolvería siempre los problemas paso a paso, no procesando más de un tipo de información. Evidentemente, estas opiniones están condicionadas por la propia estructura funcional de los computadores, que no permite, hasta el momento, un procesamiento en paralelo.

Al margen de la adecuación o inadecuación de los planteamientos teóricos de estos autores, es importante destacar que la mayoría de los estudios actuales sobre resolución de problemas se inscribe dentro de este paradigma.

3. MÉTODOS PARA IDENTIFICAR ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Al enfrentarnos a un problema, utilizaremos nuestras habilidades generales y nuestros conocimientos sobre el tema para tratar de resolverlo. De este modo, pondremos en marcha una serie de estrategias para alcanzar la solución adecuada.

Las estrategias pueden definirse como «los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades» (Nisbet y Shucksmith, 1987, p. 12). Mientras que las habilidades son más específicas, las estrategias actúan de

forma global ante un determinado propósito, modificándose más fácilmente para adaptarse al contexto. En este sentido, consideramos que enseñar cómo resolver problemas pasa por el aprendizaje de una serie de estrategias, tanto de tipo general como específico, según el tipo de contenido del problema.

A partir de los estudios sobre la resolución de problemas se ha detectado la existencia de un conjunto de estrategias que pueden aparecer o bien durante todo el proceso de solución del problema, o bien de manera parcial en algunos momentos de dicho proceso. Así, por ejemplo, podemos utilizar estrategias tales como (5):

a) El ensayo/error. Una estrategia muy directa es la utilización de respuestas al azar, sobre los operadores legales, hasta que se llegue al estado final. Así, si uno se encuentra en un estado determinado, puede elegir al azar cualquier movimiento como paso siguiente a efectuar. El problema fundamental de las búsquedas al azar es que en problemas complejos siempre se desperdician muchos movimientos.

b) El análisis de metas-fines. Algunas veces el objetivo final se encuentra demasiado alejado del tipo de operaciones que deben comenzar a realizarse para llegar a resolver el problema. De este modo, una forma de enfrentarse al problema consiste en tratar de establecer subobjetivos e ir resolviendo el problema parcialmente hasta llegar a una solución completa.

c) La búsqueda hacia atrás. La estrategia anterior presupone una búsqueda hacia adelante (del estado inicial al estado final), pero en ocasiones se puede resolver el problema justamente a la inversa. O sea, se realizan las operaciones a partir del estado final hacia el estado inicial.

d) La simplificación. Cuando el problema tiene una compleja naturaleza es posible reducirlo mediante la eliminación de algunas de las variables que actúan sobre él.

e) La inferencia. A través de los datos y enunciados del problema, se trata de inferir la información más relevante en cada momento, de manera que se utiliza el razonamiento inductivo como medio para lograr la solución del problema.

Todas estas estrategias pueden ser empleadas de forma sistemática para ayudar a resolver problemas. Aunque una única estrategia no pueda garantizar soluciones perfectas, aprender cómo usar diferentes estrategias puede ayudar a enfrentarse con nuevos problemas. La cuestión fundamental estriba en la capacidad de detectar determinados tipos de estrategias en relación con determinados tipos de problemas. En este sentido, cabe destacar el empeño cada vez mayor, desde el ámbito de la psicología en tratar de determinar cuáles son estas estrategias y, de esta forma, intentar adoptar los medios más adecuados para aprenderlas y aplicarlas correctamente a situaciones análogas.

---

(5) Un buen artículo en el que se efectúa una descripción de las diversas estrategias de solución de problemas puede encontrarse en Halpern, D. *Thought and knowlege,* Hillsdale, LEA, 1984, cap. 6.

Existen ciertos métodos que son utilizados por la mayor parte de los investigadores para intentar obtener datos sobre los tipos de estrategias empleadas. Entre éstos destacan la simulación, la comparación entre expertos y novatos y el análisis de protocolos. De hecho, esta última es una de las metodologías más utilizadas y, en realidad, es la que sirve de fundamento para el desarrollo de los dos métodos anteriores.

El análisis de protocolos tiene por objeto tratar de identificar el tipo de estrategia empleada por la persona mientras resuelve el problema. Se basa íntegramente en la idea de «pensar en voz alta» y, por consiguiente, se utiliza para analizar las expresiones verbales que emplea el sujeto mientras soluciona el problema. Esta es una de sus ventajas, y también una de sus limitaciones, ya que el investigador ha de aceptar la existencia de la correspondencia entre la expresión verbal y la estrategia cognitiva. A pesar de las limitaciones, este tipo de metodología es el más utilizado, especialmente desde el paradigma cognitivista, dado que el interés de la investigación, como ya se ha mencionado previamente, estriba en conocer el proceso interno y no la mera relación entre las variables de entrada y los resultados finales.

El análisis de protocolos no debe confundirse con otro tipo de métodos fundamentados en expresiones verbales tales como el análisis del contenido o la introspección. No se trata de efectuar un análisis semiótico o lingüístico de lo que se dice ni de establecer una autorreflexión sobre lo realizado. Se trata de resolver el problema en voz alta y, a partir de aquí, de intentar analizar los datos manejados por el sujeto y el tipo de estrategia utilizada para resolver el problema. Así pues, para llevar a cabo esta metodología el investigador debe grabar las emisiones verbales del sujeto mientras soluciona el problema, transcribir la grabación posteriormente señalando los instantes de demora que se han producido. Cuando debemos manejar muchas grabaciones, es preciso realizar una categorización de las transcripciones para poder trabajar de forma más adecuada con los datos. Una vez realizado todo esto, podemos establecer el protocolo, que consiste en una representación de las estrategias seguidas por el sujeto que resuelve el problema o de los datos que el sujeto utiliza, o de ambos aspectos.

En definitiva, el análisis de protocolos se emplea para poder inferir las estrategias y los tipos de datos utilizados por un sujeto durante el proceso de resolución de un problema. Las metodologías de investigación difieren según se trate de problemas mal o bien definidos. Las investigaciones sobre problemas bien estructurados combinan este método con la simulación de computaciones. Una vez establecida la estrategia de solución del problema, ésta se programa, permitiendo el ordenador analizar todas las posibles alternativas y respuestas y evaluando, así, la consistencia de la solución. Las investigaciones sobre problemas mal estructurados emplean más frecuentemente la comparación de estrategias utilizadas por expertos y novatos.

El desarrollo de este área de estudio se ha debido no sólo a las necesidades de la psicología cognitiva de analizar los procesos internos de la organización de la información humana, sino también, y muy especialmente, a las necesidades tecnoló-

gicas derivadas del diseño de sistemas informáticos expertos (6) en la solución de problemas específicos. El estudio sobre las diferencias entre expertos y novatos se ha incrementado mucho en los últimos años. Inicialmente, la mayor parte de los trabajos se centraba en el estudio de problemas de informática, matemáticas, física y medicina. Sin embargo, este espectro se ha ido ampliando a problemas de ciencias sociales, política y psicología.

Más allá de la temática, todos los estudios comparativos entre expertos y novatos parten de unos presupuestos comunes (Pozo, 1989, p. 227):

a) La diferencia entre experto y novato es básicamente una diferencia de conocimientos y no de capacidades generales del procesamiento.

b) Esa diferencia de conocimientos es tanto cuantitativa como cualitativa.

c) La pericia es un efecto de la práctica acumulada.

d) La pericia está circunscrita a áreas específicas de conocimiento, de forma que se es experto, o no, respecto a algo.

Existen dos tipos de pericia que deben ser diferenciados. Por un lado, la que se basa en saber mucho acerca de un tema; en tal caso, está fuera de duda la importancia que tiene el conocimiento específico para la solución del problema. Por otro lado, la capacidad de dirigir los propios recursos intelectuales y de emplear cualquier conocimiento específico del terreno que se tenga del modo más eficaz posible.

Chi (1982) ha puesto de relieve la importancia de este segundo tipo de experto y considera que, sin quitar importancia al conocimiento específico, el éxito en la solución de un problema depende mucho de la presencia o ausencia de una conducta eficaz de manejo.

Es difícil realizar una síntesis de estos estudios (7), pero en términos generales podemos afirmar que en todos ellos aparecen rasgos comunes de organización y manejo de la información entre los sujetos que se enfrentan a un mismo tipo de problema; viéndose una clara influencia en la existencia, o no, de una práctica a la hora de resolver dicho problema.

Así pues, la diferencia fundamental entre expertos y novatos no es tanto el tipo de estrategia que utilizan cuanto la forma en que organizan la información y la relevancia o irrelevancia de la información que manejan para solucionar el problema planteado.

---

(6) Un sistema experto es un programa de ordenador que posee una base de conocimientos en un dominio del saber restringido y usa un razonamiento inferencial para realizar tareas de forma análoga a como lo haría un experto humano.

(7) Algunos de los trabajos más interesantes sobre la solución de problemas mal estructurados pueden encontrarse en la obra de Chi, M.; Glaser, R. y Farr, M., *The nature of expertise,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

Un ejemplo de este tipo de trabajos lo constituye la investigación realizada por Voss, Tyler y Yengo (1983). El objetivo básico de este trabajo era determinar las diferencias entre expertos y novatos en el tipo de argumentación que utilizaba para resolver un problema. Se escogió para ello un problema sobre política soviética. El problema presentado era el siguiente: Existe desde hace un tiempo un bajo nivel de producción agraria en la Unión Soviética. ¿Cómo podría aumentarse la producción? Imagine que es usted el director del Ministerio de Agricultura de la Unión Soviética.

Se dio el problema a expertos procedentes de la Facultad de Ciencias Políticas y especializados además en economía y política de la Unión Soviética, a personas procedentes también de la Facultad de Ciencias Políticas, pero con otras especialidades, a alumnos de esa facultad, a químicos, a un becario procedente de un país del Este y a pregraduados, quienes resolvieron el problema antes y después de un curso sobre política soviética.

Se recogieron todos los protocolos y los resultados fueron analizados según las categorías de argumentación de Toulmin (8). Tras dicha categorización se efectuaron diversas comparaciones: entre expertos, entre expertos y novatos, entre novatos y postnovatos (graduados que recibieron el curso de política soviética), entre expertos en política y químicos, etc. En términos generales, los expertos propusieron pocas soluciones; sin embargo, éstas eran bastante abstractas y fruto del análisis metódico de un buen número de variables. En el grupo de novatos no se determinaron demasiadas diferencias entre ellos. Utilizaban pocas variables y el tipo de argumentación era más sencillo. Algunos de los novatos se mostraron invariables en sus argumentaciones tras recibir el curso de política soviética. Entre los especialistas en ciencias políticas y los químicos se encontraron muchas diferencias. La mayor parte de los químicos poseía una representación muy pequeña del problema y, por consiguiente, argumentaba sólo dos posibles aproximaciones al problema: de tipo científico o de tipo personal. En general, si bien los datos utilizados y el tipo de razonamiento diferían notablemente entre expertos y novatos, todos ellos, a excepción de los químicos, parecían utilizar estrategias generales similares.

En definitiva, consideramos que un aspecto muy importante a destacar en la mayor parte de las investigaciones es que realmente parece existir una serie de estrategias comunes para resolver determinados problemas mal estructurados. Ahora bien, de este enunciado surge una serie de cuestiones: ¿son estas estrategias comunes a todos los problemas mal estructurados o, por el contrario, éstas dependen del contenido del problema?, ¿podemos hablar de diferentes estrategias, según se trate de problemas bien estructurados o mal estructurados?, ¿aparecen estas diferencias en todos los sujetos?, ¿es la práctica escolar la que ha llevado a esta

(8) Toulmin propuso un modelo general de argumentación a través del cual se puede analizar la estructura de los argumentos, mostrando así las diferencias individuales. En base a este modelo, se han elaborado algunos problemas para el desarrollo del razonamiento. Ver Nickerson, R.; Perkins, D. y Smith, E. *Enseñar a pensar,* Barcelona, Paidós, 1987, cap. 10.

diferenciación en el momento de aplicar un tipo de estrategia u otra, según se trate de problemas bien o mal estructurados?

No existen, en nuestra opinión, respuestas relevantes para todas estas cuestiones. No obstante, intentaremos en el siguiente apartado mostrar algunas pistas que quizá puedan en un futuro ayudar a comprender mejor los procesos y las formas de enseñanza de este tipo de aprendizaje.

4. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

En primer lugar, quisiéramos afirmar nuestra convicción sobre la necesidad de enseñar de forma explícita cómo resolver problemas mal estructurados. Tradicionalmente, todos los métodos utilizados en la escuela se han encaminado a proporcionar a los alumnos unas pautas generales de representación de problemas bien estructurados y han olvidado el resto.

A pesar de esta declaración de intenciones, hemos de señalar las muchas dificultades que aparecen a la hora de plantear el tema de forma práctica. En este sentido, podemos observar cierta carencia de propuestas didácticas. Si bien existen algunas aportaciones muy interesantes sobre la forma de trabajar problemas de origen histórico (Pozo, Asensio y Carretero, 1989), moral (VV.AA., 1990), filosófico (Lipman, 1985), etc., éstas son todavía escasas en relación con las existentes para problemas científicos.

Varios aspectos justifican, en nuestra opinión, este hecho. En primer lugar, hay que tener presente que resulta mucho más fácil para cualquier profesor enseñar cómo resolver problemas que tengan una clara estructura que enseñar a resolver los que no la poseen. Al margen de este hecho, podemos detectar una serie de carencias sobre la comprensión de las estrategias y habilidades implícitas en la resolución de los problemas mal estructurados y, consecuentemente, del tipo de enseñanza más adecuado. En este sentido, revisaremos a continuación lo que constituye, desde nuestro punto de vista, las cuestiones más importantes a resolver.

4.1. *La superación del modelo proporcionado por las teorías del procesamiento de la información*

Si bien reconocemos la importancia de las teorías del procesamiento de la información en el estudio de las estrategias de resolución de problemas y el interés de muchas de las investigaciones llevadas a cabo desde esta perspectiva, consideramos que dicho planteamiento resulta insuficiente para comprender cómo se resuelven los problemas mal estructurados (9).

---

(9) Un interesante análisis de los límites de las teorías del procesamiento de la información puede encontrarse en la obra de Pozo, I., *Teorías cognitivas del aprendizaje,* Madrid, Morata, 1989.

En un riguroso análisis de los supuestos de la ciencia cognitiva, J. Searle (1985) estableció la existencia de los rasgos que cualquier explicación satisfactoria de la mente debería tener en cuenta (10):

1. La existencia y el funcionamiento de la conciencia.
2. La intencionalidad de los estados mentales.
3. La subjetividad de los estados mentales.
4. La existencia de una causación mental.

Estos cuatro aspectos han sido obviados por las teorías del procesamiento de la información, al igual que anteriormente lo fueron por las teorías conductistas.

Así pues, el estudio de la conciencia no aparece de forma explícita. No obstante, algunos conceptos como la atención selectiva o los procesos de control, podrían ser más o menos equiparables a la idea de conciencia presentada desde una perspectiva mecanicista similar a la teoría conductista.

La intencionalidad sí se encuentra presente en las teorías del procesamiento de la información. Sin embargo, se considera que los sistemas de procesamiento carecen de propósitos e intenciones: únicamente cuando aparecen ciertas condiciones, se desencadenan acciones hacia la consecución de ciertas metas.

Al no admitir la intencionalidad, difícilmente puede el procesamiento de la información asumir la subjetividad de los estados mentales. Como señala Pozo, «el proceso de la información considera irrelevante los contenidos cualitativos, porque, en último extremo, considera causalmente irrelevante la propia conciencia» (Pozo, 1989, p. 49). Ello conduce al último de los rasgos señalados por Searle: la existencia de una causación mental.

Las teorías del procesamiento de la información consideran que las estructuras del conocimiento son construidas por el sujeto, pero no explican la génesis de dicha construcción.

Otra crítica frecuente a esta teoría se centra en el tipo de problemas que la mayor parte de los investigadores utiliza para estudiar cómo se produce su solución. En este sentido, Bereiter y Scardamalia (1980; citado por Nickerson et al., 1987, p. 339) distinguen entre los problemas con restricciones de conocimientos y los que no presentan restricción de conocimientos y consideran que los primeros son los que suelen utilizarse en los estudios experimentales, mientras que los del segundo tipo son los que más frecuentemente aparecen en la vida real. Existe restricción de conocimientos cuando la persona que soluciona el problema no puede utilizar ilimitadamente sus recursos de conocimiento. Así, por ejemplo, en el conocido problema de los misioneros y los caníbales, la persona que soluciona

(10) Sobre estos rasgos señalados por Searle nos hemos extendido más en Gros, B., *Procesos de planificación y uso del lenguaje Logo,* Informe de investigación, Barcelona, CIRIT, 1987.

el problema ha de limitarse a pensar que debe cruzar el río con la barca, aunque tengan conocimiento de cómo atravesar un río de formas diferentes. En la mayor parte de los problemas cotidianos no existen restricciones acerca del conocimiento a utilizar; lo que marca una importante diferencia con la mayor parte de los problemas estudiados.

Otra distinción característica entre los problemas utilizados en los estudios de solución de problemas en el laboratorio y los problemas de la vida real es que en el primer caso se suele proporcionar la información necesaria para resolver el problema, mientras que en el segundo caso determinar qué información es relevante y cómo tener acceso a ella puede ser la parte más difícil de la solución del problema.

En resumen, consideramos que este enfoque está proporcionando unas explicaciones muy restrictivas, válidas para problemas muy específicos y bien estructurados, pero insuficientes en el caso de problemas más complejos y mal definidos. Por ello, y a pesar de ser la teoría que más directamente se ocupa de nuestra temática, pensamos que no pueden construirse modelos de enseñanza de estrategias de resolución de problemas fundamentados íntegramente en dicho planteamiento. En cierta forma, los aspectos que citaremos a continuación buscan la incorporación de otros elementos igualmente importantes en este terreno y no estudiados desde esta perspectiva.

4.2. *El papel de la transferencia en la enseñanza de estrategias de resolución de problemas*

Cada vez que una persona se enfrenta a un problema, lo primero que hace, de forma más o menos consciente, es buscar la existencia de situaciones similares aparecidas previamente, con tal de poder aplicar el mismo tipo de estrategia que ha utilizado con anterioridad. La transferencia es, pues, un elemento de gran ayuda. Ahora bien, la detección de lo que hemos denominado «situaciones similares» no es siempre fácil y, precisamente, la enseñanza de estrategias ha de tener en cuenta esta dificultad.

La transferencia puede darse de muchas formas. De hecho, podríamos distinguir entre transferencias de rutas de bajo nivel y de alto nivel (Perkins y Solomon, 1987). La transferencia de bajo nivel aparece de forma mecánica como consecuencia de una práctica continuada. Por ejemplo, una persona que conduce habitualmente un coche podrá transferir dicho aprendizaje a la conducción de una camioneta.

La transferencia de alto nivel supone la aplicación de principios generales de actuación correspondientes a un mayor nivel de abstracción. Por ejemplo, en algunos estudios realizados sobre el aprendizaje del lenguaje Logo se ha pretendido determinar si la utilización de dicho lenguaje afecta la forma en que los niños resuelven problemas (Gros, 1987). Desde este punto de vista, el lenguaje Logo es tratado como una herramienta que permite establecer estrategias generales que pueden aplicarse a problemas no directamente relacionados con la programa-

ción. La validación de esta hipótesis supondría la existencia de una transferencia de alto nivel mediante la cual el sujeto hubiera adquirido la capacidad de aplicar unas determinadas estrategias ante situaciones cuyos datos no son claramente comparables.

Buena parte de los programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje están encaminados hacia la utilización de principios generales que puedan ser aplicados en cualquier situación. Estos programas (Segal, Chipman y Glaser, 1985; Nickerson, Perkins y Smith, 1987) se centran en el entrenamiento para el desarrollo de cuatro aspectos distintos:

1. Las operaciones cognitivas.
2. El pensamiento heurístico.
3. El pensamiento formal.
4. La metacognición.

La mayor parte de los programas se fundamenta en la resolución de problemas bien estructurados (problemas de matemáticas, química, ingeniería, etc.). Existen algunas excepciones como el programa de Filosofía para niños (Lipman, 1980), que pretende desarrollar en los alumnos capacidades metacognitivas que permitan adquirir habilidades básicas de razonamiento.

En todos estos casos se presupone que el alumno después del entrenamiento podrá aplicar las estrategias aprendidas a un amplio espectro de problemas. Sin embargo, en pocas ocasiones se ayuda al alumno a determinar cómo llevar a cabo la transferencia.

La transferencia es, pues, un elemento primordial en el aprendizaje de estrategias de resolución de problemas y se debería ayudar a los alumnos a que las diversas habilidades que fueran adquiriendo pudieran aplicarlas a contextos diferentes. La transferencia, en sí misma, debería, por tanto, enseñarse como habilidad metacognitiva. En este sentido, nos parece muy interesante tratar de determinar no sólo las posibles transferencias de estrategias dentro de un mismo tipo de problemas (bien o mal estructurados), sino también si las estrategias y habilidades detectadas en la resolución de estos problemas pueden ser intercambiables.

4.3. *La resolución de problemas a través de la acción grupal*

Hemos apuntado al principio del artículo que una de las diferencias fundamentales entre los problemas bien estructurados y mal estructurados estriba en el contenido del estado final del problema. Por este motivo, podemos apreciar diferencias en las soluciones construidas por el individuo de forma autónoma y las soluciones dadas a través de un diálogo o discusión grupal.

No es que estas diferencias aparezcan sólo cuando se resuelven problemas mal estructurados. Sin embargo, creemos que la cantidad y la calidad de las soluciones pueden verse afectadas en este tipo de problemas de forma más apre-

ciable que en el resto. Además, hay que tener en cuenta la importancia de las aplicaciones de las metodologías de tipo grupal en el campo de las ciencias sociales, la filosofía, la ética, etc. En este sentido, consideramos que los programas de enseñanza de estrategias de resolución de problemas deberían contemplar la posibilidad de un trabajo cooperativo, añadiendo la dimensión interpersonal a la estrictamente personal. Las aportaciones de la teoría de Vygotski y los trabajos recientes sobre interacción entre iguales proporcionan interesantes ideas en esta línea (Coll, 1984; Wertsch, 1988).

4.4. *Las diferencias individuales en la resolución de problemas*

Hemos mencionado con anterioridad la utilización del modelo de argumentación de Toulmin en el estudio de la resolución de problemas mal estructurados. Emplear este modelo supone la capacidad de aplicar unos procesos analíticos y formales que únicamente el pensamiento adulto puede poseer. En este sentido, existen dos variables muy importantes a tener en cuenta en el contexto de la enseñanza de estrategias de resolución de problemas: los estilos cognitivos y el desarrollo evolutivo del sujeto.

Se ha mostrado cómo ciertos estilos cognitivos (Witkin y Goodenough, 1981 –ed. cast.–; Bertini, et al., 1986) afectan la forma en que el sujeto percibe los problemas y, por consiguiente, la manera en que los resuelve. En este sentido, los métodos de enseñanza de estrategias han de tener en cuenta los rasgos peculiares de determinados sujetos para poder adaptarlos o modificarlos.

El nivel de desarrollo del alumno afecta, sin duda, la forma de abordar el problema y, por tanto, se debe seleccionar el contenido y el tipo de información más apropiados según el grado de desarrollo individual del sujeto. Ello, evidentemente, complica la enseñanza. Un dato a considerar es que la mayor parte de los programas desarrollados se dirige a alumnos de enseñanza secundaria o universitaria.

4.5. *Situación curricular de la enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados*

Para acabar este conjunto de reflexiones, nos plantearemos una cuestión que, desde el ámbito pedagógico, aparece muy frecuentemente: ¿dónde se sitúa la enseñanza de estrategias de resolución de problemas? ¿dentro de una materia específica sobre entrenamiento cognitivo o en cada una de las materias escolares?

Siempre que se presenta un nuevo elemento a considerar desde la educación formal aparece esta cuestión, que en cierta forma ya resulta bastante tópica; aunque no por ello deja de ser importante y difícil de responder.

En primer lugar, más importante que la cuestión de dónde se aprenda, es que realmente se aprenda. En este sentido, nos resulta indiferente el contexto en el que se sitúe dicho aprendizaje. Ahora bien, dado que hasta el momento no exis-

ten datos relevantes sobre el tipo de estrategias que aparecen en la resolución de problemas mal estructurados ni sobre su transferencia, nos parece más eficaz tratar de investigar acerca de parcelas específicas de conocimiento para que éstas sean trabajadas dentro de las correspondientes materias curriculares.

Es obvia la existencia de estrategias generales independientes del contenido (11), pero es también evidente que el contenido afecta de forma importante la solución de un problema. Por consiguiente, aprender estrategias generales mediante un programa de entrenamiento y pensar que después dichas estrategias se transferirán cuando el sujeto se enfrente a cualquier tipo de problema es un planteamiento que quizá no se ajuste a la realidad y resulte muy poco eficaz.

En definitiva, a partir del conocimiento que poseemos sobre la enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados, nos parece que es mejor ajustar esta enseñanza a las correspondientes materias escolares.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. *Etica i escola: El tractament pedagògic de la diferència.* Barcelona, Edicions 62, 1990.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. *Psicología Educativa.* México, Trillas, 1983.

Bertini, M. et al. *Field dependence in psychological theory, research and application.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

Byrne, R. «Protocol analysis in problem solving», en J. Evans (Ed.), *Thinking and reasoning.* London, Routledge & Kegan Paul, 1983.

Chi, M.; Feltovich, P. y Glaser, R. «Categorization and Representation of Physics Problem Solving by Experts and Novices». *Cognitive Science, 5,* 1982, pp. 121-152.

Chi, M. y Glaser, R. «Capacidad de resolución de problemas», en R. J. Sternerg, *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información,* Barcelona, Labor, 1986, pp. 303-324.

Chi, M.; Glaser, R. y Farr, M. *The nature of expertise.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

Coll, C. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», *Infancia y Aprendizaje, 27-28,* 1984, pp. 119-138.

Das, J. P. «Aspects of planning», en J. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance.* New York, Academic Press, 1984, pp. 35-49.

Dillon, R. F. y Schmechk, R. S. (Eds.), *Individual differences in cognition.* New York, Academic Press, 1983, vol. 1.

Greeno, J. «Natures of problem-solving abilities», en W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive process,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, vol. V, 1978, pp. 239-269.

(11) La mayor parte de los programas de entrenamiento en habilidades de solución de problemas utiliza contenidos no relacionados con situaciones cotidianas o materias escolares. En muchos casos, son problemas de razonamiento, inferencias lógicas, etc. similares a los que se resuelven en muchos de los tests de inteligencia.

Halpern, D. *Thought and knowledge.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1984, cap. 6.
Kirby, J. (Ed.) *Cognitive strategies and educational performance.* New York, Academic Press, 1984.
Lawrence, J. A. «Expertise on the bench: Modelling magistrales judicial decision-making», en M. Chi, R. Glaser y M. Farr, *The nature of expertise,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1988, pp. 229-259.
Lipman, M. «Thinking Skills Fostered by philosophy for Children», en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
Mayer, R. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición.* Barcelona, Paidós, 1986.
Moreno, A. «Metaconocimiento y aprendizaje escolar». *Cuadernos de Pedagogía, 173,* 1989, pp. 53-173.
Newell, A. y Simon, H. *Human Problem Solving.* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972.
Nickerson, R. et al. *Enseñar a pensar.* Barcelona, Paidós, 1987.
Nisbet, J. y Shucksmith, J. *Estrategias de aprendizaje.* Madrid, Santillana, 1987.
Perkins, D.; Lochhead, J. y Bishop, J. *Thinking.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
Perkins, D. y Solomon, G. «Transfer and teaching thinking», en D. Perkins, J. Lochhead y J. Bishop, *Thinking,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 285-303.
Pozo, J. *Teorías cognitivas sobre el aprendizaje.* Madrid, Morata, 1989.
– «Adquisición de estrategias de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía. 175,* 1990, pp. 8-11.
Pozo, J. y Carretero, M. «Las explicaciones causales en expertos y novatos en Historia», en M. Carretero, I. Pozo y M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales,* Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.
Searle, J. *Mentes, cerebros y ciencia.* Madrid, Cátedra, 1985.
Segal, J.; Chipman, S. y Glaser, R. (Eds.), *Thinking and learning skills.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
Simon, H. «La teoría del procesamiento de la información sobre la resolución de problemas», en M. Carretero y J. García, *Lecturas de psicología del pensamiento,* Madrid, Alianza, 1986, pp. 197-221.
– «The structure of ill-structured problems». *Artificial Intelligence, 4,* 1972, pp. 181-201.
– «Information processing theory of human problem solving», en W. K. Estes (Ed.), *Hanbook of learning and cognitive process,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1978, vol. V, pp. 271-295.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LECTURA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. EL SOPORTE COGNITIVO-MOTIVACIONAL (*)

MIGUEL A. SANTOS REGO (**)

INTRODUCCIÓN

La aptitud lectora, nadie lo discute, es una de las destrezas imprescindibles que necesita todo humano para su mejor y más profundo desarrollo educativo, cultural y aun social. Puede decirse que la lectura es una vía de desarrollo educativo básica, *sine-qua-non,* para hacer posible la misma educación y la autoeducación del sujeto humano. Por su mediación no sólo se accede al conocimiento cultural, sino que además se propulsan procesos cognitivos superiores (comprensión, interpretación...) que permiten a la niña o al niño no sólo acceder, sino también construir/reconstruir su propio conocimiento del mundo circundante (perfetti, 1985; Perfetti y Curtis, 1986).

Parte del éxito y del fracaso que experimentan nuestros niños en las escuelas desde los primeros niveles o grados se debe a sus habilidades lectoras y a cómo son estimuladas por sus profesores. En este trabajo intentamos resaltar la importancia de las estrategias cognitivas y motivacionales para una mejora de la enseñanza de la lectura en nuestras escuelas. Pero tampoco olvidamos que el problema de muchos niños, jóvenes y adultos con pobres destrezas y estrategias lectoras trasciende lo que sucede en las escuelas, para ubicarse en la influencia ejercida, entre otras variables, por los ambientes sociales y familiares depauperados y la excesiva e incontrolada exposición a estímulos audiovisuales (Beentjes y Van Der Voort, 1988); por más que algunos de estos mismos medios hayan hecho, es justo reconocerlo, contribuciones positivas al aprendizaje lector de los niños de preescolar –pensemos simplemente en la serie *Sesamo Strett*– (Chall y Conard, 1984) o sir-

---

(*) Este trabajo se realizó, en parte, durante la estancia del autor como *visiting scholar* en el *Institute for Research on Human Development* y en el *College of Education* de la Universidad norteamericana de Illinois en Urbana-Champaign (marzo-junio 1989), gracias a la financiación de un proyecto de investigación por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

(**) Universidad de Santiago de Compostela, Profesor de «Educación y Motivación».

van de vehículo publicitario o bienintencionadas campañas institucionales de estimulación/animación a la lectura.

Creemos que la innovación en la enseñanza de la lectura pasa por una redefinición de sus metas y por la inclusión de sus componentes cognitivos y motivacionales, los cuales han de favorecer una lectura más «contextualizada» y significativa para el alumno. Además, la positiva onda expansiva que tal innovación puede generar a través de todo el currículum formativo/instructivo del niño, junto al mejor desarrollo de destrezas, estrategias y actitudes promotoras de un aprendizaje autorregulado o intrínsecamente motivado en marcos de interacción cooperativa, son ventajas incluidas.

INFLUENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En términos generales, las prácticas y los modos de intervención seguidos en la enseñanza de la lectura siguen estando condicionados, cuando menos en una parte importante, por tres influencias notorias puestas de manifiesto recientemente por Winograd y Paris (1989). La primera se refiere a la enorme confianza depositada en las series de «lectura basal» para el nivel de educación básica. Estos programas tenían –y aún tienen en muchos casos– como principal objetivo el de proporcionar una enseñanza uniforme y sistemática sobre el particular, pero con la consecuencia de promover una orientación más «mecánica» que reflexiva tanto en alumnos como en profesores. Al enseñarse separadamente y no integrada nuclearmente en el currículum del niño, lo que puede ocurrir es que los profesores enfaticen en demasía destrezas que no se conectan o fusionan significativamente con áreas o disciplinas especialmente relevantes en este sentido (lenguaje, literatura, ciencias sociales u otras), resultando así efectos desmotivadores para la lectura de esos materiales básicos. Además, tales materiales (incluidos, natural y principalmente, los dirigidos a los profesores) muy pocas veces presentan una referencia explícita e inequívoca a factores clave, como pueden ser las estrategias cognitivas que deben procurar que dominen sus alumnos. Como bien apunta Woodward (1986), el excesivo tiempo que reclama el uso de esos materiales y la direccionalidad y dependencia que generan en los docentes es algo a tener en cuenta cuando se trata de encontrar razones sólidas que expliquen la exigua creatividad que informa el proceso normalmente.

Pero sigamos con otros condicionantes históricos arriba enunciados. El siguiente que conviene señalar se localiza en el método de evaluación que se emplea en la enseñanza de la lectura. Estaremos fácilmente de acuerdo en que, aunque no siempre, sí frecuentemente, el examen –con las variantes que se quiera– se convierte en punto de mira central para ver y comprobar los resultados al final de una o varias unidades o para averiguar el nivel de lectura en pruebas de rendimiento estandarizadas. Esto, que en principio es algo normal y ligado a cualquier dinámica de enseñanza reglada, puede arrojar consecuencias negativas en el supuesto, no tan infrecuente como a veces pensamos, de que esos resultados vayan acompañados de «publicidad» (abierta o encubierta); caso, por ejemplo, de una evaluación o un informe acerca de la efectividad y/o el «buen hacer» de una es-

cuela, un profesor, etc. Pensemos también en las veces que se indagan las correlaciones de las puntuaciones con las obtenidas por los discentes en pruebas que intentan medir su coeficiente intelectual, o con sus mismos historiales académicos, pero no con la «calidad» del proceso instructivo dentro de las aulas (Cross y Paris, 1987). Ni que decir tiene, igualmente, que son contadas las ocasones en las que de las pruebas se derivan medidas de tratamiento adecuadas para quienes manifiestan problemas más o menos graves, pero en todo caso, determinantes de posteriores déficits en su aprovechamiento escolar. Evitando las consideraciones estructurales acerca del sistema educativo y de sus desajustes operativos que inciden directamente sobre esta problemática, como sobre otras en nuestras escuelas, tal vez se pueda dar cuenta parcial del problema si reparamos en la inadecuación subyacente a ciertas rutinas evaluadoras.

Es bien sabido que, convencionalmente, la vía de medición de la comprensión alcanzada por un alumno no es otra que sus respuestas a preguntas planteadas tras la lectura de distintos párrafos; sin embargo, como asienten muchos profesores de los primeros niveles de enseñanza cuando se discuten estos aspectos de la lectura, falta atención directa a cuestiones relacionadas (como la familiaridad del niño con tales temas, relatos, historias, etc.), a las estrategias más apropiadas para la mejor comprensión de esos «pasajes», a los referentes contextuales que emanan de su contenido o –dicho genéricamente– a las «diferencias motivacionales» entre los mismos alumnos respecto de esas lecturas. De ahí que en los últimos años se haya recomendado, por parte de quienes más investigan en el campo de la lectura, la aplicación de nuevos métodos evaluativos, más próximos a lo que se sabe hoy acerca de tan complejo y sofisticado proceso de aprendizaje y desarrollo educativo. Entre otros componentes a integrar en las «nuevas» pruebas que ya se están desarrollando y aplicando experimentalmente en los Estados Unidos, se incluyen aspectos como la metacognición discente, las estrategias cognitivas que se despliegan, el conocimiento anterior relativo al contenido y la motivación de los alumnos. Winograd y Paris (1989) recogen un razonamiento básico para el diseño de nuevas pruebas en el sentido de que si, como decíamos, el «examen» condiciona lo que se hace, entonces una conclusión está servida: mejoremos la evaluación de la lectura y mejoraremos su enseñanza (ver también Johnston, 1984). Para ello habría que contar, obviamente, con la operatividad de presupuestos implícitos en tales propuestas. Desde luego, la reforma proyectada en nuestro país es una buena oportunidad en esta línea.

En tercer lugar, la orientación competitiva imperante en la mayoría de las aulas representa otro punto oscuro para una mejora de la enseñanza de la lectura; esto se hace más patente cuando se realizan agrupamientos basados en las aptitudes de los alumnos, puesto que de ahí se derivan casi siempre –mediados por las expectativas que se generan (Weinstein, 1986)– tratamientos preferenciales, por un lado (tareas o asignaciones suficientemente desafiantes para los «buenos lectores»), y riesgos de estigmatización social, por otro (caso de quienes son tildados de «pésimos lectores»). La persistencia de este tipo de agrupamientos, que dificulta enormemente una orientación comunicativa de la lectura, determina un patrón perceptivo especial en los niños, a saber, que el éxito en la lectura se «mide» no por la información alcanzada, o por el placer experimentado, sino

por la pertenencia a un «grupo»; lo cual se refuerza aún más con la distancia en las puntuaciones por parte de unos y otros alumnos en los exámenes o «controles» a los que son sometidos periódicamente. Lo peor en estas circunstancias es que muchos alumnos con «baja habilidad lectora», que no reciben la necesaria atención, autodesarrollan atribuciones desaptativas y sentimientos de desamparo (Santos, 1989) respecto a la inevitabilidad del fracaso en su ambiente escolar (competitivo) de aprendizaje; de este modo, su opción es la inactividad permanente o el «fracaso pasivo», opción que tiene una «ventaja» desde su marco perceptual de la situación: la de no confirmar ineluctablemente su «baja capacidad», aun a pesar del esfuerzo desplegado por su parte (Covington, 1983; Butkowsky y Willows, 1980; Pinell, 1985).

Creemos que estos lastres de la perspectiva tradicional de la enseñanza de la lectura son suficientemente fuertes como para impedir los avances cualitativos que necesitan ser asumidos y comprendidos en toda su amplitud por los profesores y por los responsables oficiales de la toma de decisiones acerca de los programas. Por ello, se necesita un replanteamiento de las metas a alcanzar en esta parcela de la escolaridad infantil, acompañado por la introducción de métodos innovadores. Lo que reclama más investigación, preferentemente investigación-acción y/o investigación compartida Universidad-Escuelas de educación preescolar y básica, a cargo de profesionales sensibilizados por tal renovación y deseosos de investigar y resolver problemas en colaboración con otros colegas. Esos esfuerzos no deben olvidar tampoco ni las perspectivas de investigación existentes ni el apreciable desarrollo experimentado por ésta en los últimos tiempos acerca de temas como pueden ser la lectura estratégica, el conocimiento previo, la metacognición y la estructura y la comprensión de textos (*cfr.*, correlativamente, Paris et al., 1983; Anderson et al., 1977; Brown et al., 1983; Meyer et al., 1980; Haberland y Graesser, 1985).

EL DESARROLLO DE PROCESOS COGNITIVOS Y MOTIVACIONALES EN UNA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA

Ciertamente, la dificultad que se le puede plantear a quien no está familiarizado con esta literatura consiste en cómo integrar modelos, propuestas y recomendaciones en un todo con sentido teórico, y también funcional, en el contexto ecológico del aula (sin dejar de lado el rol básico que corresponde igualmente aquí al ambiente familiar del educando). De lo que se trata, en definitiva, es de procurar un aumento en la utilización selectiva y reflexiva por los estudiantes de estrategias que estimulen la comprensión, o lo que Winograd y Paris (1989) llaman la presencia de una «agenda cognitiva» en la enseñanza de la lectura. Pero ¿en qué se distingue esta «agenda» de otras, tal vez más tradicionales y más en uso? Fundamentalmente en que profesores y alumnos aprovechan más sus propios recursos cognitivos y personales, disminuyendo su dependencia de los que les vienen dados en forma de «paquetes» de destrezas, libros de trabajo (guías), selecciones de lecturas, etcétera. Lo que intentan algunos expertos en el momento actual es avanzar un *enfoque metacognitivo* o, si se prefiere, un modo de actuación en el que se contemple la

conciencia de su propio pensamiento por parte de los alumnos (1); puesto que a medida que lo van haciendo así, se capacitan a sí mismos para evaluar los parámetros insertos en tareas lectoras, así como los diferentes propósitos que acompañan sus lecturas. Asimismo, esto les permite un mejor conocimiento de sus propias aptitudes y de las estrategias más apropiadas; lo cual puede favorecer también una mejor selección de éstas, al tiempo que un uso más flexible de «tácticas» de comprensión y retención (Baker y Brown, 1984; Paris y Winograd, en prensa; Weinert y Kluwe, 1987). El objetivo es aumentar las posibilidades de que el alumno se vaya convirtiendo en un lector independiente. Es preciso decir en este punto que a través de los procesos metacognitivos es posible estudiar más directa y eficazmente las estrategias cognitivas a tener en cuenta en la mejora del aprendizaje educativo. El aprovechamiento pedagógico que los profesores están en condiciones de hacer con este planteamiento consiste en ayudar a que sus alumnos aprendan a aplicar estrategias útiles, tanto antes como durante y después de sus lecturas, fomentando en ellos una disposición y un trabajo o ejercicio exploratorio del texto, susceptible de activar precisamente el conocimiento, que quizá ya tengan de experiencias previas, o de reparar en palabras clave del vocabulario o, simplemente, de apurar una apreciación de conceptos que son indispensables para poder captar las ideas nucleares implícita o explícitamente presentes en el texto.

De modo similar, trabajos como los de Garner (1987) ponen de relieve cómo el hecho de controlar su propia comprensión a intervalos periódicos, hacerse preguntas a sí mismos e indagar prospectiva o retrospectivamente en un texto contribuye a que los alumnos alcancen una mayor profundidad cognitiva del material que la simple identificación y/o pronunciación de palabras; con la posibilidad adicional de que, una vez terminado su cometido formal, continúen implicados en la tarea, reexaminando el texto con objeto de comprobar su comprensión, deleitarse en la relectura de algunas partes o aspectos, resumir las principales ideas contenidas en él, etc. En definitiva, estaríamos ya dentro de una dinámica de *aprendizaje autorregulado,* por una parte del propio alumno, cuyos componentes y procesos básicos de «alertividad» *(alertness),* selectividad, «conectividad», planificación y control (mencionando los que Corno y Mandinach –1983– tienen por necesarios y suficientes para definirlo) circundan un *estado de motivación intrínseca* en el alumno (ver también Corno y Rohrkemper, 1985) y cuyos parámetros de análisis son eminentemente cualitativos (Ames, 1987; Brophy, 1983).

Creemos que, complementariamente a la optimización cognitiva que demanda la intervención (psico)pedagógica acerca del proceso de lectura, necesitamos pergeñar un «plan» motivacional que complete y dirija la trayectoria a seguir. Con ello no nos situamos en una perspectiva extremista en cuanto a los resultados esperables. El norte de dicho «plan» ha de ser, ni más ni menos, desarrollar unas mejoras actitudes hacia la lectura mediante la realización de lo que, entendemos, es perfectamente plausible hacer y lograr con una mayoría de alumnos en las es-

(1) El término «metacognición» ha sido definido como el conocimiento que tiene o va adquiriendo el sujeto acerca de su propio proceso de pensamiento y de su regulación cognitiva (Baker y Brown, 1987).

cuelas: mayor y más frecuente estimulación a la lectura, mayor satisfacción en lo que leen y mayor verbalización interactiva con sus iguales. Cumplido esto, el progreso sería cualitativamente significativo por cuanto, *de facto,* estaríamos ayudando a integrar elementos cognitivos y afectivos de indudable peso en todo aprendizaje individual. Hoy ya son minoría quienes aún no reconocen el efecto que ejercen sobre la metacognición humana componentes afectivos como las creencias, los valores, el esfuerzo percibido, etc., que van configurando gradualmente el *pattern* global autovalorativo del alumno.

En ese sentido, los modelos de autoeficacia (Bandura, 1986; Schunk, 1989) y autovalía (Covington y Beery, 1976; Covington, 1984) representan igualmente un estimable marco de referencia investigador en ese «plan» motivacional para la mejora de la lectura de nuestros educandos. Y lo mismo, lógicamente, por lo que respecta a los enfoques de motivación de logro y de atribución causal en educación (Weiner, 1986; Santos, 1989). Precisamente, una fuente de crítica notable a la enseñanza de la lectura de corte tradicional/convencional es la que centra la atención del niño y del profesor en metas de naturaleza extrínseca y con un cariz marcadamente «egotista». En este ambiente competitivo no es nada raro que muchos alumnos apenas tengan experiencias de éxito o si las tienen, que éstas sean tan efímeras que no permitan un mínimo progreso sostenido en el tiempo; lo que provoca esta situación es que los alumnos con rendimiento más bajo acrecientan su preocupación por la evitación del fracaso, en lugar de afrontar positiva y confiadamente su aprendizaje de la lectura. En otras palabras, las estructuras de meta competitivas que refuerzan abiertamente el logro de recompensas extrínsecas (grados, calificaciones en pruebas al efecto, etc.) no parece ser la mejor vía para el desarrollo y mantenimiento de pautas motivacionales independientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura (Ames y Ames, 1984; Johnston y Winograd, 1985; Stevens, Slavin, Farnish y Madden, 1987; Slavin, Stevens y Madden, 1988; Johnson y Johnson, 1987; Johnson et al., 1984; Wood, 1987) e incluso pueden ser una de las causas de que en muchas ocasiones se interfiera (recompensas superfluas), se disminuya o se llegue a anula la motivación intrínseca/natural del niño por la lectura y por otras actividades educativamente valiosas (Brewer, Dunn y Olszewski, 1988; Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Lepper y Greene, 1978).

A la vista de esa investigación, creemos que ha llegado el momento de que la enseñanza de la lectura considere nuevos caminos en los que se aprecie y se fortalezca la interacción de la lectura con «otros significativos» en la vida del niño y se cuiden más las metas de tarea *(goal tasks)* dentro del proceso. Sinteticemos a continuación dos contribuciones reveladoras entre las que recoge la investigación de Winograd y Paris (1989).

La primera se debe a Wilson y Anderson (1986), los cuales, estudiando el papel que juega la lectura libre en el progreso en lectura de alumnos de enseñanza elemental o básica (grados segundo, tercero, cuarto y quinto), descubrieron que el tiempo invertido en lectura autónoma y voluntaria era el mejor predictor en cuanto a amplitud de vocabulario, desempeño en pruebas estandarizadas y buen rendimiento lector. Sin embargo, lo más destacado de la investigación es que cuando

entrevistaron a los niños que demostraban mayor avidez por tal actividad de lectura voluntaria, descubrieron que esos niños estaban insertos en «grupos de lectores» en los que se encontraban compañeros *(peers)*, padres y profesores, además de otros miembros de la comunidad; es decir, su condición de «buenos lectores» no se asociaba exclusivamente al hecho de disponer, por ejemplo, de interesantes libros, sino también al espléndido contexto afectivo que rodeaba su comportamiento como lectores.

La segunda viene dada por la perspectiva defendida por Johnston y Winograd (1985) en torno a lo que llaman *aesthetic reading*. Pues bien, este «tipo» de lectura, dicen, deriva su importancia de favorecer en el niño-alumno una experiencia en lectura más próxima a la tarea que al «ego»; lo que no deja de ser enormemente relevante para el caso de aquellos alumnos que, en función de su muy baja «pericia en lectura» anterior y de los resultados cognitivo-afectivos subsiguientes, están como postrados en unas lamentables circunstancias de actividad «cuasinula» en lo que tiene que ver con una independiente implicación en tareas escolares (en esa coyuntura tampoco extraña la gama de estrategias y reacciones defensivas con las que contemplan a menudo la lectura). Dicen los citados investigadores que si conseguimos implicar «estéticamente» a estos alumnos en alguna lectura (ya sea escuchando un relato que se lee en voz alta o, mejor aún, leyendo algo que les pueda resultar agradable por su parte), entonces el éxito ya no se definirá a través de indicadores que supongan la comparación con otros compañeros, sino que esa definición se enmarcará en la misma experiencia placentera de la actividad. Por tanto, lo que cabe esperar cuando se produce esa implicación, concluyen, es un gradual desmoronamiento de las estrategias defensivas del niño y una mayor aproximación a tareas de lectura.

ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS EXTRAÍDAS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes hacíamos alusión a las dificultades que se presentan en las aulas, y a los profesores que ejercen en ellas su cometido pedagógico, para realizar cambios respecto a un enfoque demasiado tradicional de la lectura (esto es, poco significativo para el niño inmerso en el proceso de su propio aprendizaje). En este sentido, esperamos que la reforma anunciada de nuestras estructuras educativas y los pasos que se prometen en favor de una mayor profesionalización de los educadores (con menor encorsetamiento burocrático y una disminución en la dependencia de programas más o menos estandarizados/uniformizados) surtan su efecto innovador también en el campo de la lectura y su estimulación –que no sólo enseñanza– en nuestras escuelas; y naturalmente, en la imbricación/relación de éstas con otras instancias de apoyo social, comunitario y cultural.

También nos referíamos antes a la lectura como un complejo proceso de aprendizaje humano con claras resonancias cognitivas y afectivas en el crecimiento instructivo y formativo del alumno. Para la mejora e innovación de ese proceso se ha venido proponiendo una serie de métodos y estrategias de intervención que hacen del profesor de los primeros niveles de escolaridad su destinatario privile-

giado (Winograd y Paris, 1989). Lo que pretenden tales propuestas y sugerencias emanadas de la investigación sobre el particular es, pensamos, ensanchar la perspectiva de muchos profesores y ayudarles a encontrar más alternativas y procedimientos acerca de cómo convertir a sus alumnos en lectores no sólo diestros, sino también reflexivos.

a) Modelado del coportamiento como lector

Este método puede ayudar a instalar en el repertorio personal del alumno unas más adecuadas estrategias de lectura operativa favoreciendo, al mismo tiempo, un incremento de la comprensión en el proceso. Se parte del hecho de que la observación de modelos idóneos proporciona a los educandos información y motivación que resultan claves a la hora de conseguir un escenario colaborativo en el aula, en cuyo entramado sobreviene un mejor aprendizaje. No obstante, resulta de una claridad meridiana que esto no siempre es suficiente, ni mucho menos; se necesita explicar y demostrar el valor tanto de estrategias como de procedimientos si queremos que los alumnos los usen lo más efectivamente posible y si, además, queremos que ello se traduzca en una ampliación de sus gradientes de autoeficacia personal y de motivación para el logro del éxito en esta y otras materias del currículum (Schunk, 1987).

Obviamente, la ventaja del procedimiento va más allá de la mera enseñanza de estrategias que requiere una lectura fluida; basta imaginar o, simplemente, mencionar la típica escena en la que el profesor lee en voz alta un texto, fragmento, relato, historia, etc., atemperando tonos, timbres y cadencias, como sea necesario, para convenir en que, junto a los componentes y reacciones afectivos que se van intercalando, lo que se produce es una transmisión de «información motivacional» importante por lo que supone, o puede suponer, en el entendimiento infanto-juvenil de la naturaleza, los propósitos y la «instrumentalidad» de una buena escritura y de una buena lectura. Así, en condiciones normales, es posible usar un modelado, como el que acabamos de perfilar, para mostrar al niño la utilidad que puede tener el despliegue de estrategias cognitivas; pero el requisito último se vincula a la confianza del niño en sus propias posibilidades de imitación del modelo y a la voluntad para hacerlo (Shunk, 1987; Winograd y Johnston, 1987).

b) Método explicativo directo

Los diferentes énfasis investigadores coinciden hoy, básicamente, en que la buena enseñanza depende también de que los alumnos reciban convenientes explicaciones acerca de los objetivos que se persiguen y de las estrategias cognitivas susceptibles de perfeccionar su implicación en el estudio y en el aprendizaje. Sin embargo, desgraciadamente, lo que reciben más a menudo no son tales orientaciones, cognitivamente productivas, sino más y más preguntas sobre los textos, la asignación individual de tareas y otras demandas que ocupan una parte sustancial del tiempo académico. Winograd y Hare (1988) indican que la explicación precisa

y directa del profesor puede ejercer un influjo decisivo en la adquisición discente de estrategias de comprensión escrita que marquen una diferencia; siempre, claro está, que satisfaga algunas peculiaridades y/o virtualidades inherentes, a saber, proporcionar información acerca de los procesos de pensamiento básicos, facilitar un mínimo conocimiento de cómo resolver los problemas con los que frecuentemente se encuentran los niños mientras leen, ofrecer información explícita presentada en un marco de lectura significativa para el niño y ayudar a éste a comprender la nueva información que se le presente en orden de complejidad creciente (Duffy et al., 1986).

Más difícil nos parece la cuestión del mejor modo de enseñar estrategias de comprensión a los alumnos. Una alternativa es tratar de que sean estrategias lo más «holísticas» posible, con objeto de enriquecer tanto el proceso como el previsible producto cognoscitivo; por ejemplo, el uso de metáforas, adaptadas a las circuntancias propias de cada profesor, es una vía a considerar y a explotar pedagógicamente, ya que, entre otras cosas, fomenta el diálogo interactivo entre los mismos alumnos y entre éstos y el profesor alrededor de una multitud de detalles que afloran cuando los niños dan cuenta de sus tentativas por descifrar significados, dejando al descubierto las estrategias cognitivas empleadas.

c) Intervención de apoyo sostenido

La intervención pedagógico-instructiva acerca de la lectura no puede alejarse, en aras de su efectividad, de las necesidades que, como persona, tiene y manifiesta el alumno. De ahí que se subraye un modo de proceder en el que se combinan elementos de ayuda sistemática, de desafío ponderado en los cometidos y de evaluación orientativa en su trayectoria hacia una lectura independiente. En su conjunto, lo que se destaca es una enseñanza basada en un permanente apoyo instructivo al niño en su singular dinámica de (auto)aprendizaje; esto es lo que en algunos círculos anglosajones de investigación se ha bautizado como «enseñanza de andamiaje» *(scaffolded instruction)* (2), identificable según los componentes prioritarios, al tiempo que, seguramente, demasiado genéricos para muchos profesionales «prácticos»: atraer la atención y el interés del alumno, reducir/adaptar la envergadura de la tarea al nivel en el que éste pueda afrontar con más expectativas los requerimientos de la tarea, mantener la activa implicación del alumno en la consecución de la meta señalada, acentuar ciertos rasgos o características de la terea que el sujeto puede aprovechar para efectuar algún tipo de

(2) La metáfora empleada, mediante la alusión al término «andamio» (en inglés, *scaffold*), quiere decir «sistema de apoyo que es temporal y ajustable». Conviene añadir que una noción central a esta *scaffolded instruction* es el concepto formulado por Vygotski de «zona de desarrollo próximo», esto es, «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces» (Vygotski, 1978, p. 86). Así, desde este punto de vista, como bien dicen Paris, Wixson y Palincsar (1986, pp. 109-110), el problema que se presenta en la enseñanza es justamente elegir la mejor forma en que los profesores puedan ayudar a los alumnos a moverse desde un nivel de «competencia» al siguiente, de modo que éstos sean capaces de aplicar estrategias de resolución de problemas de modo independiente.

comparación entre lo que realmente ha hecho y lo que sería deseable a nivel de «óptima» realización, procurar anular o disminuir al máximo el *stress* en las sesiones de tutoría o de interacción cara-a-cara con el niño y, por último, cuando sea preciso, completar pausadamente la tarea o explicar una solución a la misma que propulse un modo de «imitación» (naturalmente, no conductual, sino cognitiva en su estrategia de desarrollo) po parte del alumno (Langer y Applebee, 1986; sintetizado en Winograd y Paris, 1989; ver también Paris, Wixson y Palincsar, 1986).

En torno a tan genérico formato de intervención se pueden arbitrar o pensar las variantes y los pormenores que se den, pero siempre, claro está, controlando lo esencial: enseñar estrategias comprensivas con materiales de lectura. Los métodos que animan y demandan interacciones cooperativas son indudablemente recomendables; éste es el caso del método que implica un intercambio de roles, como tutor o como tutorizado, entre los alumnos (Palincsar y Brown –1984–, junto a Palincsar, Ransom y Derber –1989–, hablan de «enseñanza recíproca»). El rol de «tutor» se determina mediante la «conducción» del diálogo, el modelado de estrategias efectivas y/o la explicación de la utilidad de tales estrategias a otros compañeros (aunque lo ideal es estructurar la interacción en grupos de nivel y aptitud para la lectura heterogéneos, para el mejor aprovechamiento de la «tutoría entre iguales» –Cohen, 1986– a veces no queda más remedio que establecer «díadas» o «tríadas» más homogéneas). El rol del profesor no es otro que el de «estimulador» del debate discente, centrado en los significados del texto que están leyendo, hasta llegar a un punto en el que prácticamente no intervenga, para que sean los mismos alumnos quienes continúen intercambiando opiniones sobre tales significados de manera absolutamente independiente. Digamos también que en la «enseñanza recíproca» el diálogo se estructura normalmente de modo que se incorporan progresivamente cuatro estrategias: generación de preguntas sobre el contenido, síntesis del contenido, clarificación de puntos y predición de un nuevo contenido o de nuevos eventos que el niño piensa que acaecerán en el transcurso del «relato». Estas estrategias representan, según Bereiter y Bird (1985), las clases de implicación estratégica comúnmente experimentadas por los «lectores» más aventajados o exitosos en la tarea (para un resumen más amplio de este procedimiento véase Palincsar, Ransom y Derber, 1989).

d) Aprendizaje cooperativo

El cuarto y último método que nos parece necesario resaltar en este trabajo alude a todo un procedimiento integral en el que, de hecho, es posible subsumir, sin dejar de enfatizar las estrategias cognitivas, los anteriormente mencionados. En los últimos quince años se ha producido una auténtica explosión investigadora en torno a los métodos cooperativos de enseñanza-aprendizaje en educación como una alternativa global a la enseñanza de tipo tradicional y a la enseñanza que prima estructuras de meta tanto competitivas como individualistas (Johnson y Johnson, 1987; Johnson et al., 1981; Slavin, 1980, 1985, 1988; Slavin et al., 1985). Si bien el aumento evidenciado en el logro de los alumnos que aprenden cooperativamente en las distintas materias del currículum es una de las principales razones es-

grimidas por muchos autores para recomendar la adopción de estructuras cooperativas en las aulas, también se han puesto de manifiesto otras ventajas que se relacionan fundamentalmente con la mejora en el proceso de socialización del alumno, con la mejora en el clima del aula y con la dinamización cognitiva que parecen propulsar la interacción y la resolución de problemas en grupos heterogéneos («tutoría entre iguales») dentro del aula (Webb, 1984, 1985).

Para Slavin (1987a), el modelo de aprendizaje cooperativo supone incluso una magnífica oportunidad para tender puentes de unión entre la *perspectiva evolutiva* –deudora de las aportaciones hechas por Piaget y Vygotski–, más volcada hacia el análisis de las interacciones estructurantes en ambientes cooperativos y la noción de conflicto sociocognitivo como motor de desarrollo humano y educativo (ver también Mugny y Pérez, 1988; Forman y Cazden, 1984), y la *perspectiva motivacional,* en la que se ubica su propia línea de trabajo, que, a diferencia de la anterior, se interesa más por las estructuras de meta o de recompensa en cuyo marco de referencia tienen lugar el trabajo, el estudio y el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de la ingente cantidad de trabajos que se han dado a conocer en la última década acerca del tema, sólo últimamente se ha comenzado a investigar explícitamente la «operatividad» del enfoque cooperativo en el aprendizaje de las habilidades instrumentales del currículum que, innegablemente, son esenciales en la enseñanza elemental, esto es, la lectura y la escritura. La primera razón de tan paradójica escasez de estudios y datos en cuanto al caso de la lectura, que nos ocupa, ha sido, según Slavin, Stevens y Madden (1988), la dificultad de reconciliar la práctica, extendidísima en las escuelas, de realizar agrupamientos homogéneos en lectura con el uso de grupos cooperativos heterogéneos. Fue precisamente en el Centro para la Investigación sobre las Escuelas Elementales y Medias de la *John Hopkins University* (Baltimore, USA) donde estos investigadores desarrollaron, a partir del año 1983, un enfoque cooperativo para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados intermedios. Con tal propósito, y a la vista de la situación existente en las aulas, plantearon agrupamientos tanto homogéneos como heterogéneos (en aptitudes) dentro de la misma clase, aun a pesar de que el objetivo primario de su investigación había sido crear métodos susceptibles de ser usados en clases heterogéneas, como alternativa a los agrupamientos por aptitudes o en función, por ejemplo, de características especiales de los alumnos.

La filosofía inherente se basaba en que las diferencias individuales de cualquier clase se pueden tratar mejor dentro de aulas heterogéneas. Pero para que esto sea posible, como dicen ellos mismos, la organización escolar debe estar en condiciones de satisfacer las necesidades individuales de los alumnos, cualesquiera que éstas puedan ser (Slavin, Stevens y Madden, 1988, p. 61). Pues bien, teniendo presentes los buenos resultados que habían conseguido con un método aplicado en clases de matemáticas de los mismos cursos intermedios *(Team Accelerated Instruction),* diseñaron el programa *C.I.R.C. (Cooperative Integrated Reading and Composition* – Composición y Lectura Integrada Cooperativa), positivamente evaluado en cuanto a la mejora de destrezas de comprensión escrita y otras ha-

bilidades en el área de la lecto-escritura (Slavin, 1987b; Stevens et al., 1987; Slavin, Stevens y Madden, 1988). A continuación, como última parte de este artículo, trataremos de describir lo más fielmente posible tal método de enseñanza-aprendizaje cooperativo en el área de lectura (aunque también se refiera al área de composición escrita).

En el *programa C.I.R.C.* los alumnos son asignados a dos o tres grupos de lectura (cada grupo tiene entre ocho y quince alumnos) de acuerdo con el nivel que tengan. Dentro de cada grupo los estudiantes son distribuidos por parejas o en equipos de tres. Las parejas se integran en equipos compuestos de compañeros a partir de dos grupos diferentes de lectura. Por ejemplo, un equipo podría estar compuesto por dos alumnos del grupo de lectura superior y dos del grupo inferior. Aquellos alumnos que presentan retraso académico o necesitan educación especial en lectura se distribuyen entre los distintos equipos. Mientras que una actividades implican a todo el equipo, otras se realizan en parejas; pero incluso si trabajan de este modo, la otra pareja está disponible, por si fueran necesarios su ayuda y su estímulo. La mayor parte del tiempo los equipos trabajan independientemente del profesor, mientras éste o bien enseña a grupos de lectura extraídos de los distintos equipos, o bien trabaja individualmente con algún alumno. Los niños siguen un programa semanal de actividades, tratando de completar cada una de las tareas asignadas para ese espacio de tiempo. Las puntuaciones de los estudiantes en todos los «exámenes», composiciones y cometidos requeridos en el libro se suman para formar la puntuación del equipo. Aquellos que superan un criterio medio del 90 por 100 en todas las actividades semanales reciben una recompensa en forma de alguna denominación grupal especialmente gratificante; quienes superan un criterio que va del 80 al 90 por 100 reciben otra un poco menos elogiosa; y así sucesivamente.

Los alumnos utilizan sus lecturas normales. Éstas se introducen y discuten en grupos dirigidos por el profesor durante unos 20 minutos diarios aproximadamente. En el transcurso de esas lecturas los profesores establecen un propósito para la lectura en cuestión, introducen nuevo vocabulario, repasan el anterior, hablan acerca del relato, o historia, después de que los alumnos lo hayan leído, etc. Para presentar cada segmento del tema o lección se usan métodos estructurados. Así, los profesores emplean un procedimiento de presentación del vocabulario que exige que los niños comprendan el significado de cada palabra; usan también la lectura oral repetitiva del vocabulario para conseguir el automatismo en la decodificación de palabras claves y, naturalmente, utilizan los significados de las palabras para ayudar a introducir el contenido de la «historia». Los debates en torno al relato son estructurados para enfatizar destrezas –como la de hacer predicciones respecto a ese relato– y comprender los principales componentes estructurales del mismo. Una vez introducidos los relatos, se les plantean a los alumnos algunas actividades que tienen que hacer en sus equipos cuando no están trabajando con el profesor en un grupo de lectura. La secuencia de tales actividades es la siguiente:

a) Primero, leer el relato en silencio para leerlo a continuación en voz alta, alternándose entre sí en cada párrafo. Mientras uno lee, el otro le sigue y le corrige

cualquier error que pueda cometer su compañero/a. De este modo lo que se quiere es mejorar la decodificación y la comprensión de las narraciones por parte de los niños.

b) Se plantean preguntas relacionadas con cada historia narrativa, enfatizando aspectos gramaticales. A mitad del relato se detiene la lectura y se les pide que identifiquen los personajes, el contexto y el problema reflejado en el relato; también se les pide que predigan cómo creen que se resolverá ese problema. Al final, los alumnos responden al relato como un todo y escriben unos cuantos párrafos acerca del tema en cuestión (se les podría decir, por ejemplo, que escribiesen un final distinto). Han sido precisamente Palincsar y Brown (1984) quienes han puesto de relieve la importancia de las predicciones basadas en la información parcial con la que cuentan los niños.

c) Los alumnos reciben una lista de palabras nuevas, igualmente presentes en el relato, y deben leerlas correctamente en cualquier orden con la menor cantidad posible de dudas. Tales palabras son presentadas por el profesor al grupo de lectura para que, acto seguido, sean los mismos alumnos quienes practiquen los vocablos con sus compañeros hasta que todos sean capaces de hacerlo sin dificultades.

d) Ahora se les da una lista de palabras nuevas en su vocabulario, también presentes en el relato, y se les pide que consulten su significado en un diccionario, que expliquen la definición y que escriban una frase acerca de cada una en la que se muestre nítidamente el significado de la palabra.

e) Después de leer y debatir el relato en los grupos de lectura los alumnos sintetizan/resumen ante sus compañeros los puntos o aspectos más sobresalientes contenidos en esa historia. Los compañeros disponen en ese momento de una relación de elementos esenciales incluidos en el relato que les sirve a modo de «comprobante» respecto a la calidad o adecuación de los resúmenes o síntesis presentados. Sobre este punto, Slavin et al. (1988) citan el estudio, sustentado por el modelo de «aprendizaje generativo», de Doctorow, Wittrock y Marks (1978) para documentar empíricamente la importancia que para la estimulación de la comprensión y la retención del material tiene la realización de síntesis o resúmenes inmediata o meditamente después de su lectura por los educandos.

f) Los estudiantes se examinan entre sí al comienzo de cada semana en base a una lista de palabras y, a partir de ahí, trabajan el resto de la semana ayudándose mutuamente a dominarla. Para ello utilizan una estrategia de «lista de desaparición», en la que hacen nuevas listas con las palabras que han fallado en cada «evaluación»; hasta que la lista desaparece y pueden volver a la lista completa; repitiendo el proceso tantas veces como sea necesario.

En función de las actividades que hayan completado y de los criterios que hayan satisfecho en la realización de las tareas incrementarán los alumnos sus expectativas día a día. De todos modos, lo que sí pueden hacer, por supuesto, es trabajar a su propio ritmo y, si las circunstancias se lo permiten, terminar antes las

actividades mencionadas; en cuyo caso dispondrían de más tiempo para la lectura independiente.

Señalemos, como última nota importante de esta apretada descripción del programa C.I.R.C., que los alumnos realizan una prueba de comprensión acerca del relato/historia/narración en la que tienen que escribir frases en sentido claro alrededor de cada palabra del vocabulario. El profesor les solicita, asimismo, que lean en voz alta la lista de palabras. En este colofón evaluativo ya no se permite, sin embargo, la ayuda mutua entre los alumnos y tanto las puntuaciones individuales en la prueba como las evaluaciones de lo que han escrito acerca del relato se convierten, por fin, en componentes principales de las calificaciones que reciben semanalmente los equipos de alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Allington, R. L. «The reading instruction provided readers of differing reading abilities». *Elementary School Journal, 88,* 1983, pp. 548-558.

Ames, C. «The enhancement of student motivation» en M. Maehr y D. A. Kleiber (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 5), Greenwich, JAI Press, 1987, pp. 123-148.

Ames, C. y Ames, R. «Goal structures and motivation». *The Elementary School Journal, 85* (1), 1984, pp. 39-52.

Anderson, R. C. et al. «Frameworks for comprehending discurse». *American Eductional Research Journal, 14,*. 1977, pp. 367-382.

Bandura, A. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona, Martínez Roca, 1987.

Beker, L. y Brown, A. L. «Metacognitive skills of reading». en D. P. Pearson (Ed.) *Handbook of research on reading,* New York, Longma, 1987.

Bentjes, J. W. y Van der Voort, T. H. «Television impact on children's reading skills: A review of research». *Reading Research Quarterly, 23* (4), 1988, pp. 389-413.

Bereiter, C. y Bird, M. «Use of thinking aloud in the identification and teaching of reading comprehension strategies». *Cognition and Instruction, 2,* 1985, pp. 131-156.

Brewer, E. W.; Dunn, J. O. y Olszewski, P. «Extrinsic reward and intrinsic motivation: The vital link between classroom management and student performance». *Journal of Education for Teaching, 14* (2), 1988, pp. 151-170.

Brophy, J. «Conceptualizing student motivation». *Educational Psychologist, 18* (3), 1983, pp. 200-215.

Brown, A. L. et al. «Learning remembering and understanding», en J. H. Flavell y E. M. Markman (Eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology,* New York, Wiley, 1983.

Butkowsky, I. S. y Willows, D. M. «Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading abilities: Evidence of learned helplessness in poor readers». *Journal of Educational Psychology, 72,* 1980, pp. 408-422.

Cohen, J. «Theoretical considerations of peer tutoring». *Psychology in the Schools, 23* (2), 1986, pp. 175-187.

Corno, L. y Mandinach, E. B. «The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation». *Educational Psychologist, 18* (2), 1983, pp. 88-108.

Corno, L. y Rohrkemper, M. M. «The intrinsic motivation to learn in classrooms», en C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (vol. 2), Orlando, Academic Press, 1985, pp. 53-90.

Covington, M. V. «Motivated cognitions», en S. G. Paris et al. (Eds.) *Learning and motivation in the classroom,* Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 1983, pp. 139-164.
– «The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications». *The Elementary School Journal, 85* (1), 1984, pp. 5-20.
Covington, M. V. y Berry, R. *The self-worth and school learning.* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
Challs, J. S. y Conard, S. S. «Resources and their use for reading instruction», en A. C. Purves y O. Niles (Eds.) *Becoming readers in a complex society,* University of Chicago Press, 84 Yearbook of the N.S.S.E., 1984, pp. 209-232.
Doctorow, M.; Wittrock, M. C. y Marks, C. «Generative process in reading comprehension». *Journal of Educational Psychology, 70,* 1978, pp. 109-118.
Duffy, G. G. et al. «Conceptualizing instructional explanation». *Teaching and Teacher Education, 2,* 1986, pp. 197-214.
Forman, D. A. y Cazden, C. B. «Perspectivas vygotskianas de la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales». *Infancia y Aprendizaje, 27-28,* 1984, pp. 139-157.
Garner, R. «Strategies for reading and studying expository text». *Educational Psychologist, 22,* 1987, pp. 299-312.
Haverland, K. F. y Graesser, A. C. «Component processes in text comprehension and some of their interactions». *Journal of Experimental Psych, 114* (3), 1985, pp. 357-374.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. *Learning together and alone.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1987.
Johnson, D. W. et al. «The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A metaanalysis». *Psychological Reports, 89,* 1981, pp. 47-62.
– et al. *Circles of Learning. Cooperation in the classroom.* Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.
Johnston, P. «Assessment in reading: The emperor has no clothes», en P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research,* New York, Longman, 1984, pp. 147-182.
Johnston, P. y Winograd, P. «Passive failure in reading». *Journal of Reading Behavior, 17* (4), 1985, pp. 279-301.
Langer, J. A. y Applebee, A. N. «Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and leaning», en E. Rothkofp (Ed.) *Review of Research in Education* (vol. 13), Washington, A.E.R.A., 1986.
Lepper, M. R.; Green, D. y Nisbett, R. E. «Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis». *Journal of Personality and Social Psychology, 28,* 1973, pp. 129-137.
Lepper, M. R. y Green, D. *The hidden costs of reward.* New York, Halstead Press, 1978.
Meyer, B. J. et al. «The use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students». *Reading Research Quarterly, 16* (1), 1980, pp. 72-103.
Mugny, G. y Pérez, J. A. (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo.* Barcelona, Anthropos.
Palincsar, A. S. y Brown, A. L. «Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities». *Cognition and Instruction, 1,* 1984, pp. 117-175.
Palincsar, A. S.; Ransom, K. y Derber, S. «Collaborative research and development of reciprocal teaching». *Educational Leadership, 46* (4), 1989, pp. 37-40.
Paris, S. G. y Winograd, P. «How metacognition can promote academic learning and instruction», en B. F. Jones y L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction,* Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, en prensa.
Paris, S. G.; Wixson, K. K. y Palincsar, A. S. «Instructional approaches to reading comprehension», en E. Z. Rothkopf (Ed.) *Review of Research in Education* (vol. 13), Washington, A.E.R.A., 1986.
Paris, S. G. et al. «Becoming a strategic reader». *Contemporary Educational Psychological, 8* (3), 1983, pp. 239-316.

Perfetti, C. A. *Reading ability.* New York, Oxford University Press, 1985.
Perfetti, C. A. y Curtis, M. E. «Reading», en R. F. Dillon y R. J. Sternberg (Eds.) *Cognition and instruction,* Orlando, Academic Press, 1986, pp. 13-58.
Pinnell, G. S. «Helping teachers help children at risk: Insights from the reading recovering program». *Peabody Journal of Education, 62* (3), 1985, pp. 70-85.
Santos Rego, M. A. «La teoría de la atribución causal como marco de intervención pedagógica». *Conceptos y Propuestas. Papers d'educació-Teoría de la Educación, 5,* 1989, pp. 121-155.
Schunk, D. H. «Peer models and children's behavioral change». *Review of Educational Research, 57,* 1987, pp. 149-174.
– «Self-efficacy and cognitive skill learning», en C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (vol. 3), San Diego, Academic Press, 1989, pp. 13-44.
Slavin, R. E. «Cooperative learning». *Review of Educational Research, 50,* 1980, pp. 315-342.
– *La enseñanza y el método cooperativo.* México, Edamex, 1985.
– et al. (Eds.) *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New York, Plenum Press, 1985.
– «Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation». *Child Development, 58* (5), 1987a, pp. 1161-1167.
– *Cooperative learning: Student teams.* Washington, National Education Association, 1987b.
– «Cooperative learning and student achievement». *Educational Leadership, 46* (2), 1988, pp. 31-33.
Slavin, R. E.; Stevens, R. J. y Madden, N. A. «Accomodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning instruction». *Remedial and Special Education, 9* (1), 1988, pp. 60-66.
Stevens, R. J.; Slavin, R. E.; Farnish, A. M. y Madden, N. A. *Effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea and inference skills.* Baltimore, John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1987.
Stevens, R. J. et al. «Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments». *Reading Research Quarterly, 22* (4), 1987, pp. 433-454.
Vygotski, L. *Mind and Society.* Cambridge, Harvard University Press, 1978.
Webb, N. M. «Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños». *Infancia y Aprendizaje, 27-28* (3-4), 1984, pp. 159-183.
– «Verbal interaction and learning in peer-directed groups». *Theory into Practice, 24* (1), 1985, pp. 32-39.
Weiner, B. *An attributional theory of motivation and emotion.* New York, Springer-Verlag, 1986.
Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding.* Hillsdale, New Jersey, L.E.A., 1987.
Weinstein, R. S. «Teaching reading: Children's awareness of teacher expectations», en T. E. Raphael (Ed.) *Contexts of school-based literacy,* New York, Random House, 1986.
Winograd, P. y Hare, V. C. «Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation», en E. T. Goetz et al., *Learning and study strategies: Assessment, Instruction and Evaluation,* New York, Academic Press, 1988, pp. 121-139.
Winograd, P. y Johnston, P. «Some considerations for advancing the teaching of reading comprehension». *Educational Psychologist, 22,* 1987, pp. 213-230.
Winograd, P. y Paris, S. G. «A cognitive and motivational agenda for reading instruction». *Educational Leadership, 46* (4), 1989, pp. 30-36.
Wood, K. D. «Fostering cooperative learning in middle and secondary level classrooms». *Journal of Reading, 31* (1), 1987 pp. 10-18.
Woodward, A. «Over-programmed materials: Taking the teacher out of teaching». *American Educator,* 1986, pp. 26-31.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ESTIMACIÓN DEL CRECIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (*)

M. A. GOBERNA (**)
M. A. LÓPEZ (**)
J. T. PASTOR (**)

1. INTRODUCCIÓN

Es difícil predecir –a medio y a largo plazo– las cifras de matriculación en cualquier universidad. Puede ser ilustrativo enumerar algunos de los factores de incertidumbre en un ejemplo concreto, la Universidad de Alicante (bien entendido que las siguientes consideraciones son extensivas –matices aparte– a las restantes Universidades españolas).

1. *La conexión vial con el campus*

Se sabe que la ubicación de la residencia habitual de un alumno condiciona en gran medida su elección del centro universitario (cuando no le hace abandonar los estudios). Más en concreto, se ha observado que el tiempo de desplazamiento desde la residencia habitual hasta el centro elegido suele ser la magnitud que más influye en la decisión, por delante –según parece– de toda consideración vocacional. El problema se agudiza cuando existen poblaciones importantes desde las que el acceso al *campus* requiere desplazamientos cuya duración oscila entre media hora y una hora (límite disuasorio), sobre todo cuando se contempla –como en el caso de la provincia de Alicante– una importante mejora de la red vial (autovía Alicante-Madrid y circunvalación de Alicante) que afectará notablemente al *campus* de San Vicente.

(*) Este artículo resume uno de los informes que componen la memoria final del proyecto «Elementos para la planificación de la Universidad de Alicante», financiado por la Excma. Diputación Provincial de Alicante.

(**) Profesores del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Alicante.

2. *La incidencia del desempleo juvenil*

Como más adelante se verá, la provincia de Alicante tiene un bajo índice de escolarización universitaria, sobre todo si se considera la población masculina. En este fenómeno incide, sin duda, la notable dispersión demográfica que presenta esta provincia. No creemos que ésta sea, sin embargo, la única explicación. Parece claro que por las características de la economía alicantina, muchos jóvenes dejan de cursar estudios universitarios –o los abandonan– al encontrar empleo (posiblemente sumergido). De la coyuntura económica dependería, en alguna manera, la amplitud del mercado potencial de la Universidad de Alicante.

3. *El sistema de acceso a la Universidad*

Se conoce (2 y 4) el funcionamiento de los filtros que se interponen desde el comienzo de la EGB hasta la universidad: De 100 alumnos que comienzan la EGB, acaban con éxito 72, de los que 45 cursan BUP, 35 de los cuales concluyen con éxito; la mayor parte de ellos cursa COU, superando la selectividad alrededor de 30. Así pues, cabe cifrar en torno al 30 por 100 el total de alumnos que son capaces de superar los filtros que se interponen entre la EGB y la universidad. La reforma inminente de las Enseñanzas Medias y del sistema de acceso (que ya ha sido modificado provisionalmente) hace difícil predecir el volumen de las cohortes que se incorporarán dentro de pocos años a las diversas universidades. Aunque el primer ciclo del nuevo bachillerato tenga carácter obligatorio, existe la voluntad política de orientar a una parte muy considerable del alumnado hacia enseñanzas técnico-profesionales; si a esto se añade el imprevisible funcionamiento de los futuros filtros, fácilmente se comprende la incertidumbre inherente a toda predicción del volumen de las cohortes, es decir, de los *inputs* del nivel universitario.

4. *Los nuevos planes de estudio*

Una vez estimado el tamaño medio de las cohortes para un centro y un período, resulta sencillo aproximar la matriculación global; bastando para ello conocer los índices de rendimiento académico del centro. Ahora bien, los datos actualmente disponibles (6) acerca de este último aspecto quedarán rápidamente obsoletos en cuanto se modifiquen los planes de estudios (sobre todo, al acortarse las licenciaturas). Pero, lo que es más grave, ¿cuáles serán los índices de rendimiento académico en las nuevas carreras que puedan implantarse? Sólo cabe aventurar conjeturas.

5. *La fiabilidad de los estudios de mercado*

No hay ninguna razón que impida considerar las titulaciones universitarias como productos que compiten por un mercado potencial: el de los alumnos de

COU (omitimos, para simplificar, otros colectivos más reducidos, como el de los mayores de veinticinco años y titulados universitarios). Es por ello coherente plantear una investigación de mercado, pidiendo a los consumidores una relación de los productos (titulaciones) preferidos. El producto educativo tiene, sin embargo, ciertas peculiaridades nada desdeñables. Así, no basta con estar en disposición (familiar, económica) de estudiar una carrera; hay que superar los filtros del sistema (exámenes de fin de curso y, en su caso, prueba de selectividad). De ahí la necesidad de simular el funcionamiento del sistema de selección. Pero por mucho rigor que se ponga en el planteamiento de la encuesta y en su tratamiento, subsisten dos dificultades insuperables. La primera, y principal, la falta de imagen de las titulaciones todavía no implantadas; por mucho que se esfuerce el agente encuestador en explicar las características de una titulación, carece ésta todavía de señas de identidad (prestigio social, perspectiva de empleo de los titulados, etc.). La segunda es la autoselección de los alumnos en función de sus calificaciones en el centro de enseñanza media; si éstas son inferiores a las esperadas, el alumno podría perder la confianza en sí mismo y rebajar sus ambiciones (por desgracia, la encuesta debía realizarse –obviamente– durante el período escolar, aun a sabiendas de que poco después la lista de preferencias sería, en muchos casos, bien diferente de la dada inicialmente).

6. *La competencia de otras Universidades*

La Universidad de Alicante no es la única que compite en el mercado provincial de titulaciones superiores. Como más adelante se verá, la dispersión demográfica de la provincia de Alicante convierte a las Universidades de Valencia y Murcia en polos de atracción para las comarcas del norte y del sur, respectivamente. Por si esto fuera poco, la Universidad Politécnica de Valencia extiende su acción educativa por la provincia mediante las titulaciones de grado medio que oferta en Alicante, Alcoy y Orihuela. Consecuentemente, el mercado en disputa será también sensible a las decisiones que puedan adoptar aquellas tres universidades (sobre todo la última) en lo que concierne a su oferta educativa. Ni que decir tiene que tales decisiones escapan al control de la Universidad de Alicante, que deberá asumir en su planificación este factor de incertidumbre.

De las consideraciones que anteceden podría colegirse la imposibilidad de abordar un trabajo prospectivo; pero esta conclusión también sería exagerada. En opinión de los autores de este informe, la toma de una decisión trascendental –como puede ser la política de expansión de una universidad– debe realizarse tras un análisis detallado de los datos disponibles, aunque las predicciones cuantitativas deban ser contempladas con el escepticismo que impone el ambiente de incertidumbre arriba descrito.

2. FACTORES SOCIOECONÓMICOS

Es forzoso admitir que –al menos por ahora– el sistema universitario español es poco competitivo (a pesar de los deseos manifestados reiteradamente por los responsables ministeriales), de tal forma que la elección de centro suele verse muy condicionada por la proximidad del domicilio familiar y muy poco por su prestigio académico. Para comprobarlo basta contemplar la figura 1. La Universidad de Alicante (UAL en lo sucesivo) sólo capta un 6 por 100 de su alumnado en otras provincias, y ello, merced a la reciente implantación de la carrera de Optica, una titulación muy profesionalizada y que no puede estudiarse en las provincias limítrofes. Es también muy exigua la aportación de las comarcas más alejadas (C1 y C7 en la nomenclatura de dicha figura), en contraste con el enorme peso de la comarca en la que se encuentra ubicado el *campus* de San Vicente (C6). El factor de proximidad afecta, sobre todo, a las carreras relacionadas con la Economía y el Derecho, que figuran entre las de mayor volumen.

Un análisis más profundo de los datos pone de manifiesto que el mencionado factor de proximidad no actúa de forma homogénea. En la figura 2 aparecen representados los municipios de la provincia con mayor población, exceptuados los de la Vega Baja del Segura (C7 en la figura 1), cuya mayor proximidad a Murcia aconseja excluirlos del análisis. Tales municipios acumulan alrededor del 70 por 100 de la población provincial. El área de cada círculo es proporcional a la población municipal, la trama responde a la renta per cápita (3), la abscisa es el tiempo medio de desplazamiento en vehículo propio desde el municipio hasta el *campus* y la ordenada, por último, es la tasa de matriculación en la UAL (número de residentes matriculados en la UAL por 10.000 habitantes).

En opinión de los autores de este informe, conviene distinguir tres agregados de municipios:

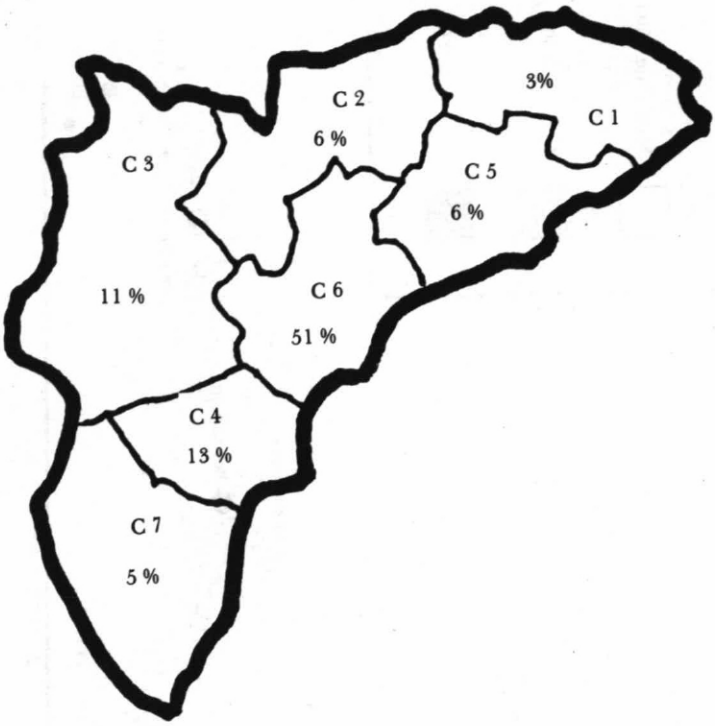
A) En la parte superior de la nube se alinean Alicante, Novelda, Villajoyosa, Villena, Alcoy, Concentaina y Denia. Un rasgo común de este eje podría ser la diversificación de sus economías respectivas, con una tasa relativamente baja de empleo sumergido (su pendiente es de –1,6).

B) Un segundo estrato, inmediatamente por debajo del anterior, incluye a San Juan, Campello, Aspe, Santa Pola, Crevillente, Benidorm, Altea y Jávea (siendo la pendiente de este eje, asimismo, de –1,6). Fácilmente se aprecia que, excepto en los casos de Aspe y Crevillente, se trata de poblaciones turísticas. La existencia de un importante mercado de empleo juvenil –en temporada turística alta, sobre todo– sería la causa de una caída de alrededor de 50 puntos en la tasa de aportación municipal a la Universidad de Alicante.

C) El último estrato estaría compuesto por San Vicente del Raspeig, Elche, Elda, Ibi, Petrer y Monóvar, localidades situadas en torno al eje de pendiente –2 (con Petrer extraordinariamente descolgada). Parece tratarse de poblaciones con un elevado índice de empleo sumergido, bien sea en conexión con la industria

FIGURA 1

Lugar de residencia familiar del alumnado matriculado por primera vez (curso 1985-1986)



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

(No se incluye la E. de Trabajo Social)

Proceden de otras provincias ..... 6 %

Distribución del alumnado alicantino por comarcas

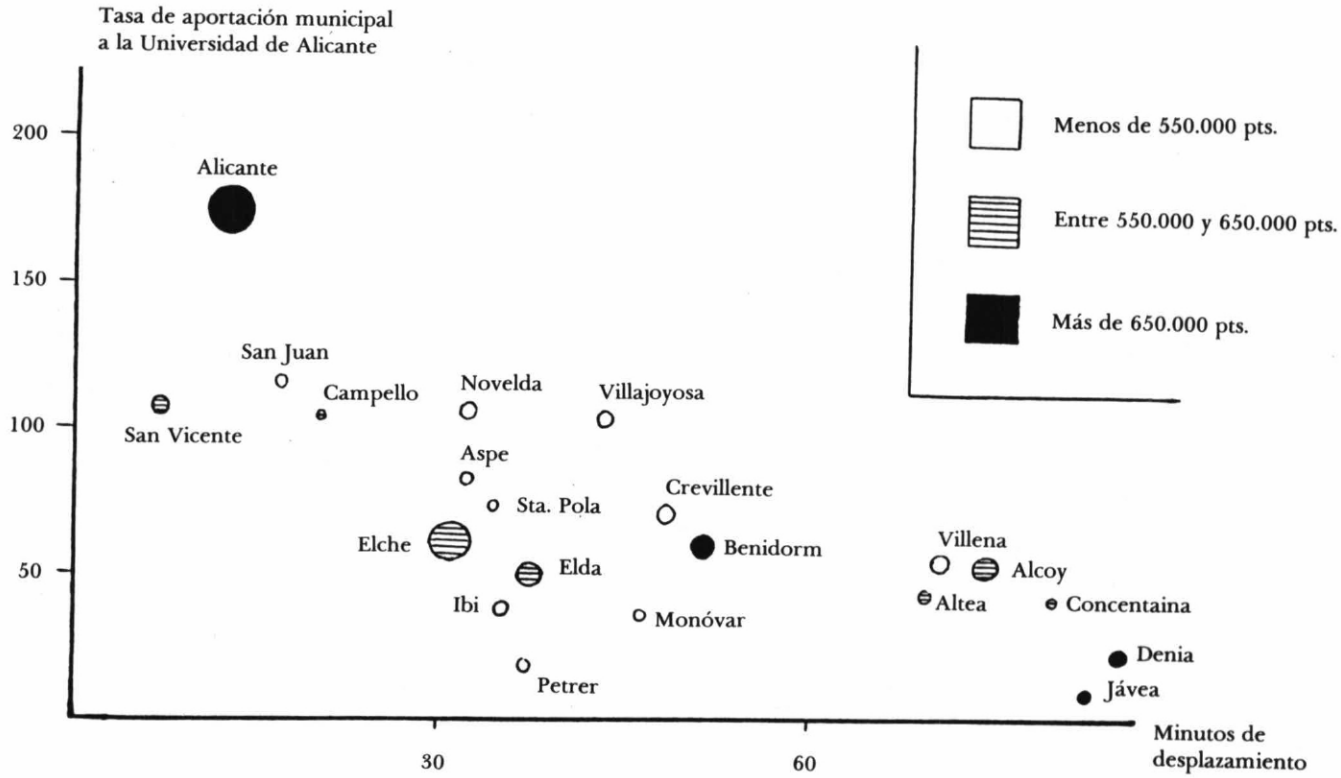
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

C 1. La Marina Alta	2,75 %
C 2. L'Alcoia	6,74 %
C 3. L'Alt Vinalopó	11,60 %
C 4. El Baix Vinalopó	13,24 %
C 5. La Marina Baixa	6,48 %
C 6. L'Alacantí	53,68 %
C 7. La Vega Baja del Segura	5,06 %

Fuente: CPD de la Universidad de Alicante y elaboración propia.

FIGURA 2

Tasa de aportación municipal VS. *otros factores*



del calzado y afines (Elche, Elda, Petrer y Monóvar), bien con la del juguete (Ibi) o con el sector de servicios (San Vicente); siendo esta última interpretación más discutible. La pendiente de este eje es algo mayor que la de los anteriores (–2); lo que sugiere una mayor sensibilidad hacia el problema de las comunicaciones con el *campus*.

En consecuencia, y para resumir, aunque el nivel de renta y el tamaño de la población influyan poco en la tasa de aportación municipal a la Universidad de Alicante, deberá tenerse muy presente en los análisis el tipo de economía predominante, en lo que concierne a la oferta de empleo (generalmente, fuera del marco legal de relaciones laborales).

No debemos concluir este apartado sin valorar las consecuencias –en lo que concierne a la captación de alumnos– de la culminación de las obras de construcción del vial de circunvalación de Alicante, así como de las autovías de Madrid y Murcia. Tales mejoras, en opinión de Ponce y Vera (7), podrían suponer una aproximación del orden del cuarto de hora de las isócronas del *campus*. En tal caso, suponiendo que se mantuviera constante la oferta de títulos universitarios en la provincia de Alicante, cabría esperar un incremento del 20,2 por 100 en el número de alumnos procedentes de la provincia. A esta conclusión se llega asumiendo –de acuerdo con las pendientes de los tres ejes– incrementos de 24 puntos para la tasa de aportación de los municipios pertenecientes a los estratos A y B, de 30 puntos en los de C y de 10 (lo que parece un incremento razonable) en los municipios de la Vega Baja del Segura; manteniéndose constantes las tasas de Alicante y San Vicente, municipios a los que afectará escasamente la mejora de las comunicaciones. Siempre bajo la hipótesis de constancia de los restantes parámetros (oferta de empleo, coyuntura económica, etc.), cabría esperar un incremento del 19 por 100 en la matriculación global de la Universidad de Alicante en el horizonte de 1995 (la primera cohorte plenamente beneficiada por las obras mencionadas podría ser la que se incorpora a la Universidad en el curso 1989-1990).

3. ÉXODO ESTUDIANTIL Y TASA DE ESCOLARIDAD UNIVERSITARIA

Creada en 1979, la UAL ha experimentado un crecimiento importante –del orden del 46 por 100– durante el período 1981-1985; crecimiento sólo superado (10) por otras cuatro universidades, también de reciente creación, las de Alcalá de Henares (120 por 100), Baleares (52 por 100), UNED (49 por 100) y Politécnica de Valencia (47 por 100). A pesar de ello, tenía la UAL durante el curso 1985-1986 una cuota de participación en el mercado nacional del 1,1 por 100; superando, por su tamaño tan sólo, las Universidades de Baleares, Castilla-La Mancha, León, Politécnica de las Palmas y Santander. Esta pobre participación en el mercado nacional de estudios universitarios contrasta con su cuota demográfica del 3,1 por 100 de la población española. Había que buscar la explicación de este fenómeno en la competencia de otras universidades por el mercado estudiantil alicantino, apoyándose en la gran dispersión demográfica de la provincia (cuya capital acoge poco

más del 21 por 100 de la población alicantina) o en una baja tasa de escolarización universitaria. Pues bien, los datos confirman ambas hipótesis.

Debemos señalar, para empezar, que no hay forma directa de evaluar el éxodo estudiantil. La estimación más fiable se basa en la comparación –para un mismo curso académico– del número de alumnos matriculados por primera vez en la UAL con los expendientes trasladados (que lo son, en su mayoría, en el primer curso). Así pues, de acuerdo con las cifras facilitadas por el CPD y por la Oficina de Información al Alumnado, el 32 por 100 de los universitarios alicantinos de la cohorte del curso 1986-1987 podría estar cursando sus estudios en universidades diferentes de la UAL –la misma tasa, exactamente, se obtiene para la cohorte del curso 1982-1983, de acuerdo con los datos recogidos por Ponce y Vera (7) de las mismas fuentes–.

Ese 30 por 100 en el que –aproximadamente– estimamos el porcentaje del alumnado universitario empadronado en la provincia y que cursa estudios en otras universidades se distribuiría del siguiente modo, por provincias, de acuerdo con los expedientes trasladados durante el curso 1986-1987:

PROVINCIA

Alicante (Politécnica)	26,6 %
Alicante (UNED)	5,5 %
Valencia	37,3 %
Murcia	18,2 %
Otras	12,4 %

En consecuencia, actualmente de cada diez universitarios alicantinos, siete cursan sus estudios en la UAL, uno se queda en la provincia, pero se matricula en centros dependientes de otras universidades, y los dos restantes se desplazan a estudiar a otras provincias (el 55 por 100 de ellos a Valencia y el 27 por 100 a Murcia).

Resulta conveniente poner de manifiesto la estabilidad de estas tasas a lo largo del período 1982-1987; con un 80 por 100 de universitarios alicantinos que estudian en centros (de la UAL, la UNED y la Politécnica de Valencia) ubicados en la propia provincia.

Por lo que respecta a la tasa de escolarización universitaria en la provincia de Alicante, teniendo en cuenta que en 1985-1986 cursaban estudios en la UAL 8.994 alumnos –de los que un 6 por 100 procedía de otras provincias–, podemos estimar en algo más de 12.000 el número de universitarios alicantinos (ya estudien dentro o fuera de la provincia). Quiere esto decir que la tasa de escolaridad uni-

versitaria «real» estaría próxima a 100, alrededor de la mitad de la tasa nacional (el porcentaje del 75 por 100 proporcionado por el INE parece calculado en base al número de alumnos matriculados en la provincia de Alicante, sin tener en cuenta los intercambios de alumnos con otras provincias). Dos años después la desproporción entre la tasa provincial y la nacional apenas ha variado (según una noticia de agencia aparecida en agosto de 1987, la tasa de escolarización universitaria española sería durante el curso 1986-1987 del 214 por 1.000).

Resumiendo, la provincia de Alicante viene presentando –comparativamente– una bajísima tasa de escolarización universitaria, que está lejos de haber sido corregida con la creación de la UAL en 1979 y su posterior expansión. De ahí que parezca natural el rápido crecimiento registrado por la matriculación a lo largo del período 1979-1987 y que pueda predecirse el mantenimiento, a medio plazo, de dicha tendencia (aun admitiendo que las peculiaridades de la economía alicantina puedan justificar cierto desequilibrio). Pero del aspecto histórico de la matriculación en la UAL nos ocuparemos a continuación.

4. LAS SERIES CRONOLÓGICAS DE LA MATRICULACIÓN EN LA UAL

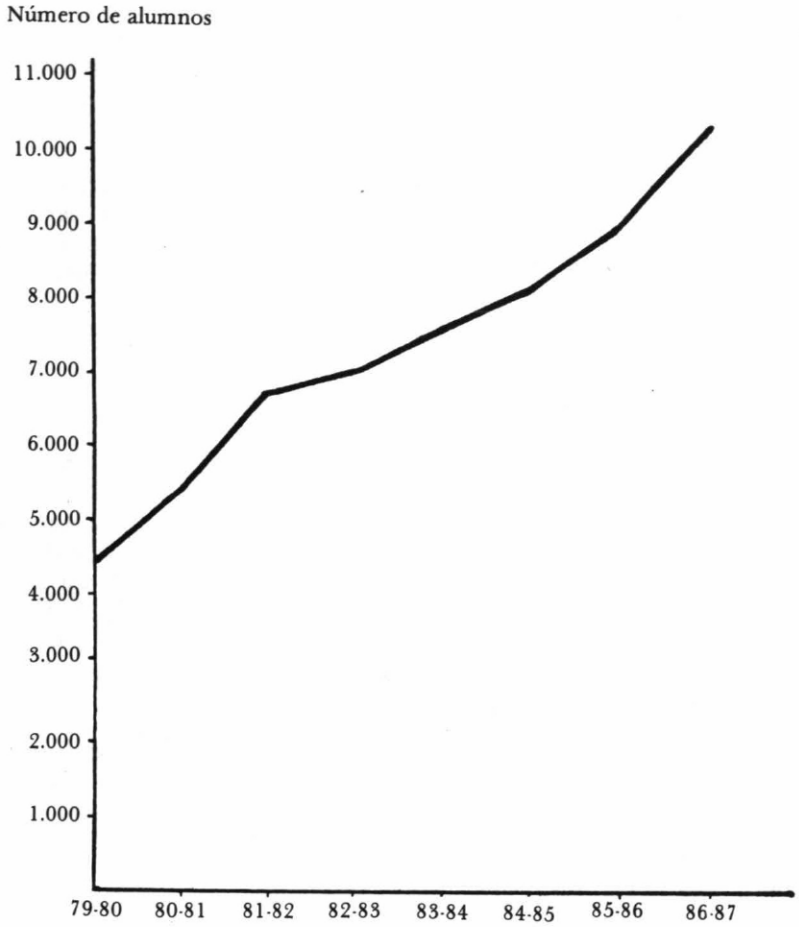
Según se aprecia en la figura 3, el crecimiento experimentado por la Universidad de Alicante durante el período 1979-1987 ha sido del 131 por 100; incluyéndose en el cómputo, a todos los efectos, la Escuela de Trabajo Social, adscrita à la Universidad desde el curso 1984-1985 y de inminente incorporación a la misma en la actualidad. Se produjo, sin embargo, una desaceleración del crecimiento durante el período 1981-1986, para producirse una reactivación en el último año. La figura 4 permite efectuar un análisis más detallado.

Por lo que respecta a los siete centros consolidados (existentes en 1979-1980), son las Facultades de Derecho y de Ciencias Económicas y Empresariales las que experimentan un mayor crecimiento, con tasas del 374 por 100 y del 522 por 100, respectivamente; si bien debe observarse, en el segundo caso, que la implantación del segundo ciclo data de 1979.

Tienen un crecimiento regular durante el período que nos ocupa la Facultad de Filosofía y Letras (112 por 100), la E. U. de Empresariales (83 por 100) y la Facultad de Ciencias (80 por 100), con tasas que se aproximan (aunque por debajo, todas ellas) a la global (131 por 100).

Los centros que han experimentado un decrecimiento durante este período son la Facultad de Medicina (–14 por 100) y la E. U. del Profesorado de EGB (–23 por 100); aunque las causas sean bien diferentes: la limitación de plazas, en el primer caso, y las malas perspectivas de empleo –junto a la ampliación de la oferta de titulaciones cortas–, en el segundo. Debe señalarse, por otro lado, que los cerca de 300 alumnos anualmente rechazados por la Facultad de Medicina recalan, en muchos casos, en otros centros: Facultad de Ciencias, E. U. de Enfermería y E. U. de Optica, fundamentalmente, aunque también los hay que se encaminan a facul-

FIGURA 3
Matriculación en 1979-1987 en la Universidad de Alicante

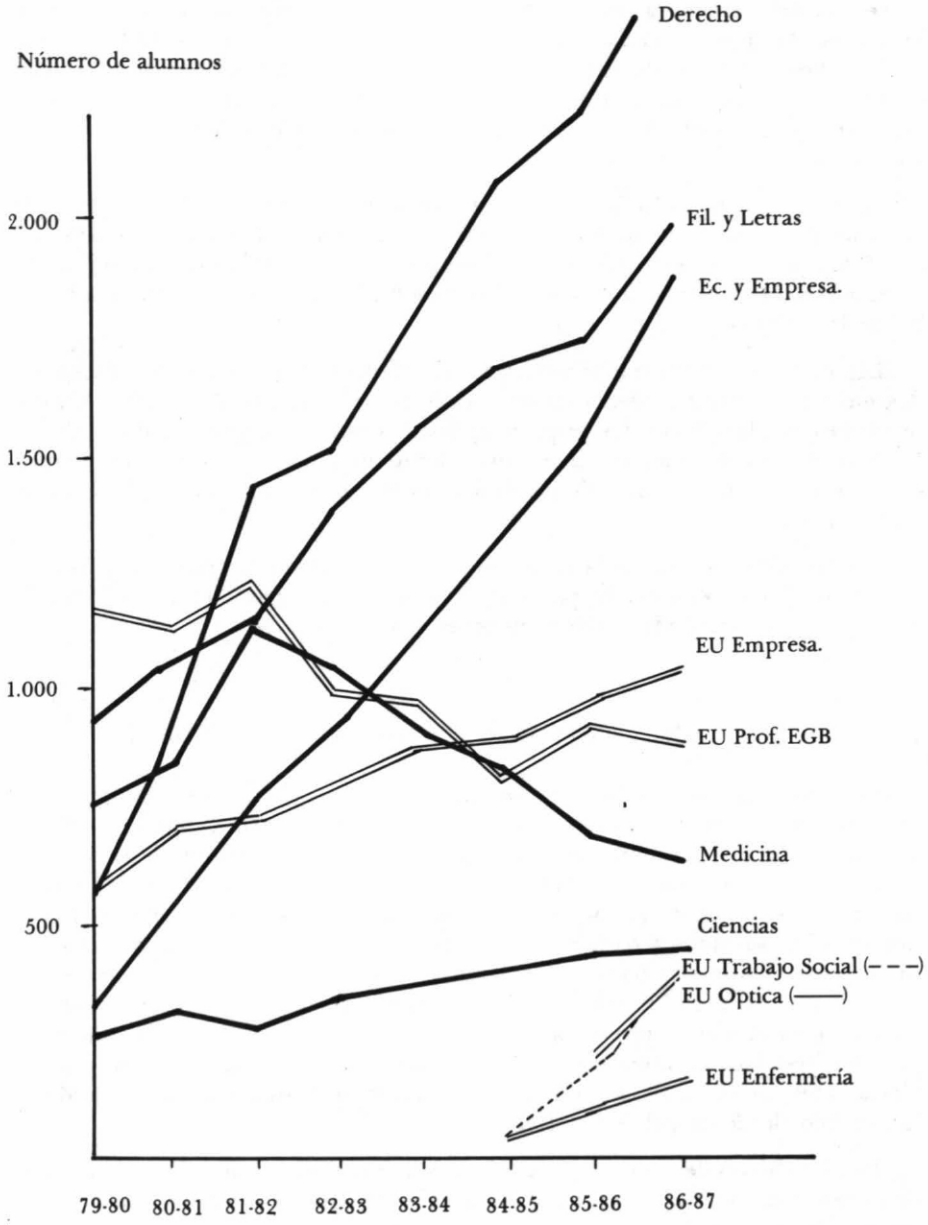


tades en las que –a su juicio– les resulta más fácil conseguir el buen expediente que les permita el ingreso por la vía reservada en Medicina para los alumnos que han superado el primer curso de otros centros.

Por lo que concierne a los centros de creación más reciente, su crecimiento es necesariamente espectacular en esta primera fase, al incorporarse tres cohortes sucesivas (sin que se produzcan abandonos significativos). Estos centros están en el origen de la reciente aceleración del crecimiento de alumnos en la Universidad de Alicante, aunque dicha aceleración se observe también, simultáneamente, en los centros más voluminosos (Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias Económicas y Empresariales, por este orden).

FIGURA 4

Matriculación en 1979-87. Por centros



5. LAS TITULACIONES ELEGIDAS POR LOS UNIVERSITARIOS ALICANTINOS QUE NO CURSAN SUS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Falta por analizar el destino final de ese colectivo de universitarios alicantinos (alrededor del 30 por 100 del total) que cursan sus estudios en universidades distintas a la de Alicante. La tabla 1 recoge los datos referidos al curso 1982-1983 –véase (7), p. 96–, permitiendo apreciar las tendencias. Para evitar la gran dispersión entre carreras que son, en muchos casos, muy parejas, las consideraciones agrupadas en áreas, ordenadas según la atracción ejercida sobre la cohorte de 1986-1987.

El área de Ciencias Jurídicas se comporta de modo atípico, ya que a pesar de la creación durante el período comentado de la Escuela de Trabajo Social (adscrita a la UAL), se incrementa –hasta doblarse– el éxodo de alumnos alicantinos hacia otras universidades, quizá a la búsqueda de especialidades inexistentes en la Facultad de Derecho de Alicante.

Las carreras universitarias «clásicas» de ciencias y letras experimentan un descenso muy considerable, del orden del 40 por 100, aun no habiéndose creado nuevas especialidades en las respectivas facultades de la Universidad de Alicante. Parece manifestarse, así, una cierta decadencia de estas titulaciones, que, cada vez más, son incapaces de justificar un costoso desplazamiento del alumno a otra provincia.

Las áreas de Ciencias de la Educación y de la Salud se revelan como más estables; el débil retroceso (del 1,4 por 100) del éxodo en el segundo caso es fruto, sin duda, de la creación de la E. U. de Enfermería en la UAL.

6. UNA INVESTIGACIÓN EN EL MERCADO DE LAS TITULACIONES

Quienes se aproximan por vez primera al problema que aquí nos ocupa –la estimación de la matrícula futura en una universidad– piensan, generalmente, que la solución viene de la mano de una encuesta entre los estudiantes de COU de su área geográfica de influencia. Nada más lejos de la verdad. Por las razones señaladas en la introducción, el comportamiento real de los alumnos tiene muy poco que ver con la respuesta dada a un cuestionario relativo a sus intenciones para el futuro –este fenómeno habría sido observado anteriormente por autores como Aguirre de Cárcer (1). Ciertas incoherencias con la realidad se aprecian en las encuestas realizadas en la provincia de Alicante en 1982 (8) y 1987 (5); así, por ejemplo, manifestaban su intención de cursar estudios universitarios en la propia provincia el 50 por 100 y el 59 por 100, respectivamente cuando en realidad acabaría haciéndolo alrededor del 80 por 100.

De lo dicho no debe desprenderse la desoladora conclusión de que los trabajos de campo son inútiles; pretendemos simplemente poner en guardia al lector ante un posible abuso de las conclusiones cuantitativas de tales encuestas, que deberán considerarse como meramente indicativas.

Resulta imposible resumir en poco espacio el contenido de los cuestionarios y las conclusiones de nuestra encuesta (cuya ficha técnica aparece en la tabla); por lo que nos limitaremos a indicar algunos rasgos de la metodología empleada –remitimos al lector interesado a (5)–.

En primer lugar, y tratándose de averiguar las hipóteticas consecuencias de la implantación de nuevos estudios en el *campus* de San Vicente, se elaboró –tras consultar a todos los Departamentos de la UAL– un listado de títulos de interés. Tras un período de reflexión con el equipo rectoral se confeccionó la oferta definitiva y se elaboró un cuestionario consistente –básicamente– en datos relativos al expediente académico previo del alumno y las primeras cuatro opciones, con indicación del centro en el que pensaba matricularse (se ofrecían, junto con las carreras que podían cursarse en España en aquel momento, las de nueva oferta). Entre las instrucciones dadas a los agentes encuestadores figuraba la de explicar sucintamente las características (tiempo de duración de los estudios, principales asignaturas y salidas profesionales) de las titulaciones de próxima implantación en la UAL (que, se les dijo, lo serían de inmediato, con la intención de situar todas las titulaciones –incluidas las nuevas– en un plano de igualdad).

El tratamiento estadístico consistió en la simulación de los filtros del sistema educativo, dando por sentado que los resultados de los alumnos en las pruebas de selectividad correlacionarían fuertemente con su expediente académico. Los alumnos que –según este criterio– podrían superar el COU en sus centros de procedencia, y que manifestaron su intención de seguir estudiando, fueron distribuidos entre los centros elegidos; respetando la limitación de plazas establecidas para algunos de ellos (se procedió a la redistribución de los alumnos «sobrantes» según las sucesivas opciones). Se contemplaron, por último, diversos escenarios alternativos: 1) sólo están implantadas las titulaciones existentes en el curso 1986-1987; 2) se crea, además, una sola de las nuevas titulaciones; 3) se crean dos de las nuevas titulaciones; y así sucesivamente. Se trataba de averiguar de esa forma el efecto de la competencia entre las viejas y las nuevas titulaciones y la de éstas entre sí. Las conclusiones –de interés para la planificación en la UAL– parecen escasamente relevantes en el contexto metodológico de este artículo. Sí parece obligado advertir que, según nuestra apreciación, no basta una breve charla para que el alumno de COU sitúe en plano de igualdad las nuevas titulaciones con las ya existentes; de tal forma que suelen inclinarse –en el momento de contestar– por estas últimas.

7. LA MATRICULACIÓN ESTIMADA EN LA UAL (1987-1992)

Es hora de volver a nuestro propósito inicial: la planificación de la UAL al estimar la evolución del número de alumnos durante los próximos cinco años. De lo dicho en la introducción habrá podido deducir el lector la dificultad de la empresa, al existir no pocas variables incontroladas. Hemos podido analizar, sin embargo, en los capítulos anteriores la incidencia de diversos factores –potencial demográfico, accesibilidad al *campus*, tasa de éxodo de los estudiantes alicantinos hacia otras universidades, atractivo de diversas titulaciones– en la matriculación de la

UAL, y son los resultados allí obtenidos los que facilitarán las extrapolaciones; aun cuando debe advertirse que su validez –siempre aproximada– descansa en diversas asunciones, entre las que deben destacarse las dos siguientes:

1. Que los filtros del sistema educativo sigan actuando como en la actualidad (particularmente, la limitación de plazas en los centros y las pruebas de selectividad).
2. Que se lleve a cabo lo programado por la UAL (véase el «Extracto de la Programación Económica de la Universidad de Alicante con cargo al PEV II») en lo concerniente a los títulos de nueva creación y el curso de implantación de los mismos.

Evaluaremos a continuación la incidencia de los principales factores de crecimiento, a los que haremos actuar consecutivamente en los epígrafes A, B y C

A) *El crecimiento originado por la baja tasa de escolarización universitaria*

La tasa de crecimiento de la UAL, prescindiendo de las nuevas titulaciones, fue de 723 alumnos/año durante el período 1979/1986; siendo la tendencia notablemente lineal. Este crecimiento debe atribuirse a la existencia de un amplio mercado potencial, como consecuencia de la baja tasa de escolarización universitaria en relación con el conjunto nacional. Parece razonable suponer, por tanto, que durante los próximos cinco años –al menos– podría mantenerse la tendencia arriba señalada (crecimiento lineal de alrededor de 700 alumnos anuales), al margen de los incrementos producidos por otras causas (mejor accesibilidad al *campus* y creación de nuevas titulaciones). A partir del sexto año el crecimiento vegetativo podría «ralentizarse», aun manteniendo constante su signo positivo.

B) *La incidencia de la mejora en los accesos al* campus

Ya ha quedado expuesta la enorme importancia de la red de comunicaciones en lo que concierne a la matriculación. Aunque la UAL no se plantea por ahora la dispersión geográfica de sus centros, lo cierto es que la inminente realización del vial de circunvalación de Alicante y de las autovías de Madrid y Murcia ocasionará un incremento del alumnado procedente de la provincia que, a largo plazo, podría alcanzar el 20 por 100. Los efectos de esta mejora podrán apreciarse a partir del curso 1989-1990, pero serán presumiblemente graduales, debido a la inercia de los comportamientos sociales. El proceso podría complementarse con la actuación de la UAL como intermediaria entre los empresarios del transporte y los usuarios, a fin de facilitar el acceso por carretera al *campus* desde las poblaciones más importantes de la provincia. Vamos a suponer, para simplificar, que se produce un incremento anual del 5 por 100 por este concepto en las cohortes de 1989-1990 y en las tres siguientes hasta producirse una estabilización.

Teniendo en cuenta lo dicho en A y B, dejando al margen el efecto de la creación de nuevas titulaciones (entre las que incluiremos la de Trabajo Social) y manteniendo inalterable el pequeño flujo de alumnos procedentes de otras provincias, se obtiene la siguiente serie:

Curso	Matriculación estimada
1987-1988	10.800
1988-1989	11.500
1989-1990	12.340
1990-1991	13.200
1991-1992	14.054

C) *El efecto inducido por la creación de nuevas titulaciones*

Estamos ahora en la parte más especulativa de las proyecciones, pues, no en vano, son muchas las variables incontroladas: atracción sobre el alumnado de otras provincias, rendimiento académico, etc. Basándonos en los datos suministrados por la encuesta, sobre todo en lo concerniente a la demanda neta de cada titulación y en su efecto sobre las restantes, hemos estimado el incremento del alumnado que podría ser inducido por las nuevas titulaciones.

Una vez sumados los incrementos atribuidos a las nuevas titulaciones a los datos de la serie cronológica anterior, se obtiene la matriculación probable de la UAL hasta 1991-1992, a saber:

Curso	Matriculación estimada
1987-1988	11.173
1988-1989	11.972
1989-1990	13.548
1990-1991	14.566
1991-1992	15.564

TABLA 1

Titulaciones elegidas por los universitarios alicantinos que no cursan en la UAL

ÁREA	% de expedientes trasladados	
	1982-1983	1986-1987
Titulaciones técnicas de grado medio que se estudian en la provincia de Alicante	14,4	19,7
Informática (EU y Facultad)	7,3	14,8
Ciencias Exactas y Naturales (Biología, Matemáticas, Física y Química)	18,2	10,5
Ciencias Jurídicas (Derecho, Trabajo Social)	5,4	10,2
Humanidades (Geografía e Historia, Filologías, Filosofía, Psicología)	16,9	9,6
Ciencias de la Educación (Pedagogía, Profesorado de EGB)	8,8	8,6
Ciencias de la Salud (Farmacia, Veterinaria, Enfermería, Medicina)	8,8	7,0
Ciencias Económicas (EU y Facultad)	4,4	5,4
Porcentaje acumulado	84,2	85,8

TABLA 2

Ficha Técnica de la Encuesta

Muestreo estratificado por comarca, turno (diurno, nocturno) y titularidad del centro (público, privado).

Tamaño de la nuestra: 1.181.

Nivel de confianza: 95 por 100.

Error máximo admisible: 3 por 100.

Realización: Marzo de 1987.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre de Cárcer, I. «Opción de estudios y preparación académica de los candidatos», en M. Latiesa (Ed.) *Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986, pp. 133-146.

– «Validez concurrente de las calificaciones otorgadas en el COU». UAM. Reseñado en el Suplemento de Educación de *El País,* 24-2-1987, p. 2.

CAAM. *Datos y Series Estadísticas. Alicante, 1985.* Alicante, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1987.

García Arce, A. «El COU. En busca de una nueva fórmula». Suplemento de Educación de *El País,* 17-2-1987, p. 2.

Goberna, M. A.; López, M. A. y Pastor, J. T. *Implantación de nuevos estudios en la Universidad de Alicante* (versión ampliada). Departamento de Matemáticas y Estadística, Universidad de Alicante, 1987.

Goberna, M. A. y Pastor, J. T. (1987) «Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en la Universidad española». *Revista de Educación, 290,* 1989, pp. 357-370.

Ponce, G. J. y Vera J. F. *La Universidad de Alicante y su área de influencia geográfica.* Departamento de Geografía Humana, Universidad de Alicante, 1987.

Rodríguez, J. et al. *Estudio sobre las preferencias respecto de las carreras universitarias de los estudiantes del Curso de Orientación Universitaria.* ICE de la Universidad de Alicante, 1982.

Secretaría General del Consejo de Universidades. *Las enseñanzas universitarias en España y en la Comunidad Económica Europea,* Madrid, 1986.

Secretaría General del Consejo de Universidades, Vicesecretaría de Estudios. *Dossier de Estadísticas Universitarias. Datos actuales.* Julio de 1966 y actualización de marzo de 1987.

B I B L I O G R A F I A

RESEÑAS DE LIBROS

Ortón, A., *Didáctica de las matemáticas. Cuestiones, teoría y práctica en el aula.* Madrid, MEC-Morata, 190, 222 pp., Bibliograf., pp. 210-216.

Esta obra aborda, de forma muy clara, la fundamentación y la práctica de la enseñanza de las matemáticas en Primaria y Secundaria. Es un notable esfuerzo por poner de manifiesto la interacción entre la teoría psicopedagógica y los problemas cotidianos del aula, los interrogantes clásicos de la enseñanza y las tentativas de solución. En sus cortos e intensos Capítulos, la obra se aproxima al trabajo de los profesores de esta materia, al tratamiento de contenidos concretos y a su aprendizaje por los alumnos.

La obra es de atractiva y fácil lectura. En cada capítulo, se propone una casuística, hay una interpretación y unas breves conclusiones orientativas. Su estilo es interrogativo, como lo muestra su índice. Se sintetizan los diferentes argumentos, fundamentalmente psicológicos, y se ponen en discusión.

El texto se puede comprender con conocimientos psicopedagógicos elementales. Sus capítulos son ricos en ideas, con muchas citas. También deja un amplio margen para la reflexión. Se acompañan de ejemplos sencillos y cuestiones para debate en todo el libro. En algunos momentos, tiene un claro deseo de polemizar (papel de la memoria, falta de conocimientos previos en conceptos matemáticos básicos, diferencias interculturales en el aprendizaje de las matemáticas).

Al final de cada capítulo hay una actualizada selección bibliográfica, así como algunas cuestiones para debatir. Se presenta una completa reseña bibliográfica al final. En ambas se indican las obras ya traducidas al castellano.

El autor pretende provocar la reflexión sobre la práctica y proporcionar vías de estudio y profundización. Hace patente la importancia de una fundamentación teórica para mejorar el ejercicio de la enseñanza. Tiene una clara y fuerte influencia de la psicología cognitiva. Se trata de una serie de preguntas sobre la posibilidad de adecuar la lógica de las matemáticas a la forma en que aprenden los niños. Para ello ofrece un apoyo teórico básico de psicología aplicada. Incluye los estudios de los clásicos (Gagne, Piaget, Bruner, Ausubel) y de sus discípulos en este campo de estudio. El autor resalta las limitaciones del conductismo en la explicación del aprendizaje de las matemáticas. Al final, recomienda un planteamiento ecléctico en la organización del trabajo en el aula, que recoge aplicaciones de los grandes modelos que se han discutido.

En el desarrollo de la obra, Orton se plantea la necesidad de la fundamentación teórica en el trabajo de los docentes (Capítulo I).

Hace referencia a las características de la materia de enseñanza, las matemáticas, y a la necesidad de conocer bien a los que aprenden, los alumnos, sus conocimientos previos y dificultades, mediante la observación.

En los Capítulos centrales se aproxima a diferentes teorías que han guiado esta enseñanza. Relaciona las exigencias cognitivas, el descubrimiento, el rendimiento, la memoria, la cultura local y el lenguaje con los contenidos matemáticos, para procurar un aprendizaje significativo. Pretende que se mejore su cantidad y calidad y se dé respuesta a las dificultades que surgen en la enseñanza. Para la búsqueda de esta relación, en los Capítulos II a VI presenta las premisas de las diferentes corrientes psicológicas y sus investigaciones sobre el aprendizaje de las matemáticas. Trata de pasada importantes corrientes psicológicas, como la de procesamiento de la información. Profundiza en las manifestaciones y dificultades del aprendizaje, deteniéndose en tres aspectos elementales de los contenidos matemáticos, valor posicional, razón y proporción y mecánica. Presta detenida atención al aprendizaje de conceptos y al papel de la memoria. Revisa los planteamientos de enseñanza jerarquizada, y los contrasta con los que conciben al profesor como facilitador. En este sentido, tiene importancia el análisis de las actividades de clase.

Los siguientes capítulos están dedicados al rendimiento (Capítulo VII) y a las matemáticas como lenguaje formalizado (Capítulo VIII).

En los Capítulos finales presenta diferentes líneas de investigación sobre el aprendizaje en general y de la didáctica de las matemáticas (Capítulo IX), y en el último (Capítulo X) propone un modelo sintético, ecléctico según el autor, de enseñar matemáticas, en el que el aprendizaje activo tiene especial relevancia.

Se trata, pues, de una aproximación entre la teoría y la práctica en la escuela, sin intermediarios. Lejos de una militancia en un postulado psicológico concreto, se discute la forma en que sus descubrimientos han contribuido a mejorar la enseñanza. La explicación sobre el aprendizaje de las matemáticas es aún insuficiente. La obra sintetiza lo que se conoce. Aporta un marco conceptual excelente y contrastado que es necesario dominar, al menos para ir más allá de una respuesta a los interrogantes clásicos de estas enseñanzas. Sin embargo, aún hay que desarrollar y comprobar distintas derivaciones de estas teorías. Es por ello importante discutir lo que ya sabemos, así como incorporar a este conocimiento la observación y la reflexión sobre la práctica de los años de docencia de profesores españoles.

La aplicatividad de esta concepción del trabajo docente es observable. Es muy notable su ejemplificación con actividades; materiales didácticos, poco conocidos en nuestro entorno; y mejoras en los textos.

En definitiva, de esta lectura cabe inducir que el ejercicio docente puede utilizar algunos apoyos psicopedagógicos. De esta manera, es posible superar la falta de desarrollo de la enseñanza, donde el maestro puede aprender desde la reflexión sobre su práctica, y mejorar atendiendo una teoría vivenciada. Aunque esta reivindicación tiene implicaciones profesionales, conviene insistir al menos en que este esfuerzo necesita de nuevas y concretas investigaciones para aclarar zonas en sombra de la forma en que los alumnos aprenden.

Joaquín Paredes Labra

Walker, R., *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid, Morata, 1989, 238 pp.

Durante los últimos diez años hemos asistido a la concreción de las propuestas del movimiento británico de Reforma del Currículo. Los intentos de la bibliografía reciente por hacer comprensible la concepción de la enseñanza, las escuelas y los profesores han tenido diverso éxito. Mayores dificultades ha tenido la introducción de métodos de investigación aplicada en la práctica del profesor.

En este sentido, la obra de Walker que comentamos va a ser de gran utilidad porque

puede tener repercusiones sobre los conceptos clave enunciados. Para ello propone la adopción por el profesor de la investigación-acción. Su propósito es doble: presentar un *practicum* de investigación aplicada que analiza al tiempo diversas líneas de investigación sobre formación del profesorado.

En el fondo, se trata de animar a los docentes a investigar en su aula con plena conciencia de los métodos que asumen, así como hacerles llegar la teoría que subyace a los mismos. Este propósito divulgativo está presente en la obra, un manual escrito de forma sencilla y amena. Aporta ejemplos abundantes, resúmenes en cada capítulo, muchos materiales e instrumentos de investigación y una bibliografía imprescindible (buena parte de ella ya traducida al castellano). Todo ello sin perder el rigor científico, ni abandonar un tono crítico e incisivo en su argumentación.

El método de investigación presentado hace llegar técnicas e instrumentos comentados, a los que pueden remitirse tanto los investigadores más experimentados como los profesores que deseen introducirse en estas tareas. Tras este método hay una propuesta reivindicativa de profesionalización docente. El autor propone que sean los propios docentes quienes analicen lo que ocurre en el aula y lo pongan en práctica.

Para ello, se revisan los problemas de la investigación realizada por los profesores en el seno de la escuela (Capítulo I) y son puestos en discusión todos los pasos del procedimiento investigador (Capítulos II a V). La obra concluye con diversas estrategias para hacer posible la integración de esta propuesta investigadora (Capítulo VI).

En el Capítulo I se analizan los orígenes de la integración en las tareas docentes de la investigación como parte constituyente del trabajo del maestro. La tradición educativa ha relegado a expertos la reflexión sobre la enseñanza. Frente a esta tradición, la obra aporta la de los países anglosajones. Para su movimiento de Reforma Curricular, la investigación constituye el centro de las tareas del profesor, y es equiparable a la evaluación y a la propia reflexión para la acción. Los equipos docentes deberían tener autonomía suficiente para elaborar sus prácticas, en las que se incluiría la capacidad de diagnosticar y orientar el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo se tratan los problemas clásicos de la epistemología de las Ciencias Sociales, como una fundamentación que el maestro necesita conocer y que va a iluminar su trabajo.

En los Capítulos centrales se valora el procedimiento de obtención y tratamiento de la información que ofrece el aula. En este sentido, el autor hace notar cómo la posesión y el manejo de la información han otorgado históricamente cierto poder dentro de la institución educativa.

En el Capítulo III, sobre métodos, cuestiones y problemas, y en el Capítulo IV, sobre técnicas, se revisan distintos análisis sobre los primeros y se presenta una amplia descripción de las últimas. La obra valora las ventajas e inconvenientes del método y de los instrumentos elegidos. Tal elección tiene implicaciones en la construcción real de un conocimiento ampliado y compartido con otros investigadores-maestros, en aras de hacer llegar una información plena a la comunidad educativa. También aparecen diversas aportaciones para enriquecer las variadas técnicas de observación participante. La aridez de esta temática es tratada al tiempo con claridad y amenidad, poco frecuentes en obras similares. Hay numerosos ejemplos comparativos relativos a situaciones frecuentes en el aula. En el Capítulo V se describen los problemas latentes al tratamiento de los datos y a la presentación de la información obtenida en las investigaciones.

El Capítulo VI sobre formación de una comunidad de usuarios entendidos es un conjunto de propuestas sobre la relación entre investigador y participantes en la investigación. Se trata de una solución intermedia entre la omnipresencia de la investigación tradicional y lo que supondría ignorarla. En la obra se propone la adecuación de los métodos al contexto y al investigador (el maestro), sin perder la dosis de eficacia que el esfuerzo de indagación ordenada puede reportar. Tales reflexiones valen tanto para las administraciones educativas como para los formado-

res de maestros que se preocupen por que el trabajo del docente sea parte importante de la escuela. Se proponen también diversas estrategias para contrarrestar los desánimos, las autolimitaciones y los obstáculos.

De esta forma, la obra de Walker procura un acercamiento de todos los docentes a la investigación. Su lectura puede sugerir al investigador dudas y lagunas enriquecedoras. Sin embargo, hay que hacer notar que el paradigma de investigación-acción viene acusando cierto agotamiento en su extensión a otros ámbitos geográficos distintos del anglosajón. Con todo, vale su reivindicación de la investigación aplicada. Se trata de una tarea que les es propia y necesaria, el modo de mejorar la enseñanza. Y es una tarea consustancial a lo que en algún momento de la historia otros docentes no supieron sistematizar ni defender de la especialización. En estos momentos se está esgrimiendo como necesaria para la defensa del estatuto profesional docente. De fondo están las nuevas contribuciones para la discusión de las competencias y beneficios de los que investigan, de los que son investigados y de los que hacen investigación; en definitiva, de todos aquellos que constituyen una comunidad educativa, a veces no bien avenida, sobre todo cuando son puestas al descubierto sus contradicciones.

En definitiva, una obra clásica para la iniciación en la investigación educativa en una línea concreta, con abundantes y recientes referencias bibliográficas para ampliar, y con carácter divulgativo. Se pretende propiciar la profesionalización de los docentes y no se ahorran aquellos interrogantes necesarios para todo formador de docentes y para todo maestro.

Joaquín Paredes Labra

Garrido Genovés, V., *Pedagogía de la delincuencia juvenil.* Barcelona, CEAC, 1989.

Se nos presenta este libro como una obra que ofrece al profesional algunos de los conceptos y procesos más destacados desde el punto de vista del diagnóstico, prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil. En él se señalan las vías más adecuadas que se han de recorrer para dar una respuesta pedagógica correcta.

Se ocupa el autor de tres grandes áreas: diágnostico/evaluación, prevención y tratamiento, tratando con especial hincapié la primera de ellas al considerarla como un proceso fundamental para la tarea pedagógica con el menor. Parte de los capítulos 1, 4, 5 y 6 se dedican a este tema.

El capítulo primero se diferencia en dos partes; una primera que nos aproxima a lo que supone el diagnóstico de la delincuencia y una segunda en la cual se nos presentan varios modelos de comprensión de la conducta desviada: Biológico, Psicodinámico-intrapsíquico, Conductual, Humanista y Sociocultural. Una vez hecha una breve presentación de estos modelos se une la perspectiva social e individual en el modelo ecológico-conductual que es por el que aboga el autor.

El segundo («La predicción de la delincuencia») y tercer capítulo («La prevención de la delincuencia») están muy vinculados ya que se considera a lo largo de toda la obra que la prevención de la delincuencia ha de pasar por una buena predicción de la misma, estando los dos procesos estrechamente unidos. La prevención se trata en dos ámbitos: escolar y familiar y se decanta por la complementación de una prevención estructural e individual.

En el siguiente capítulo se analizan con cierto detenimiento los pasos y modelos más básicos del diagnóstico y la evaluación. En él hay un amplio apartado dedicado a la selección de procedimientos de evaluación específicos que se realizarán en función de:

- La orientación teórica del investigador.
- El propósito de la evaluación.
- Los recursos disponibles.
- Los agentes y ubicación del programa de tratamiento.

De las distintas orientaciones teóricas sobre la evaluación presentadas se hace una modificación de la perspectiva empírica de Achenbach (1987) denominándola «perspectiva empírica/integrada» (Garrido, 1988) presentándola como la fundamentación más idónea en la que basar la generalidad del proceso evaluativo en el área de los menores marginados.

En el capítulo 5, referido al programa educativo individualizado, se apunta la necesidad de que el sistema de tratamiento sea integrado, suponiendo la acción coordinada de los recursos existentes en una comunidad, susceptibles de participar en la tarea reeducativa que han de compartir una misma filosofía de acción. Se nos presenta también en este apartado la organización y el procedimiento de la evaluación.

En el siguiente capítulo se recogen algunos procedimientos de evaluación incluidos en las Listas de Comprobación y Escalas de Calificación como instrumentos de observación indirecta. Algunas de éstas son:

- Escala de Problemas de Conducta de Achenbach (Forma para los padres; cuatro-dieciséis años).
- Escala de Problemas de Conducta de Achenbach (Forma para el profesor).
- Batería de Socialización, forma para el profesor y padres, de Silva y Martorell (seis-quince años).
- Listas de Comprobación en distintos contextos, de Brown y Christie.

Se concluye este capítulo 6 con algunas apreciaciones sobre el modo de cumplimentar las listas de comprobación o las escalas de estimación.

El apartado dedicado a fundamentos para una pedagogía correccional expone algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre la naturaleza de la misma. Se apunta la idea de la pedagogía correccional como parte de la pedagogía social cuyo objeto es la conducta delictiva y se nos presenta al pedagogo correccional como un profesional con una orientación claramente intervencionista. Se destaca también la necesidad de que este profesional posea una orientación prescriptiva y se unan en él la teoría y la praxis.

Finalmente y previo a las conclusiones del autor se trata «El modelo cognitivo de tratamiento y su aplicación a delincuentes españoles». Los elementos básicos que describen este modelo son:

- Las técnicas más efectivas son aquellas que producen un desarrollo en la cognición interpersonal del delincuente.
- Estas técnicas a emplear han de tener un denominador común: orientación educativa.
- Permite la utilización de un programa integrado y comprehensivo de intervención.

Una vez presentados los parámetros de este modelo cognitivo se nos presentan algunas experiencias en España de centros que han aplicado dicho modelo. Estas experiencias apuntan hacia un futuro optimista dados los resultados que propicia este tratamiento.

Como parte final de la obra, el autor nos presenta una serie de *CONCLUSIONES* que podríamos resumir del siguiente modo:

1. *El psicoanálisis tiene poco que ofrecer en la prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil.*

2. *Es factible predecir grupos de riesgo; ello unido al establecimiento de programas de prevención, abre un camino esperanzador en la pedagogía de la delincuencia.*

3. *Establecer programas basados en la educación para la competencia social, es la mejor estrategia preventiva para los menores pre-delincuentes.*

4. *El diagnóstico no puede estar separado de la intervención.*

5. *El modelo empírico/integrado se nos presenta como el más útil para la recogida de información.*

6. *La elaboración de hipótesis debe realizarse dentro del modelo ecológico/conductual.*

Los apéndices 1, 2 y 3 nos ofrecen algunas ilustraciones de Programas de Educación In-

dividualizada así como ejemplos de la Escala de problemas de conducta en niños (Achenbach) y Listas de comprobación de la conducta del niño/joven en distintos aspectos.

Concluir diciendo que se inserta esta obra en la línea que el autor viene siguiendo desde el año 1982 con sucesivas publicaciones todas ellas dentro del marco de la delincuencia juvenil y social, línea ésta que sin duda ocupa una parte dentro del campo de la Pedagogía Social.

María José Fernández Galleguillos

Tann, C. S., *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria.* Madrid, Morata-MEC, 1990, 217 pp.

Obra que pone de manifiesto el trabajo que se viene llevando a cabo en las escuelas primarias británicas; el trabajo por tópicos («topics») o por unidades didácticas globalizadas. Está basada en las ideas de J. Swift y J. Dewey acerca del aprendizaje activo,investigador y autónono, ideas que fueron incorporadas y legitimadas por el informe Plowden (Cace, 1967).

El libro se presenta dividido en tres partes. La primera muestra un marco teórico para el trabajo por unidades didácticas en la enseñanza primaria, procurando proporcionar unas líneas iniciales que faciliten el análisis y comprensión de cómo puede plantearse el «trabajo temático» que aparece definido de forma amplia, dando cabida al enfoque del aprendizaje centrado en las preocupaciones de los niños y haciendo del «control» una actividad compartida de incuestionable valor didáctico. Por eso abarca una gran variedad de contenidos, contextos, objetivos, procesos y presentaciones. No puede definirse en términos prefijados de currículum u organización; se trata, más bien, de una forma de aprender y de un modo de enseñar. En este marco, la labor que ha de desempeñar el profesor se halla muy cercana a la defendida por Elliot (1990) por ser esencial, para los docentes, compartir sus formas de entender qué hay que enseñar, cómo enseñarlo, por qué y con qué resultados. Así como reflexionar y anotar las propias acciones.

En la segunda parte se presentan ocho estudios de casos que constituyen ejemplos extraídos de todo el ámbito de la enseñanza primaria y procedentes de todas las áreas curriculares. Así mismo, los estudios de casos ilustran diferentes contextos de organización –individuales, de grupo y de clase–, diferentes tipos de trabajo –basados en intereses, conceptos o en resolución de problemas–. Pues bien, de estos estudios se derivan las siguientes características comunes:

1. Utilizan la «tormenta de ideas» como punto de partida.

2. Proporcionan a los niños estímulos para que centren de forma conveniente sus investigaciones a través del planteamiento de cuestiones a las que quieren encontrar respuestas.

3. Aumentan la motivación e interés de los niños responsabilizándoles de la planificación y desarrollo del trabajo en contextos reales.

4. Destaca la importancia de dejar a tiempo para que los niños maduren sus ideas, para que cometan errores, se discutan los criterios que han de seguirse y se elaboren planes posteriores.

5. El centro de interés se sitúa en los procesos de aprendizaje con independencia del área, y en especial, en la toma de conciencia de técnicas y estrategias transferibles, es decir, obtención, registro, utilización y presentación de información.

6. Se intenta que los alumnos tomen conciencia del valor de la evaluación o estimación de logros. Se propone la supervisión y recogida de información en hojas registro del perfil de aprovechamiento de cada alumno.

El diálogo y la constante evaluación crítica que se realiza a través del trabajo temático se considera una forma esencial de implicar a

los niños en su propio aprendizaje. De este modo aprenden a identificar y articular las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y se hacen conscientes de las estrategias que utilizan para aprender a aprender.

La última parte examina la necesidad que las escuelas tienen de revisar su normativa y su práctica acerca del trabajo por unidades didácticas. Se precisa una normativa flexible y abierta, capaz de albergar diferentes modos de enseñar contenidos diversos, así como una fuerte actividad conjunta del equipo docente con el fin de que todos los miembros del claustro conozcan los objetivos y favorezcan el continuo progreso de los alumnos. Exige mucha imaginación y preparación por parte de los profesores. Se hace preciso analizar con la mayor exactitud lo que sucede dentro de cada aula, se subrayan formas alternativas de llevar a cabo la «investigación-acción» y se hacen sugerencias sobre centros de interés y sobre la utilidad de las observaciones y notas. El análisis y articulación de lo que sucede en el aula son de gran ayuda para establecer marcos comunes de aspiraciones y objetivos en términos de técnicas, actitudes, conceptos y conocimientos.

Dada la relevancia del desarrollo de actitudes y valores positivos hacia nosotros mismos, los demás y el mundo en que vivimos, se dedica el último capítulo a su transmisión a través del trabajo por unidades didácticas.

En conjunto, la obra, escrita por diversos autores-colaboradores, toca dos temas de actualidad; la autoevaluación, tanto del profesor como del alumno, y la necesidad de revisar y actualizar, constantemente, el currículum de la enseñanza primaria respetando la máxima de Easen (1985): los profesores y sus métodos y actitudes no pueden ser transformados por agentes externos, sino sólo por ellos mismos cuando aprecian la necesidad de esos cambios.

Carmuca Gómez Bueno

Carr, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación* (Intr. de S. Kemmis). Barcelona, Laertes, 1990.

La teoría crítica (sociopolítica) de la educación está adquiriendo –por diversas razones– en los últimos años una fuerza en los análisis de los fenómenos educativos, hasta el punto de llegar a convertirse en un enfoque articulador e integrador de otras perspectivas. Si bien tiene componentes muy dispares (movimiento reconceptualizador del *currículum,* «nueva sociología de la educación», análisis neomarxistas, «teoría crítica» de la Escuela de Frankfurt, etc.), en la primera etapa de la década del setenta estuvo muy ligada a explicaciones mecanicistas de la teoría de la reproducción, y por ello mismo incapaz de análisis internos (micropolíticos) de la realidad escolar y, sobre todo, de generar la autoemancipación de los propios agentes escolares de sus determinaciones sociales o prácticas rutinarias. Los últimos análisis de los representantes americanos (Giroux, Apple, Popkewitz, etc.) han tratado de superar el reduccionismo a determinaciones económicas, para orientarlo en la propia transformación de la práctica escolar Dentro de este enfoque la corriente australiana, con núcleo en la Universidad de Deakin (Kemmis, R. Bates, etc.) y Wilfred Carr en Gran Bretaña, ha sido la que –empleando como plataformas conceptuales la teoría crítica de Habermas en un particular maridaje con la perspectiva neoaristotélica del *currículum* (Schwab, Reid) y la teoría ética (MacIntyre)– mejor ha logrado rescatar los fines emancipatorios y el potencial explicativo de la teoría crítica, presentando hoy un carácter globalizador y holístico, al asumir las aportaciones más recientes de la perspectiva interpretativo-cultural (hermenéutica) y criticar las limitaciones del enfoque técnico-instrumental, dominante en las últimas décadas. La teoría crítica de la educación se presenta, así, como una perspectiva que, recusando un falso objetivismo positivista, incorpora criterios ideológicos, valorativos e históricos, con una visión participativo-colaborativa del conocimiento, dirigido en/para la transformación de la acción.

Disponemos ya en castellano de algunos libros importantes de esta corriente (cfr. Kemmis): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción;* Kemmis y MacTaggart: *Cómo planificar la investigación-acción*), y especialmente del texto clave de Carr y Kemmis *(Teoría crítica de la enseñanza),* todos ellos editados en España en 1988, aparte de algunos artículos traducidos. Este libro de Carr viene así, con ensayos muy recientes (la introducción de Kemmis es de 1989 y algunos ensayos de Carr de 1988), a completar y avanzar líneas sobre los análisis ya conocidos. Precedido de una importante introducción de Kemmis, está compuesto por un conjunto de ocho ensayos, agrupados en dos partes («Teoría y práctica de la educación», y «Epistemología de la investigación educativa»), que constituyen los dos ejes nucleares sobre los que han versado los análisis de Carr y Kemmis. En su presentación Kemmis sitúa los principales temas de su enfoque de la teoría crítica, tanto frente al enfoque positivista de la relación teoría-práctica (en su versión conductista o de «ciencia aplicada»), como de la propia recuperación neoaristotélica de «lo práctico» de Schwab y MacIntyre, así como lo que ha supuesto la recepción de Habermas (ampliado aquí con su *opus magna, Teoría de la acción comunicativa*) para potenciar los fines emancipatorios de la teoría. Quiero resaltar cómo resulta teóricamente discutible, aunque potente analíticamente, tanto en esta introducción de Kemmis como en posteriores análisis de Carr, el particular maridaje que establecen entre la teoría de los intereses constitutivos de Habermas y la perspectiva neoaristotélica («Habermas se estaba inspirando en Aristóteles para desenmascarar las presuposiciones metateóricas de la ciencia social... Habermas volvía a las nociones de Aristóteles sobre los modos de razonamiento», p. 26), lo que les permite recuperar los enfoques de Schwab y los planteamientos hermenéuticos de Gadamer, y reinterpretar la teoría de los intereses con las distinciones aristotélicas. Y digo «discutible» porque –en el fondo– significa saltar por lo alto la conocida polémica entre Habermas y Gadamer sobre «hermenéutica y crítica de las ideologías», e intentar conjugar los planteamientos ilustrados de Habermas con los aristotélicos de MacIntyre por ejemplo. Aunque reconoce algunas diferencias (p. 35), sugiero como hipótesis que este maridaje teórico está en la base de la recuperación de la perspectiva hermenéutico-interpretativa por el enfoque crítico; por otro lado su potencial analítico se puede ver, por ejemplo, cuando Carr puede interpretar el enfoque tecnológico de la educación como una infundada transferencia de la esfera de la *praxis* a la *poiesis* aristotélica («La tecnologización consigue que la educación se entienda ahora como una actitud primordialmente instrumental dirigida a fines utilitarios más bien que como una actividad ética orientada hacia fines moralmente deseables», dice Carr, p. 99).

La *primera parte,* dedicada a replantear dialécticamente y con fines emancipatorios la *relación entre teoría y práctica,* está compuesta de cuatro breves ensayos. El enfoque crítico rechaza el uso instrumental de la teoría, ya sea como la determinación de los medios más eficaces para conseguir los resultados deseados (versión tecnológica), como la conceptualización de la práctica escolar como una aplicación prescriptiva «derivada» o «basada» en teorías previas de disciplinas básicas (versión de la práctica como aplicación de teorías), en cuanto que resultan incapaces de superar la separación *(gap)* entre teoría y práctica. Pero también la perspectiva crítica pretende no quedarse en la constatación de la autocomprensión de los docentes, puesto que puede estar ideológicamente deformada por la tradición o estructura social; ni derivar la teoría de la práctica (acción), como en algunas versiones hermenéuticas (Elliot) de la investigación-acción se ha propuesto. Como señala Carr (pp. 83-84): «Concebida como un proceso de crítica ideológica, la relación entre la teoría y la práctica no es una relación de aplicar la teoría a la práctica; tampoco es un asunto de derivar la teoría de la práctica. Más bien, recobrando la autorreflexión como una categoría válida de saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. La transición no es de teoría a práctica o de práctica a teoría, sino de irracionalidad a racionalidad, de ignorancia y hábito a saber y reflexión».

Una teoría crítico-emancipatoria debe promover, introduciendo criterios normativos (ético-morales), la autorreflexión de los agentes, en contextos colaborativos, sobre la racionalidad de las «teorías» y «creencias» que están en la base de sus prácticas, para generar así una superación crítica y aumentar la autonomía racional de los agentes. Se trata entonces primariamente de someter a una crítica las teorías que los docentes emplean al conceptualizar sus propias prácticas, la teoría transforma la práctica al cambiar las maneras como se vive y comprende la práctica.

La segunda parte, dedicada a proponer (cuatro ensayos) las líneas de la «nueva» epistemología de la investigación educativa, se configura como una alternativa a la epistemología dominante hasta ahora (deudora, con variantes, del empirismo lógico y positivismo), en que –en aras de un falso objetivismo– se trata la educación como un fenómeno natural, pretendiendo producir un saber técnicamente eficaz, objetivo y prescriptivo para la práctica. Dado que la educación no es un fenómeno natural, sino una práctica social histórica y culturalmente contextualizada, no puede ser tratada con una metodología neutral, pretendidamente aséptica, que justamente impide una transformación crítica de la realidad investigada; ni tampoco cifrarse, en un enfoque interpretativo, a la autocomprensión de los agentes, rehusando «reconocer cualquier criterio evaluativo en términos del cual pueda valorarse esta racionalidad» (p. 115). La alternativa crítica en epistemología educativa, como señala Carr en el célebre artículo de 1983 aquí recogido (pp. 107-123, ya traducido y editado en la revista *Investigación en la escuela,* n.º 7, 1989) sobre «¿Puede ser científica la investigación educativa?», propugna una epistemología que sea, a la vez, *crítica* (incorporando modelos éticos superadores de la situación existente), *educativa* (conocimiento *en* y *para* la educación, no sobre ella) y *científica* (proporcionando criterios racionales de evaluación, con una especifidad propia, distinta de las ciencias naturales). Como señala Carr en el último artículo, que da título al libro, no es un discurso técnico de un saber libre de valores, sino un discurso práctico, «éticamente informado, que genera un saber acerca de lo que se debería hacer en una particular situación con el fin de dar expresión práctica a valores e ideales educacionales compartidos. Los resultados de semejante discurso no serían, pues, principios teóricos que ha de demostrarse que son correctos, sino juicios prácticos acerca de cómo actuar *educativamente* en una situación práctica específica, juicios que pueden ser defendidos discursivamente y justificados como educativamente apropiados a las circunstancias reales a las que se aplican» (pp. 158-59). Esta alternativa supone crear comunidades teóricas, en un contexto colaborativo no jerárquico ni marcado por la división del trabajo, de practicantes educacionales dedicadas al desarrollo racional de su práctica mediante un proceso de argumentación y crítica, en línea con la «comunidad de diálogo» de Habermas.

Esperemos que la progresiva introducción en nuestro medio de este tipo de análisis provoque abandonar en nuestra teoría educativa pretensiones, que todavía perviven, tales como lograr una «tecnología educativa», o meros teoricismos vacíos; pero –sobre todo– sirvan para reenfocar la necesaria contribución y tareas que aún le caben a la teoría educativa, proponiendo líneas de acción para transformar críticamente las prácticas escolares. Finalmente señalar que el libro presenta una aceptable traducción de Joan Godo, y las referencias a las ediciones o traducciones en castellano de las obras citadas siempre que existen.

Antonio Bolívar Botía

Marcelo, C., *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y métodos.* Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989, 156 pp.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, se ha configurado como un elemento decisivo en los procesos de cambio educativo, conscientes de que –en última instancia del profesorado depende su implementación exitosa. Pero, por otra parte, los modelos instrumentales o técnico-burocrá-

ticos anteriores, en que se asigna al profesor el papel de gestor –ejecutor fideligno y competente (una vez adquiridas las destrezas adecuadas) de prescripciones externas, y donde las estrategias de formación son un medio instrumental para «adaptar/adecuar» al profesorado a fines ya determinados desde instancias centralizadas, están siendo abandonados o se encuentran en una profunda crisis. Los enfoques individualistas, externos y fragmentados están siendo sustituidos por modelos contextuales (formación *en* el Centro escolar), colaborativos y reflexivos (véase, por ejemplo, *Actas de «Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo»*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1990). Ahora que estamos ante un *Plan Marco de Formación del Profesorado* en el contexto de Reforma, un conocimiento de los modelos, líneas de investigación y estrategias de formación del profesorado a nivel internacional es oportuno, porque puede servir no tanto para importar sólo nuevos «lemas», como –contrafácticamente– evitar caer en estrategias (por ejemplo, «cursillismo» o reciclaje) que se han mostrado inadecuadas.

El libro que reseñamos del profesor Carlos Marcelo presenta, en una reducida extensión, un amplio panorama y cuadro sinóptico de la profesión docente (principios, modelos, formación inicial y permanente, líneas de investigación y estrategias de formación del profesorado), basándose en la literatura y experiencias a nivel internacional (anglosajón) y nacional. En torno a la Universidad de Sevilla y al ICE de la misma, en la última década, se ha ido constituyendo un grupo de profesores, dirigido por L. M. Villar (véase de este autor, *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal,* ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990), interesados en la investigación y aplicación de diferentes modelos y estrategias de formación del profesorado, de los que este libro es una muestra elocuente. El profesor C. Marcelo, de sus anteriores investigaciones sobre procesos cognitivos y toma de decisiones (véase, por ejemplo, sus libros *El pensamiento del profesor,* Barcelona, Ceac, 1987, y la edición de *Avances en el estudio del pensamiento del profesor,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988), como base para elaborar propuestas para la formación y perfeccionamiento del profesorado, ha pasado ahora, forzado por la elaboración de su «memoria docente» (de donde procede el libro que reseño), a una visión comprehensiva de este campo temático.

Pasando revista, de forma sumaria (de ahí el título de «Introducción»), a las principales cuestiones en torno a la formación del profesorado, se defiende que ésta se presenta hoy como un campo de investigación y actuación práctica, con un cuerpo teórico dotado de sustantividad propia dentro de la investigación didáctica, además de contar con un conjunto de modelos, líneas y estrategias, relatando algunos de los diversos programas y orientaciones existentes sobre formación del profesorado. Dentro de una concepción global del profesor como un profesional se describen los principios actuales que, superando la «laguna entre dos mundos», deben estar presentes en los programas de formación: continuidad procesual, integración de conocimiento teórico (académico o disciplinar) y conocimiento práctico-pedagógico, isomorfismo entre formación recibida y tipo de educación, orientación hacia la indagación-reflexión, etc. Lógicamente puntos claves de este campo son la «formación inicial» del profesorado y «formación continua» o, mejor, «desarrollo profesional de los profesores», a los que se dedica un capítulo a cada uno. Por el origen del libro se trata, en todas ellas, de presentar un panorama más que defender u optar por una postura personal particular. Referente al capítulo quinto sobre «desarrollo profesional de los profesores», tema sobre el que ha escrito el autor recientemente (cfr. en Medina Rivilla, ed. *Didáctica II,* Madrid, UNED, 1990), realiza una conceptualización, los elementos principales que lo conforman, focalizándose, en el desarrollo profesional centrado en la escuela, entendiendo ésta –en una perspectiva actual– como la unidad básica del cambio, pasando breve revista a otras estrategias de desarrollo empleadas (Centros de profesores, cursos y seminarios, formación de formadores, etc.).

En las «líneas de investigación en formación del profesorado» (cap. 6) recoge los prin-

cipales tópicos y líneas de investigación tanto en España como en el campo anglosajón (formadores de profesores, profesores en formación, el *currículum* de formación del profesorado, ambiente de clase, prácticas de enseñanza, supervisión durante las prácticas, iniciación o socialización a la enseñanza). Así, por ejemplo, las investigaciones sobre la incidencia de las prácticas de enseñanza en la formación de los futuros profesores (Zeichner), muestra cómo no siempre comportan un cambio positivo, esta socialización puede significar asimilar la cultura establecida (conservadora) por los profesores-tutores.

El último capítulo se dedica a una revisión y descripción sumaria de las diferentes *estrategias para la formación del profesorado,* todas ellas dependientes de diversas concepciones teóricas y presupuestos sobre la enseñanza en general y sobre la formación del profesorado en particular. Las principales estrategias reseñadas pertenecen a un enfoque tecnológico de la formación del profesorado (laboratorios, microenseñanza, minicursos, supervisión clínica y microsupervisión), aun cuando algunas de estas estrategias –como subraya el autor– puedan utilizarse con enfoques no conductistas: así, la «microenseñanza», usada inicialmente en las décadas sesenta-setenta con un enfoque conductista (adquisición de destrezas o competencias docentes) se está utilizando hoy para procesos cognitivos (toma de decisiones, resolución de problemas) o afectivos. Se señalan también otras estrategias no puramente tecnológico-instrumentales como supervisión de compañeros y *coaching,* simulación, etnografía e investigación-acción. Con todo se echa en falta en este capítulo un acento (y extensión) mayor en metodologías *críticas* en la formación del profesorado en que, acabando con la relación jerárquica entre experto externo y profesor (reproductora, a su vez, de la división del trabajo social), se entiende ésta como un proceso de construcción práctica y colaborativa, contextual (*con* el propio Centro, ya reseñado en el capítulo 5, brevemente), reflexiva y al servicio de la autotransformación colectiva y crítica de la propia realidad educativa.

En fin, el libro del profesor Marcelo es sumamente útil para quien desee introducirse en las principales líneas teóricas y metodologías sobre Formación del Profesorado, al tiempo que valioso por la amplia revisión de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el tema, así como por la literatura (bibliografía) amplia del campo reseñada. Este ambicioso objetivo, en el reducido espacio de 156 páginas, tiene como contrapartida poder ofrecer una breve recensión y análisis de los campos, líneas o estrategias apuntadas, por ello se llama «Introducción» al tema.

Antonio Bolívar Botía

Varios, *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX.* Coloquio hispano-francés. Casa de Velázquez y Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1.ª edición, marzo 1990, 543 pp.

Acerca de los problemas de cultura y educación en medios populares, la Casa de Velázquez –que sirvió de marco a las reuniones de trabajo– y la UNED, con la colaboración de CIREMIA (Centro Interuniversitario de Investigación sobre la Educación en el Mundo Ibérico e Ibero-Americano, Universidad de Tours) organizaron del 15 al 17 de junio de 1987 un coloquio hispano-francés, reuniendo a historiadores, tanto de los movimientos sociales como de la educación y a hispanistas.

Pues bien, en el presente año acaba de salir a la luz un amplio libro, publicado por la UNED, que no es sino el resultante final del mencionado coloquio. En efecto, junto a una introducción a cargo de Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, se desgranan veintiuna comunicaciones estructurales en cinco bloques, a saber:

a) Planteamientos, actitudes, demandas.

b) Estrategias y prácticas.

c) Prácticas culturales. Productos y consumos.

d) Formas y lugares de sociabilidad popular.

e) Obreros e Intelectuales.

En la introducción se analizan con brevedad estos cinco apartados y parte de la «rica discusión» que comportaron, aun cuando con plausible espíritu autocrítico se confiesa que las «confrontaciones deseadas se redujeron sensiblemente».

La temática general que aglutina todos los trabajos presentados es «clases populares, cultura y educación», ubicada cronológicamente en la Restauración y, sobre todo, en la bisagra de los dos siglos, con una incursión en la primera mitad del siglo XIX.

Guereña y Tiana comienzan su introducción planteando que, tal vez, se trata de un nuevo campo histórico por cuanto «la historia socio-cultural de las clases populares en la época contemporánea ha empezado a emerger progresivamente en los últimos diez años».

Efectivamente, la historia social y la historia obrera se ha preocupado más por la historia de los movimientos sociales y de las organizaciones militantes que por las actividades culturales y educativas. Entretanto, la historia de la educación se limitó hasta hace muy poco a estudiar una imagen periclitada y moribunda de la Pedagogía, entendida tradicionalmente en su diacronía como entelequia abstracta con entidad propia, con vocación demiúrgica y soteriológica; así lo denunciamos en la revista *Témpora,* en 1987. De esta manera, se ofrecía la historia de las corrientes y movimientos pedagógicos o se centraba con exclusividad en la institución escolar. Por su parte, la historia cultural se ciñó también al estudio de producciones literarias y artísticas.

Por consiguiente, estamos de acuerdo con los introductores del libro en que estas comunicaciones pergeñan otro campo histórico que enriquece a los ya existentes.

Afortunadamente, este coloquio hispano-francés se nos muestra como superador de trasnochados esencialismos. En este sentido, conviene recordar las ideas de Viñao Frago –uno de los participantes– expuestas en su artículo a propósito del tomo III de J. Bowen: «Las historias del pensamiento educativo suelen incluir referencias institucionales políticas o prácticas. Pero lo importante, en ellas, son las obras escritas de las figuras señeras. Personajes... sacados fuera del contexto, cuyas ideas fluyen sin saber ni dónde ni cómo. Cuáles fueron los modos de pensar, las estructuras mentales de los diversos grupos sociales parece no tener importancia. Eso no es pensamiento».

Pues bien, la práctica totalidad de las comunicaciones recopiladas precisamente se preocupan de las estructuras mentales de los diversos grupos sociales y sólo por ese motivo nuestra valoración de entrada ha de ser positiva.

Ahí radica la importancia inicial de las aportaciones de este libro: la superación de la visión tradicional del pensamiento educativo, abrillantada por una imposible asepsia y anclada en una incontaminada superestructura. Los trabajos se insertan en una historia social de la educación –entendida como la práctica de la cultura–, si bien nuestra única duda resida en delimitar si se ha roto con la reinante endeblez filosófico-político actual.

Expresado de otra manera, nos da la sensación de que, si bien el esencialismo ha sido superado, no todos los trabajos expuestos han sobrepasado el positivismo, la otra cara de la misma moneda. Algunos escritos se asientan en la simple pormenorización de acontecimientos y datos que desvelan con «objetiva» claridad el pasado.

De cualquier forma, en esta aproximación crítica inicial la valoración vuelve a ser harto positiva pues, pese a la heterogeneidad de las aportaciones (se entremezclan la historia nacional con las historias locales, dando lugar a un conjunto en ocasiones poco articulado), hay que reconocer un rasgo común nada despreciable y profundamente enriquecedor: el espíritu pluriideológico y plurimetodológico en la concepción y formas de historiar.

Sin duda, pues, se trata de una serie de aportaciones de incustionable valor para

historiadores y educadores a quienes se abre un nuevo campo histórico. Por ello, y en aras a la justicia, agradecemos desde estas líneas el inmenso esfuerzo que habrá supuesto la publicación de un libro de estas características.

Mas introduzcámonos en el contenido propiamente dicho de la obra.

Como ya se ha dicho, el primer conjunto de trabajos que configura el libro porta como título general «Planteamientos, actitudes, demandas». Se halla introducido por un estudio de Madeleine Rebérioux que supone una interesante síntesis de las experiencias de educación popular en Francia desde 1830 a 1958; otros autores que se incluyen en este apartado son Jean-René Aymes –que plantea los problemas ideológicos y las realizaciones de la educación popular en España durante la primera mitad del siglo XIX–, José A. Piqueras Arenas que propone con su intensidad analítica habitual la relación entre educación popular y proceso revolucionario español y Manuel Pérez Ledesma que trata la imagen de la sociedad española a fines del siglo XIX. Finaliza este bloque Jean-Louis Guereña con un sustancioso trabajo que versa sobre la demanda popular de educación y la reforma social.

El coloquio, con esta serie de investigaciones, persigue aproximarse a las prácticas y actitudes culturales de los «grupos sociales subalternos». Como se indica en la introducción, «dentro de este proceso la noción de exclusión de los campos culturales dominantes parece central»; por eso resulta importante la noción de apropiación, voluntad y modo de acceder a una cultura dominante y, para ella hay que analizar las formas y el resultado de esta apropiación.

Otra noción que necesita aclaración es la de «educación popular», con el fin de no reducirla meramente a la enseñanza primaria. La «educación popular» se constituye como «el proceso de formación, a distintos niveles de los grupos sociales dominados excluidos del aparato escolar a través de multitud de canales, redes, instituciones».

Sobre todas estas palpitantes cuestiones y desde distintas perspectivas de análisis, este primer bloque de trabajos centra su atención y ofrece aportaciones de indudable interés y calidad.

El segundo conjunto de estudios titulado «Estrategias y prácticas» se halla conformado por las colaboraciones de Aida Terrón que ahonda en las funciones de la escuela en la Asturias industrializada, Alejandro Mayordomo que se centra en la sociedad valenciana de la segunda mitad del siglo XIX, Luis M. Lázaro que también analiza el caso de Valencia en relación a la educación obligatoria en la Restauración, Gómez R. de Castro que se adentra en la conexión existente entre las escuelas católicas privadas y la educación popular, José María Hernández que trabaja las Escuelas de Artes y Oficios en la España interior de la Restauración, y Tiana Ferrer que trata de la educación de adultos en las escuelas públicas de Madrid.

Por consiguiente, aquí se exploran distintas facetas de «educación popular» en la España de la Restauración a través del estudio de instituciones concretas y de estrategias locales. De esta manera, se puede observar en el caso asturiano el encuentro entre los planteamientos patronales de tipo productivista y la demanda obrera de educación, así como la perspectiva social de un grupo de intelectuales reformistas; también se contempla con nitidez la resistencia a la escolarización impuesta que, en el caso valenciano, se lleva a cabo con la obligación del uso de una lengua que no se habla habitualmente o la integración en aparatos de formación en cierta medida paralelos.

En suma, la orientación de la demanda de las clases populares se manifiesta claramente en los estudios presentados, más descriptivos que los del primer bloque pero, sin duda, necesarios.

El tercer apartado versa sobre «Prácticas culturales. Productos y consumos» y consta de cuatro aportaciones realizadas por Jean-François Botrel que estudia la literatura del pueblo en la España contemporánea, Antonio Viñao que, con sólida documentación

como es una constante en este historiador, analiza las Bibliotecas populares (1869-1885), Serge Salaün que plantea lo que él llama género ínfimo: mini-cultura y cultura de las masas, ofreciéndonos un breve pero impactante trabajo. Cierra este bloque José Alvarez Junco que se centra en los rasgos caracterizadores de la cultura política republicana de comienzos de siglo.

Sin duda, todos estos estudios poseen un innegable atractivo porque para conocer las actitudes culturales de los trabajadores y comprender las mentalidades de las masas se necesita de un vasto campo de investigaciones interdisciplinarias que abarcan desde la literatura infantil hasta los ficheros de los libros y de los lectores de las bibliotecas municipales, sindicales o socialistas, pasando por la enseñanza postescolar, los grupos culturales, las asociaciones deportivas, las fiestas, los cafés, las tabernas, etc. Es decir, hace falta una historia de la lectura, el estudio de los lugares de consumo de los productos culturales, las modalidades de presentación de los mismos, etcétera.

El cuarto bloque, bajo el lema «Formas y lugares de sociabilidad popular» queda introducido por Jacques Maurice a través de unas consideraciones preliminares acerca de la sociabilidad en la España contemporánea. También participan Peré Solá que analiza con rigor el modelo asociativo de culturización popular de la Restauración, Manuel Morales que trata las asociaciones obreras de instrucción en Málaga (1892-1919) y Juan Antonio García Fraile que estudia el «Fomento de las Artes» durante la Restauración (1883-1912).

La «sociabilidad popular» y sus formas se constituyen en elemento esencial para el estudio de una historia socio-cultural. Se ha de tener en cuenta no sólo las asociaciones institucionalmente organizadas, tales como centros obreros, círculos de instrucción y recreo, sociedades de socorro mutuo, sino también las formas de sociabilidad informal como la taberna –la otra cara de los Ateneos de los obreros–, la casa, el barrio, las fiestas, los orfeones, etc.

Pues bien, el conjunto de trabajos de este apartado trata, desde distintas perspectivas, el espacio propio del que las organizaciones obreras pretenden dotarse.

El último apartado –constituido por dos estudios– versa sobre el binomio «obreros e intelectuales». Intervienen Carlos Serrano que trabaja sobre el Partido Socialista español y la cultura (1890-1910) y Paul Aubert cuyo artículo se refiere a la cultura e incultura en la España de la Restauración (1909-1923).

En estos dos escritos se observan las relaciones entre intelectuales y movimiento obrero que, en el caso asturiano, se nos muestra como altamente significativo (recuérdese a Altamira, Buylla, Posada, Clarín,...) para una reforma social, para una reforma del Estado que parecía incapaz de reformar la educación. Política y Pedagogía se conforman en un uno unitario y se confunden discurso escolar y discurso sobre la escuela.

La brevedad en una recensión es necesaria y creemos que nos hemos extendido en demasía, aunque las características del presente libro así lo requerían. Si nuestras líneas han dado al lector una idea global de la riqueza investigadora que conlleva esta publicación, nuestro objetivo estará cumplido. Sólo por la autoridad intelectual de la nómina de autores que intervienen en él, nos merece un juicio valorativo de conjunto altamente positivo; las aportaciones, unas con bagaje teórico riguroso, otras más descriptivas, son todas ellas de una calidad incuestionable. Por ello, recomendamos con entusiasmo su lectura a historiadores y educadores de forma muy especial.

Enrique Belenguer Calpe

Tough, J., *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años.* Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.

Este volumen es fruto de las investigaciones llevadas a cabo en el seno del *Schools Council Communication Skills Project.* Anteriores

a esta obra son otros dos libros: *Listening to Children Talking* y *Talking and Learning*, en los cuales se esbozan los principios que dieron lugar a la obra que ahora se presenta.

El libro aborda el tema de la naturaleza del aprendizaje infantil, del proceso de comunicación y de los objetivos de la educación en el período que va de los siete años a los trece años. Su objetivo ha sido analizar el papel que desempeña el lenguaje en el proceso de comunicación en la escuela, y el aporte que hace la conversación al aprendizaje de los niños.

El texto ofrece material de trabajo a los maestros para que lo empleen de forma autónoma, con sus compañeros de centro o con grupos de zona. Consta de tres partes.

En la Primera Parte, «La conversación y el niño», se aborda el estudio de las influencias que afectan al desarrollo del niño y al uso del lenguaje y se examinan las formas a través de las cuales los profesores pueden reconocer las destrezas y dificultades del niño en la utilización del lenguaje.

Se parte de los conceptos de «comunicación» como «intercambio de significados» y de «lenguaje» como «sistema de signos a través del cual representamos y transmitimos nuestro significado». El libro se ocupa de la conversación de los niños, es decir, se centra en la capacidad del niño para manejar el sistema del lenguaje con el fin de expresar un significado, recurriendo para ello al habla.

Las fuentes teóricas que subyacen a los enfoques reseñados por Tough son tres:

1) *Los trabajos de Piaget sobre las bases fundamentales del aprendizaje del niño:* «El aprendizaje del niño se inicia con la información que obtiene, a través de sus sentidos, acerca de determinados aspectos del mundo que le rodea». Es decir, el pensamiento del niño surge a partir de sus propias acciones.

2) *Los trabajos de Vygotski:* que subrayan la estrecha relación que hay entre el intercambio social, la conversación y las experiencias cotidianas concretas. Según Vygotski, en la medida en la que el niño oye y utiliza palabras está ayudándose a ordenar y clasificar sus experiencias, porque muchos conceptos no pueden desarrollarse únicamente a partir de las experiencias directas, y el lenguaje es el medio por el cual se puede ayudar a los niños a comprender relaciones abstractas, que no son fácilmente reconocibles.

3) La tercera fuente teórica se fundamenta en las investigaciones que demostraban que «las diferencias que manifiestan los niños en sus puntos de vista acerca de sus experiencias provienen de las diferencias en sus experiencias del lenguaje utilizado». Iniciador de este estudio fue Whorf (1956) que analizó las formas en que los lenguajes reflejan los diferentes modos de vida y de pensamiento de quienes los utilizan. Más adelante Bernstein (1971) en sus investigaciones partió de la premisa básica de que el lenguaje que el niño vivencia en el seno de la familia no sólo le aporta la base a partir de la cual aprende a utilizar el lenguaje, sino que también le transmite valores y dirige su atención a los determinados aspectos de sus experiencias.

En la Segunda Parte, «La conversación y el maestro», se consideran los factores que influyen sobre el modo en que un maestro habla a los niños y conversa con ellos. Subraya el papel que juega la conversación con los maestros desde distintos ámbitos: como determinante y reforzadora de la imagen que tienen los niños de la escuela, de los profesores y de sí mismos; como fuente de cambio de actitudes de los niños hacia sus experiencias escolares y como gratificación y apoyo en su aprendizaje.

Por tanto, es importante que los maestros examinen y entiendan su propia contribución a la interacción mediante la conversación en la escuela.

Por esta razón en el capítulo IX se examina el papel del maestro en el diálogo. En él se esboza una clasificación de las estrategias de diálogo. El propósito de la clasificación es ayudar a los profesores a examinar cómo con sus propios comentarios y preguntas pueden moldear la expresión de ideas por parte del niño y ayudarle a sostener un diálogo.

En la Tercera Parte, «La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje», la autora considera cómo puede utilizarse deliberadamente la conversación de maestros y niños para alcanzar los objetivos de aprendizaje a través del currículum.

Examina la organización de la clase, las áreas del currículum y las distintas formas de conversación entre los niños y el profesor, y de los niños entre sí, para apoyar y enriquecer el proceso educativo.

El valor de esta obra estriba en que ofrece, una base teórica sólida sobre el lenguaje y su adquisición, una reflexión sobre el papel del maestro y la comunicación en el proceso educativo, junto con el material de trabajo, ejemplos y experiencias suficientes como para poner en práctica el nuevo estilo de enseñanza.

Por esto, cada capítulo contiene una introducción y la discusión pertinente. Le sigue la sección «Exploraciones», que aporta material de análisis y discusión (con una serie de notas explicativas en un Apéndice adjunto al final del libro).

La última sección, denominada «Aplicaciones», sugiere las actividades que pueden llevarse a cabo en la escuela, proporcionando a la vez, materiales adicionales para analizar y comentar.

Finalmente, sólo queda por subrayar que el objetivo último y primero del trabajo propuesto en este volumen, tiene que partir de una premisa indispensable: un interés total de los maestros por los alumnos que tienen delante, por ayudarles en su proceso de aprendizaje, abordando las limitadas y pequeñas parcelas del currículum que les corresponden desde una perspectiva global, desde un horizonte más amplio.

Manuela Aguado Domínguez

Selmi, L. y Turrini, A., *La escuela infantil a los cinco años.* Madrid MEC-Morata, 1989.

Esta obra aparece después de dos dedicadas a la escuela infantil a los tres y a los cuatro años. La intención de sus autoras ha sido seguir la evolución completa de un grupo de niños de los tres a los cinco/seis años, y presentar el conjunto de propuestas, estímulos y oportunidades que han sido el contrapunto dinámico de dicha evolución.

En esta trilogía Lucía Selmi y Ana Turrini, las autoras, estudian el diseño y desarrollo del currículum realizado en las escuelas infantiles de Módena. Plantean propuestas, experiencias, materiales, juegos, intercambios educativos, etc., creados en el aula de cinco años. Se señala la importancia de esta edad porque en ella el niño empieza a tomar contacto con los códigos culturales con una intencionalidad explícita, con la meta de que se integren en la comunidad donde viven y que se desarrollen de forma autónoma en ella.

La obra consta de diez capítulos, correspondientes a los diez meses que dura el año escolar. Cada uno de estos meses está dedicado a una situación específica de educación: educación lingüística, lógico-matemática, manual, gráfico-pictórica, perceptiva y expresiva, cognitiva y de autonomía personal y participación social.

A su vez, todos los capítulos tienen una estructura semejante, que consta de:

- Actividades preliminares.
- Reunión del colectivo.
- La programación de los docentes.
- Los contenidos/los trabajos.
- Reunión de aula.
- Las conquistas del niño.

Las autoras subrayan la importancia que tiene para el niño un ambiente preparado, culto y lleno de intencionalidad educativa, para conseguir los fines de una humanización más rica, «porque el niño está todavía en esa fase de la vida en la que todo es posible: puede llegar a ser un necio o un genio, un hombre de bien o un malvado, un pensador o un hombre de acción». Este principio aparece a lo largo de la obra desde dos perspectivas:

a) El ambiente escolar como condición fundamental: lo importante es que la escuela ofrezca oportunidades y experiencias reales, fomentando más relaciones de auténtica sociabilidad y de comunicación, en las que la lealtad, la estima, la valoración de la capacidad sean aspectos irrenunciables y motivaciones que se deben aprender. Por esta razón en cada capítulo dedica una parte importante a la programación por parte de los docentes de las distintas situaciones de educación, a las reuniones de aula en las que se discuten y diseñan los objetivos del mes y de cada actividad y a las formas concretas de impartir los contenidos.

b) El ambiente «extraescolar» porque son conscientes que la escuela es un hecho limitado en relación con la cantidad de relaciones que el niño tiene en su vida. Si la escuela no se sumerge en el tejido de la vida y de la cultura corre el riesgo de caer en un inmovilismo y repetitividad peligrosos. Por otro lado, el maestro debe conocer los distintos ambientes de los que proceden sus alumnos, los bagajes con los que llegan a la escuela, evitando así una artificial y falsa homologación.

La obra se centra en el niño. Da gran importancia a los trabajos de los niños, a su calidad y contenidos, como expresión y manifestación de lo que el niño es, y del momento evolutivo en que se encuentra. Pero no es una visión «niñocéntrica», ya que como hemos señalado antes, pretende abordar al niño desde la realidad total en la que se encuentra.

En cuanto a la organización formal de la obra, subrayar que no es lo más adecuado dedicarse en cada mes, exclusivamente, a una situación específica de educación. La razón más evidente es que el niño no es divisible en departamentos estancos, independientes y autónomos, especialmente en la edad preescolar, momento en el que es necesaria una globalización de las áreas y una insistencia y repetición de los aprendizajes ya adquiridos. Esto dificulta encontrar el principio teórico conductor de la obra, que aparece finalmente como una extensa programación anual de actividades, juegos, trabajos, materiales y experiencias educativas sugerentes y originales.

Manuela Aguado Domínguez

Fernández Dols, J. M., *Patrones para el diseño de la Psicología social.* Madrid, Morata, 1990.

La idea fundamental de la que parte Fernández Dols en esta obra es que la metodología utilizada en Psicología social debe estar intrínsecamente relacionada con la reflexión teórica cerca de la disciplina.

La cuestión principal con la que se enfrenta hoy día la Psicología social, según el autor, es el problema de la operacionalización, es decir, el conjunto de operaciones concretas, manipulables y observables, a las que se traducen conceptos abstractos para poder estudiarlos empíricamente.

El estudio empírico anteriormente mencionado exige por parte del investigador psicosocial tomar en consideración los siguientes aspectos:

a) El marco en que se inscriben la investigación;

b) El tipo de diseño que ha de utilizarse;

c) La clase descriptiva con la que se trabaja.

Partiendo de este planteamiento, es preciso señalar que la metodología de la Psicología social no es un apartado de la disciplina, sino que *es ella misma,* por cuanto esta disciplina consiste en una tradición del conocimiento del mundo, una forma de enfrentarse a él, que tiene unas reglas.

La Psicología social es una disciplina cuyo objetivo consiste en constituirse en una ciencia social, teniendo para ello como referente tres formas de conocimiento:

- Las ciencias naturales, que poseen un método, una estructura explicativa y sus correspondientes técnicas;

- Las tareas protocientíficas de los psicólogos académicos, que abarcan un método científico sin lograr por el momento una estructura científica única y sus correspondientes técnicas;
- Las tareas «artesanales», que abarcan técnicas con aplicaciones inmediatas pero sin poder generar estructuras ni utilizar modos de conocimiento científico.

El futuro psicólogo social debe optar, en opinión del autor, entre la orientación artesanal y la protocientífica.

El libro consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, se analizan pormenorizadamente los problemas metodológicos con los que se enfrenta hoy la Psicología social, y se presenta un amplio repertorio de diseños a los que puede recurrir el psicólogo social en función de los objetivos concretos de su investigación.

Este gran abanico de posibilidades en lo que a la elección del diseño se refiere, surge de la conjunción de tres factores fundamentales: el grado de formalización de las proposiciones causales, el grado de formalización de la asignación de constructos a tratamientos, y el grado de manipulación intencional y controlada de los fenómenos implicados.

En la segunda parte del libro, se plantea una reflexión acerca de las nuevas concepciones teóricas de la Psicología social, partiendo de la consideración de la disciplina como un continuo teórico-práctico, en el que la metodología deje de ser un mero repertorio de técnicas y pasa a constituirse como el objeto mismo de la Psicología social, todo ello enmarcado en los nuevos modelos sociales surgidos en las últimas décadas.

Así, Fernández Dols considera que, en el contexto español, el psicólogo social debe tratar de fomentar un debate constructivo sobre el modo de hacer Psicología social, desvinculándose del modelo cognitivista y reflexionando sobre el modelo de hombre que la Psicología social propone.

Sin embargo, esta propueta de construir un modelo de hombre psicosocial, estableciendo sus características definitorias, se enfrenta, según el autor, a una problemática fundamental: la *validez*, la credibilidad de dicho modelo.

El origen de esta problemática reside precisamente en la característica más llamativa de la Psicología social: la difícil compatibilidad de las tres exigencias fundamentales de todo diseño (validez interna, validez externa y validez de constructo), que por otra parte guardan siempre relación entre sí.

Finalmente se presenta un esbozo de los patrones de diseño que el investigador psicosocial español debe considerar a la luz de estas nuevas perspectivas teóricas, así como los diferentes modelos que pueden ponerse en práctica en función de la problemática que, en cada caso, pretenda analizarse.

A modo de conclusión, puede señalarse que la aportación de Fernández Dols resulta enormemente significativa, por cuanto es una clara muestra del avance que ha experimentado la Psicología social en estos últimos años, tanto a nivel teórico como a nivel metodológico. Sus reflexiones ponen de manifiesto la problemática estructural que plantea esta disciplina y pueden ser de gran ayuda para todo aquel que se inicie en la investigación psicosocial.

Myriam González Maycas

Lázaro Lorente, L. M., *La Escuela Moderna de Valencia,* Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1989, 328 pp.

La consolidación del modelo escolar español durante la época de la Restauración no ha sido objeto hasta el momento de tantos estudios como hubiesen resultado necesarios para comprender adecuadamente nuestro pasado educativo cercano. Sin embargo, parece que el amplio período que va desde 1874 hasta 1923 va siendo mejor conocido en los últimos años, gracias a un nada desdeñable número de trabajos que se han aventurado por caminos no siempre fáciles.

Gracias a dichas investigaciones, hoy sabemos que el proceso histórico de desarrollo de la educación española en esa época de finales del siglo XIX y comienzos del XX no estuvo exento de confrontaciones. Algunas de ellas, como la que condujo a la creación de la Institución Libre de Enseñanza, son bien conocidas. Pero otras, menos notorias o con menor repercusión en el ámbito intelectual, lo son peor. Sin embargo, que sean menos conocidas no quiere decir que no existieran.

En el número 292 de la *Revista de Educación,* Julia Varela hacía referencia precisamente a la existencia de modos escolares alternativos, confrontados con el modelo sustentado por la Iglesia española durante la época liberal que, a la postre, sería el que acabaría imponiéndose durante la época de la Restauración. Entre dichos modos escolares alternativos, muchos de ellos «inspirados fundamentalmente en la pedagogía rousseauniana», se cuentan las escuelas laicas y racionales.

La tesis de Julia Varela es básicamente aceptable, aunque requeriría algunas precisiones o matizaciones ulteriores. En esa línea se inserta precisamente el libro de Luis Miguel Lázaro, que viene a profundizar en un campo ya estudiado, pero del que queda aún mucho por decir. Si los trabajos de Peré Solà abrieron una importante brecha en esa dirección, otros, como los de Jordi Monès, Buenaventura Delgado o el propio Luis Miguel Lázaro, han realizado aportaciones destacadas. No cabe duda de que este nuevo libro supone una contribución importante al estudio de la pedagogía racionalista española. Y ello, por varias razones que creo interesante comentar con algún detalle.

Ante todo, el libro es importante desde el punto de vista conceptual. En efecto, términos como «educación popular», «educación racionalista», «escuelas laicas» y otros similares son utilizados generalmente con poco rigor. Parece en ocasiones que existiera una especie de «cajón de sastre» donde se amontonaran indiscriminadamente las prácticas escolares alternativas. Si durante el primer período de aproximación a estos temas, que correspondería cronológicamente a la década de los setenta, aún existía una cierta justificación para ello, hoy en día dicha confusión no resulta en modo alguno aceptable.

Como muestra de esta demanda de clarificación, el Coloquio hispano-francés celebrado en la Casa de Velázquez en junio de 1987 sobre el tema «Cultura y educación populares, siglos XIX y XX», cuyas actas han sido recientemente coeditadas por la UNED y la Casa de Velázquez, puso de relieve la necesidad de delimitar claramente qué se entiende por educación popular y qué categorías deben establecerse en su interior. Luis Miguel Lázaro, que participó en el Coloquio, nos aporta en su nueva publicación consideraciones de gran valor para distinguir entre escuelas laicas y escuelas racionalistas. Analizando con detalle las conexiones y divergencias existentes entre los grupos promotores de unas y otras –básicamente, republicanos, grupos librepensadores, masones y obreros anarquistas– nos dibuja un campo suficientemente nítido para entender qué lazos unían y qué barreras separaban unas y otras iniciativas.

Junto a esa delimitación, el primer capítulo del libro dibuja de forma completa y convincente el panorama de los antecedentes de ambos tipos de escuelas. Especialmente interesante es la presentación de las posiciones educativas del movimiento obrero español adscrito a la I Internacional. En esas páginas va más allá de lo hasta ahora estudiado, consiguiendo una valiosa síntesis.

Por otra parte, es necesario reconocer que este trabajo sobre la Escuela Moderna de Valencia desborda, con mucho, los límites que parece ser impondría el estudio de una institución concreta. En ello influye, indudablemente, el hecho de que la conexión entre la Escuela Moderna de Ferrer Guardia y la promovida por la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica de Valencia puede calificarse de privilegiada. Como dice Luis Miguel Lázaro, dicha escuela fue «sin duda, la más próxima en todo al modelo de escuela creado por Ferrer Guardia» (p. 313). En ese sentido, nos encontramos ante una institución «ejemplar», cuyo estudio puede permitir conclusiones, en

cierta medida, generalizables al modelo escolar racionalista.

No es extraño que, en tal contexto, la figura de Ferrer y su obra aparezcan reiteradamente en las páginas del libro, a modo de referencia permanente. Y, aunque el tratamiento efectuado de la pedagogía ferrerista sea básicamente el resultado de una síntesis de trabajos anteriores, el análisis de las repercusiones del procesamiento y posterior ejecución del promotor de la Escuela Moderna de Barcelona tras la Semana Trágica de 1909, reviste indudable interés.

El estudio de los principales actores de la Escuela Moderna Valenciana constituye otro de los aspectos más destacables del libro. El capítulo segundo, que finaliza con la creación de la Escuela en 1906, presenta al grupo promotor. La Primitiva Sociedad de Instrucción Laica es analizada en detalle, haciendo especial hincapié en las iniciativas de enseñanza laica que emprendió con anterioridad a esa fecha. Paralelamente, se exploran sus relaciones con el republicanismo, en sus versiones blasquista y sorianista, y con otras sociedades promotoras del laicismo escolar. En conjunto, el libro dibuja un cuadro nítido acerca de las fuerzas sociales y políticas empeñadas en el mantenimiento de una alternativa laica y laicista al sistema escolar de la Restauración.

Hay que destacar también el esfuerzo realizado para delimitar el nivel social de los alumnos de la Escuela. Aunque quizá la primera aproximación no resulte totalmente concluyente, parece que estamos ante una escuela más popular que la Moderna de Barcelona, a la que se ha achacado su carácter pequeño-burgués. Indudablemente, el hecho de contar con subvención municipal posibilitaría el acceso a sus aulas de un cierto número de alumnos pertenecientes a las capas superiores de la clase obrera. Es una lástima que este análisis de la extracción social del alumnado no vaya más allá, aunque debemos responsabilizar de ello a la carencia de documentación, más que al autor.

De muy completo puede también calificarse el estudio del profesorado de la Escuela, al que se dedica el tercer capítulo. Tanto por la relevancia de los profesores (especialmente Samuel Torner y José Casasola) como por sus iniciativas y actuación política y profesional, los datos aportados contribuyen al mejor conocimiento de la alternativa escolar racionalista y, sobre todo, de sus actores.

Pero, con ser importantes, no son estos los aspectos más destacables del libro. En mi opinión, su valor principal radica en el análisis que realiza –que bien podríamos llamar intrahistórico– de la pedagogía racionalista. A lo largo de los dos capítulos centrales, cuarto y quinto, va presentando los programas de estudio de la Escuela Moderna Valenciana y su distribución horaria, el material didáctico y los libros de texto utilizados, la organización pedagógica del centro, entre otras prácticas escolares (exposiciones alternativas a los tradicionales exámenes, excursiones, veladas, conferencias, etc.). Como telón de fondo permanente, aparece la comparación con la pedagogía ferrerista y con otras escuelas laicas y racionalistas. Y es precisamente en estos aspectos donde el libro realiza una aportación fundamental para el estudio del modelo escolar racionalista.

En efecto, muchas de las obras hasta ahora dedicadas a las escuelas racionalistas han venido enfatizando su posición política e ideológica, sus vicisitudes individuales o colectivas, su lucha por la supervivencia. Pero son muchas menos las que se han acercado con detalle a la vida escolar en ellas desarrollada y a sus prácticas educativas. Así, aunque han sido calificadas de escuelas alternativas, no queda siempre claro hasta qué punto representaron una alternativa real en los aspectos didácticos y pedagógicos.

La obra de Luis Miguel Lázaro presenta estos aspectos con un grado de detalle inusual. Buscando entre una gran diversidad de fuentes, con rigor y constancia, ha conseguido reconstruir de forma muy satisfactoria el ambiente y las prácticas que tenían lugar en la Escuela. Tras la lectura de su obra, somos más conscientes de los propósitos de renovación pedagógica que animaron a las escuelas racionalistas, tanto como de sus limitaciones y contradicciones. Estudiando la Escuela Mo-

derna de Valencia, que constituye un indudable ejemplo de buen hacer y coherencia (sobre todo en comparación con otras escuelas apellidadas «laicas»), consigue acercarnos al mundo interior de las escuelas racionalistas, que generalmente permanece oculto al investigador.

De no ser por su perspectiva amplia y por el interés de su enfoque, el trabajo podría haber derivado hacia la crónica institucional, riesgo que este tipo de estudios no siempre pueden evitar. Pero en este caso, la historia institucional, de ámbito limitado, se eleva a un plano más general y consigue superar la anécdota.

Es digno de elogio el rigor del que Luis Migue Lázaro ha hecho gala en la búsqueda de documentación. Llegando a resultar en algunos momentos abrumador, demuestra fehacientemente que ha realizado un importante esfuerzo crítico, contrastando fuentes, descendiendo al detalle y buscando la interpretación más cuidadosa con los datos obtenidos. Su libro transmite una sensación de solidez, digna de agradecimiento.

Es una lástima que el estudio no avance más allá de 1914, cuando la Escuela llegó hasta la época de la Dictadura de Primo de Rivera. Supongo que la falta de documentación ha debido ser determinante para esa limitación. Si bien es cierto que la época dorada de la Escuela fue precisamente la de 1906-1914, hubiese sido muy interesante conocer cómo se desenvolvió la vida de un centro tan relevante en las circunstancias históricas posteriores a la crisis de 1917.

Por otra parte, tratándose de una edición muy cuidada, es de lamentar que no ofrezca un índice onomástico. Se trata de una carencia muy común en las publicaciones españolas, que ya es hora de que autores y editores nos esforcemos en superar.

Estas dos objeciones son ciertamente pequeñas, más debidas a la exigencia crítica que impone el comentario de una obra que a defectos dignos de mención. Para el estudioso o el simple lector interesado en la historia de la alternativa escolar racionalista, la nueva publicación de Luis Miguel Lázaro es, ante todo, un buen libro.

Alejandro Tiana Ferrer

RESEÑAS DE LIBROS

LIBROS RECIBIDOS

BALDWIN, C. y FERNÁNDEZ, M. *Cómo dominar la Contabilidad.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

BAQUES, M. *Juegos previos a la Lecto-Escritura.* Barcelona, CEAC, 1989.

BARBARÁ ALBALAT, V. *La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro.* Madrid, Editorial Escuela Española, 1989.

CALABRIA GARCÍA, M. *Experimentos de Biología. Microorganismos.* Madrid, Ediciones Akal, 1990.

– *Juegos Matemáticos.* Madrid, Ediciones Akal, 1990.

ERICKSON, B. F. *Cómo dominar la publicidad.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

ESCARPANTER, J. *ABC de la ortografía moderna.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. y ZAYAS BAZÁN, E. *Cómo aumentar su vocabulario-3.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

– *Cómo escribir cartas eficaces.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

FERREIRO, P. y ZAYAS BAZÁN, E. *Cómo dominar la redacción.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

GRAPPIN, J. P. *Claves para la formación en la empresa.* Barcelona, Ediciones CEAC, 1990.

MAYO, W. J. *Cómo estudiar y no olvidar lo aprendido.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

RAMO TRAVER, Z. *Guía para el funcionamiento de los Institutos de Bachillerato y F.P.* Madrid, Editorial Escuela Española, 1989.

– *Guía para el funcionamiento de los centros de EGB.* Madrid, Editorial Escuela Española, 1989.

SERRANOS GARCÍA, G. y OLIVAS BRAVO, A. *Acción tutorial en grupo.* Madrid, Editorial Escuela Española, 1989.

SWANSON, T. *Cómo dominar la Psicología.* Madrid, Editorial Playor, 1989.

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Previo a cada artículo deberá figurar un resumen en español que no exceda de 150 palabras.

5. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

6. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

8. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publciación.)

9. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

10. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

REVISTA DE EDUCACION SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 1990

EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO EN EL UMBRAL DE LOS NOVENTA

MARIANO F. ENGUITA: *No hay más cera que la que arde: Educación, Formación y empleo en España en el umbral de los 90* .–IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO: *Los difíciles itinerarios postescolares. (Algunas consideraciones metodológicas sobre los sistemas de información estadística).*–INDALECIO CORUGEDO; ENRIQUE GARCÍA PÉREZ y JORGE MARTÍNEZ PAGÉS: *Un análisis coste-beneficio de la educación postobligatoria no universitaria en España.*–J. CASAL; J. M. MASJUAN y J. PLANAS: *La inserción social de los jóvenes.*–JOSÉ MOLERO; MIKEL BUESA y JULIO FERNÁNDEZ: *Requerimientos de formación en puestos de trabajo vinculados al uso o generación de tecnologías innovadoras.*–ROBERTO HERRANZ GONZÁLEZ: *La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: Un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo.*–MARÍA CARME ALEMANY: *¿Las prácticas en empresa: Hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?*–CARME TOLOSANA CIDÓN: *La educación del sentido de la iniciativa.*–JOSÉ M. PEIRÓ; PEDRO M. HONTANGAS y MARISA SALANOVA: *Escuela y formación como «desempleo encubierto»: Antecedentes y consecuencias.*–ANTÓN BORJA: *Educación y nuevas tecnologías. Reflexiones sobre cambios en los perfiles profesionales y formación.*

ANTHONY R. WELCH y PETER FREEBODY: *¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado? Explicaciones de la actual «Crisis de alfabetización».*–RAFAEL FEITO: *Escuela y hegemonía.*–PHILIP G. ALTBACH: *Tendencias en la educación comparada.*–MARCELA MOLLIS: *La educación comparada de los 80: Memoria y balance.*–OLAFUR PROPPE: *La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores.*–STAFFAN SELANDER: *Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa.*

M.ª CONCEPCIÓN GONZÁLEZ VEIGA y MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ FERNÁNDEZ: *Oferta y demanda educativa. Diferencias interprovinciales.*–GERARD LASSIBILLE y M.ª LUCÍA NAVARRO GÓMEZ: *Los recursos familiares asignados a la educación.*–M.ª DOLORES CALERO GARCÍA: *La evaluación del potencial de aprendizaje: Estado actual.*–BEGOÑA GROS SALVAT: *La enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados.*–MIGUEL A. SANTOS REGO: *Lectura e intervención pedagógica: el soporte cognitivo-motivacional.*–M. A. GOBERNA; M. A. LÓPEZ y J. T. PASTOR: *Una propuesta metodológica para la estimación del crecimiento de las Universidades españolas.*

Reseñas de libros.

Libros recibidos.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Centro de Publicaciones