

A U L A A B I E R T A

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Depósito Legal O- 157/1973

A 3 4

AULA ABIERTA

SECCIONES:

1.- **ESTUDIOS** incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.

2.- **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES** recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.

3.- **INFORMACION** aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.

4.- **DOCUMENTACION** inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.



AULA ABIERTA

Está editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30, Oviedo, y aparece cuatrimestralmente.

CONSEJO DE REDACCION

Engracia Domingo García

Rogelio Medina Rubio

Mario de Miguel Díaz

Tomás de la A. Recio García

Teófilo Rodríguez Neira

Patricia Shaw Fairman

ADVERTENCIA

"Aula Abierta" no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.

SUMARIO

DICIEMBRE, 1.982, N° 36

ESTUDIOS

Educación y trabajo. La concepción de la UNESCO. RICARDO MARIN IBAÑEZ	9
Los grandes sistemas ante los grandes problemas: educación y empleo en Alemania Federal, Francia, Inglaterra, U.S.A. y U.R.S.S.. JOSE LUIS GARCIA GARRIDO	43

Los objetivos profesionales en los sistemas educativos: una perspectiva mundial. CONCEPCION GOMEZ OCAÑA	93
La educación como proyecto laboral. GONZALO VAZQUEZ GOMEZ	107
Sistema educativo y eficientismo: alternativas operativas. JOSE LUIS CASTILLEJO BRULL	140
La educación como empleo. JOAQUIN GARCIA CARRASCO	158

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

La canción en la clase de francés. JOSE MANUEL GONZALEZ RODRIGUEZ y MATILDE PEITEADO RODRIGUEZ	179
La utilización de películas en la enseñanza de idiomas extranjeros. CESAR LUIS MARNE	188

INFORMACION

II Simposium internacional de didácticas especiales.....	199
Cursos realizados y en vías de realización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.....	200
Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. C.A.P. (Bachillerato y Formación Profesional).....	201
I Jornadas sobre la formación del Profesorado de Enseñanzas Medias.....	202
5º Encuentro estatal de movimientos de Renovación Pedagógica..	206

DOCUMENTACION

Recensiones.....	207
------------------	-----

PRESENTACION

Con este número de *Aula Abierta*, presentamos a los lectores nuestra revista en un nuevo formato y con una portada nueva, lo cual, hemos de aclarar, no ha de interpretarse como un deseo por parte del Consejo de Redacción de cambiar la orientación seguida ni de romper con la trayectoria ya establecida en los 35 números de *Aula Abierta* aparecidos desde su fundación en 1.973, sino como un afán, eso sí, por nuestra parte, de renovación y de ampliación, dentro de las líneas ya sentadas por sus primeros redactores y dentro de los objetivos propios del órgano de expresión de una institución, como el I.C.E., que tiene por finalidad fomentar y divulgar todo cuanto pueda redundar en beneficio de la metodología pedagógica, de la formación del profesorado y de la investigación educativa.

A partir de 1.983 (y este número corresponde todavía a 1.982), *Aula Abierta* aparecerá cuatrimestralmente, y aunque seguirá dividiéndose en las cuatro secciones de *Estudios, Experiencias y Realizaciones, Información y Documentación*, se procurará que algunos de sus números sean, como éste que hoy presentamos dedicado al tema de *Educación y Empleo*, números monográficos en los cuales se abordarán temas de la mayor actualidad en el campo de las ciencias de la educación y para los cuales se recabará la colaboración de reconocidos expertos en las áreas tratadas. Confiamos poder así ofrecer a nuestros lectores una serie de monografías en las que queden recogidas y reflejadas la documentación más autorizada, las tendencias más actuales y las perspectivas más variadas relacionadas con las cuestiones educativas más candentes de nuestro tiempo y de nuestro país.

Huelga decir, en este contexto, que el Consejo de Redacción acogerá con sumo agrado cualquier sugerencia que nos quieran hacer nuestros lectores acerca de temas que en su opinión deban estar incluidos en estos números monográficos de *Aula Abierta*, que, al iniciar

*este su décimo año de existencia, aspira a seguir
prestando, como en la década anterior, todo el apoyo
posible a la noble y entrañable causa de la educación.*

PATRICIA SHAW

*Directora del I.C.E.
de la Universidad de Oviedo*

El número de "AULA ABIERTA" que el lector tiene ante sí recoge buena parte de las comunicaciones y ponencias expuestas en el curso dedicado a "Educación y empleo", convocado por la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos de la Universidad de Oviedo y celebrado en el hospitalario marco de la Residencia de la Granda en el pasado mes de agosto.

Durante una semana pedagogos, economistas, hombres de empresa, sociólogos, expresaron sus reflexiones y propuestas en torno a uno de los temas más complejos y preocupantes de nuestro tiempo. En el ánimo de todos los que participaron en el curso -al que asistieron con asiduidad tanto el rector ovetense, profesor López Cuesta como el director de la Escuela, profesor Velarde- pesaba el convencimiento de que el problema del empleo es el más importante de cuantos presenta el panorama social. Su reverso -el paro- es un fenómeno nuevo y sorprendente pero, a la vista está, durable y acumulativo.

Fenómeno nuevo y sorprendente. En un reciente libro del economista francés Michel Albert se recuerda que en un informe redactado en 1.964 como preparación del V Plan francés de Desarrollo con el título "Reflexiones para 1.985" no se hablaba del empleo y se preveía que el ritmo de crecimiento se mantendría hasta 1.985.

Y también en Francia, se publicó en 1.971 un informe, de tinte pesimista, de la "Delegation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale" (DATAR), entre cuyas sombrías perspectivas no figuraba el paro.

La miopía no sólo era padecida por los franceses. ¿Quién entre nosotros podía evocar el fantasma del paro en la España en plena expansión económica de comienzos de la década de los años 70?.

Tampoco los grandes futurólogos avizoraban el paro en el horizonte universal. Ni Herman Kahn ni Alvin Toffler, en su célebre "El shock del futuro", hablan ni de empleo ni de paro.

Y, sin embargo, a partir de la crisis económica provocada en 1.973 por la subida de los precios del petróleo, el desempleo no ha hecho sino aumentar. En España alcanza hoy proporciones impensables sólo seis años atrás. Y eso que su gravedad verdadera queda enmascarada por el hecho de que una parte importante de los parados está acogida al seguro de desempleo. Pero otra parte muy significa-

tiva -como se subrayó y analizó en el curso- es la formada por cuantos no han llegado a tener su primer empleo. Según un estudio realizado a mediados de 1.982, el 56 % de la población desempleada corresponde a jóvenes entre 16 y 24 años, de los cuales la mitad eran demandantes de primer empleo. Y de ellos una buena porción estaba formada por licenciados universitarios.

Ante esta realidad cabe preguntarse si nuestros jóvenes no encuentran trabajo por la hondura y extensión de la crisis económica o porque su formación, conocimientos y destrezas no son los requeridos por las nuevas exigencias de la sociedad actual. Vale preguntarse, como tema de reflexión, si el abanico de nuestras facultades universitarias y escuelas técnicas es todo lo amplio que sería conveniente. O si no habría que intensificar los esfuerzos para mejorar y actualizar la formación profesional hasta hacerla más atractiva para una buena parte de los jóvenes estudiantes de un bachillerato que conduce, casi exclusivamente, a la Universidad.

Y por otro lado, puesto que nos encontramos en una sociedad que cambia constante y aceleradamente, ¿caso la enseñanza impartida, los hábitos mentales impartidos, la disposición para una permanente actualización de conocimientos, etc. se corresponden con las exigencias de esa sociedad?.

Aún más, puesto que el fenómeno del paro no es algo superable a corto plazo, cabría preguntarse si no habría que educar más para el desempleo que para el empleo. No se trata de una simple broma. Si es que entre los motivos de desempleo figura el de la inadecuación de los conocimientos recibidos en relación con los requeridos por las nuevas técnicas, pareciera lógico formar a las nuevas promociones con unos saberes básicos y con una capacidad de adaptación y aprendizaje versátil.

Pero queden aquí estas líneas de presentación. Algo puedo asegurar a los lectores: si interesantes son los trabajos publicados, no menos interesantes fueron los prolongados coloquios y conversaciones suscitados al hilo de las tesis expuestas. El que exposiciones y discusiones tuviesen siempre altura y rigor académicos, no quiere decir que fuesen bizantinas. Si alguna tentación nos hubiese asaltado para ello, la habríamos rechazado fácilmente con sólo recordar que tratábamos del problema que más pesadumbre y zozobra pone en nuestro presente.

ANTONIO LAGO CARBALLO



EDUCACION Y TRABAJO. LA CONCEPCION DE LA UNESCO

RICARDO MARIN IBAÑEZ

Universidad Nacional
de Educación a Distancia

1. LA FUNCION NORMATIVA DE LA UNESCO.

Es difícil analizar cualquier problema sin considerarlo desde una perspectiva internacional. Y si el problema es educativo parece inevitable recurrir a los Organismos Internacionales de Educación cuya influencia en los sistemas de enseñanza de todos los países es patente y creciente. Y de estos organismos ninguno de la influencia y aun del porvenir de la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO según la sigla inglesa (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Es uno de los 14 organismos que integran el sistema de las Naciones Unidas.

Es curioso que antes de la UNESCO existían serios recelos por parte de todos los países para que la educación fuera objeto de una consideración supranacional. Cuando al final de la I Guerra Mundial de 1914-18 se organiza la Sociedad de Naciones con idea de instaurar un nuevo orden internacional, se contempló la posibilidad de un organismo dedicado a la educación, pero se impuso la objeción de que la educación era una cuestión interna de un país, que había que respetar como algo privativo, revelador y causante de su idiosincrasia. Lo único que funcionó fue la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones, uno de cuyos miembros llegó a asegurar que ésta jamás se ocuparía de la educación. En cambio, al terminarse la segunda conflagración mundial, se pensó en un organismo que coordinara en el plano internacional y estimulara en lo posible, la educación, la ciencia y la cultura. Y desde sus comienzos la actividad prioritaria de la UNESCO ha sido la educación.

Desde su creación en 1946 ha tenido como divisa última y coordinante de todas sus actividades este ideal: puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.

Actualmente la UNESCO está integrada por 155 países, todos con el mismo derecho al voto, desde la China que se acerca a los 1.000 millones de habitantes hasta países que no sobrepasan los 250.000.

Algunos datos bastarán para comprender por qué los acuerdos y recomendaciones de la UNESCO tienen tan singular resonancia. En primer lugar porque es el único organismo a escala mundial. De 157 naciones que en la actualidad integran las Naciones Unidas sólo dos no están asociadas todavía a la UNESCO. Trabajan en

colaboración con ella 421 Organizaciones no gubernamentales, casi todas ellas internacionales. Las Comisiones nacionales de la UNESCO, las Oficinas Regionales de Asia, Africa, América Latina y Países Arabes, y organismos como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación o la Oficina Internacional de la Educación en Ginebra, le permiten ofrecer una información actualizada y mantener proyectos de cooperación y desarrollo en numerosos países, especialmente en los que están en vías de desarrollo.

Las actividades de la UNESCO se desenvuelven tanto en el plano normativo, trazando caminos de futuro y perfilando los ideales y metas hacia los que debe caminar la humanidad; como estableciendo programas y proyectos que permitan la realización progresiva de sus grandes objetivos. Ante la inevitable necesidad de seleccionar un aspecto que nos parece más relevante, circunscribimos nuestro análisis a los textos normativos y más concretamente a las Recomendaciones, porque de alguna manera ellas son las que prefiguran y contribuyen a configurar el porvenir, y la educación es tarea por esencia prospectiva.

Las Recomendaciones han sido elaboradas por dos vías fundamentalmente:

- La Conferencia General de la Unesco.
- La Oficina Internacional de Educación de Ginebra.

2. LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO.

La Conferencia General de la Unesco dedicada fundamentalmente a la aprobación de sus programas y proyectos, destina un espacio menor a lo que pudiéramos considerar la dimensión normativa. Dentro de ésta se han elaborado desde 1948 hasta diciembre de 1981 20 Convenciones, 26 Recomendaciones y 5 Declaraciones que constituyen un cuerpo doctrinal orientado a la defensa de los derechos humanos, a la paz y la convivencia internacional, a la lucha contra las discriminaciones y a proclamar el respeto a la persona.

Las Convenciones tienen un mayor carácter vincu-

lante y deben ser ratificadas, aceptadas o sujetas a la adhesión de cada uno de los países y cuya aprobación exige un mínimo de los 2/3 de los votos. Un ejemplo típico son las que tratan sobre convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior y de las que existen cuatro: la referente a la América Latina y al Caribe (1974), de los Países árabes y Mediterráneos (1976), de los Estados Arabes (1978) y de los Europeos (1979).

Las Declaraciones formuladas por la Conferencia General de la UNESCO recogen principios que se estiman de la máxima importancia y de significación permanente. De las Declaraciones destaquemos la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978) o la Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional (1966).

Las Recomendaciones permiten a la Conferencia General formular principios y normas que después los Estados Miembros, mediante la legislación y acciones gubernamentales, llevarán a la práctica y de cuyas realizaciones informarán a la Conferencia. En cualquier caso el impacto que producen es más por el hecho de que se consideran objetivos deseables por los países, que por su estricto carácter vinculante. Recordemos las Recomendaciones ceñidas al plano educativo: la relativa a la lucha contra discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), a la situación del personal docente (1966), sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (1974).

Las que más afectan al tema que nos concierne son: la educación de adultos (1976) y sobre todo la relativa a la enseñanza técnica y profesional (1974) que analizamos inmediatamente.

2.1 Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y profesional (19 Noviembre 1974) aprobada en la 18ª reunión de la Conferencia General.

El tema ya había sido motivo de una recomendación en la reunión 12ª, lo cual indica el grado de importancia que le concede la UNESCO. Además hay que tener en cuenta que se trata de un tema que cae también en el ámbito de otro organismo de las Naciones Unidas: la Organización Internacional del Trabajo, y se pretende evitar duplicaciones y conflictos. Por ello es sintomática esta reiteración del tema en diversos documentos de la Conferencia General, tales como la Recomendación sobre Orientación Profesional de 1949, la Recomendación sobre Formación Profesional (Agricultura) de 1956 y la Recomendación sobre Formación Profesional de 1962.

Desde el punto de vista de la educación en general, la Formación Profesional es imprescindible tanto porque implica el pleno despliegue de potencialidades del sujeto que sin ella quedarían mutiladas, como por su contribución al desarrollo socioeconómico y cultural.

Ya no hay manera de dejar de contemplar, en una formación dirigida a todos, la intelección y participación en las dimensiones científicas y tecnológicas de la cultura contemporánea. Su encaje en el sistema educativo tiene distinta significación según los diversos niveles, pero en todo momento hay que contar con ellas.

Deben programarse entre las actividades educativas las que se refieren al medio ambiente y al mundo contemporáneo y de una manera específica a la tecnología.

Hay que fomentar la estima y las actitudes positivas hacia el mundo del trabajo con sus valores anejos como la disciplina, el orden, la eficacia, la responsabilidad y el sentido de la obra bien hecha.

Una buena formación implica un equilibrio entre la teoría y la práctica y en la medida que lo permita la maduración del alumno conviene incluir la solución de problemas prácticos y contrastar en la realidad la solución prevista.

Desde el punto de vista de la política, pla-

nificación y administración escolar se postula que "debería concederse elevada prioridad a la enseñanza técnica y profesional en los planes de desarrollo profesionales, así como en los planes de reforma de la enseñanza.

Hay que tener en cuenta las tendencias económicas y sociales, y concretamente la demanda de bienes y servicios y la evolución del empleo.

Esto lleva a que todas las autoridades y aun todos los implicados de los sectores educativos y el mundo del empleo participen en el diseño y realización de una educación de carácter abierto y flexible, dentro y fuera del sistema formal de enseñanza.

Concretamente por lo que se refiere al nivel medio se postula "el establecimiento de una enseñanza secundaria polivalente, con un plan de estudios diversificado que incluya programas de trabajo y de estudio". Hay que evitar que las diferentes ramas de formación tengan diversa categoría. Esto debe llevar también a "la instauración de un sistema de equivalencias mediante el cual se concedan unidades de valor por haber completado un programa aprobado y se reconozcan las calificaciones escolares y profesionales obtenidas por diversos medios".

Se recomienda que "la iniciación a la tecnología y al mundo del trabajo debería constituir un elemento esencial de la educación general, sin el cual esa educación resulta incompleta". Lo cual implica comprender la cultura moderna desde el ángulo tecnológico, y valorar el trabajo. Tales aspectos profesionales deben comenzarse ya desde los primeros años en la enseñanza primaria.

Esta iniciación técnica profesional debe ensanchar el horizonte educativo iniciando al mundo del trabajo mediante el estudio de materiales, instrumentos, técnicas y procesos de producción.

La Formación Profesional exige un equilibrio entre el trabajo teórico y la solución de los problemas concretos. Permite "fomentar un cierto dominio de los conocimientos prácticos más importantes, por

ejemplo el empleo de instrumentos y herramientas, la reparación y el mantenimiento de material y equipo, y las normas de seguridad", fomenta "el respeto de la calidad y la obra bien hecha", e incluso predispone "para ejercer actividades productivas durante el tiempo libre".

Otra dimensión contempla el documento: la enseñanza técnica y profesional como preparación para el ejercicio de un oficio o profesión. Por ello recomienda que la enseñanza secundaria permita conjuntamente ejercer un empleo y llevar a actividades de formación o de enseñanza superior. Lo que fuerza a diseñar estructuras y programas flexibles que integren las instituciones educativas y las encargadas del empleo.

Es importante que el individuo gracias a esta formación no quede limitado en sus posibilidades, por ello deben potenciarse los "conocimientos y calificaciones básicas aplicables a varias ocupaciones" y así mismo que "facilite la transferencia posterior de una rama a otra". Hay que evitar una especialización prematura y limitada.

Superando el reducido panorama laboral femenino sugiere la conveniencia de que "las mujeres tengan una mayor participación en todos los tipos de ocupaciones". Lo que implica ofrecer las mismas actividades y oportunidades que a los hombres.

Las modalidades de la formación deben ser múltiples en jornada completa o parcial y dispensadas en centros polivalentes o especializados. Se puede asignar la enseñanza general en sus aspectos teóricos y prácticos a los centros docentes y la formación especializada al lugar de trabajo. Otra fórmula es la de los periodos alternantes en el aula y en la empresa, o las interrupciones de la actividad laboral en la que se intercalan cursillos de formación. Es importante que "cuando los empleadores sean responsables de la vertiente de formación práctica de los alumnos de jornada parcial, esa formación debería ser lo más amplia posible".

Dado el alto costo del material y equipo que exigen estas enseñanzas pueden utilizar varios centros docentes los mismos materiales, bien en talleres centralizados o en unidades móviles que sirvan no sólo a la enseñanza sino también a la comunidad. Y por supuesto la cooperación con las empresas en muchos campos resulta imprescindible, pues los centros docentes no pueden adquirir sofisticado material que con frecuencia hay que sustituir en periodos cada vez más cortos.

En cuanto al currículum se recomienda un equilibrio entre las materias científico-tecnológicas y los aspectos teóricos prácticos exigidos en el puesto de trabajo, siempre con la idea de que el aprendizaje prepare la adaptación a un constante progreso ocupacional contemplando las exigencias a largo plazo.

Los programas deben organizarse en sentido interdisciplinar y tener siempre presente los aspectos sanitarios y la seguridad del trabajo.

Desde el ángulo de la educación permanente la formación profesional juega, y debe jugar, un papel relevante tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. La evolución tecnológica impone pasar de unos a otros puestos o modalidades de trabajo y todo cuanto repercuta en la eficiencia y ascenso profesional de los trabajadores. Aquí deberán ponerse en juego todas las modalidades que permitan simultanear trabajo y estudio en clases nocturnas, permisos de trabajo para tiempo destinado a la preparación, así como la educación a distancia utilizando la radio, televisión, la correspondencia y materiales impresos.

Esta educación permanente obliga a diseñar los programas para la población adulta teniendo en cuenta sus específicas necesidades para que los trabajadores de más edad puedan adaptarse a los nuevos empleos.

La orientación es un tema inevitable y al que se le dedica un apartado amplio en esta recomendación. "La orientación debería considerarse como un proceso continuo y un elemento vital de la educación y encauzarse en el sentido de ayudar a todos a tomar

decisiones positivas en materia de educación y ocupación". Contribuye a que cada cual sea consciente de su capacidad e intereses y consiga "fijarse a sí mismo objetivos precisos".

Se impone "un estrecho enlace y coordinación con la formación y los servicios de asesoramiento, empleo y colocación". La información debe presentar todas las oportunidades de formación y de trabajo así como la probable evolución del mercado laboral y estructura de empleo. Las visitas a los lugares de trabajo pueden ayudar a esta orientación e incluso "combinar las últimas fases de cada programa con breves periodos de experiencia laboral y el estudio de situaciones laborales reales".

La metodología ha de subrayar el estrecho enlace entre la teoría y la práctica. El laboratorio, el taller o el trabajo en la empresa deben ser, en la medida de lo posible, la aplicación y ejemplificación de las materias científicas y tecnológicas. El material requiere una especial consideración pues por su coste y pronta obsolescencia plantea problemas casi insolubles. Por eso se recomienda que "la maquinaria y las herramientas empleadas en los talleres de los centros docentes deberían adaptarse al nivel de instrucción y de formación de los usuarios. Dicho material debería ser sencillo y diseñado especialmente con fines pedagógicos, sin ser empero anticuado ni enseñar procedimientos que hayan perdido actualidad. La formación que requiera el uso de un material o equipo complejo, podría darse más adecuada y eficazmente en el propio lugar de trabajo".

Hay una vieja tradición en los sistemas educativos por la cual los profesores de materias tecnológico-vocacionales con frecuencia se consideran de menor rango científico y hasta de menor status profesional respecto a los de materias generales. Por ello recomienda que "se deberían eliminar las distinciones arbitrarias entre los profesores que trabajen en los diversos tipos de centros docentes, por ejemplo, los establecimientos de enseñanza técnica y

profesional y los de la enseñanza general".

El alejamiento del ejercicio profesional sobre todo en los profesores de las materias tecnológico vocacionales lleva a una progresiva separación de la enseñanza y del trabajo, por ello se recomienda que "si ese tipo de ocupación requiere fundamentalmente conocimientos prácticos, el propio profesor habrá de tener una larga experiencia profesional en el ejercicio de dicha especialidad ocupacional". Importa contar en las aulas con la colaboración de gentes de empresa. Por ello sugiere que "se debería invitar a enseñar a profesionales competentes que trabajen en sectores apropiados que no sea la educación, con objeto de vincular más estrechamente el mundo del trabajo con el de las aulas". Entre las funciones productivas de la Formación Profesional se contempla en ocasiones la producción de los materiales destinados a centros escolares. Problema de especial urgencia y gravedad para los países en vías de desarrollo.

Para el profesorado de Formación Profesional es de especial importancia la actualización de los conocimientos teóricos y prácticos, por ello se recomienda "un trabajo periódico en el sector ocupacional relacionado con la especialidad".

Se insiste, como es lógico y usual en las Recomendaciones de los organismos internacionales de educación, en la intensificación de la cooperación internacional mediante acuerdos bilaterales o multilaterales además de los estrictamente internacionales que forman parte de los programas de la UNESCO. Entre estos programas figura la comunicación de información, material, las reuniones periódicas de representantes de los respectivos ministerios, la elaboración de prototipos de material y de equipo, becas, cursos, intercambio de profesores y alumnos, la normalización de los planes de estudios y facilitar la equivalencia de títulos que estimule la movilidad del personal docente y discente.

3. LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION.

La Oficina Internacional de la Educación se creó en 1925 en Ginebra, el principal responsable fue Eduard Claparède y su primer director Pierre Bovet. En 1929 se constituyó en organismo intergubernamental en el que se integraban Polonia, Ecuador, el Cantón de Ginebra y el Instituto Juan Jacobo Rousseau que fue el principal gestor en su fundación. En 1934 comenzaron a formularse las Recomendaciones que han continuado, inicialmente hasta el comienzo de la II Guerra Mundial a un ritmo anual y tres Recomendaciones por año. Después de la II Guerra Mundial hasta el año 1971 se han mantenido las reuniones anuales excepto en los años 1964 y 1969 y por lo común se formularon dos Recomendaciones en cada una de las Reuniones, excepto en los años 48, 49 y 50 en que se elaboraron tres. Desde el decenio pasado se mantiene un ritmo bianual y en los años impares. El motivo es que la Conferencia General de la Unesco se celebra en los años pares y así se evita interferencia en las fechas.

Desde el año 1947 las Conferencias se convocan conjuntamente por la Unesco y la OIE, y desde 1969 la OIE está integrada en la UNESCO, si bien conservando una cierta autonomía funcional. Jean Piaget fue su director de 1927 a 1967 y Pedro Rosselló, director adjunto, quien llevó el peso fundamental de la organización desde 1928 hasta su muerte en 1970.

La Conferencia ha dedicado dos Recomendaciones a este tema. En 1973 sobre "Los vínculos entre la educación, la formación y el empleo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza secundaria, sus objetivos, su estructura y su contenido" y en 1981 sobre "La interacción de la educación y el trabajo productivo", que serán motivo de sendos apartados. Haremos previamente un breve repaso del tema del trabajo en otras Recomendaciones que no contemplan el trabajo explícitamente. Dedicamos en esta revisión especial interés a las primeras Recomendaciones y la cerramos hacia mediados del siglo XX, cuando el despegue económico parece abonar una temática menos

urgente. Curiosamente es en 1973, año en que se inicia el problema energético y la crisis económica, cuando se mira frontalmente el tema de la relación entre educación y trabajo.

3.1 Primeras Recomendaciones de la Oficina Internacional de Educación, hasta mediados del siglo XX.

A lo largo de las Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación se observa un peso progresivo del trabajo en las materias formativas o generales del currículum.

Sin duda la relación entre la formación profesional y empleo ha sido siempre en mayor o menor grado intencionada.

Otro tema distinto es hasta qué punto ha conseguido adaptarse a una cambiante estructura de empleo. Capacitar al personal que reclama una economía y más aún una sociedad móvil, es desafío del que no siempre se ha salido airoso. Producir los titulados en la cantidad y calidad que la sociedad demanda es tarea difícil de cumplir. La rigidez de los planes de estudio no se adapta fácilmente a la cambiante, diversificada, estructura profesional, cuya riqueza de perfiles no puede ser abarcada por el sistema educativo.

Pero con esas limitaciones, que no son pocas, y a pesar de que con frecuencia al elaborar los currículos se han tenido como modelo inmediato otros planes y programas de estudio más que los conocimientos, hábitos y aptitudes que requerirán la vida activa, al menos se pretendía dar una formación profesional que fuera válida para ese objetivo.

Pero cuando se trata de las materias generales, las que de una forma vaga han venido considerándose como formativas, destinadas al despliegue y plenitud personal y a una genérica inserción del sujeto en la sociedad, entonces el distanciamiento del mundo del trabajo era profundo cuando no total.

Nos estamos refiriendo al currículum tradicional de educación primaria o a la enseñanza media en su sector general, es decir aquellas materias que preparan al acceso a la enseñanza superior no al ingreso en la vida activa.

Sin embargo el tema del trabajo, aun circunscribiéndolo a este ámbito, nunca ha podido ser del todo abandonado.

La Recomendación nº 1, de la entonces llamada Conferencia de Instrucción Pública del año 1934, versó sobre "La enseñanza obligatoria y su prolongación". El tema parecía poco propicio para incluir el trabajo en la Recomendación, pero de los 12 puntos de que consta, 4 hacen una clara alusión a él. Y esto bajo una doble perspectiva. Por una parte se trata de coordinar la enseñanza obligatoria y el acceso al trabajo. Es lógica la preocupación de los Delegados de los países asistentes. No cabe hablar de enseñanza obligatoria en tanto no se coordinen las medidas legislativas entre los Ministerios de Educación y Trabajo. Cuando el niño trabaja no puede asistir a la escuela, al menos de un modo regular. Por ello la Conferencia:

"Estima que, en general, y para la mayoría de los países, la prolongación de la obligación escolar, incluso más allá de los 14 años, ofrecería indiscutiblemente ventajas, salvo examen de las dispensas temporales de corta duración que podrían concederse en ciertos casos, en la época de los trabajos agrícolas, por ejemplo. Proclama que el problema de la prolongación de la obligación escolar debe resolverse en concordancia con el de la edad de admisión al trabajo. Expresa el voto de que, en el terreno nacional, se llegue a una perfecta coordinación sobre las medidas que se han de adoptar, entre las Administraciones de Instrucción Pública y las del Trabajo, y que, al nivel internacional, los estudios sobre la edad de admisión al trabajo se lleven a cabo a la par con los relativos a la obligación escolar".

La segunda vertiente es, si no más decisiva, si más medularmente pedagógica. Importa, dentro de la

formación general, que mediante los ejercicios prácticos se cultiven las capacidades que tendrán su posible proyección en el ámbito profesional. Y este cultivo no en abstracto sino enlazado con el ambiente, procurando responder a lo que demanda la región y además contemplando las actividades hogareñas como un campo específico de la mujer.

Sin embargo este enlace con las actividades laborales posteriores aparece sólo al final de la enseñanza obligatoria. El texto es poco feliz en su formulación. Los conceptos de enseñanza escolar, postescolar y obligatoriedad no aclaran demasiado la ubicación en el sistema educativo, pero parecen indicar que se sitúan en el momento en que, dominados los instrumentos y las áreas tradicionales del currículum de la primaria, -lo que hoy se considera como 1ª etapa, de educación básica o ciclos iniciales y medio- se abre el plan de estudios hacia la inserción en el mundo circundante, lo que sólo cabe mediante una prolongación de la escolaridad. La Conferencia "formula el voto de que la enseñanza impartida en la escuela propiamente dicha sea prolongada mediante una enseñanza postescolar, obligatoria también. Que la enseñanza prolongada, escolar o postescolar, consista por lo regular en una formación general en cuyos programas y materias de enseñanza se consideren los intereses dominantes de la región (rurales, comerciales, industriales, etc.) y, para las niñas, los quehaceres domésticos, y que, dejando ancho campo a los ejercicios prácticos, estimule el desarrollo de las aptitudes profesionales de los alumnos".

La Recomendación nº 2 sobre "La admisión en las escuelas de segunda enseñanza", de ese mismo año 1934, incide en otros aspectos que decenios más tarde se revelarían dramáticos. El título de la Recomendación tampoco parece propicio para considerar el trabajo, pero el peso de éste se impondría en las formulaciones de la Conferencia.

El tema del trabajo ahora adquiere nuevas dimensiones. Antes de tomar decisiones sobre unos

estudios que sin duda condicionarán la vida del alumno se impone la orientación. Para evitar en la medida de lo posible los errores de elección y el desaliento que éstos pudieran provocar, es necesario organizar la orientación de los alumnos, durante el último año reglamentario de enseñanza primaria, con la colaboración del maestro, del médico y del servicio de psicología, reservando al sujeto la autoridad definitiva para la decisión.

Incluso tras la selección, típica del bachillerato o enseñanzas similares, se impone como complemento una reorientación hacia el mundo ocupacional, que si no es la salida deseada, al menos ayuda a abrir posibilidades y evitar el trauma de la puerta que se cierra sin esperanza al no ofrecer otra oportunidad. Por ello la Conferencia: "Llama la atención de las autoridades escolares respecto del hecho de que, como toda selección implica necesariamente una eliminación, todo alumno no admitido en las escuelas secundarias debiera ser orientado hacia otros estudios o hacia una formación profesional práctica correspondiente a sus aptitudes".

Frente a la tendencia del sistema educativo a potenciar la formación de profesiones liberales, destaca el valor social de otras actividades y su interés como cultura general. "Que para la vida social de las naciones, precisa preparar, a más de una "élite" perteneciente a las profesiones liberales, a una "élite" comercial, industrial, agrícola, etc. correspondientes a los diversos tipos de actividad económica, que poseen también una cultura verdaderamente general".

Ya en aquellas fechas el tema de desempleo de titulados, comenzaba a preocupar aunque sólo más tarde se revelaría con todo su dramatismo. Considera por ello "que la afluencia excesiva de estudiantes en los centros de enseñanza superior y la extensión del desempleo entre los intelectuales pudiera causar en la juventud graves inquietudes y un gran malestar".

La crisis económica de 1929 y que se prolonga en

los años treinta tal vez contribuyera a suscitar el problema. De hecho la Recomendación 3, también de 1934, sobre "La economía en materia de educación pública" lamenta que la crisis económica haya obligado a que algunos países hayan reducido su presupuesto destinado a la enseñanza y recuerda que no puede quedar malparada la educación de las nuevas generaciones, pues la mejor garantía para sobrepasar la crisis es su formación.

Si en el primer año la temática fue la escolaridad obligatoria y el acceso a la secundaria, más la cuestión económica, en el segundo fue la preparación del profesorado el tema que se impuso. Se pide que en los programas de estudios "se dé también cabida a las disciplinas económicas y artísticas en que los maestros deberán más tarde iniciar a sus alumnos, ya sea en la escuela propiamente dicha, ya sea en las organizaciones de educación postescolar" y considera que la formación del profesorado "deberá tender a establecer un íntimo contacto de los futuros maestros con las poblaciones en las cuales tendrán que enseñar, particularmente en los medios rurales".

En la recomendación 7 de 1936 sobre "La organización de la educación especial" el tema del trabajo vuelve a surgir. "La cultura general ha de ser, en la medida de lo posible, comparable a la que enseña a los demás niños, y asimismo una preparación profesional adecuada, habida cuenta del estado del mercado del trabajo".

En la Recomendación 8 también de 1936, sobre "La organización de la enseñanza rural" se subraya el valor del enlace con la vida profesional del medio con la que hay que contar para confeccionar el calendario escolar: "Que se aporte el máximo esfuerzo para ajustar la propia organización de la escuela rural (días de asueto, vacaciones, horario, programas) a las condiciones de la vida locales o regionales". No se trata de impartir una enseñanza profesional propiamente dicha, para lo que el maestro estaría previsiblemente no muy capacitado. Posiblemente los padres de

los alumnos podrían dar lecciones más provechosas que el maestro. Sin embargo la escuela puede ejercer una función múltiple, entre otras hacer comprender la importancia y dignidad social e intelectual de la vida del campo, "darles los conocimientos científicos básicos que supone hoy el ejercicio inteligente de las profesiones rurales" y además utilizar los recursos que ofrece el medio: "Que los maestro rurales utilicen las facilidades didácticas particulares que les ofrece el ambiente campesino para dar a su enseñanza un carácter concreto y vivo capaz de fomentar en sus alumnos el gusto por la vida rural".

En la Recomendación 9 sobre "La legislación que rige las construcciones escolares", de 1936, se le atribuye al tema dos funciones en relación con el trabajo, por una parte se apunta que "el acrecentamiento de las nuevas construcciones escolares puede contribuir en muchos países a la lucha contra el paro y el marasmo económico". Por otra parte en el diseño de la escuela deben figurar los espacios necesarios para los trabajos manuales, tanto para el objetivo general de un desarrollo armonioso de las facultades intelectuales y físicas, como para poder ofrecer a los niños, prestos a abandonar la escuela, una orientación profesional acertada.

La Recomendación 17 relativa a "La organización de la educación preescolar" de 1939, vuelve a incidir en el tema desde una doble perspectiva. La educación preescolar cumple entre otras una función asistencial. Debe atender a aquellos niños cuyas madres trabajan fuera de su hogar. Además recomienda que sea financiada por las instituciones públicas como el Estado, Provincia o Municipio, pero asimismo por instituciones privadas, como empresas industriales y otras.

En la Recomendación 18 de 1939 relativa a la enseñanza de la Geografía, se postula que se ofrezcan conocimientos suficientemente precisos sobre el medio físico y también sobre la vida económica.

La Recomendación 25 de 1948 sobre "El desarrollo de los servicios de psicología escolar" implícitamente

contempla el binomio educación-trabajo, pues una de sus tareas capitales es precisamente la orientación profesional, más su sentido es fundamentalmente académico.

La Recomendación 30 de 1950 sobre "La enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas secundarias" incide en nuestro tema, y con un planteamiento que sobrepasa con mucho el menguado papel que a esta materia se le asignaba en la enseñanza media. Hay en esta recomendación una consideración ambiciosa del valor de los trabajos manuales:

- Indispensable para el desarrollo completo, armonioso de la personalidad.
- Corrige el sentido teórico de la enseñanza media.
- Favorece el sentido de la realidad.
- Aprovecha la necesidad de actividad.
- Inspira el respeto al trabajo.
- Ayuda a conocer al alumno y contribuye a su orientación escolar y profesional.
- Se debe incluir en el plan, para todos, a título obligatorio u opcional.
- Que comprenda: jardinería y trabajos agrícolas, trabajos en madera, metal, cuero, cartón, cerámica, alfarería, encuadernación, modelado, costura y trabajos domésticos.
- Que se tenga en cuenta el medio ambiente local, tanto para los recursos a utilizar como las necesidades a las que se debe responder.
- Debe haber mayor libertad para ambos sexos de elegir sus actividades, no sólo reducirse a la bipolarización clásica.
- No se confunda el trabajo manual educativo, con el aprendizaje de una profesión, si bien hay que evitar que se adquieran hábitos profesionales defectuosos.
- En lo posible se procurará que se produzcan objetos completos, útiles para la escuela, material didáctico sencillo.
- Que los objetos además de útiles sean bellos y estimulen y den ocasión de realización a la libertad creadora.

- Por ello cada establecimiento de enseñanza secundaria deberá tener un taller debidamente instalado y equipado, y una parcela para agricultura.

En la Recomendación 32 de 1951 sobre "La escolaridad obligatoria y su prolongación" el problema se contempla "en coordinación con los planes de reforma y desarrollo económicos y sociales del país". Se pide la conexión entre la escolaridad obligatoria y la edad de admisión al trabajo así como el fácil paso de unos a otros tipos de enseñanza secundaria (clásica, moderna, técnica, profesional).

En la cuestión "El acceso de la mujer a la educación" motivo de la Recomendación 34 de 1952 el tema del trabajo vuelve insistentemente:

- Los alumnos de ambos sexos deberían gozar de idénticas posibilidades teniendo en cuenta sus aptitudes.
- La orientación escolar y profesional es igual para todos, considerando las características de cada sexo, aptitudes individuales y la oferta y la demanda de puestos de trabajo.
- Se subrayan las ventajas de la Formación Profesional para las mujeres.
- La enseñanza superior debería contemplar ramas adaptadas a la condición femenina.

3.2 Recomendación nº 68 sobre los vínculos entre la educación, la formación y el empleo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza secundaria, sus objetivos, estructuras y contenido (1973).

Entre los principios generales se insiste en los clásicos que enmarcan hoy toda educación: pleno desarrollo de la personalidad; responder a las necesidades de la colectividad en rápida evolución; combinar la participación en el trabajo colectivo con la formación física, intelectual y cultural; contemplarla como un proceso continuo de educación permanente y coordinar los objetivos económico-sociales con las políticas de educación, formación y empleo. Hay

que "reorganizar conforme a estos principios la enseñanza secundaria, rompiendo con su carácter académico tradicional, fuente de elitismo y de segregación, y combinando en un sistema equilibrado, armonioso y flexiblemente diversificado las enseñanzas general, técnica y profesional, que contribuyen a la formación individual de los jóvenes y a su integración en la sociedad", lo cual lleva a reclamar "una reforma radical de la enseñanza secundaria y a integrar los sistemas formales y no formales de la enseñanza". "Toda reforma de la enseñanza secundaria basada, por una parte, en el principio de integración de la formación general y de la formación profesional (incluso quizá la integración de la formación y de la participación real en el trabajo productivo) y, por otra, en el principio de la educación permanente, sería inefectiva, si el sector de formación postsecundaria no fuera objeto de las mismas transformaciones hechas con el mismo espíritu".

La orientación profesional se constituye en la pieza clave. "La piedra angular de la organización de la enseñanza secundaria tendría que ser un programa de desarrollo de la personalidad y de orientación escolar y profesional... parte integrante de la vida escolar a lo largo de los estudios primarios y secundarios". Una orientación escolar y profesional para la que se pide la participación de todos los implicados: alumnos, maestros, padres, empleadores y representantes del mundo laboral.

Un buen diseño exigirá establecer las estructuras que garanticen la igualdad de acceso y de éxito a todos los alumnos, flexibilizar el paso entre las diversas ramas de estudios e integrar las actividades intelectuales y manuales.

La especialización profesional debe retrasarse hasta que los jóvenes tengan una amplia base científica, técnica y cultural.

Singular consideración merecen los alumnos desfavorecidos o incapacitados.

Los programas deben contemplar una relación

estrecha entre la teoría y la práctica, seleccionando aquellos elementos que tengan un carácter fundamental y amplio campo de aplicación.

La metodología debe desarrollar la responsabilidad, la solidaridad, el esfuerzo, la investigación y el espíritu creador. Es decir debe tener un sentido fundamentalmente activo. La realidad del mundo laboral y sus específicas responsabilidades implican coordinar el trabajo en grupo y la tarea personal.

"En la perspectiva de la educación permanente y de la utilización gradual de las formas de educación no formales, la reforma debería sobre todo hacer hincapié en las maneras de certificar los conocimientos y los aprendizajes, que no se basarán necesariamente en la asistencia a instituciones escolares".

La tradicional infravaloración de los profesores de Formación Profesional tendría que desembocar en "una profesión docente unificada en este nivel de la educación, tanto desde el punto de vista de la formación como en lo que toca a la condición jurídica". Los docentes deberían combinar con los periodos académicos otros de experiencia laboral.

Una red de centros experimentales habría de garantizar una constante evaluación de los programas y de los rendimientos.

En el plano internacional se recomienda establecer una red mundial de información que difunda la documentación, el estudio de casos y de síntesis, extender las reformas e intensificar la cooperación técnica y económica destinada a los países en desarrollo.

3.3 Recomendación nº 73 sobre la educación y el trabajo productivo (1981).

El mismo concepto de "trabajo productivo" fue motivo de disensiones y debates y hubo que ampliar su significación para que el diálogo fuera posible. "Las palabras educación y trabajo productivo se utilizan en sentido amplio para que incluyan cualquier tipo de

educación formal o no formal, y cualquier tipo de actividad socialmente útil". "Debería haber una interacción eficaz y constante entre la educación y el trabajo productivo **entendiendo por tal la producción de bienes o servicios, materiales o espirituales, útiles al individuo o a la sociedad, no necesariamente retribuidos**". Tal texto en negrita fue añadido a propuesta de la delegación española y curiosamente no recibió ningún tipo de objeción.

Se reiteran conceptos similares a los de anteriores Recomendaciones: la aplicación práctica de los conocimientos teóricos, el valor formativo, la eliminación gradual de las barreras entre el trabajo físico y el intelectual (este texto añadido a propuesta de la URSS), la necesidad de crear una mano de obra cualificada que corresponda a las exigencias del mercado de trabajo y del desarrollo, asegurar el derecho a la educación y el derecho al trabajo simultáneamente, y el establecimiento de una real igualdad de oportunidades en la educación y en la formación técnica.

Entre los principios fundamentales se formulan varios que originaron enérgicos debates por la forma radical en que fueron presentados.

Así en la Recomendación se pedía "según las posibilidades y las condiciones locales los alumnos y los estudiantes deberían ser incluidos en el proceso de la producción en la industria, la agricultura, la construcción, etc." y "medidas encaminadas a crear, reforzar y fomentar esa interacción en diferentes niveles de educación". La tesis hubiera suscitado menos objeciones referida a la enseñanza media y superior, pero con esa formulación que incluía todo el sistema educativo desde sus primeros cursos, provocó no pocas reservas, por lo que hubo que recordar en otros apartados que se encuadraba dentro del marco de las recomendaciones internacionales sobre el trabajo infantil, pues con tan rotunda formulación había el riesgo de contradicción con la declaración universal de los derechos del niño. Por ello hubo que puntuali-

zar: "La participación de los jóvenes estudiantes en actividades productivas no debería suponer la explotación de los alumnos con fines comerciales o de lucro".

Como ocurre en estas declaraciones diversas concepciones subyacen en textos aparentemente inocuos, la URSS propuso que "la interacción entre la educación y el trabajo productivo debería llevarse a cabo de dos maneras fundamentales:

- a) por medio de la inclusión del trabajo productivo como medio importante del proceso de estudios en las instituciones educacionales de grado medio y superior.
- b) por medio de la creación de condiciones más adecuadas para que toda la población activa pueda continuar su educación sin interrumpir su labor productiva".

Nigeria y los Países Bajos incluyeron por su parte este otro texto de sentido bien diferente: "tener como objetivo un desarrollo equilibrado de las aptitudes físicas, afectivas y mentales y de los valores morales y estéticos del individuo en su propio interés y en el de la sociedad".

Se reitera la idea ya aparecida en los años 50 de la indistinción de sexos ofreciendo igual oportunidades de educación formal y profesional, pero con un acento más rotundo y agresivo.

"La instrucción y las actividades relacionadas con la vida general deberán ser igualmente asequibles a las personas de ambos sexos y deberán elegirse con miras a combatir los prejuicios sobre las funciones de ambos sexos en la sociedad en general y en el mundo del trabajo en particular".

Se insiste en la necesidad de fomentar la comprensión de las bases científicas de la productividad del trabajo y se subraya con un acento novedoso respecto a Recomendaciones anteriores "la participación activa de los alumnos y estudiantes en la vida económica y social y en los esfuerzos destinados a resolver los problemas tecnológicos y económicos de la vida activa".

Es interesante comprobar la constante referencia a las actividades creadoras enlazadas con la vida laboral y el trabajo productivo.

Se destaca en este documento la formación de los trabajadores, no sólo bajo la fórmula clásica de los aprendices sino que también se contempla a los trabajadores ya insertos de pleno derecho en la profesión y a los que se facilita una formación "mediante permisos de un día, períodos de prácticas, períodos alternados de estudio u otras disposiciones similares" contemplando la necesidad de una movilidad futura.

La experiencia adquirida en la vida laboral debe ser considerada para la admisión en los cursos.

El fantasma del desempleo figuraba como telón de fondo para muchas delegaciones y por ello no sólo se recomendaba la integración de las actividades educativas en los planes de estudio, sino que además deben contribuir a "la lucha contra el subempleo y el desempleo" y coadyudar al "desarrollo de nuevas actividades económicas".

En cuanto al personal docente no sólo se pidió, como venía siendo habitual en este tema, que los profesores de enseñanza profesional y técnica deberían tener experiencia en el trabajo práctico y que aplicaran "la reflexión interdisciplinaria, la resolución de los problemas y el trabajo en equipo", sino que se insistió, y así figura en la Recomendación, que "deberían darse posibilidades de adquirir experiencia directa en la vida del trabajo exterior al sistema de educación, a los candidatos a una formación como profesores de la enseñanza general". Considerar como un ideal al que debe tenderse, un trabajo sin enlace con la enseñanza, suscitó no sólo reservas sino patentes confrontaciones.

Para la conexión de los centros docentes y los de producción se pidió un diseño integrado entre los programas profesionales y preprofesionales ofrecidos por la escuela y los programas de formación inicial de los establecimientos industriales.

Se reitera la necesidad de las medidas relativas a la seguridad y el bienestar del individuo y las precauciones para evitar accidentes y trastornos.

Finalmente, como es ritual en estos documentos, se renuevan las demandas para fomentar el intercambio de información y experiencias. Es nuevo mencionar instituciones para la innovación educativa: "El Programa para Asia de Innovaciones Educativas con vistas al desarrollo (APEID), la Red de la Innovación Educativa para el desarrollo en Africa (NEIDA), el Programa de Cooperación en Materia de Investigación y Desarrollo con miras a la Innovación en Europa Sudoriental (CODIESEE), el Programa de Innovaciones Educativas al Servicio del Desarrollo en los Estados Arabes (EIPDAS) y la Red de Innovaciones Educativas para el Desarrollo en el Caribe (CARNEID).

4. VISION PANORAMICA DE LAS RECOMENDACIONES.

Se observa un interés progresivo por el tema. Sólo aparece de una manera explícita como motivo de recomendaciones a partir de los años setenta, exactamente en 1973 cuando se inicia la crisis económica actual, pero de alguna manera nunca ha dejado de contemplarse.

Integrando las diversas recomendaciones se obtiene una panorámica completa de las dimensiones de las relaciones entre educación y trabajo, que se articula en torno a tres ejes capitales:

- El trabajo como elemento fundamental en la formación general.
- La preparación para el ejercicio profesional.
- La educación permanente en su dimensión laboral.

Una **formación general** no se entiende sin la vertiente técnico-profesional que completa las dimensiones humanista y científica. El hecho no es nuevo y hay precedentes pedagógicos en todas las épocas, pero hoy ha ganado una audiencia mundial y su influencia en los sistemas educativos se presenta al alza.

Esta vertiente técnico-profesional en las mate-

rias generales tiene un acento muy diverso según el nivel educativo y los tipos de enseñanzas. Es más intenso a medida que se asciende en el sistema de educación o las enseñanzas están más orientadas hacia el ejercicio profesional, pero se puede constatar en todo momento. Sus objetivos son múltiples, entre ellos se mencionan reiteradamente: la información sobre el mundo del trabajo, sobre todo la referida al medio ambiente inmediato, a la región, a la nación o al mundo; el estudio de los fundamentos científicos y las condiciones de la producción, distribución y consumo; la adquisición de habilidades manipulativas y destrezas corporales; la ampliación del campo de intereses y de las posibilidades de acción del sujeto; el cultivo de valores morales tales como la responsabilidad, la solidaridad, el sentido de la obra bien hecha; intentar la obra bellamente acabada, la puesta en juego de metodologías activas y participativas; el trabajo interdisciplinar, en equipo, poner en juego un sentido creativo al que nos obliga la superación de las dificultades reales y la aplicación de la teoría a la práctica, mejor aún, la conjunción de ambas, consustanciales en la vida profesional.

En la relación educación y trabajo desde esta vertiente general hay un momento capital: la orientación profesional. Ella permite al sujeto tomar conciencia de sus capacidades e intereses, de la panorámica profesional desde el ángulo cuantitativo de los puestos disponibles y su evolución previsible, así como del perfil profesional adecuado a cada puesto. Tarea ambiciosa de la que se han de responsabilizar de algún modo todos: padres, profesores, especialistas orientadores, los responsables de los servicios de empleo, las empresas, los sindicatos y las autoridades de los ministerios de educación y trabajo.

Contemplando nuestro tema desde la vertiente de la **preparación para el empleo**, a través de las diversas recomendaciones se puede constituir un verdadero corpus sistemático, que es a la vez reflejo

de lo que se realiza en el variopinto panorama mundial y anhelo de un tratamiento más sistemático y eficaz.

Sintetizando las múltiples aportaciones podríamos estructurarlas así.

Desde la política educativa se reclama una coherencia mayor entre los planes de educación y los de desarrollo económico social.

El sistema educativo debe contemplar en todo momento la dimensión del trabajo, pero es en los períodos terminales o en las especialidades orientadas al inmediato o mediato ejercicio profesional cuando adquiere especial relevancia. Por ello ya en los últimos años de la educación básica se ofrecen, o deben ofrecerse oportunidades para conocer las diversas ocupaciones, establecer contacto a través de personas responsables, organizar visitas a instituciones y programar la participación concreta con el mundo laboral en el que previsiblemente se instalará el sujeto. Es un imperativo común que la especialización no sea demasiado concreta. Esta se recibirá en el puesto de trabajo. Los saberes, habilidades, y destrezas deben tener la máxima aplicabilidad para permitir las transferencias necesarias en un mundo donde las profesiones sufren el impacto de las crisis económicas y la rápida evolución tecnológica.

Una demanda insistente es que se establezca una estrecha relación entre las ramas tradicionales de la enseñanza media: general (humanística, científica) técnica y vocacional. El fácil paso de unas a otras, agruparlas en centros polivalentes o estableciendo la colaboración entre los diversos centros, es un propósito por todos suscrito. Lo cual lleva a restablecer el equilibrio entre ellas evitando la minusvalía académica y sociológica de que han sido objeto tradicionalmente las materias profesionales, con evidente perjuicio para el sistema educativo: alumnos, profesores y la sociedad toda. Esa misma exigencia se proyecta, con las matizaciones necesarias, referida a las enseñanzas postsecundarias.

Asimismo se postula unánimemente una íntima

vinculación entre las enseñanzas profesionales y el mundo del trabajo, en el diseño y realización de los programas. Lo ideal es que los alumnos frecuenten las empresas normalmente en periodos de prácticas, para conocer las posibilidades y condiciones de trabajo. El profesorado debe practicar la especialidad motivo de docencia por haber ejercido previamente y por un contacto real con el mundo laboral que le permitan estar al día. Asimismo deben abrirse los centros para incluir entre sus docentes a profesionales calificados que viertan su experiencia sobre las generaciones en formación.

El material y las instalaciones es el talón de Aquiles de la formación profesional por su alto coste. Sobre todo en las industrias de punta más sujetas a la innovación no hay modo de estar al día, como puede comprobarse en la electrónica y en la informática. Aquí resulta imprescindible la colaboración de las empresas. Lo cual lleva a dar el peso y la responsabilidad compartidos en la concepción y realización de las enseñanzas, al sistema educativo y al mundo empresarial, que no pueden ser dos momentos sucesivos que se ignoran mutuamente, sino dos elementos coordinados de un organismo integrador.

Desde la atalaya de la **educación permanente** el binomio educación y trabajo vuelve a cobrar una aguda actualidad.

Llegando a una expresión límite podría afirmarse, aunque con muchas matizaciones, que sobrepasada la escolaridad obligatoria, sería conveniente que en algún modo y manera los estudiantes trabajasen y los trabajadores estudiaran. Importa ofrecer a los que están implicados en la vida activa, las oportunidades para que en todo momento puedan actualizarse profesionalmente.

El móvil panorama económico permite a muy pocos oficios -si es que hay alguno- repetir las habilidades y conocimientos con los que venía desenvolviéndose unos decenios atrás. La degradación de la fuerza laboral en este sentido es patente. Hay que actualizar

los conocimientos para un eficiente ejercicio profesional. Pero a esto hay que añadir la movilidad profesional incesante. El trasvase del sector primario al secundario y al terciario ha sido espectacular. A principios de siglo había países donde las actividades agropecuarias absorbían el 90 por cien de la población activa y algunos de ellos hoy no llegan al 20 por cien. En las épocas de crisis que vivimos, la desaparición de las empresas es un hecho trágicamente cotidiano y masivo que obliga a reconversiones incesantes. Aun dentro de las empresas que se sostienen las adaptaciones, reciclajes y promociones son constantes. Druker llegó a afirmar desde el ángulo empresarial que antes de doblar el siglo la mitad del dinero que se gane o se gaste lo serán en educación. Y ahí de nuevo deben colaborar los centros de producción con los educativos. Estos están más preparados para las enseñanzas generales, las que tienen más amplia proyección y aplicación, y las empresas están más sensibilizadas para cuanto repercute en una mejora inmediata de la productividad y gozan de más medios.

En este vasto panorama de la educación permanente en el sector de la actualización profesional, hay que reconocer el valor formativo del trabajo. A los conocimientos, habilidades y actitudes logrados en el mundo laboral hay que reconocerles el valor académico que tienen. Estudio y trabajo, sistema educativo, enseñanzas no formales, y el mundo de la producción, deben ser motivo de ambiciosos diseños, superando las parcelaciones actuales, que limitan o esterilizan los dos términos del binomio educación y trabajo.

Las modalidades son innumerables: cursos nocturnos, de fin de semana, periodos quincenales, o de meses, media jornada y otras modalidades podrían englobarse bajo la rúbrica de la educación recurrente. La fábrica o el campo y el centro docente pueden y deben ser lugares compatibles para los mismos sujetos. La educación a distancia ofrece posibilidades apenas explotadas.

Incluso el trabajo como "hobby" puede ser una

dimensión formativa del tiempo libre.

El ocio que potencia al hombre, el más fecundo y gratificante, es el activo y formativo, el que pone en juego dimensiones personales que la vida profesional no permite actualizar. Arte y deporte son los que tienen un reconocimiento de hecho y aun de derecho, más acusado. Pero el trabajo también va siéndolo. Recordemos el bricolaje o la jardinería, por poner sólo dos ejemplos.

El trabajo tiene también una dimensión gratificante que puede dar sentido al tiempo libre.

Esta visión panorámica y sistemática puede hacer olvidar las **tensiones** en los organismos internacionales de educación, las fuerzas que subyacen a esas recomendaciones aparentemente académicas, pulidas para la buena aceptación en la sociedad internacional. Y además en esa síntesis tampoco hemos destacado **tendencias evolutivas**, cambios y aun contradicciones a lo largo del tiempo.

No se trata de un estudio comparado exhaustivo del que no hay tiempo ni es el lugar. Pero conviene subrayar alguno de esos momentos menos unánimes en el tiempo y en el espacio.

Quizá lo que más salta a la vista sea la **evolución del papel de la mujer en el mundo de trabajo**. Desde una clara orientación hacia las tareas domésticas, hasta un pleno reconocimiento de todas las posibilidades, en situación de igualdad con el hombre, hay toda una gama intermedia que hemos ido recogiendo en las síntesis de las páginas anteriores.

La polémica ha surgido no en el ofrecimiento de las posibilidades por igual, sino al afirmar la identidad "total" de ambos sexos. Cualquier profesión que no tenga el 50 por cien de sujetos femeninos parecía un escándalo, aun tratándose de aquéllas que requieren esfuerzos físicos menos adecuados, en términos generales, para las mujeres y aunque éstas no sientan el menor atractivo por ellas. Y sobre todo por el acento agresivo con que eran defendidas algunas tesis.

Otro punto debatido es el lugar, momento y **sentido del trabajo productivo en el sistema educativo**. Esta idea ha ido acentuándose por tres razones que pesan variamente según los países. Para no pocos países subdesarrollados la escuela y los escolares deben contribuir de modo inmediato, directo, actual, a **salir del subdesarrollo**. La vinculación del centro docente con la producción agrícola o industrial es la garantía de que se elevará la riqueza nacional. Los que gozan de los bienes de la cultura no deben ser una carga para el país. Los costes de la enseñanza pueden llegar a límites intolerables para economías depauperadas.

Otro motivo del universal interés por el tema del trabajo y la educación es el creciente **desempleo** como secuela y constitutivo de una crisis económica para la que no se avizora la salida. Desempleo que afecta a los grupos menos favorecidos y a los que tienen menos nivel cultural, que son desplazados en una lucha implacable por quienes gozan de mejores conocimientos. Hay una especial sensibilidad por los jóvenes que no han tenido su primer empleo. Su frustración es peligrosa pues en ellos descansa la continuidad de la cultura.

Hay una tercera razón que ha movido a estas declaraciones: **la tesis marxista** de la fusión del trabajo intelectual y manual, que ha llevado a sobrevalorar el valor formativo del manual y a buscar fórmulas para hacer compatibles ambos.

La discusión aquí ha surgido en torno al momento e intensidad. Mientras algunos se inclinaban por la generalización del modelo estudio-producción y sugerían la fórmula estudiante-trabajador, otros destacaban que el sistema educativo ha de tomar del trabajo cuanto tenga de aprendizaje y cultivo de los valores personales y sociales, pero cuando se repitan los conocimientos y destrezas en una aplicación limitada y reiterativa que no contribuye sino a cerrar el círculo de posibilidades del sujeto, eso no es educación ni debía incluirse en las enseñanzas formales. En todo

caso podrá tenerse en cuenta para darles el valor académico que les corresponda. Unas son las exigencias del trabajo productivo y otras las de una formación que prepara para un fluído panorama laboral difícilmente previsible.

Un dato sintomático de esta polémica es la exigencia del trabajo no relacionado con las actividades docentes. Fundado en principios aprióricos y por lo menos discutibles, no podría obtener el reconocimiento de todos, este alejamiento del propio campo profesional, cuando estar al día con dignidad en la propia área de conocimientos es una tarea poco menos que imposible.

El tema de la **orientación** ha registrado también cambios notables. Desde un acento más académico en las instituciones docentes y centrado en el análisis de las capacidades e intereses de los alumnos, ha ido ganando una vertiente más sociológica. Se exige una mayor información sobre los previsibles puestos de trabajo, sus condiciones de acceso y hasta de retribución y promoción posterior. Los especialistas en psicopedagogía han de recurrir a los economistas y sociólogos. El gabinete psicológico ha de estar vinculado a las oficinas de empleo. Ministerios de Trabajo, sindicatos y patronales tienen mucho que decir de esta tarea capital.

También aquí han surgido dimensiones graves y concepciones contrapuestas. Para unos lo decisivo es el individuo. Sus capacidades y preferencias son lo prioritario. Importa lo que le complace y orientarle hacia donde encuentre su satisfacción y autorrealización personal.

Para otros lo fundamental es que cada cual ocupe el lugar más adecuado para que la máquina social funcione bien. No es cuestión tanto de las preferencias personales cuanto de lo que la sociedad demanda. La planificación de recursos es la palabra mágica y los anhelos personales se tienen en cuenta en la medida en que las necesidades sociales lo permiten. Lo decisivo es el aumento de producción y el desarrollo

económico y social.

Es la eterna polémica entre la dimensión individual y social de la educación, que se manifiesta en amistosa colaboración integradora o en agrios encuentros frontales, porque ciertamente no es fácil de encontrar, ni llegar a un acuerdo sobre el punto de equilibrio inestable, entre los dos polos en que inevitablemente la educación queda enmarcada.

4. LA SIGNIFICACION DE LAS RECOMENDACIONES DE LA UNESCO.

Tienen una función prospectivo-normativa. Se trata de algo deseable que suscriben la mayor parte de los países, líneas de acción que se consideran convenientes para configurar la acción educativa de cara al futuro inmediato.

Ofrecen una visión panorámica en la que con frecuencia se recogen las realidades y las acciones emprendidas por numerosos países.

En los foros internacionales cada cual quisiera ver reflejada su realidad nacional o los principios de su política educativa. Por eso resulta difícil llegar a concreciones últimas. Para redactar un texto en el que se pongan de acuerdo los asistentes no hay más remedio que reducirse a líneas indicativas muy generales. Estos textos recogen la realidad y los anhelos de países que van desde los 200 dólares per capita hasta los 15.000 dólares, con los regímenes políticos más dispares y las situaciones socioeconómicas y culturales más variadas.

Se exige una gran prudencia para separar lo que es eco de lo que se está llevando a cabo en determinados países, de aquello que significa línea de acción futura, metas deseables. Con frecuencia las recomendaciones responden a ideales que sobrepasan las condiciones actuales o las limitaciones en que se debaten pueblos y sistemas educativos.

De la vanidad política nacional por lo hecho y la propaganda para difundir lo propio, hasta lo que puede

considerarse como ambiciosos ideales en la realización de una educación que sirva al desarrollo personal y sociocultural, hay toda una gama de motivos y de formulaciones ante las que es conveniente ejercer una crítica prudente.

Sin embargo no se puede negar el enorme impacto de esa vasta reflexión colectiva a escala planetaria.- Leer atentamente estas recomendaciones, si no dispensa a nadie y menos a los respectivos gobiernos de buscar las fórmulas más adecuadas para su realización, tampoco es una medida acertada ignorarlas.

Con todas estas precauciones, creemos que el tema educación y trabajo significa para nosotros un fuerte aldabonado dado por los organismos internacionales de educación.

Desde este nuevo horizonte debe configurarse nuestra política y legislación escolar, nuestro sistema educativo, la programación de los aprendizajes, el sentido de la orientación y un ambicioso diseño de la educación permanente en la que se integren escuela y sociedad.

En medio de una maraña de recomendaciones, de alternativas y soluciones ensayadas con varia fortuna, de ideologías contrapuestas y hasta de inmoderado anhelo de exportar soluciones no fácilmente transferibles; lo cierto es que la experiencia de una escuela que desarraiga a las nuevas generaciones de su medio, momento y cultura, nos obliga a escuchar y poner en práctica un nuevo concepto de educación más vinculada al trabajo. El universal malestar en la actual coyuntura es un aviso para salir del marasmo presente y ensayar otras fórmulas desgraciadamente más postuladas, en un horizonte de esperanzas, que críticamente contrastadas.

LOS GRANDES SISTEMAS ANTE LOS GRANDES PROBLE- MAS: EDUCACION Y EMPLEO EN ALEMANIA FEDERAL, FRANCIA, INGLATERRA, U.S.A. Y U.R.S.S.

JOSE LUIS GARCIA GARRIDO

Universidad Nacional de Educación
a Distancia, Madrid

1. UN GRAVE RETO PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS AÑOS 80.

Un estudio de los planes de política educativa elaborados en diferentes países durante la década de los sesenta y primera mitad de los setenta nos mostraría muy probablemente una considerable -incluso preponderante- atención al binomio **educación-ocio**. El mismo estudio, realizado desde 1.975 hasta hoy, nos haría ver una inflexión cada vez más clara y definida hacia el binomio **educación-empleo**, preocupación sin duda dominante entre los responsables de los sistemas educativos actuales. Aquella "sociedad del ocio" que alimentaba los sueños de las naciones opulentas, dibujada a manos de futurólogos optimistas y utilizada a veces como droga y a veces como argumento disuasorio contra siempre posibles catástrofes bélicas, aquella esplendorosa sociedad de la abundancia y del tiempo libre ha sido ensombrecida por el fantasma de la escasez y de un "tiempo libre" indeseado, de un **amaro far niente**.

Las antiguas veleidades -ya antiguas, aunque son de ayer- fomentaron documentos legislativos, disposiciones e infraestructuras fácticas que todavía rigen hoy en numerosos países y que, lógicamente, están pidiendo a gritos retoques en profundidad. Un ejemplo es la "ley de orientación universitaria francesa" de 1.968, cuya sustitución está prevista para 1.983. Otro, de mayor alcance, es la esperada Ley General de Educación de 1.970. Si mal no se recuerda, la cenicienta de esta Ley fraguada en medio de entusiasmos desarrollistas fue la formación profesional, que, a fuerza de ser concebida con trazos apendiculares, acabó por diluirse en una entelequia de la que todavía hoy no ha salido y de la que intenta quizá sacarla -no sabemos con qué fortuna- una proyectada "Reforma de las enseñanzas medias" de más que incierto futuro.

Que el tema del empleo obsesiona a los sistemas educativos de hoy lo atestiguan los numerosos simposios, seminarios y reuniones que vienen prodigándose sobre el particular. La Oficina Internacional de Educación, que quizás heredó de Pedro Rosselló un saludable apego hacia el tratamiento de las corrientes de mayor actualidad, no dudó en consagrar la primera Conferencia de la década de los ochenta al tema que aquí nos ocupa. Igual ha hecho, en 1.982, una institución de menor envergadura pero de no menor vocación científica: la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Otros ejemplos podrían igualmente ser aludidos. A estas alturas, parece claro que el tema del empleo va a constituir la mayor preocupación de los sistemas educativos durante la década de los ochenta y, probablemente, de lo que nos queda para acabar el siglo. Lo que no dejaría de ser lógico en el caso de un siglo de probada idiosincrasia pragmatista y escaso apego por idealismos y teorizaciones.

Estas páginas desearían enfocar el problema desde el punto de mira de unos pocos sistemas educativos, correspondientes a países bien característicos de la era industrial y en gran parte responsables de los prevalentes modelos de desarrollo económico. Me

refiero en concreto a Francia, Alemania Federal, el Reino Unido, los Estados Unidos y la Unión Soviética. Por supuesto que la elección, o la adición, de otros países hubiera sido más que interesante al efecto de precisar mejor las tendencias actuales; estoy pensando en Japón, en Canadá, en Italia, en los países nórdicos de Europa, etc. De signo diferente, pero no menos interesante resultaría un estudio que enfocase más bien la situación y las perspectivas de algunos países jóvenes y prometedores, como Brasil, Méjico, Argentina o Australia; o incluso desde las necesidades y prioridades de países todavía anclados a economías de mera subsistencia. Pero se trata de enfoques tan diversos que, por esta vez, parece recomendable no abordarlos en conjunto. Me ceñiré por tanto a considerar el caso de los sistemas educativos que algunos comparatistas catalogaron de "modelos" o de "laboratorios", terminología con la que, como he escrito en otras ocasiones, no me encuentro demasiado a gusto.

El orden que seguiré hará parada, en primer término, en el caso particular de cada uno de los cinco sistemas. Pasaré después a intentar una síntesis de líneas y tendencias, para acabar, por último, de la mano de las experiencias analizadas, con una serie de consideraciones prospectivas y generales sobre las relaciones entre educación y empleo en el marco de los sistemas educativos.

2. PLANTEAMIENTOS DE BASE Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS.

2.1 La experiencia francesa.

Francia nos viene ofreciendo, desde hace mucho tiempo, el más cabal ejemplo de lo que suele considerarse como meritocracia intelectualista: a mayores méritos intelectuales, a mejor preparación intelectual, mejores empleos. De ahí una tendencia a la permanente clasificación de los "productos" de la

escolaridad en una casi interminable y matizadísima serie de estudios, títulos y diplomas, cada uno de los cuales debería servir para abrir la espita de diversos empleos. Los desajustes entre éstos y la preparación recibida vienen siendo sentidos y denunciados desde hace mucho tiempo y a todos o casi todos los niveles de ocupación laboral, desde el del ingeniero al del peón albañil. Pero se hicieron más ostensibles en pleno fervor desarrollista, allá por los últimos años sesenta, y llegaron a resultar casi insoportables a comienzos de la siguiente década, aun antes de que la crisis energética se hiciera notar.

Dentro de esta trayectoria, tres momentos fundamentales pueden servirnos de guía para una visión casi esquemática de las características que el problema ha venido teniendo en Francia: la Ley de 1.971, la reforma Haby de 1.975-77 y los proyectos de reforma del gobierno Mitterrand en 1.981-82.

2.1.1 La Ley de Orientación sobre Educación Técnica de 1.971.

Esta Ley venía a reconocer y a intentar paliar un hecho habitual en Francia: la existencia de grandes masas de población que, tras haber abandonado el sistema educativo en el momento reglamentario, no habían obtenido ni diploma alguno ni tampoco una preparación para el trabajo. La Ley se centró fundamentalmente en la concesión a todos los trabajadores asalariados de los diferentes sectores (industrial, comercial, artesanal y agrícola) del derecho a disfrutar de un permiso temporal de formación (retribuido) para que pudieran o bien adquirir la formación profesional que les faltaba, o bien perfeccionarse en la profesión. Aunque el ordenamiento escolar no se vió sustancialmente afectado, la nueva disposición daba un paso importante en un camino sin duda escasamente atendido y poco valorado por los responsables del aparato educativo.

Como dato significativo basta señalar el siguien-

te: en 1.967, de una población total de 870.484 jóvenes de 17 años, 532.736 habían terminado su enseñanza obligatoria y abandonado las aulas con escasa o nula preparación para el trabajo, lo que suponía un 61,2 % del total. De los restantes, sólo 91.125 habían ingresado en el entonces llamado segundo ciclo corto de la enseñanza secundaria (con formación profesional), mientras que 215.133 aspiraban al bachillerato pre-universitario. El resultado es que menos del 10,5 % de la población total de 17 años estaba entonces recibiendo algún tipo de formación para el trabajo. En la práctica, el sistema educativo estaba diseñado sobre la base de pensar prioritariamente en ese número mínimo de alumnos que habrían de llegar al nivel superior.

Otra cuestión queda todavía en el aire: el grado real de preparación profesional de los alumnos de enseñanza superior de aquel entonces. La contestación a esto la dieron, en buena parte, los universitarios parisinos de 1.968, entre cuyas más socorridas denuncias figuraba, con unas u otras palabras, la de unos conocimientos que tenían escasa relación con la vida y con el trabajo. Es cierto que desde dos años antes venían ya funcionando los **Instituts Universitaires de Technologie**, más conocidos por sus siglas IUT, cuya finalidad era precisamente derivar hacia profesiones tecnológicas de tipo medio al mayor porcentaje posible de alumnos, que de otro modo habrían engrosado las aulas ya repletas de las universidades. La Ley de Orientación Universitaria de 1.968 había propiciado también una mayor aproximación de los **curricula** universitarios hacia las necesidades del país. Con todo, el entero sistema educativo persistía en su orientación intelectualista y meritocrática.

De ahí que la Ley de 1.971, al establecer las bases de una formación profesional continua, iba a abrir realmente camino a un cambio -difícil y lento- de mentalidad.

2.1.2 La reforma Haby de 1.975.

El ministro Haby consiguió, tras dura lucha, sacar a flote una ley que iba a introducir por vez primera modificaciones de envergadura en la línea intelectualista del sistema educativo francés. Lo más sustancial de la reforma, en lo que aquí concierne, fue la reestructuración de la enseñanza secundaria y sobre todo la de segundo ciclo (superior). Continuando en la dirección comenzada años atrás, el **collège** (establecimiento de secundaria inferior, de cuatro años de duración) iba a proporcionar una enseñanza igual, indiferenciada, a todos los niños de 11 a 15 años, pero con la particularidad de permitir que los alumnos académicamente más retrasados y ya decididos a incorporarse al trabajo tras acabar la escolaridad obligatoria, pudieran asistir durante los dos últimos años a **clase preprofesionales** o a **clases preparatorias para el aprendizaje**. De este modo, al finalizar la enseñanza obligatoria de 10 años tendrían por lo menos una capacitación inicial, que podrían completar después mediante cursos de temporada o a tiempo parcial realizados en centros de formación de aprendices.

Pero lo más interesante de la reforma Haby fue la reestructuración de la secundaria superior. El nombre de **lycée**, de venerada significación intelectualista, fue también otorgado a los centros encargados de ofrecer no una secundaria conducente a estudios superiores, sino a una secundaria orientada al trabajo profesional. Los **lycée d'enseignement professionnel** permitirían a los alumnos obtener la formación propia de un obrero cualificado tras la realización de dos o tres años de estudios, culminados respectivamente bien por el llamado BEP (**brevet d'études professionnelles**), bien por el CAP (**certificat d'aptitudes professionnelles**). Ambos títulos (sobre todo el CAP) atestiguaban una especialización de los alumnos en un oficio concreto. En cuanto a la secundaria larga de corte académico, cursada en los **lycées** de tipo tradicional, cabía la posibilidad de realizar en ellos unos

estudios encaminados también directamente a la consecución de una cualificación profesional de tipo tecnológico (**brevet de technicien**).

La reforma Haby, hecha pública en 1.975, no entró completamente en vigor hasta dos años después.

2.1.3 Los proyectos de reforma del gobierno Miterrand.

En 1.977, cuatro años antes de que el partido socialista francés se hiciera con la gobernación del país, un ilustre socialista escribía, en un libro prologado por Pierre MAUROY, las siguientes palabras:

"La formación profesional, a la que todas las reformas pretenden dar la prioridad de las prioridades, tiene un cometido claramente definido: formar trabajadores, formarles para el ejercicio de un oficio desde la salida de la escuela, hacerles capaces de cambiar.

¿Puede pretender asegurar este papel cuando el 60 % de los jóvenes que salen del aparato educativo no reciben formación profesional alguna?.

¿Y cuando sus contenidos no dejan más que un lugar cada vez más escaso a la formación general? Porque las horas consagradas a aspectos formativos no técnicos desaparecen a simple vista, desde algunos años, en los colegios, lo que no hace sino acentuar el abismo entre formación profesional y formación general, y reducir todavía más la calidad y el interés por el trabajo de los obreros cualificados, a quienes se pide con frecuencia cada vez mayor hacer el trabajo de un peón" (SCHWARTZ 1.977: 92-93).

Como se ve, es clara la crítica a los esfuerzos del ministro Haby y del presidente Giscard de aproximar de ese concreto modo el sistema educativo al mundo del empleo. La larga serie de especializaciones profesionales a las que conducían tanto el CAP y el BEP, como incluso el **brevet de technicien** (secundaria larga), no parecía muy del agrado de los socialistas

franceses (o, al menos, de un importante sector de los mismos). Schwartz da más razones:

"¿Pretende (la formación profesional) jugar un papel de preparación para el cambio, cuando desemboca en diplomas tan "puntillosos" (tan especializados) como los CAP por ejemplo? Que fije con pegamento al empleo, no es ni posible ni deseable. Pero preparando para tareas ultra-especializadas, existe un considerable riesgo de que los programas, analizados y descompuestos rigurosamente, no acaben por fijarse definitivamente. De otro lado, quien dice especialización, dice, para toda persona que desee cambiar de cualificación, obligatoriedad de tener que reemprender sus estudios desde cero. La multiplicación de diplomas "puntillosos" es, en este sentido, una estafa.

Es la concepción misma de la formación profesional la que está en juego: no le corresponde a ella enseñar hasta los más pequeños detalles de un oficio. Es en las empresas donde eso debe hacerse. Dejemos de pedir al sistema educativo que trate de formar productos acabados (...). Dejemos de acusar al sistema educativo de ser el único responsable de producir parados" (**ibidem: 94**).

Ciertamente, el gobierno Mitterand no se dió demasiada prisa en cambiar la estructura educativa heredada de gobiernos anteriores. En lo que ahora nos afecta, un pequeño cambio fue la introducción en los liceos de enseñanza profesional, durante el curso 81-82, de unas "clases preparatorias" destinadas a recoger aquellos alumnos que no hubieran logrado terminar el primer ciclo de enseñanza secundaria en los **collèges**; en los LEP, estos alumnos podrían recibir una enseñanza general y una formación profesional propiamente dicha rematada con el correspondiente certificado de aptitud profesional (CAP).

Aparte de esto, la reforma más repetidas veces anunciada ha sido la universitaria, más exactamente "ley de orientación de las formaciones superiores", en plural, con el fin de sustituir a la ya anticuada ley

de orientación de 1.968. Los objetivos y las líneas principales de esta reforma fueron puestos a debate público por el Ministro de Educación Nacional, Alain Savary, en mayo de 1.982, con el fin de que la nueva legislación pudiera llevarse al parlamento en otoño del mismo año. Por lo que puede apreciarse en los textos preparados a ese efecto, las principales inquietudes de Schwartz han sido tenidas en cuenta. Así por ejemplo, algunas de las preguntas del cuestionario sometido a debate dicen así:

"¿Cómo reconciliar, más bien que oponer, formación cultural y formación profesional?" (A.2.5.)

"¿Cómo organizar las enseñanzas (programas, métodos, personal docente) para asegurar el valor de los diplomas y su reconocimiento en el mercado de trabajo?" (A.2.6.)

"¿Qué papeles deberían jugar los sectores económicos, sociales y culturales en estas formaciones?" (A.2.7.)

"¿Cómo asegurar mientras tanto el desarrollo de las actividades culturales sin finalidad profesional a fin de favorecer la creación intelectual?" (A.2.8.)

"¿Cómo puede la creación intelectual jugar un papel en la evolución de las formaciones profesionales?" (A.2.9.)

"¿Cuál debe ser el lugar de los cursos periódicos en situación profesional y de la investigación en estas formaciones?" (A.2.17).

En otro documento relativo al proyecto, entre los "objetivos de las formaciones superiores" se hace constar expresamente éste:

"Tomar parte en la lucha contra el paro y ayudar a Francia a salir de la crisis mediante una mayor apertura de la enseñanza y de la investigación a las realidades económicas, sociales y culturales" (p. 1 del escrito ministerial titulado: **Quelques débats essentiels pour l'avenir des formations supérieures**).

Parece claro, por tanto, que los años ochenta van a conocer significativas modificaciones de lo que

hasta ahora ha sido el talante peculiar francés sobre el binomio educación-empleo. La inercia y el peso de un corporativismo fraguado y hasta mimado durante casi dos siglos no propician soluciones ni fáciles ni rápidas.

2.2 La experiencia alemana.

Alemania Federal viene con frecuencia tachada de conservar uno de los sistemas educativos más clasistas en lo que hace a la distinción entre formación académica y formación profesional. Es verdad que contrariamente a los demás países europeos y a los de casi todo el mundo, conserva todavía con rara tenacidad esa larga, exigente y selectiva educación secundaria -de nueve años- típica del **Gymnasium**. Pero no es menos cierto que la atención a la enseñanza profesional no ha sido, ni antes ni ahora, un objetivo secundario de su sistema educativo. Al contrario: las instituciones de este sector gozan de una tradición y de un prestigio que no son fáciles de encontrar en otros países.

2.2.1 El abanico institucional.

Como es sabido, Alemania Federal es el único país que tiene establecido, tras la finalización de una escolaridad obligatoria a tiempo completo de 9 años de duración (6-15 años de edad), un período igualmente obligatorio, pero a tiempo parcial, de tres años de duración (edades comprendidas entre 15 y 18 años). Pues bien: durante este último período, aproximadamente las cuatro quintas partes de los jóvenes acuden a centros de formación profesional, mientras que la quinta parte restante -siempre aproximadamente- realiza sus estudios de enseñanza superior en los **Gymnasien**.

No se piense que este notable desarrollo de la formación profesional es cosa de hace pocos años. Ya antes de la segunda guerra mundial el subsistema de

enseñanza profesional estaba altamente desarrollado, y algunas de las principales instituciones actuales del ramo conservan el nombre que ya entonces tenían. Tras la guerra, el país quiso recuperar sus antiguas tradiciones educativas y, muy especialmente, el privativo control que sobre ellas tenían los **Länder** o Estados federados, en contra de las pretensiones centralizadoras y uniformantes del Tercer Reich, que, no se olvide, creó por vez primera en el país un **Reichminister** central de educación. En cualquier caso, las abundantes instituciones de formación profesional tampoco fueron a menos durante la etapa nazi. El país tenía todavía reciente la espléndida labor realizada, a favor de la unión entre educación general y trabajo, por Jorge Kerchensteiner.

Hay que reconocer, sin embargo, que la gran variedad de centros y la autonomía de los **Länder** provocaban no pocos conflictos en un país tan superpoblado y en una sociedad de gran movilidad espacial. Por si fuera poco, el fuerte desarrollo económico operado -el famoso "milagro alemán"- había provocado la escasez de mano de obra y demostrado la existencia de lagunas formativas en ésta. Algunas medidas de aplicación general habían sido acordadas, no sin grandes dificultades, por la Conferencia de Ministros de Educación de los **Länder** (**Kultusministerkonferenz**), sobre todo en el Acuerdo de Düsseldorf, en 1.955. Pero, en lo que se refiere a nuestro tema, las medidas tuvieron escaso significado. El tradicional sistema alemán de formación de aprendices en las empresas recibió entonces un nuevo y sustancial impulso, y empresas tales como la Krupp o la IG Metall coincidieron nuevos procedimientos de "períodos de formación". Pero estos procedimientos no siempre favorecieron al total de las empresas; las medianas y pequeñas se quejaron con frecuencia de dificultades, y solicitaron medidas coordinadas a nivel federal. Nadie más indicado para llevar a cabo una política de este tipo que el partido socialdemócrata, que ya desde 1.966, en coalición con los cristiano-demócratas y

otras fuerzas de signo conservador, hizo notar su presencia en dirección centralizadora. Dirección que quedaría mucho más establecida con el triunfo electoral socialdemócrata de 1.969.

2.2.2 Medidas unificadoras.

El año 1.969 iba a conocer dos disposiciones de singular importancia. En mayo de ese año comenzaría a funcionar un Ministerio Federal de Educación y Ciencia, que, de acuerdo con la reforma constitucional llevada a cabo aquel mismo año podía asumir determinadas responsabilidades en el ámbito educativo (bien entendido que la mayor parte de éstas seguiría en manos de los **Länder**); entre las responsabilidades del nuevo ministerio figuraba expresamente la formación profesional **extraescolar** y el perfeccionamiento profesional, así como los **principios generales** del ordenamiento de la enseñanza superior.

La segunda disposición importante de 1.969 fue la nueva Ley de Educación Profesional, promulgada en agosto de ese año. Aunque la competencia sobre las instituciones de formación profesional seguían correspondiendo a los **Länder**, la Ley proporcionaba un marco general de regulación aprobando el sistema de formación alternativa en la empresa y en la escuela profesional y estableciendo normas sobre perfeccionamiento profesional, requisitos formativos para cambiar de una profesión a otra, educación profesional a distancia, etc.

Por aquellos años se intensificó también la dura crítica que venía haciéndose al **Gymnasium** por su clasismo y su empeño en no admitir más alumnos en sus aulas. Algunos autores (PICHT, 1.969) acusaron a las viejas instituciones de secundaria de estar favoreciendo una verdadera "catástrofe educativa", al estrangular de ese modo el crecimiento de la economía y de la investigación. La iniciativa oficial se sintió proclive a una democratización de la enseñanza

secundaria en general y de ahí surgió también la potenciación de las **Realschulen** (escuelas secundarias generales de primer ciclo) y la creación, a modo experimental, de las **Gesamtschulen** (escuelas "totales"). La economía seguía en pleno desarrollo expansivo, y eran ya casi dos millones de inmigrantes extranjeros los que el país había ido incorporando al mundo del trabajo desde la década anterior.

Las medidas educativas anteriores tuvieron mucho que ver, igualmente, con la creación en 1.970 de otro organismo de carácter inter-estatal: la comisión de Planificación Educativa (**Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung**), que puso especial énfasis en la extensión de la educación profesional y en el refuerzo de instituciones de este tipo independientes de las empresas.

Pero las cosas iban a experimentar cambios sustanciales e imprevistos.

2.2.3 La aparición del paro juvenil y las nuevas medidas.

También Alemania sufrió pronto las consecuencias de la crisis energética. A mitad de la década de los setenta, el millón de parados no era sólo, por desgracia, una expresión popular. Muchos de ellos eran inmigrantes, que se vieron forzados a volver a sus hogares de origen. Pero abundaban también los jóvenes de 18 y 19 años. En 1.977, por ejemplo, había en el paro 87.000 jóvenes de 20 años, de los cuales más de la mitad no habían concluido sus estudios bien de formación profesional, bien de educación obligatoria. También entre los egresados de estudios superiores cundía el pánico: aproximadamente 40.000 de ellos estaban sin trabajo (incluyendo una mayoría de ingenieros, arquitectos y economistas).

Ciertamente, las autoridades reaccionaron con mayor prontitud que en otros países. En setiembre de 1.976 fue promulgada una "Ley de promoción de puestos de aprendizaje", con el objeto de combatir la fuerte

desocupación juvenil y de asegurar los necesarios lugares de aprendizaje en escuelas de diverso tipo. La "Ley General Universitaria" que conoció la luz en los primeros días de ese mismo año, había procurado también una ordenación de los estudios superiores que sin duda ejercería benéfica influencia sobre la situación. Sin embargo, los problemas de desempleo continuaron y continúan, pese al programa establecido en 1.978, y para varios años, por la Comisión de Planificación Educativa ya mencionada. Entre las prioridades señaladas por la Comisión figuran:

1. la expansión acelerada del año de educación profesional básica como así también el establecimiento de cursos educativos de capacitación profesional para jóvenes que no terminaron la escuela principal;

2. el aumento de los puestos de formación en las empresas;

3. la expansión de los talleres supraempresariales, en los que puede completarse la formación de los jóvenes que hubieran sido formados en empresas demasiado pequeñas o muy especializadas;

4. expansión y mejora de las escuelas profesionales especializadas que completan la enseñanza en tanto escuelas de tiempo parcial;

5. la expansión de las escuelas profesionales especializadas que sustituyen total o parcialmente la enseñanza en las empresas" (FUHR, 1.979: 82).

Como se dijo al comienzo, un amplio abanico de instituciones de formación profesional procura hoy, en Alemania, cubrir el objetivo de dotar a los jóvenes alemanes de una preparación para el trabajo. Se procura especialmente que esta preparación no esté reñida con una formación general amplia, ni tampoco que se extienda a aspectos profesionales excesivamente minuciosos.

La escuela profesional de tiempo parcial (la **Berufsschule**) sigue siendo la institución fundamental del ramo. Pero otras abundantes, cuya enumeración complicaría innecesariamente estas líneas, sirven de

alternativa o completan, a tiempo pleno o parcial, la preparación antes recibida. Los canales de transvase entre estos tipos de enseñanza profesional y las posibilidades de acceso a los estudios superiores han sido ampliamente tenidas en cuenta, desde los primeros años de la escuela secundaria general (**Hauptschule** y **Realschule**).

El BIE preguntó al gobierno alemán cuáles eran, a su juicio, las principales experiencias que Alemania Federal podría ofrecer a los restantes países miembros en la Conferencia Internacional de Educación de 1.981. He aquí la contestación del Gobierno (las aclaraciones que figuran entre paréntesis han sido añadidas por mí):

"En la RFA el concepto de preparación profesional dentro del 'sistema dual' ha demostrado ser satisfactorio. Como se describió ya..., se trata de una combinación de la escuela y de la preparación en el mismo trabajo. Esto se ha intentado también satisfactoriamente en cursos de nivel terciario (superior)... Se considera que también podría recomendarse la materia **Arbeitslehre** (preparación para el trabajo: materia obligatoria en la enseñanza secundaria general), tal y como fue descrita (antes) y que representa uno de los principales elementos de básico entrenamiento en la preparación para una transición del mundo del trabajo" (BUNDES-REPUBLIK, 1.981: 16).

2.3 La experiencia británica.

En lo que hace a la formación para la vida de trabajo, el sistema educativo británico podría ser considerado como relativamente sencillo en los primeros niveles y de una complejidad casi incomprensible a nivel post-secundario. Desde la aparición de la Ley de Educación de 1.944 ha sido intención declarada de todos los gobiernos el reforzar la preparación práctica de niños y adolescentes. Pero, claro está, tal preparación práctica era interpretada de diverso

modo según fuera el gobierno en el poder, conservador o laborista. Para los **Tories**, una orientación pragmática de las escuelas no tenía por qué entrar en litigio con el nivel y exigencia intelectual de determinadas instituciones, en las que habría de seguir formándose la élite cultural y profesional del país. Para los miembros del **Labour Party**, no era posible resolver satisfactoriamente la formación para el trabajo abstrayendo del carácter excluyente y clasista de muchas instituciones públicas y privadas, que con su simple presencia convertían en inoperantes e inatractivos los esfuerzos de practicidad intentados por instituciones de menor rango.

No es aquí, por supuesto, el momento de analizar con detalle la evolución y el desenlace actual de ambas concepciones. Ciñéndonos estrictamente al tema que nos preocupa, bastará con reparar en los más importantes hitos y en los criterios que prevalecen hoy.

2.3.1 El marco de la Ley de Educación de 1.944.

Por mucho que uno desee no remontarse en el tiempo, en el caso del Reino Unido se hace casi necesario atemperar -en éste como en otros temas- ese deseo inicial. La **Education Act** de 1944 sigue siendo hoy el texto legal sobre el que reposa el sistema educativo británico, pese a que las modificaciones institucionales llevadas a cabo desde entonces han sido variadas y profundas. Se impone, por tanto, una referencia a esa disposición legal.

En lo que aquí importa, la Ley de Educación de 1.944 concretó en tres los tipos de educación secundaria general que los alumnos podrían elegir una vez terminados sus primeros seis años de escuela obligatoria (enseñanza primaria, de 5 a 11 años de edad): la **grammar school** (escuela secundaria tradicional, de tipo académico y elitista), la **technical school** (escuela secundaria técnica, reservada también a alumnos bien dotados, pero con clara proclividad

hacia profesiones tecnológicas) y la **modern school** (escuela popular de carácter polivalente). Todos los niños ingleses deberían optar -en teoría- por uno de estos tres centros, y permanecer en él hasta cumplidos los 16 años, edad que marca la terminación del período obligatorio. Lo que ocurrió en la práctica es que, ante el selectivismo propio de los dos primeros tipos institucionales (cuyo ingreso venía marcado por el cebérrimo examen de **eleven-plus**), la gran mayoría de los alumnos ingleses hubo de acogerse al camino de la **modern school**. Había sido diseñada esta institución con marcado carácter polivalente, de tal forma que confiriese tanto una formación general como una formación profesional suficiente para la buena inserción de los alumnos en el mundo del trabajo. Dentro de su plan de estudios figuraban, junto a materias clásicas (lengua, matemáticas, ciencias, etc.), artes domésticas, contabilidad, prácticas de taller y otros conocimientos laborales de diverso signo y en dependencia con las circunstancias de ubicación, etc. En resumidas cuentas, era una institución diseñada prioritariamente para dotar al país de una mano de obra suficientemente preparada.

Pero la **modern school**, pese a ser frecuentada por masas y masas de alumnos y pese a conseguir un tono cualitativo nada desdeñable, no gozó nunca del favor popular. El pueblo siguió viendo en ella una especie de obligado **refugium peccatorum**. A pocas posibilidades intelectuales y/o económicas que los niños tuvieran, sus padres harían lo indecible por conseguir para ellos en alguna **grammar school** pública o, mejor todavía, en alguna **independent school**, en la que, además de aprender cosas juzgadas interesantes, podrían relacionarse con niños de "buena familia". Por lo general, la **technical school** -no se sabe por qué raro motivo- no llegó nunca a representar una tentación para los padres; de ahí su paulatina e inexorable desaparición posterior.

A lo que venía después de la educación secundaria lo catalogaba la Ley de 1.944 como **further education**.

En este término quedaba comprendido todo: desde las universidades hasta una escuela para aprender mecanografía, francés o la utilización de maquinaria agrícola. Por eso dije antes que, en este contexto, la formación profesional post-secundaria constituía un mundo difícil de definir, con infinita variedad de instituciones públicas (dependientes, por lo general, de las autoridades educativas locales) y multitud de centros privados.

2.3.2 La dimensión profesionalizadora del "Comprehensive principle".

En la práctica, el esquema inaugurado por la Ley de 1.944 había acabado por convertirse en una bifurcación de rutas que rara vez se encontraban: la de la élite cultural (y con frecuencia económica) y la que conducía a los empleos de menor consideración y nivel retributivo. Esto es, al menos, lo que pensaba una parte importante de la población y, de modo especial, el partido laborista.

De ahí que, en los períodos en que consiguieron el poder, los laboristas intentaron cambiar el rumbo de las cosas. Sin oponerse a la Ley de 1.944 y abandonando de anetmano la idea de reformas radicales •reformas que las estructuras socio-políticas del país dificultarían en extremo-, encontraron un buen instrumento de combate en el **comprehensive principle**, en virtud del cual era necesario conseguir una escuela secundaria general de carácter integrador -en lo académico y en lo social- y a ser posible única para todos. Esto último no lo lograron, pero lo primero sí. De ser absolutamente minoritario en los primeros años de su implantación -allá por los años cincuenta- la **comprehensive school** ha pasado a cobijar hoy casi al 90 % de la población escolar de enseñanza secundaria.

La **comprehensive school** es verdaderamente una escuela integrada donde los contenidos de formación profesional (preprofesional, si se quiere) ocupan una parte importante del **curriculum**. A la salida de ella

-16 años de edad- pueden los alumnos, según sean los resultados obtenidos (traducidos en certificados y/o diplomas que no nos interesa mencionar aquí), o bien encaminarse hacia estudios superiores, o bien entrar en el mundo del trabajo o acudir a otros centros de formación profesional. De éstos últimos, unos son a tiempo parcial, compatibilizando el aprendizaje y el trabajo -generalmente como aprendices- en los diversos sectores productivos (industria, comercio, agricultura, servicios, etc.). Otros son de tiempo completo, en períodos que suelen oscilar -según la profesión- entre uno y tres años. Son bastantes las instituciones que organizan los llamados "cursos **sandwiches**", en los que se alterna, en períodos iguales, estudio y trabajo.

2.3.3 El desafío del paro y la respuesta conservadora.

La crisis económica y el paro se ensañaron de modo especialmente vivo en el Reino Unido de los años setenta. Como el laborismo no supo corregir la situación, ciertamente difícil, los británicos consideraron oportuno dar a los conservadores la oportunidad de hacerlo. Más aún que en otros países europeos, el desempleo juvenil había alcanzado cotas preocupantes. El desajuste entre el mercado laboral y el "producto" del sistema educativo se hacía cada vez más ostensible.

Los pasos dados desde 1.979 por el gobierno de Mrs. Thatcher no han seguido, obviamente, pautas anteriores. No ha habido, por ejemplo, apoyo a la expansión, ya irreversible, de las **comprehensive schools**, sino más bien fórmulas de ayuda, desde 1.980, a las **grammar schools** y a las escuelas privadas, con el convencimiento de que estas instituciones pueden proporcionar al país personas capaces de empujar la economía y abrir nuevos caminos de riqueza.

Además de esto, el gobierno conservador ha hecho ver sus intenciones de dedicar al binomio educación-empleo una atención preferente. El Informe presentado en 1.981 a la Conferencia Internacional de

Educación pone de relieve algunas medidas que se intentan llevar a la práctica.

En lo que se refiere a la escolaridad obligatoria, el Informe da a conocer dos interesantes publicaciones del **HM Inspectorate**, uno de los cuales, sobre educación secundaria (HMI, 1.979), afirma que:

"los alumnos necesitaban conocer las bases económicas de la sociedad y cómo puede ser creada la riqueza. Estrechos vínculos entre las escuelas y la industria local fueron establecidos. Todos los alumnos deberían recibir educación profesional no después del tercer año de enseñanza secundaria" (DES, 1.981: 6).

Más en concreto, el Informe anuncia la celebración de diez reuniones entre representantes de los ámbitos educativos e industrial para discutir posibles medidas encaminadas a aproximar la escuela a la vida de trabajo. Y la concesión de nueve millones de libras para el Programa Nacional de Microelectrónica, anunciado por el gobierno en 1.980 con el fin de "ayudar a escuelas y colegios a hacer mejor uso de esta tecnología en sus enseñanzas y a proporcionar a los jóvenes las habilidades requeridas para sacar partido de la microelectrónica" (*ibidem*: 7).

Acciones aún más concretas se propone realizar el gobierno en el ámbito de la educación post-secundaria. Un grupo de trabajo se constituyó al efecto, con el fin de "desarrollar y evaluar nuevos enfoques para la preparación general de los jóvenes empleados"

"A finales de 1.979, 160 esquemas diferentes estaban operando bajo esta experiencia, en comparación a los 70 del año anterior. Dos tercios fueron patrocinados por los comités industriales de formación, y el resto directamente organizado por los Colegios con los empleadores" (*ibidem*: 14).

Ciertamente, no pocas de estas acciones se habían iniciado durante el gobierno anterior. Pero el deseo del nuevo gabinete no es sólo el de conservar estas experiencias, sino el de incrementarlas y potenciarlas al máximo. Hay, desde luego, significativas variantes,

entre las que cabe señalar una mayor responsabilización del ámbito empresarial en las tareas formativas y una realización de las experiencias de modo más centralizado, más en conexión con las autoridades educativas locales.

2.4 La experiencia norteamericana.

Periódicamente, el sistema educativo norteamericano recibe una buena dosis de reproches por parte de los ciudadanos del propio país. Ocurre cíclicamente, y, casi siempre, en momentos de crisis. Así pasó al alborear los años treinta, a consecuencia del declive económico. Volvió a ocurrir al final de los cincuenta, cuando los éxitos espaciales soviéticos hicieron poner en duda la utilidad de una formación demasiado general, demasiado poco especializada. Y se hizo de nuevo presente a mitad de los setenta, por culpa otra vez de la crisis económica y, sobre todo, del paro. Pero esta vez, una serie de circunstancias están prolongando la situación más que otras veces. Las quejas no cesan, sino que más bien se extienden y multiplican. Ya en los ochenta, el Presidente de la Fundación Carnegie, Ernst Boyer, definió en un acto público a las escuelas del país como:

"auténticos supermercados de enseñanza, donde los alumnos eligen las asignaturas que les gustan, sin tener en cuenta ni sus intereses reales, ni los de la comunidad. Lo que les hará salir sólo parcialmente formados" (citado por CARRASCAL, 1.982: 121).

La queja es general y se extiende tanto a las escuelas primarias como a la enseñanza superior. En uno de los más interesantes libros escritos estos últimos años sobre la cultura norteamericana, Christopher Lasch dirige su implacable y rigurosa crítica contra las instituciones educativas de su país, y especialmente contra las de enseñanza superior, acusándolas de no dar a los alumnos una seria formación ni intelectual, ni cultural, ni profesional. (LASCH, 1.979: 221-265).

Y sin embargo, el sistema educativo norteamericano constituye un polo de indudable atracción para otros muchos sistemas educativos del mundo entero. Atracción que quizá se haga notar con especial fuerza en lo que se refiere, precisamente, a la preparación para la vida del trabajo. Sin remontarnos demasiado lejos, intentaremos localizar aquí algunas etapas fundamentales que han precedido a la situación actual, de la que nos ocuparemos por último.

2.4.1 Una ininterrumpida actitud favorable.

Desde antiguo, las escuelas norteamericanas de todos los niveles, y especialmente las de nivel secundario, han tendido a la integración de tareas de formación general con tareas de formación profesional. Su vocación **pragmatista** no es simplemente un tópic. El **learning by doing** que Dewey aspiró a poner como lema fundamental en la educación de su país, se ha traducido en múltiples acciones atentas a descubrir y a desarrollar el talante vocacional de los alumnos. Tanto las instituciones públicas -dependientes de los Estados y, más en directo, de los distritos- como las privadas han otorgado siempre al trabajo práctico (manualidades, **hobbies**, artesanía, etc.) una atención que a los europeos ha parecido muchas veces excesiva, por considerar que la formación intelectual y cultural se veía de este modo relegada a un segundo plano. De hecho, Lasch inculpa del mismo defecto a la tradición educativa de su país: "la escuela americana -dice-, en contraste con la europea, concedió un peso destacado a los aspectos no académicos del curriculum" (1.979: 233).

Los norteamericanos parecían tener una especial sensibilidad hacia esto, sensibilidad igualmente común a gobernados y gobernantes. Una prueba bien significativa es la preocupación denotada, al respecto, por el gobierno federal. Como es sabido, éste no se ocupa del aparato educativo que está constitucional y prácticamente en manos de cada uno de los Estados, pero

contribuye económicamente al desarrollo de aquellos programas que juzga necesarios o convenientes para toda la comunidad nacional. Pues bien: una parte importante de esa contribución ha sido otorgada precisamente para programas de carácter vocacional o profesional.

Como he dicho, la cosa arrastra de antiguo. Una de las primeras ocasiones en que el Gobierno Federal se inmiscuyó en asuntos educativos fue precisamente con el propósito de ayudar a los Estados a financiar en las escuelas públicas secundarias actividades de preparación para trabajos agrícolas, industriales, comerciales, etc., y a proporcionar medios para la formación de profesorado competente en tales menesteres. Eso ocurrió en 1.917, mediante la Ley conocida como **Smith-Hughes Act**. Antes de la segunda guerra mundial, habría todavía dos ocasiones de intervención federal en el mismo sentido: la **George-Dean Act** de 1.936 y la **George-Barden Act** de 1.946, concebida esta última como una ayuda para que las escuelas ayudaran en la recuperación post-bélica.

Pero el documento legal de mayor importancia fue sin duda la "**Vocational Education Act** de 1.963. En un documento oficial, el alcance de la Ley viene así descrito:

"La Ley de Educación Vocacional de 1.963 especificaba que podrían ser empleados fondos federales para programas vocacionales con destino a 1) aquellos alumnos de educación secundaria que estén preparándose para ingresar en el mercado de trabajo o para ser trabajadores a domicilio; 2) jóvenes cuyas deficiencias académicas, socioeconómicas o de otro tipo les hayan impedido salir adelante en los programas regulares; 3) jóvenes y adultos que hayan completado o abandonado la escuela secundaria y que estén preparándose para entrar en el mercado de trabajo; y 4) aquéllos que se hallen sin empleo o tratando de aumentar sus capacidades profesionales" (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1.982: 58).

Como puede observarse, una federación, que ni de

derecho ni de hecho financia el sistema educativo, está dispuesta a otorgar importantes ayudas para un determinado sector del mismo: el de la formación profesional.

Naturalmente, la petición de Estados y distritos no se hizo esperar. Ya tenían las escuelas un motivo para obtener **también** ayuda del Gobierno Federal. La mayor parte de las **high schools** no necesitaron incluir en sus **curricula** cometidos de formación profesional, porque de hecho ya los tenían; en todo caso, fue preciso reforzarlos y hacerlos ver. Pero además, se solicitó a las autoridades federales que aclararan e interpretaran más abiertamente algunos puntos oscuros o restringidos de la Ley, de modo que pudieran ser favorecidos por ella otras instituciones y servicios públicos que también contribuían a la formación profesional. Lo mismo pidieron las instituciones privadas. Como fruto de todo esto, en 1.968 el Congreso aprobó algunas **Enmiendas** a la Ley, que autorizaban extender la ayuda a otros programas e instituciones (sobre todo en Educación Especial) y, en determinadas circunstancias y mediante oportunos acuerdos, a instituciones privadas.

La evolución no se detuvo después. En 1.976 se aprobaron nuevas **Enmiendas**, en el sentido de conceder ayudas más sustanciales y de extenderlas a otros sectores que todavía quedaban menos atendidos (tareas de formación femenina, preparación profesional de la población indígena, alumnos retrasados, etc.). Esta misma disposición confirió importantes funciones de inspección e investigación, a este respecto, al **National Institut of Education**. El paro, que por aquel entonces afectaba a más del 7 % de la población activa y que contaba en sus filas con muchos jóvenes sin capacitación, actuó como factor decisivo en la consolidación y extensión de las disposiciones legales.

No cabe duda, por tanto, de que la formación profesional ha recibido en Estados Unidos un aliento y una ayuda ostensiblemente mayores que los que han

recibido otros aspectos o sectores de la educación del país.

2.4.2 La situación en los años ochenta.

Al igual que ocurrió en Inglaterra, también en Estados Unidos se pensó que un cambio de rumbo en la política del país podía contribuir a remediar la ya demasiado larga crisis económica, el problema del desempleo y otros males de la sociedad norteamericana. Ronald Reagan trajo de la mano un paquete de medidas que muchos consideraron duras, como por ejemplo una considerable reducción del gasto público y del número de funcionarios en los servicios federales. Hasta se pensó que el **Department of Education** recién creado en 1.979 bajo la administración de Carter corría el peligro de desaparecer como ministerio y volver al antiguo Departamento de Salud y Bienestar.

El desempleo, y muy particularmente el juvenil, parecía figurar entre las preocupaciones del nuevo presidente. Una de las medidas que propuso para paliarlo fue la de bajar el salario mínimo para los jóvenes en su primer empleo. La medida, ruidosamente atacada por los sindicatos (cuyo poder y número de afiliados desciende ininterrumpidamente, por cierto, desde hace años), iba encaminada a conseguir que los empresarios emplearan a gente joven en los nuevos puestos de trabajo, ya que, a igualdad de salario, más bien se inclinarían por gente experimentada.

Pero más que las medidas económicas nos interesan aquí las educativas. En éstas no ha habido, por el momento, innovación alguna. Los programas, servicios e instituciones de formación profesional siguen recibiendo un considerable apoyo oficial.

¿Cuáles son esos programas, servicios e instituciones?. Nos convendrá, a este respecto, recordar brevemente la estructuración de la formación profesional en el país.

En la enseñanza primaria (de seis u ocho años, según los casos) los contenidos del **currículum** afectan

fundamentalmente a la educación general, pero es habitual la presencia de algunos contenidos que podríamos catalogar como pre-vocacionales. Durante la **high school** las materias pre-tecnológicas y profesionales encuentran, por lo general, mayor atención a medida que ascienden los años. En lo que es el esquema más generalizado de educación secundaria -tres años de **high school junior** y otros tres de **high school senior**-, la mayor o menor presencia de contenidos profesionales depende grandemente de cuáles sean las expectativas de las instituciones con referencia a lo que sus alumnos harán después. En los Estados Unidos, la variedad de instituciones y de **curricula** de secundaria es casi infinita. No es posible, por tanto, ceñirse a un patrón concreto. Sin embargo, puede decirse que es raro el establecimiento de secundaria que, obligatoria u opcionalmente, no incluye en su plan de estudios una dosis considerable de materias de dirección profesional.

Lo dicho vale para el conjunto de las instituciones de educación secundaria típicamente norteamericanas: las **high schools**, y muy particularmente para las que, ya de entrada, se presentan como instituciones de carácter integrado (a menudo denominadas **comprehensive high schools**. En ellas los alumnos dedican una considerable parte de su tiempo a talleres, técnicas comerciales, trabajos artesanales, etc. Por supuesto, existen también instituciones de carácter marcadamente profesional; son las que con frecuencia se denominan **vocational high schools** o **technical high schools**, en las que la dedicación a cometidos de preparación profesional más o menos especializada ocupa abundante espacio (la mitad de cada jornada, por lo general). Estas instituciones, que suelen estar bastante bien dotadas, sirven con frecuencia a todo un distrito e incluso a varios, y ofrecen preparación para múltiples profesiones y oficios. Por último, los llamados **Area Vocational Centers** son establecimientos dedicados **exclusivamente** a formación profesional, que trabajan en conexión simultánea

con varias escuelas secundarias dentro de una misma área o región; los alumnos dividen su tiempo entre ambas instituciones.

Lo dicho hasta el momento va referido a instituciones de nivel secundario (escolaridad obligatoria, por lo común), pero, naturalmente, existen también instituciones post-secundarias dedicadas en mayor o menor medida a la formación profesional. En mayor medida lo hacen los llamados **Technical Institutes** o bien **Technical Colleges**, en los que es posible perfeccionarse en actividades profesionales variadas. Y en menor medida, junto a más ambiciosos contenidos de formación general, los **community colleges**, que podrían considerarse como la lógica continuación de las **comprehensive high schools**.

Este es, pues, el esquema habitual. Una amplia orientación para el mundo del trabajo tienen, o pretenden tener, las universidades y escuelas superiores, cuya habitual dirección pragmática no es necesario señalar aquí.

En teoría, el sistema educativo norteamericano muestra por tanto una proclividad notoria a objetivos de carácter profesional. Y sin embargo, se le achaca quedarse con frecuencia bien lejos del cumplimiento de tales objetivos. ¿Por qué razón?

La respuesta es compleja, como complejo es el aparato socio-educativo de este enorme y variopinto país. No obstante, viene insistiéndose repetidas veces que la causa fundamental de los desajustes estriba en eso que constituye lo más prototípico -y casi sagrado- del estilo educativo norteamericano: el culto a la libertad y el respeto de los intereses individuales. El principio de **optatividad** ha ido ganando incesantemente terreno en los planes de estudio, incluso a nivel secundario, de tal modo que, como se decía al principio, los intereses particulares -o los gustos- de los alumnos han venido situados por encima de cualquier otra consideración. A nivel de enseñanza superior el principio ha desembocado en situaciones extremas y hasta ridículas, que Lasch denuncia sin

contemplaciones (1.979: 261-265). Situaciones que, además, conllevan un extraordinario costo económico. También es el culto a la libertad el que ocasiona que, en principio, el país y su gobierno se muestren tradicionalmente alérgicos a cualquier tipo de planificación en materia de empleo y de instituciones educativas. De ahí que la proclividad del sistema educativo hacia planteamientos profesionalizadores, que hemos reconocido como típica de la sociedad norteamericana, se vea en realidad duramente trabada por otras proclividades no menos típicas de esa misma sociedad.

2.5 La experiencia soviética.

Como es sabido, Marx no dejó escritas demasiadas cosas sobre educación. pero entre las pocas que dejó, es raro encontrar una sola que no haga referencia a lo que, para él como para sus seguidores teóricos, es el principio básico de la educación comunista: la unión entre educación y trabajo productivo. No es ahora el momento de remontarse a consideraciones de fondo sobre este particular. Pero no estará de más recoger con cierta exactitud el pensamiento del fundador del comunismo. Dejando aparte otros conocidos textos, será suficiente citar estos fragmentos de una de sus obras de madurez:

"Consideramos que la tendencia de la industria moderna de hacer que los niños y los jóvenes de ambos sexos cooperen en el gran trabajo de la producción social es una tendencia progresiva, sana y legítima, si bien bajo el capital ha sido distorsionada hasta la abominación. En un estado racional de sociedad, cualquier niño, desde la edad de nueve años, debe convertirse en un trabajador productivo de la misma manera que cualquier adulto no imposibilitado físicamente debe también no estar exceptuado de esta ley general de la naturaleza, a saber: trabajar para ser capaz de alimentarse, y trabajar no sólo con el cerebro sino también con

las manos" (MARX, 1.864-1866: 344).

He aquí los componentes fundamentales de la educación, según Marx:

"Primero: **educación mental**.

Segundo: **educación física**, tal como se da en escuelas gimnásticas y a través de ejercicios militares.

Tercero: **preparación tecnológica**, la cual imparte los principios generales de todos los procesos de producción, y, simultáneamente, inicia al niño y al joven en el uso práctico y en el manejo de los instrumentos elementales de todos los oficios" (*ibid.*: 345).

Y aquí la conclusión de su razonamiento:

"La combinación de trabajo productivo, educación mental, educación física y formación politécnica, elevará a la clase trabajadora muy por encima del nivel de las clases media y superior" (*ibid.*: 346).

Obviamente, el sistema educativo soviético, que se ha presentado ante el mundo como el primero y más decidido cumplimentador de la teoría marxista, no ha podido menos que dar una importancia de primer plano al tema que aquí nos ocupa. La formación de los trabajadores ha sido, en la Unión Soviética, un objetivo siempre declarado. Lo que no significa que haya resultado fácil ni que se haya traducido siempre en realizaciones tangibles. Los intentos del sistema educativo soviético por convertir esta teoría en realidad es una larga historia, de la que no me es posible dar ahora demasiados detalles. Ya me he referido a ella en otros lugares (1.969 y 1.971). Bastará recordar que, después de atrevidos intentos en los años veinte y primeros treinta, años en los que algún autor llegó a proclamar incluso la muerte de la escuela y la incorporación de la enseñanza a las fábricas (Schulgin), la era staliniana marcó el retorno a un tipo de escuela tradicional, académica e incluso intelectualista, bastante ajena al mundo de trabajo, al que se accedía más tarde con menor preparación de la que, por aquel entonces, gozaban los

jóvenes en algunos sistemas educativos del mundo capitalista. Pero como lo que aquí nos interesa es fundamentalmente la situación actual, nos bastará hacer parada en el momento en que fueron puestos en tela de juicio los criterios educativos stalinistas.

2.5.1 Jruschov y el acercamiento de la escuela a la vida.

La reforma escolar que, tras trabajosa elaboración, consiguió sacar a la luz Jruschov en octubre de 1.958 portaba el siguiente título: "El fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la vida y el ulterior desarrollo del sistema de enseñanza". Se trataba de dar un cambio sustancial a la situación y de traducir en realidades, de una vez por todas, los principios establecidos por Marx y Engels y reafirmados por Lenin. He aquí, en pocas palabras, los puntos más sustanciales de la Ley:

"1) la instrucción obligatoria para todos los ciudadanos soviéticos aumentaba un año su duración: ahora serían ocho años, en vez de los siete del período anterior;

2) los alumnos de los cursos superiores de la escuela secundaria deberían dedicar, a partir de entonces, un tercio del tiempo disponible al aprendizaje politécnico y al trabajo en fábricas, granjas, oficinas, etc.;

3) los alumnos universitarios y de institutos de enseñanza superior dedicarían más tiempo al trabajo de prácticas, dentro de sus respectivas especialidades, y a la investigación sobre problemas de producción material;

4) el 80 por 100 de las plazas disponibles en las instituciones de enseñanza superior estaría reservado a aquellos alumnos que hubieran trabajado antes un mínimo de dos años en la producción" (GARCIA GARRIDO, 1.969: 127; cfr. AZRAEL, 1.968: 23-24).

Entre los objetivos de esta reforma, Azrael creyó

encontrar éste: "el de mitigar la severa carencia de mano de obra que padecía la economía soviética como consecuencia del bajo porcentaje de natalidad (y el alto porcentaje de mortalidad) durante la segunda guerra mundial"(AZRAEL 1.968: 24). Lo que no quita importancia al verdadero objetivo de fondo: reconducir la educación comunista por sus verdaderas rutas de unión entre educación y empleo.

Con todo, tampoco esta vez la Ley iba a tener demasiada fortuna. Las modificaciones empezaron ya a insinuarse antes de la caída de Jruschov, y se tradujeron en verdaderas modificaciones legales en 1.966. No se trataba de retoques accidentales. El 80 % de las plazas reservadas en la enseñanza superior a quienes hubieran antes ejercido trabajos en fábricas, granjas, etc., quedó reducido al 20 %. Aquella tercera parte del horario escolar destinada a aprendizaje politécnico y trabajo productivo,, quedó reducida a unas horas por semana. La Ley seguía aparentemente en vigor, pero su espíritu había sido abiertamente trastocado. ¿Causas?. Son difíciles de precisar. Los dirigentes soviéticos dieron a entender, en diversas ocasiones, que aquellas disposiciones no resultaban positivas ni para el ámbito del empleo y de la economía ni para el sistema educativo. Kairov, Presidente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de aquel entonces, decía en marzo de 1.965:

"La experiencia ha demostrado convincentemente que la formación profesional de los estudiantes dentro del marco de la escuela secundaria no ha sido positiva. En las condiciones de nuestro país se demostró imposible armonizar el principio territorial de situar a los estudiantes en las escuelas de educación general con la planificación y la organización de la formación profesional. De este modo, las necesidades de personal que tenían las regiones económicas particulares no contaban para nada, y los intereses personales y las inclinaciones de los estudiantes fueron ignoradas casi completamente" (citado por ANWEILER, 1.973: 90).

2.5.2 La situación en los años ochenta.

Recordemos brevemente el itinerario escolar de los niños y jóvenes en la Unión Soviética. La escolarización obligatoria se inicia a los siete años, edad en que ingresan los niños en la escuela de enseñanza general. Deben permanecer escolarizados un total de diez años, pero no necesariamente en un mismo centro. Aunque la tendencia es unificar todos los tipos actuales de instituciones de los niveles primario y secundario en uno sólo (la escuela secundaria de enseñanza general), todavía existen bastantes escuelas primarias de tres años y otras que agrupan la primaria y el primer ciclo de secundaria en establecimientos de ocho años o cursos. Hasta el octavo año de escolaridad todos los niños siguen un plan de estudios prácticamente idéntico. A partir de esa edad, y tras realizar un examen, han de optar o bien por pasar al segundo ciclo de enseñanza secundaria (dos años), que prepara para estudios superiores, o bien por inscribirse en cursos de formación profesional, a los que más adelante me referiré.

Nos interesa reparar en qué medida existe formación vocacional o profesional durante la enseñanza general de ocho años. En los documentos oficiales soviéticos se pone buen cuidado en demostrar que se concede a ella gran importancia. Veamos:

"En una escuela de enseñanza general, la instrucción politécnica de los alumnos se realiza como sigue: al estudiar los rudimentos de las ciencias en el volumen determinado por los programas de estudio, los alumnos toman conciencia de las diferentes ramas esenciales de la producción, de las profesiones principales, se inician en la técnica y en la tecnología modernas, reciben ciertas nociones sobre ciencia económica, organización del trabajo en las empresas modernas socialistas tanto industriales como agrícolas. La iniciación al trabajo manual bajo sus aspectos diferentes

concorre al mismo fin. La instrucción politécnica incluye orientación profesional y asegura a los alumnos libre opción hacia la profesión que elijan y, por tanto, la adquisición rápida de un oficio después de un breve reciclaje. La orientación politécnica del sistema enseñanza-educación en su conjunto es una de las realizaciones más importantes de la escuela soviética" (URSS, 1.981: 92).

Las palabras no ocultan la realidad de los hechos: la formación profesional, en estos niveles, queda fundida en la enseñanza general y reducida a unas escasas horas de actividades manuales dentro del horario semanal, concretamente dos horas (cfr. ZAJDA, 1.980: 183). No digo que esto no sea importante. Lo que digo es que se trata de una realidad que contrasta notablemente con las declaraciones verbales del texto antes citado y de otros equivalentes, y, sobre todo, con las tesis de Marx acerca de la unión entre educación y trabajo productivo. La práctica soviética no es, en este punto, más importante que la de otros países del mundo capitalista.

Una prueba ostensible del talante esencialmente académico de la escuela soviética lo constituye el hecho de que, al término del primer ciclo de enseñanza secundaria -es decir: después del año octavo de escolaridad-, casi las tres cuartas partes del alumnado desea seguir estudios de secundaria superior, conducente a la universidad o a otras instituciones de nivel terciario. Según cifras ofrecidas por el documento oficial que acabo de citar, sólo alrededor del 16 % ingresa en escuelas de aprendizaje técnico y profesional; otro 10 % se dirige a escuelas de enseñanza secundaria especializada (que no son ni necesaria ni generalmente escuelas que desemboquen directamente en empleos). El resto se decide por la secundaria superior, aunque sólo serán admitidos en los centros ordinarios (diurnos, de tiempo completo) los que hayan mostrado suficiente capacidad en las pruebas finales de 8º curso (aproximadamente un 60 % de la población escolarizada de esta edad); los

restantes, un 12 % según el documento citado, pueden matricularse en centros nocturnos de enseñanza secundaria, a la vez que ejercen ya un trabajo.

Hay un aspecto de máximo interés que sirve como regulador fundamental en las relaciones entre formación y empleo. Me refiero, obviamente, a la **planificación educativa**, aplicada como parte de una general planificación económica y de los recursos humanos necesarios. La URSS fue pionera en este menester, después ampliamente imitado por países socialistas y capitalistas. La planificación de puestos de trabajo asegura que no exista desempleo alguno entre los graduados de la enseñanza superior, y de que sea mínimo y bien controlado entre la mano de obra especializada y no especializada. Pero éste es un dato que no tiene demasiada significación en el contexto de un país con economía socializada y planificada. El hecho de que no exista desempleo no indica, de por sí, que los recursos humanos ejerzan tareas verdaderamente productivas.

Recojo, para terminar, una cita de Price que refleja bien, a mi juicio, lo que ha sido la experiencia soviética en materia de educación y empleo:

"La larga experiencia de la URSS ha demostrado muchas dificultades encontradas con respecto a combinar educación y trabajo de varias maneras. Las reformas de Jruschov han mostrado con particular claridad la oposición de los escolarizados y de los aspirantes a la **intelligentsia** a tales medidas. Tal oposición está también claramente presente en China. Existe entonces la oposición de los directores de empresas, y aun de los trabajadores, quienes ven la invasión de los escolares como un quebrantamiento de la producción y una amenaza a su trabajo. Cuando lo que se pretende es una formación profesional, son también instructivas las dificultades experimentadas en la URSS en cuanto a emparejar la formación y la práctica laboral con el puesto final de trabajo.

Finalmente, este capítulo ha demostrado que en la URSS el término 'instrucción politécnica' ha perdido todo sentido especial, y que ahora se aplica tanto a la formación general, académica, como a la preparación puramente profesional" (PRICE, 1.977: 219).

3. PRINCIPALES LINEAS Y TENDENCIAS ACTUALES.

Las experiencias hasta aquí seguidas son susceptibles de ser sintetizadas de modos muy diferentes. Voy a ceñirme a algunos aspectos que considero de especial relieve. Trataré primero de examinar en conjunto las instituciones a través de las cuales operan los sistemas educativos estudiados. Haré lo mismo, a continuación, con los contenidos concretos que tales instituciones ofrecen. Por último, me detendré a esbozar dos rasgos contradictorios que pujan dentro de los sistemas -o subsistemas- de formación profesional, caracterizando de una manera u otra a los sistemas educativos y a las sociedades en que se engloban.

3.1 La red institucional.

Observamos en primer término, al contrario de lo que ocurría en otras épocas, la inexistencia de instituciones de formación profesional propiamente dichas que vayan destinadas a los alumnos menores de 14 ó 15 años. Hasta esa edad, las actividades formativas de este sector quedan siempre subsumidas en planes de enseñanza general y asumidas por los establecimientos que de esta última se ocupan. Se trata, por lo general, de establecimientos de un único tipo, diseñados de idéntica manera y con objetivos igualitarios. Puesto que todos ellos pretenden llevar a cabo algún tipo de tareas pre-profesionales, es obligado dedicarles un mínimo de atención. La máxima unicidad la encontramos en la Unión Soviética, donde la llamada "escuela secundaria de enseñanza general"

está destinada a convertirse en el único tipo de establecimiento unificador de los niveles (o grados) primario y secundario. Conviene recordar, sin embargo, que todavía quedan abundantes escuelas de tres y ocho años, respectivamente, que, aunque están obligadas a seguir los mismos criterios formativos que las del modelo fundamental, no cuentan de ordinario con los mismos medios (talleres, laboratorios, material escolar, etc.). Después de la Unión Soviética, es Francia la que nos ofrece hoy mayor unificación institucional entre los países estudiados, ya que el **collège** (enseñanza secundaria de primer ciclo) se ha convertido en paso obligado para todos los niños hasta los 15 años. En Francia, la existencia de abundantes centros privados en estos niveles supone, sin embargo, un importante cauce de diversificación. En esta escala de mayor a menor unicidad, habría que situar, a continuación de Francia, a los Estados Unidos, aunque sin olvidar nunca que éste es por definición el país de la diversidad en todo lo que a educación se refiere y que cuenta, además, con una importante red de centros privados. Sin embargo, en lo que ahora nos importa, existe un cauce común para todos los niños norteamericanos: la **elementary school**, de 6 u 8 años de educación, y la **high school** después. Conviene reparar, no obstante, en que es posible ingresar a los 14 años (tras haber terminado ocho años de enseñanza elemental, por lo menos) en una **technical** (o **vocational school**), primordialmente dedicada a la formación profesional. Al Reino Unido habría que situarlo a continuación y no antes, porque se da allí, de hecho, un porcentaje de alumnos que opta a los 11 años de edad por una vía determinada. Ciertamente, este porcentaje es ya minoritario, puesto que el número de los que ingresan en las escuelas secundarias integradas (y que, por tanto, no tienen por qué optar tempranamente por una u otra vía) se acerca al 90 %. La tendencia a la integración no ha sido fomentada durante el gobierno conservador de Margaret Thatchert, pero no parece que vaya a detenerse. El modelo menos

unificado nos lo ofrece Alemania Federal, puesto que ya a los diez años de edad se plantean los niños una opción que, al menos en un elevado porcentaje, va a resultar irreversible, y que les hará seguir su formación en tres tipos diferentes de centros oficiales (sin contar con las todavía escasas **gesamtschulen** y las escuelas privadas).

Lo dicho hasta el momento afecta, como es patente, a instituciones de formación general en las que **también** se realizan actividades pre-profesionales o profesionales (volveremos a esto al hablar de los contenidos). Otro enfoque distinto del problema lo obtendremos si el punto de referencia son las instituciones destinadas principalmente a formación profesional. El cuadro resultante es, en este caso, diferente. El país donde existe un mayor número -hablo siempre en términos relativos y no absolutos- de instituciones de formación profesional es sin duda Alemania. No se olvide que de cada cinco jóvenes alemanes entre 15 y 18 años, cuatro asisten a centros de formación profesional (como parte todavía de la escolaridad obligatoria). En segundo término habría que situar, bajo este concepto, a la Unión Soviética, aunque a considerable distancia del país anterior y muy cerca de los Estados Unidos, donde el número de alumnos que acuden a escuelas profesionales es más elevado de lo que en principio podría parecer. Francia debe figurar a continuación, ya que, después de la Reforma Haby, los **lycées d'enseignement professionnel** se han desarrollado notablemente y vienen también admitiendo en estos últimos años a alumnos comprendidos en el periodo de obligatoriedad escolar. La clasificación habría de cerrarse con el Reino Unido, en el que todos los centros existentes de formación profesional se sitúan a nivel postsecundario (salvo excepciones). Hay que decir, no obstante, que estos centros tienden a aumentar y a recibir cada vez mayores contingentes de alumnado.

Otro aspecto de interés institucional es la mayor o menor participación de las empresas (industriales,

artesanales, agrícolas, etc.) en el proceso de formación profesional inicial. El país que más ha fomentado esta vía es, sin duda, la República Federal Alemana, donde el llamado "sistema dual" (escuela-empresa) de formación es de habitual recurso. Los restantes países se encuentran a niveles más bajos, incluida la Unión Soviética. En la URSS se recurre habitualmente, desde luego, a las empresas. Pero por una serie de circunstancias que sería largo enunciar ahora, la eficacia formativa de las prácticas en las empresas productivas soviéticas deja bastante que desear.

Los centros universitarios y de nivel superior merecerían consideración aparte. En puridad, todos ellos son centros profesionales. Pero nos llevaría muy lejos determinar en qué medida cumplen con este objetivo. Ya dije, a propósito de los Estados Unidos, que abundantes centros de enseñanza superior parecen volcados hoy a cubrir apetencias culturales de los alumnos más que a profesionalizarlos en el estricto sentido de la palabra. Y no se trata de una tendencia exclusivamente norteamericana. También en Europa hay mucho de esto. Las empresas productivas y otras entidades empleadoras -incluida la administración pública- vienen denunciando desde hace algún tiempo la falta adecuada de preparación de los egresados de estudios superiores, en todos o casi todos los países desarrollados de occidente. En este sentido, la Unión Soviética parece, en principio, cuidar más la capacitación profesional de sus egresados universitarios y similares, aunque ha sido a menudo tachada de especializarlos en exceso. También en Alemania Federal hay una fuerte tradición que lleva a tener muy en cuenta -pese a su tan estimada "libertad académica"- los concretos cometidos profesionales. El Reino Unido luce todavía con satisfacción su tradicional tendencia a dar gran relieve a la formación general y cultural de los alumnos superiores, pero ha conocido en los últimos decenios una mayor propensión hacia las especializaciones profesionales, sobre todo tecnológi-

cas, como lo demuestra la gran expansión operada por las instituciones terciarias dependientes de las autoridades locales (LEAs) y de modo especial los **Polytechnics**. En Francia, tanto la Universidad como las **Grandes Ecoles** siguen apegadas a objetivos intelectuales de tipo más general y ambicioso; salvo en determinados casos, los egresados de estas últimas se colocan frecuentemente lo mismo en altos puestos administrativos que en empresas o en la enseñanza. Quizás el intento profesionalizador más notable de los últimos tiempos en este país haya sido, a nivel terciario, el realizado por los IUTs (**Instituts Universitaires de Technologie**), aunque no reina un acuerdo pleno sobre su real contribución. Puede que las reformas previstas por el Gobierno Mitterand logren introducir modificaciones sustanciales en el ámbito universitario francés; pero no será fácil; probablemente harán falta años para que cambie la actitud meritocrática e intelectualista de los universitarios franceses.

3.2 Los contenidos de la formación profesional.

Dos aspectos nos interesa tomar aquí en consideración. Primero, la presencia de contenidos netamente profesionales o vocacionales en las instituciones donde se lleva a cabo la escolaridad obligatoria. Y segundo, la presencia de contenidos de educación general en las instituciones de neta orientación profesionalizadora.

3.2.1 Formación vocacional en la educación general.

En todos los países estudiados hay un explícito sentir favorable a la inclusión, desde tempranas edades, de contenidos que podríamos llamar pre-profesionales o pre-vocacionales. La mayor parte de las veces, este sentir se traduce en la asignación de horas dedicadas a trabajos manuales, actividades artesanales y artísticas, actividades del hogar, etc.

En Alemania, tanto la escuela primaria como los tres tipos fundamentales de escuela secundaria dedican una porción del horario a estos menesteres, y en la **Hauptschule** se añaden además horas a teoría laboral técnica o económica. Algo parecido habría que afirmar con respecto a Gran Bretaña y a los Estados Unidos, aunque la libertad que en estos países tienen los centros para determinar el propio plan de estudios hace difícil poner ejemplos concretos. En Francia las llamadas **activités d'éveil** gozan ya de cierta tradición en la enseñanza elemental y, tras la reforma Haby, también los **collèges** han incorporado al plan de estudios actividades manuales y técnicas e incluso una introducción a la economía. La Unión Soviética, como vimos, insiste en la gran importancia que debe concederse a la "instrucción politécnica", aunque, como decía Price, ésta se ha convertido de hecho en una asignatura más.

En resumidas cuentas: la tendencia de todos los países estudiados es prácticamente la misma, con variaciones de detalle. Lo más llamativo del asunto es que la Unión Soviética siga exactamente la misma dirección, y que haya relegado al olvido -¿definitivamente?- la importante tesis marxista de combinar educación general y trabajo productivo "desde los nueve años de edad".

3.2.2 Educación general en la formación vocacional

En justa reciprocidad a la tendencia anterior, las escuelas profesionales asumen también en la generalidad de los casos contenidos de educación general. Así ocurre, por supuesto, en las **technical (o vocational) high schools** norteamericanas, en las escuelas soviéticas de aprendices y en los **lycées d'enseignement professionnel** franceses. Pero también en las escuelas profesionales alemanas de tiempo parcial, en las **berufsschulen**; pese a que estas instituciones ocupan a los alumnos sólo un día por semana -o dos medios días- no faltan en su **curriculum**

asignaturas de educación general (alemán, religión, historia o política, etc.). En cuanto a Inglaterra, ya me he referido a que sus escuelas profesionales suelen ser postsecundarias, y que las hay de tipos muy diferentes y a veces bastante centradas en una especialización concreta. Con todo, las instituciones de mayor entidad no dejan nunca de incluir contenidos formativos generales. De esta regla general habría que exceptuar a los **Area Vocational Centers** norteamericanos, ya que, como se dijo, tienen como misión complementar la enseñanza general recibida en las **high schools** de su circunscripción.

3.3 Funcionalidad versus meritocracia.

Las tendencias actuales marcan pues una cada vez mayor compenetración entre la formación profesional y la educación considerada en su conjunto. Esto significa, entre otras cosas, que la fisonomía de un subsistema de formación profesional es cada vez un reflejo más fiel de la fisonomía del entero sistema educativo. Como éste lo es también del entero sistema social, en el cual ocupan lugar relevante la estructura y la función del trabajo productivo.

Como no me es posible entrar aquí en demasiados pormenores, me referiré a un par de rasgos que lo mismo se reflejan en el subsistema de formación profesional que en el sistema educativo y hasta en el sistema social. Ese par de rasgos, más o menos presentes en todos los sistemas educativos estudiados, podríamos concretarlos en dos tendencias que denominaré, respectivamente, "meritocrática" y "funcional". No puede afirmarse, a mi juicio, que una y otra sean exclusivas de determinados países; se trata de dos fuerzas contrapuestas que tienden a actuar en todos ellos, aunque podamos convenir que el predominio de una u otra sea más marcado en éste o en aquel país.

3.3.1 La fisonomía meritocrática.

Lo que define fundamentalmente este rasgo es el hecho de valorar más lo que se ha hecho que lo que se hace; más los méritos acumulados que las habilidades que actualmente puedan ser demostradas (siempre que los méritos sean propios y no heredados, se entiende).

La tendencia meritocrática afecta a todo el conjunto de una sociedad, y se refleja tanto en la política como en la economía, tanto en el arte como en la ciencia, tanto en el ámbito del empleo como en el ámbito escolar. Su correlato más claro es la **categorización**, en virtud de la cual los miembros de la sociedad tienden a situarse en planos distintos, numerosos y superpuestos (de donde surge también la jerarquización). En el caso de las sociedades de tendencia meritocrática, la categorización opera en todos los niveles y áreas de actividad. En política, por ejemplo, se muestra mediante la proliferación de puestos escalonados en los ministerios (ministro - secretario de estado - viceministros - secretarios generales - directores generales - etc.). En el ámbito económico-empresarial, los puestos van desde director general hasta ayudante de obrero sin calificar, pasando por una larguísima serie de subdirectores, jefes de sector, subjefes de área, ingenieros, técnicos, etc., etc. Interminable puede llegar a ser la categorización en otros ámbitos, como el administrativo, el judicial, el militar o el sanitario. En la esfera educativa, la meritocracia se ensaña de modo especial, dando lugar a una permanente clasificación categórica de inspectores, directores, profesores, técnicos, auxiliares no-docentes, alumnos y otros, todos ellos subdivididos a su vez en nuevas categorías.

Entre los alumnos, uno de los elementos más tradicionales de categorización es, precisamente, el de dividirlos en dos grandes grupos: los "académicos" y los "profesionales", dando por supuesto que los primeros son más importantes y estableciendo, a partir de esa base, otras subclasificaciones. Entiendo que en esta temprana categorización se halla el germen de

todas las demás. De ella se alimentará la sociedad meritocrática, pues los empleos y los sueldos vendrán clasificados en función del sector y nivel escolares alcanzados por los ciudadanos.

No todas las meritocracias se basan en los mismos supuestos. Según los países, las tendencias meritocráticas pueden reposar sobre supuestos intelectuales, económicos o políticos, por citar sólo los más socorridos. Podría decirse, por ejemplo, que la tendencia meritocrática francesa es sobre todo de base intelectual. Parece también claro que en la Unión Soviética y en otros países de su entorno la meritocracia tiene a su base una importante dosis política. La meritocracia económica, la del **self-made man**, sigue estando operante en países del tipo de los Estados Unidos pese al azote de los impuestos y de una prensa no siempre entusiasta.

Por extraño que pueda parecer, la meritocracia no está reñida con el principio de igualdad de oportunidades. Hasta podría decirse que constituye el cauce habitual a través del cual discurre ésta. Cuando todos pueden acceder con iguales derechos y oportunidades a los diversos empleos, se hace preciso buscar un criterio de equitativa distribución. Los méritos personales se presentan entonces como un criterio claro y objetivo, indiscutible.

3.3.2 La fisonomía funcional.

Viene caracterizada por lo que se sabe y se es capaz de hacer ahora, por las habilidades concretas que se poseen y que en cualquier momento pueden ser demostradas. Lo que uno vale no está en función de lo que antes ha hecho o de lo que antes ha sido, ni por el número de años de estudios o de diplomas, ganancias, medallas, etc., que se posea.

En los sistemas educativos, la tendencia funcional se manifiesta buscando campo para el desarrollo y la experimentación de capacidades y habilidades concretas, y, naturalmente, no transige con considerar

que lo "profesional" tenga o deba tener menor rango que lo "académico", porque tanto aquello como esto tienen un profundo significado cultural. Como lo que importa son los resultados operativos, la categorización pierde gran parte de su razón de ser, y la enseñanza-aprendizaje -lo mismo de una actividad manual que de una ciencia pura- se convierten en una tarea de equipo que exige compartir la responsabilidad.

La tendencia funcional está también presente en todos o casi todos los sistemas educativos que hemos estudiado aquí, y es la principal responsable de la atención que hoy quiere dispensarse a la capacitación de los alumnos para el trabajo. En determinados sistemas, la propensión a esta fisonomía se ha mostrado con mayor claridad que en otros. Ese es el caso, a mi juicio, de la República Federal Alemana, en la que son más bien pocos los ciudadanos dispuestos a acusar de clasista a un sistema educativo por el simple hecho de seguir reservando los **gymnasien** a sólo un quinto de la población escolar de la correspondiente edad. Es posible que, de hecho, una mentalidad excesivamente funcional se resbale con mayor facilidad que otras hacia esquemas clasistas. No nos olvidemos de que, por ejemplo, fue un criterio de extrema funcionalidad lo que llevó a Platón a diseñar su República educativa del modo que lo hizo.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES PROSPECTIVAS.

El estudio realizado en anteriores páginas ha puesto de relieve algunas tendencias de estos cinco sistemas educativos, y entre ellos la **mutabilidad**, la tendencia a ajustar la propia estructura a condiciones cambiantes y a necesidades nuevas. Esto no es más específico del ámbito de la formación profesional que de otros. Se trata, por lo demás, de una mutabilidad sólo relativa: una tendencia al cambio frenada por la magnitud y el peso de la estructura misma. Como ocurre con la educación considerada en sentido general, la

formación profesional parece caminar en permanente retraso con respecto a la realidad del mundo del empleo. La estructura de éste -y por tanto todo cambio que tal estructura experimente- ejerce un influjo cierto sobre la estructura de la formación, pero un influjo tardío, un influjo que no suele traducirse en acciones formativas concretas hasta bastante tiempo después, cuando quizá la estructura del empleo no es ya la que era. También se da, por cierto, una influencia clara de la estructura de la formación sobre la estructura del empleo. Pero se trata de una influencia generalmente de signo contrario. Quiero decir que, mientras el empleo exige de la formación una actitud dinámica, de cambio, la formación exige habitualmente del empleo una actitud estática, de permanencia. La planificación educativa sirve bien para ilustrar este fenómeno. Los conocimientos y requisitos profesionales exigidos **hoy** para contribuir **mañana** a un desarrollo planificado, actuarán probablemente mañana en sentido estabilizador.

Los altos responsables de la política educativa parecen haber comprendido que **un cierto desajuste entre la formación y empleo es prácticamente inevitable**. De hecho, son pocos los que todavía prometen eliminarlo, conformándose más bien -y ya es bastante- con reducirlo. En circunstancias particulares, algunos políticos pueden llegar a presumir de haberlo reducido (¡e incluso erradicado!), pero sus sucesores se encargan siempre de aclarar que no hubo tal cosa, que el problema persiste y que son ellos quienes han de pechar con él. En las sociedades democráticas esto ocurre continuamente. En las dictaduras (burguesas o proletarias), más de tarde en tarde, pero también ocurre; no hay más que acudir a la experiencia soviética para percatarse de que es así.

Se impone, por consiguiente, un planteamiento realista de la cuestión. Ningún modelo, presente o futuro, podrá depararnos un perfecto ajuste entre educación y empleo. Pero las ya numerosas experiencias habidas pueden y deben servirnos de ayuda, aunque no

sea más que para no caer de nuevo en viejos errores.

En todos los países -no sólo en los aquí estudiados- existe hoy una notable preocupación por reducir el desajuste entre educación y empleo. La crisis del desempleo y de ralentización del desarrollo que viven todos los países industrializados persiste en los años ochenta, y ha hecho perder la esperanza de que se tratara de una crisis coyuntural, fruto del encarecimiento energético de los setenta. La crisis es bastante más profunda, y tiene mucho que ver, sin duda, con los conceptos de prosperidad, cultura y educación que la sociedad industrial fue fraguándose durante los últimos siglos. Harán falta, probablemente, planteamientos de fondo completamente nuevos, que revisen sin contemplaciones las viejas y todavía socorridas ideas ilustradas. Pero por el momento, los problemas de orden práctico aguardan una solución urgente, que no puede esperar a que fructifiquen replanteamientos de fondo. Entre esos problemas está el que nos ocupa. De ahí que los gobiernos muestren una lógica preocupación, y que, como respuesta a la misma, lo mismo hagan los organismos internacionales.

La Unesco lleva ya años insistiendo en la necesidad de que se abra camino un "nuevo orden económico internacional" (cfr. UNESCO, 1.976), para el que parece indispensable un planteamiento abierto, mundial, de los problemas que aquejan a países pobres y a países ricos. De ahí que el desajuste entre educación y empleo debe ser enfocado, por cada país, no como un problema doméstico, sino dentro de una perspectiva mundial, globalizada. La experiencia no puede ser más clara: el desempleo en la República Federal Alemana, pongamos por caso, arrastra el desempleo de muchos otros países. Las economías de los países socialistas no están tan desconectadas de las occidentales como una visión demasiado esquemática de las cosas había llegado a sostener. Ahí están las agudas crisis económicas de Polonia y Rumanía, por ejemplo. Queramos o no, todos los problemas que aquejan a la humanidad, incluso los de los países más

lejanos geográfica o culturalmente, están a nuestra puerta o quizá ya dentro de nuestra propia casa.

No habrá, pues, soluciones de fondo que no sean soluciones compartidas, estudiadas y experimentadas en común. Es inútil buscar recetas que se ajusten sólo a las peculiaridades de nuestra cocina. En el terreno que nos ocupa, es imprescindible tomar asiento en los foros internacionales y buscar allí soluciones que puedan servirnos a todos y que todos nos empeñemos en no boicotear.

Atención especial merece, por eso, el actual interés demostrado hacia este tema por los organismos internacionales. Aparte de las tareas que vienen realizando la Unesco, el BIE y otras entidades conectadas al aparato general de las Naciones Unidas, conviene reparar en otros esfuerzos no menos interesantes. Así, por ejemplo, el que demuestra el Consejo para la Cooperación Cultural (CCC), del Consejo de Europa, a través del proyecto titulado "Preparación para la vida", y que se ha traducido ya en publicaciones de alto interés (cfr. DEFORGE, 1.980; FUENTE-MUÑOZ REPISO, 1.981). Así también algunos documentos que periódicamente prepara la OCDE, entre los que deseo destacar, para terminar, uno publicado en 1.979 con el título de "Las capacidades y competencias utilizadas en la vida activa" (véase referencia completa en la bibliografía final).

Según este documento, las competencias o habilidades que deberían conseguir todos los alumnos durante el periodo de escolaridad obligatoria, como preparación indispensable para la vida de trabajo, son las siguientes:

- 1) **Capacidades generales de carácter operativo**, que han de servirles para determinar por qué ciertos procesos o acciones preceden o siguen a otros en la vida de trabajo (ejemplos: reconocer cuando una máquina o un proceso funciona mal y tomar las debidas medidas, etc.).
- 2) **Capacidades de adaptación al cambio** en el mundo del empleo (saber encontrar información sobre puestos,

desarrollar por su cuenta nuevas potencialidades previsiblemente explotables etc.).

- 3) **Capacidades y aptitudes personales y afectivas** para conseguir buenas relaciones sociales en el ámbito del empleo (ejemplos: buena comunicación con los demás, aceptar la supervisión del propio trabajo, aceptar los propios errores, saber trabajar en compañía de otros, y en solitario, etc.).
- 4) **Conocimiento básico del mundo del empleo**, para poder optar por este o aquel camino profesional con responsabilidad y suficiente perspectiva.
- 5) **Capacidades prácticas de carácter general** (lectura, escritura, comunicación suficiente en la propia lengua y en alguna otra que abra a nuevos horizontes, redacción de informes, capacidad para expresarse en público, etc.).
- 6) **Destrezas manuales** (con papel, madera, textiles, plásticos, etc.; en el manejo de utensilios y herramientas variados; en arreglos domésticos, preparación de comidas, etc.).
- 7) **Capacidades necesarias para encontrar un empleo** (conocer dónde están las principales fuentes de información y saber utilizarlas; conocer los propios recursos y las propias deficiencias; procurarse una buena salud física, etc.).

Como se ve, se trata de sugerencias interesantísimas que no caen, por cierto, en el error de intentar especializar excesivamente a los niños y adolescentes desde tempranas edades. Error que achica los horizontes de los alumnos y que, bajo el punto de vista institucional, implica numerosos gastos de instalación y conservación de talleres, etc. Una buena formación profesional **para mañana** no habrá de ser, con seguridad, una formación especializada en exceso. Los países industrializados han tardado mucho tiempo y han gastado enormes recursos en llegar a esta sencilla constatación.

El plan que sugiere la OCDE, o cualquier otro que tuviera en cuenta Planteamientos parecidos o mejores, no debería inquietar demasiado a los políticos y

educadores que parecen seguir obsesionados con que la escuela se ocupa sólo de contenidos "académicos", como si éstos aseguraran y agotaran el desarrollo cultural de la persona. Hay mucho de cierto en estas palabras de un profesor universitario argentino:

"El mundo del trabajo debe ser reivindicado como fuente de una formación integral valiosa. Tanto desde el punto de vista académico o como entrenamiento de aprendizaje e incluso como factor positivo de formación ética, cívica y política, el trabajo ofrece múltiples posibilidades educativas. En consecuencia, debe desterrarse la antinomia tradicional según la cual todo tipo de profesionalización está en contradicción con fines formativos de carácter general e integral. Lo que sí es negativo es todo tipo de profesionalización prematura o que limite desde temprano perspectivas u horizontes de vida ulteriores" (ZANOTTI, 1.980: 30).

No otra cosa nos dice la experiencia de estos cinco grandes sistemas educativos.

BIBLIOGRAFIA

- ANWEILER, O.: **Kulturpolitik der Sowjetunion**. Stuttgart, A. Kroner Verlag, 1.973.
- AZRAEL, A.J.: "Bringing up the soviet man: dilemmas and progress", en **Problems of Communism**, XVIII-3, 1.968, pp. 23-31.
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: **Interaktion zwischen bildung and produktiver arbeit**. Sekretariat der Ständinger Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 1.980.
- CARRASCAL, J.M.: **La aventura americana**. Barcelona, Planeta, 1.982.
- DEFORGE, Y.: **Living tomorrow: an inquiry into the preparation of young people for working life in Europe**. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, 1.981.
- DES: **Major Educational Trends in the United Kingdom**. London, SE1 7PH, 1.981.
- FUENTE, C. y MUÑOZ REPISO, M.: **Preparation for life in a democratic**

society in five countries in Southern Europe. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, 1.981.

FUHR, C.: **Educación y enseñanza en la República Federal de Alemania.** Bonn - Bad Godesberg, Inter-Nationes, 1.979.

GARCIA GARRIDO, J.L.: **Comunismo y educación familiar.** Madrid, Magisterio Español, 1.969.

GARCIA GARRIDO, J.L.: **Los fundamentos de la educación social.** Madrid, Magisterio Español, 1.971.

HMI: **Aspects of secondary education in England.** London, DES HMSO, 1.979.

LASCH, Ch.: **The culture of narcissism.** New York, Warner Books, 1.971.

OCDE: **Les capacités et compétences utilisées dans la vie active.** Paris, SME/ET (79) 19, 1.979. (Distribución restringida).

PICHT, G.: **Die Deutsche Bildungskatastrophe.** Hamburg, 1.969.

SCHWARTZ, B.: **Une autre école.** Paris, Flammarion, 1.977.

UNESCO: **El mundo en devenir: reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional.** Paris, 1.976.

URSS: **Instruction Public en URSS (1.979-80) et les perspectives de son développement.** Publié pour la 38^e session de la CIE de l'Unesco. Moscou, 1.981.

U.S. DEPARTMENT DE EDUCATION: **Progress of Education in the United States of America 1.978-79 and 1.979-80.** Washington, U.S. Government Printing Office, 1.982.

ZAIDA, J.I.: **Education in the U.S.S.R..** Oxford, Permamon Press, 1.980.

ZANOTTI, L.J.: **Los objetivos de la escuela media.** Buenos Aires, Kapelusz, 1.980.

LOS OBJETIVOS PROFESIONALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: UNA PERSPECTIVA MUNDIAL

CONCEPCION GOMEZ OCAÑA
Universidad de Valencia

1. IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS.

"Cada época en la historia, cada pueblo puede definirse por el valor preferente que ha sido el alma de su sistema educativo, en función del cual forjaba el tipo humano que estimaba ideal" (1) y es por tanto el sistema educativo el mecanismo (2) por el cual se vehiculiza el logro de esta aspiración. Claro está, que el sistema educativo es un subsistema de una estructura más global y compleja que podemos denominar **política educativa**.

La política educativa es el segundo momento de la previsión real de la educación, porque en el proceso histórico de formación de un país de **su** sistema educativo, requiere la determinación de sus realidades y necesidades, para realizar la previsión. La integración de los ideales por una parte y las necesidades por otra, va a concretarse por tanto en la formulación de los objetivos de la educación. Y este es el momento central de la Política educativa, o, si se quiere, la primera fase de su conformación (seleccionar y determinar los objetivos que se desean alcanzar). Una segunda fase será la estrategia educativa (adopción de orientaciones concretas que permitan alcanzar los objetivos) y culminará por fin en la planificación

educativa (3) (medios, disposiciones, etc.).

En todo caso, la determinación de los objetivos es sustantiva y necesaria (4) para toda acción de política educativa. Y es precisamente tanta su importancia, que "la falta de objetivos, o unos objetivos demasiado imprecisos o poco coherentes, pueden tener consecuencias graves (5) y lo más grave de todo es que la clara **determinación de los objetivos** y su ordenación en una escala de prioridades no es consecuentemente tematizada, a pesar de que parece una exigencia elemental" (6).

Somos conscientes de que el problema de los objetivos de la educación admite una variedad notable de enfoques. Nuestro trabajo se centra en el análisis de las formulaciones de los objetivos en los sistemas educativos.

Debemos precisar que el propio enfoque se limita y no pretende traspasar los límites que lo definen, porque es absolutamente cierto que: "lo primero que un comparatista aprende es a no dar demasiada importancia a la letra de las leyes de educación... si lo que se trata es de percatarse de una realidad educativa concreta". (7). Cabría preguntarse, pues, si este planteamiento torna inútil el análisis de los documentos (8). Una relevante propuesta, que creemos resuelve el tema, es plantearse las **funciones de los fines**. Un trabajo reciente de R. Soller (9), nos puede ayudar a explicitarlos. Estas funciones pueden sintetizarse así:

- a) Los fines son un **sistema de referencia**.
- b) Cumplen una función **organizadora**.
- c) Cumplen una función **coordinadora**.
- d) Cumplen una función **integradora y movilizadora**.
- e) Cumplen una función **prospectiva**.
- f) Las finalidades aseguran la permanencia de los valores.

Es importante, pues, tratar de analizar cuantos objetivos, referidos a la profesionalización, aparecen en la explicitación de los objetivos educativos de los distintos países, desde una perspectiva mundial.

Si aceptamos, que los objetivos educativos reflejan, por una parte, los ideales de los países y, por otra, sus necesidades, veamos qué relevancia presentan los objetivos profesionalizadores, o, lo que es lo mismo, la necesidad que siente el mundo de profesionalizar.

2. SELECCION DE LAS FUENTES DE DOCUMENTACION.

El primer problema a abordar es el ámbito de trabajo en cuanto a su **extensión**. En principio, y como punto de partida, se ha optado por considerar **todos los países del mundo**. Con ello tenemos definido el universo de trabajo.

Ahora bien, este universo es teórico, por que de hecho se ve afectado por una primera reducción, y es que deben ser sistemas educativos explícitos y por tanto objetivables a nivel de documentación escrita (y todos los países no disponen de ella).

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los objetivos de los sistemas educativos por países (unidades políticas), se concretan, según cada nación, en ordenaciones jurídicas diferenciadas. De ahí, la necesidad de una primera decisión, acerca de cuáles pueden ser los niveles homologables.

Este problema se vincula, en el orden operativo, con la necesidad de contar con **elementos de datos homólogos**, para poder proceder "ab initio" a procesos comparativos. Esta elemental legalidad va a condicionar seriamente los criterios que podamos adoptar.

Desde el punto de vista del **origen de los documentos**, parece obvio que la situación teórica, ideal, reclamaría la presencia de los documentos originales y promulgados por cada país. Pero ello supondría que estos documentos fueran **asequibles, homologables** y por tanto **comparables**.

Ante este problema, es necesario tener presente las propuestas de KISH (10) en orden a la "factibilidad" de la muestra, y que nos parece más que pertinente su aplicación a nuestro caso. Los criterios

que nos suscitan tales propuestas, en nuestro ámbito podemos concretarlos en las dos siguientes:

- Criterio de practicidad.
- Criterio de economía.

En base a estos criterios, podemos abordar el problema sustantivo de la **homogeneidad de los documentos**, salvando los inconvenientes de homologación anteriormente citados, apelando a los documentos emitidos por los ORGANISMOS INTERNACIONALES. De ellos parece, no ya prudente, sino necesario, **recurrir a los que están sometidos a un mayor control por parte de los Estados, porque ello significará una menor manipulación de los datos y, por otra parte, una mayor intervención de cada Estado en los documentos que se emitan y hagan referencia a ellos.**

En este sentido, parece claro que el Organismo Internacional que mayormente cumple estos requisitos es la UNESCO, organización dependiente de las Naciones Unidas, y, por tanto, sometida al control de todos y cada uno de los Estados. (vid. anexo).

Adoptando esta segunda vía, ciertamente habrá **pérdidas de calidad, definición y exhaustividad**, pero es evidente que con ello se consiguen no pocas ventajas. Debemos citar las siguientes: a) homogeneidad; b) mayor relevancia de datos; c) exhaustividad; d) practicidad; e) economía; f) aceptabilidad; g) puntualidad temporal.

3. UNIVERSO Y MUESTRA.

Con **estos documentos de base** se obtiene la referencia directa a los sistemas educativos del mundo (prácticamente), pero es evidente que una revisión crítica necesita el empleo o uso de ciertos criterios restrictivos en aras a la viabilidad del trabajo al permitir una selección o depuración mínima, si se quiere, pero que excluya los datos (sistemas educativos) no relevantes por algún criterio aceptado, y que faciliten las opiniones posteriores.

En este sentido, y atendiéndonos a los documentos

base (UNESCO), optamos por una **revisión crítica total**, ateniéndonos a los requisitos anteriormente propuestos.

Los únicos criterios restrictivos que podemos aplicar al universo de nuestro ámbito (población referida a sistemas educativos por países), deben ser tales que no atenten a la exhaustividad y permitan mayor claridad y relevancia de los datos. En este sentido, y con objeto de mantener la debida y necesaria congruencia, optamos por aplicar los criterios de "**practicidad**" y de "**economía**", anteriormente descritos y aplicados.

El resultado de estos requerimientos sobre nuestro universo/población de sistemas permite **EXCLUIR** por: a) no explicitar objetivos; b) por explicitar un solo objetivo; c) por poca relevancia en el conjunto y cierta confusión en la explicitación.

Desde una perspectiva cuantitativa el campo de trabajo quedaría así:

POBLACION (N total países/sistemas posibles) (inventariados en los documentos base). **157.**

MUESTRA (N total países/sistemas incluidos en el estudio) Excluidos = 32. **125.**

79,62 % representación en la muestra respecto de la población.

4. OBTENCION DE LOS DATOS.

Por tratarse de datos cualitativos, que son los que conforman nuestro "**referente empírico**" (objetivos del sistema educativo de cada país), debemos someterlos, para lograr su homologación a procesos de "**reducciones por integración**", para que sea posible en última instancia su comparación. Estas integraciones

deben comportarse como tal, por tanto deben cumplir - los siguientes requisitos: a) objetividad en la reducción; b) significación de la integración; c) totalización; d) diferenciación; e) singularidad.

Para llevar a cabo el proceso de integración, optamos por configurar un proceso, que integra, en parte, las técnicas del análisis dimensional y la técnica de jueces.

Las fases del proceso de "integración por reducción", en los referentes empíricos, son los siguientes:

- 1º Se dividió el N 125 países en dos partes.
- 2º Se sometieron las submuestras obtenidas al criterio de dos grupos de jueces, para que conjuntamente obtuvieran en concreto "un listado" de los objetivos explícitos para cada país, e integrar los iguales o análogos en un cuadro de doble entrada.
- 3º Una vez terminaron su tarea ambos grupos, y sin que conocieran los resultados obtenidos por el otro grupo, se cruzaron las submuestras, y se les solicitó el mismo trabajo.
- 4º Obtenidas por los dos grupos, en sucesivas fases, dos "propuestas de integración" independientes, se sometieron a una nueva integración, pero cruzando los miembros (2 a 2), e intercambiando las propuestas (A1 + B1) (B2 + A2), y por fin, se conformó un grupo de trabajo único.

Los objetivos referidos a la profesionalización quedaron formulados definitivamente:

Promover/ Conseguir/	El desarrollo económico del país.	mediante la educación
Formar/ Preparar/	Para la vida profesional.	"desempeñar un puesto de trabajo" "desarrollar la vida profesional", etc.

..../....

Potenciar/ Estimular/	Formación técnica	"formación tecnológica" "dimensión técnica" "favorecer la titulación técnica" -- "obtener técnicos".
--------------------------	-------------------	---

A partir de la formulación definitiva de los objetivos integrados, elaboramos una matriz de presencias/ausencias para extraer los datos pertinentes para nuestro trabajo (11):

OBJETIVOS	PAISES	PESO ESPECIFICO (12)	% ABSOLUTO(13)
2	46	36,8	6,60
9	54	43,2	7,75
18	16	12,8	2,30

Hay que subrayar que los tres objetivos que hacen referencia a la profesionalización, en el conjunto de los datos, hay que considerar como **objetivo "fuerte" el nº 9** ("Preparar para la vida profesional") que sólo es superado por los objetivos:

OBJETIVOS	PAISES	PESO ESPECIFICO	% ABSOLUTO
1	72	57,6	10,32
3	79	63,2	11,33
6	86	68,8	12,34

Objetivo nº 1: "Conseguir la escolarización total de la población".

Objetivo nº 3: "Lograr el progreso social del país".

Objetivo nº 6: "Procurar que el hombre se forme íntegramente".

Estos objetivos, como se ve, son más generales, y se pueden contemplar como principios y derechos básicos.

Para analizar con mayor profundidad la relevancia del tema que nos ocupa, optamos por dividir la muestra en sub-grupos, representativos de áreas o regiones socio-políticas.

Adoptamos la propuesta de la UNESCO.

Los SUBGRUPOS DEFINITIVOS PARA NUESTRO ANALISIS quedan definidos: 1/ EUROPA OCCIDENTAL; 2/ EUROPA DEL ESTE; 3/AMERICA DEL SUR Y CENTRAL; 4/ PAISES ARABES; 5/ ASIA; 6/ AFRICA;

Para realizar un análisis correcto de estos subgrupos se requiere cumplir con dos condiciones: a) considerar cada subgrupo como una unidad de análisis; b) considerar los subgrupos como conjuntos independientes; por tanto, será prudente realizar dos bloques de análisis: **intragrupo** e **intergrupo**. La técnica de base utilizada ha sido el "**Análisis factorial de correspondencias**".

5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

5.1 Intragrupo.

5.1.1 Europa Occidental.

Del conjunto de países formulan el objetivo nº 9 el 55 %.

En el factor 1 del análisis factorial de correspondencias, se puede apreciar por el valor de la coordenada que define a este objetivo, que ocupa un lugar central.

El objetivo nº 2 tiene una escasa presencia, mientras que el nº 18 ni siquiera aparece en el grupo.

Sin embargo, la importancia creciente del objetivo preparación para el trabajo es evidente, pero ha

habido que esperar las consecuencias de la crisis para que este objetivo como tal fuera reconocido explícitamente por los países.

5.1.2 Europa Oriental.

En este grupo de países aparecen los tres objetivos profesionalizadores. Los objetivos nº 9 y 2 los formulan el 54 % de los países del grupo, mientras que el objetivo nº 18 lo formulan el 36 % de los países.

Los objetivos nº 9 y 2 obtienen en coordenadas valores muy centrales, lo que demuestra claramente que son objetivos que los formulan la mayoría de países.

Checoslovaquia explicita conjuntamente los objetivos 9 y 18; Hungría y Polonia los objetivos nº 9 y 2; URSS y Yugoslavia formulan los objetivos nº 2 y 18; quedan, por tanto, Albania y Rumanía, que sólo formulan el objetivo nº 9.

En esta área parece patente la preocupación del grupo por profesionalizar, lo que es perfectamente congruente con la ideología que sustenta su concepción socio-económica.

5.1.3 América Central y Sur.

En este subgrupo los objetivos profesionalizadores aparecen con escasa relevancia. Los objetivos nº 9 y 2 los formulan el 37 % de países, mientras que el nº 18 sólo los formula el 29 %.

Con todo existe una clara vinculación entre los objetivos, de manera que Argentina y Brasil formulan los nº 9 y 18 y Honduras, Perú, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Bahamas y Bermudas formulan los objetivos nº 9 y 2. La dispersión de frecuencias es patente, por lo que las diferencias entre países son muy acusadas.

5.1.4 Países Arabes.

En el subgrupo conformado por los Países Arabes

el objetivo n° 9 lo explicita el 43 % de los países. Argel y Marruecos lo vinculan con el objetivo n° 2, Líbano lo hace con el n° 18 y el Irán, que es el único país del subgrupo que vincula los tres objetivos profesionalizadores. La escasa preocupación por estos objetivos encuentra su eco en el fuerte desarrollo económico, en la escasa necesidad laboral hasta el punto que la IV Conferencia de Ministros de Educación (UNESCO 1.978), designó un comité especial para promover estrategias de desarrollo de la educación en los Países Arabes. En la propuesta aprobada aparece por primera vez formulado; "Educación para el trabajo y la satisfacción de las necesidades de mano de obra".

5.1.5 Asia.

En el subgrupo conformado por los países asiáticos, los objetivos n° 9 y 2 aparecen explícitos en el 52 % de los países, mientras que el objetivo n° 2 alcanza escaso relieve, sólo lo formulan el 15 % de los países.

Ceilán, Filipinas y Vietnam muestran una clara correspondencia en la formulación de objetivos, al formular los tres objetivos profesionalizadores.

Nepal y Tailandia formulan los objetivos 9 y 2, mientras que China, Laos, Mongolia, I. Ryu-Kyu y Brunei sólo formulan el n° 9, lo que demuestra que son países ávidos de profesionalización, aunque el problema principal estriba en el lento crecimiento económico de la región, lo que imposibilita en bastantes casos cualquier planteamiento de objetivos profesionalización (la agricultura aglutina la mayor parte de trabajo).

5.1.6 Africa.

En el subgrupo conformado por los países africanos los objetivos profesionalizadores alcanzan escasa relevancia. El objetivo n° 9 lo formulan el 30 % de los países, el n° 8 el 35 % y el n° 18 tan sólo un 11 %.

Madagascar, Togo y Tchad explicitan el objetivo nº 9 junto al objetivo nº 2, mientras que Burundi, Congo, Gambia y Kenia sólo formulan el objetivo nº 9.

Hay que destacar que en el planteamiento del cruce de factores 1 y 2 del análisis factorial de correspondencias, se incide en la formación científico-técnica junto al progreso económico, coherencia en el planteamiento de la política educativa de unos países que sin duda ansían adquirir un status económico y piensan que pueden conseguirlo a través de la tecnificación. Sin embargo, no aluden con la suficiente insistencia a la necesidad de profesionalizar, evidentemente imperiosa en países en vías de tecnificación.

5.2 Intergrupo.

El objetivo nº 9 "Preparar para la vida profesional" está patente en todos los subgrupos, vinculándose a él el objetivo nº 2 y el nº 18 (excepto en Europa Occidental), lo que demuestra en conjunto, el fundamental interés de este objetivo que se convierte en prioritario, al ser contemplado desde una dimensión integral. En el ranking global de prioridades se sitúa en cuarto lugar aglutinando a 54 países. Muy cercano en el peso y ranking se sitúa el objetivo nº 2 lo que explica que el modelo de desarrollo económico se hace depender del proceso de la educación.

El primer factor obtenido en el análisis factorial de correspondencias, agrupa formando una nube de objetivos "Conseguir la escolarización total", "Proporcionar una formación moral" y "**Preparar para la vida profesional**".

6. CONCLUSIONES.

Las interpretaciones científico-analíticas acusan ciertamente connotaciones de independencia que si bien permiten fiabilidad y exactitud, no son comprensivas

de la totalidad del marco del que forman parte. Por ello nuestras conclusiones las referiremos teniendo en cuenta el conjunto total de objetivos.

- a) Es constatable a nivel empírico una estructura conformada por los vectores de "Escolarización total de la población", "Formación integral de la personalidad" y "Promoción del desarrollo social", que puede denominarse el **máximo común denominador en los objetivos de todos los países**. Priman, por tanto, los valores morales en su doble dimensión individual y social.
- b) El vector promoción social se satura gracias a los objetivos **"Preparar para la vida profesional"** y "Promover el desarrollo económico".
- c) Aun admitiéndose diferencias en los distintos grupos respecto de los objetivos tendentes a la profesionalización, existe una tendencia manifiesta a la inclusión por todos los países de este objetivo.

Con todo, parece que pueden ser diferenciados tres grupos de comportamiento desde el prisma del objetivo "Preparar para la vida profesional".

- * En los países subdesarrollados se pone poco énfasis en su formulación.
- * En los países de desarrollo alcanza la máxima cota de representatividad.
- * En los países muy avanzados se acusa un cierto "decalage", insistiéndose más en la versión "empleo", "reconversión profesional" y "preparación para el cambio profesional".

NOTAS

- (1) MARIN, R.: "Los valores fundamento de la educación". En CASTILLEJO, J.L.; ESCAMEZ, J.; MARIN, R.: **Teoría de la educación**. Madrid, Anaya, 1.981.
- (2) CASTILLEJO, J.L.: "El marco social de la educación". En CASTILLEJO, J.L.; ESCAMEZ, J.; y MARIN, R.: **Teoría de la educación**.

Madrid, Anaya, 1.981.

- (3) FERMOSE, P.: **Sociología de la educación**. Madrid, Agullo, 1.978.
- (4) PAREDES GROSSO, J.M.: **Macroeducación**. Madrid, Cincel, 1.974.
- (5) UNESCO: **El planteamiento de la educación**. Madrid, MEC, 1.968.
- (6) MARIN, R.: **Valores, objetivos y actitudes en educación**. Valladolid, 1.976.
- (7) GARCIA GARRIDO, J.L.: "La creatividad en los sistemas de educación" en JORNADAS NACIONALES DE CREATIVIDAD. Valencia, Febrero 1.982 (en prensa).
- (8) LAUWERYS, J.A. y COWEN, R.: "Aspectos teóricos" en **Finalidades de la educación**. París, UNESCO, 1.981.
- (9) SOLLER, R.: "Las finalidades de la Educación: generación y regeneración" en UNESCO. **Finalidades de la Educación, op. cit.**
- (10) KISH, L.: **Muestras por encuestas**. México, Trillas, 1.975.
- (11) Datos obtenidos en el conjunto total de la muestra.
- (12) $F \times 100 / N$ total países. (Peso específico de cada objetivo en el conjunto de los países).
- (13) % sobre N total (% presencia del objetivo del conjunto de los países).

ANEXO

I. PARA LA DETERMINACION DE LOS OBJETIVOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS POR PAISES (ESTADOS).

A) Documento Base.

UNESCO: **L'education dans le monde: II. L'enseignement du premier degré.** París, 1.960.

III. L'enseignement du second degré. París, 1963.

IV. L'enseignement superieur. París, 1.967.

V. Politique, legislation et administration de l'education. París, 1.972.

Clasificación internacional normalizada de la educación. (Edición Abreviada), París, 1.975.

B) Documentos de verificación y complemento.

Estos documentos se han utilizado para ampliar verificar, complementar, etc. Cuando su aportación a los datos sobrepasa el nivel de verificación, se refleja en la descripción la extracción exacta y su referencia.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE DU CONSEIL DE L'EUROPE.

L'Éducation en Europe. Guide des Systemes Escolaires. (Edition révisée). Strasbourg 1.970.

O.C.D.E. (Organisation de Cooperation et Developpement economique).

Clasification des Systemes d'enseignement:

- **Allemagne, Finlande, Japon.** París, 1.979.
- **Volume récapitulatif.** París, 1.975.
- **Islande, Nouvelle Zelande, Portugal.** París, 1.975.
- **Australie, Luxembourg, Suisse.** París, 1.975.
- **Canadá, Grèce, Yugoslavie.** París, 1.973.
- **Austriche, Irlande, Italie.** París, 1.973.
- **Royaume-Uni.** París, 1.972.
- **Pays Bas, Suède, Turquie.** París, 1.972.
- **Espagne, France, Norvège.** París, 1.972.
- **Belgique, Danemark, E.E.U.U.** París, 1.972.

LA EDUCACION COMO PROYECTO LABORAL

GONZALO VAZQUEZ GOMEZ

Universidad de Madrid

1. INTRODUCCION

¿Es la educación una utopía, en el estricto sentido del término, o es un ideal al que ha de volverse la mirada para resolver todos los males individuales y sociales?.

No es infrecuente que, en momentos de crisis social, y a la vista de alguna disfunción social grave, la atención se vuelva hacia el sistema educativo buscando sus causas y aun exigiendo responsabilidades.

Tal cosa parece haberse observado en los últimos años en los que, habiéndose producido una conjunción de diversas variables críticas, se están planteando nuevas exigencias a la educación, por ejemplo, relación con el problema de "educación y empleo". La conciencia de estar viviendo en una sociedad postindustrial, la crisis energética, las nuevas relaciones internacionales, la inflación en la economía de los países desarrollados, el desarrollo de las curvas de población, la prolongación de la esperanza de vida, la "democratización" en el acceso a los niveles secundario y superior del sistema escolar son, entre otras, algunas de las variables críticas que se han asociado de un modo singular y preocupante. Como consecuencia, desde 1.980 acá han proliferado las iniciativas internacionales y domésticas en las que se ha

adoptado, como objeto de reflexión, el problema de "educación y empleo", "educación y trabajo", etc.

Los 28,5 millones de parados de 1.982 en Europa -y, dentro de ellos, sobre todo, el importante grupo del paro juvenil- reclaman, entre otros, ante las puertas del sistema educativo.

Esta corriente educativa puede enmarcarse dentro del movimiento en el que "ciertos grupos o, incluso, ciertos países, conciben la escuela exclusivamente al servicio de la economía, que produce mano de obra en función de las necesidades establecidas por esta última" (Eide, 1.980, p. 92). El presente trabajo arranca de la convicción de que los sistemas educativo y laboral son, en algún sentido que habrá de precisarse, confluyentes, pero que, de ningún modo, puede reducirse el desarrollo personal y comunitario al rendimiento laboral. Según ha expresado el propio Eide "la inmensa mayoría de las sociedades tienen otros intereses legítimos, además de los expresados por el PNB" (*ibid. ibid.*)

El problema ha de enfrentarse en unión, pero sin confusión. El trabajo interdisciplinar entre representantes de los sistemas económico, laboral y educativo puede ser eficaz en este campo. La coordinación de esfuerzos debe hacerse a partir del principio de la autonomía que lleve a cada sistema a profundizar en sus responsabilidades.

La tesis de este estudio queda recogida en la condición de la educación como proyecto de trabajo. Para exponerla, parece preciso reflexionar, sucesivamente, sobre tres puntos. En el primero, se intentará una fundamentación antropológica del problema. A continuación, se fijarán las características principales de la educación como proyecto laboral. Como consecuencia y complemento de ambas consideraciones, se deducirá un tercer punto, referente al carácter que también tiene el trabajo como proyecto.

2. FUNDAMENTACION ANTROPOLOGICA.

2.1 El hombre como ser defectivo.

Todo intento de definir al hombre se muestra **radicalmente** insuficiente y, más básicamente, contradictorio. El hombre "es" algo indefinido. Su existir consiste en un terminar de hacerse. La educación se incardina, como tarea, en la apertura humana, en un dar continuamente más de sí. La peculiaridad biológica del hombre, ha señalado Gehlen (1.980), constituye la causa de que para sí mismo es un problema su propio subsistir. El trabajo habrá de ser, precisamente, una de las vías principales para la subsistencia biológica del hombre.

La antropología contemporánea (sensible a la temática del ser ahí, del estar-en-el-mundo) destaca que la peculiaridad humana consiste en ser un ser inacabado. Más concretamente, la antropología pedagógica arranca del principio de lo que se ha llamado "indigencia humana" (Gehlen), la condición del hombre como "ser defectivo" (Dienelt), etc.

El hombre es, en cierto modo, un ser inacabado, no "afirmado" o "(no) establecido con firmeza" (Dienelt, 1.980, pp. 10 y 25,...). Desde la perspectiva estrictamente biológica, el hombre, como "ser natural", se halla "desesperadamente inadaptado". Esta carencia del hombre, su menesterosidad, no es menesterosidad "en sí", sino **menesterosidad frente al mundo**. Tamaña precisión no acaba de resolver el problema, pues su carencia o pobreza no es algo referente al mundo en general, sino que lo es frente al mundo **inmediato**. Esto hace del hombre un animal no especializado, no adaptado, esto es, no apto para tareas especializadas **como tal hombre**. Como animal, su pobreza instintiva es asombrosamente grande.

Ello lleva al hombre a distanciarse de sí mismo y del mundo inmediato, sin salir, por eso, de la realidad, sin caer en la nada. Su especialización consta de una serie de no-especializaciones. El hombre cobra perspectiva ante sí mismo, se abre continuamente al mundo de la cultura, al ámbito de las generaliza-

ciones y de los símbolos.

Esa carencia instintiva del hombre se compensa con la orientación del hombre hacia el mundo de la razón. El logos humano nace a propósito de ese distanciamiento "tan suyo". Percepción, distanciamiento, mediación, reflexión, simbolización y nueva aproximación, desde una nueva perspectiva, a la realidad, son los momentos sucesivos del proceso dialógico en el que se enfrenta al mundo inmediato.

2.2 El hombre como ser activo.

La misma teoría antropológica que "define" al hombre como un ser carencial nos brinda una interpretación complementaria muy útil para fijar la posición del hombre frente al trabajo.

Dada su peculiar organización física, el hombre sólo puede vivir si actúa; sólo vive en la medida en la que va actuando. Al vivir, se va disponiendo a la acción. A su vez, a través de la acción, ese hombre "todavía no fijado o acabado" va terminando de hacerse. Gehlen (1.980, p.25) ve en la tendencia del hombre a la acción la "ley estructural que impregna o traspasa todas las funciones y operaciones humanas".

Aquí se encuentra una de las más radicales paradojas de la condición humana. El refranero castellano la expresa con todo vigor en el dicho de "sacar fuerza de flaqueza". Abrumado por la carga que supone el no poder adaptarse al medio ambiente tal como le es dado, necesita transformar sus condicionamientos carenciales en oportunidades para seguir viviendo. Tal acción continuada da lugar al nacimiento de una "segunda naturaleza humana", en virtud de la cual el hombre resulta ser **un ser práxico**. Desde la perspectiva de la colectividad, la cultura es el resultado y el principio vital de la actividad acumulada por todos los hombres.

2.3 El hombre como ser previsor.

El hombre es un ser defectivo y práxico. También es un ser pre-visor y pro-vidente. Su manera específica de actuar, a diferencia de los animales no racionales, no le lleva a actuar de modo inmediato, sino a través de situaciones de rodeo, de simulación y de ensayo, esto es, de aprendizaje previo.

Características del comportamiento personal son la mediación y la selección en las respuestas al medio ambiente. El hombre necesita organizar su vida como condición necesaria para su propia supervivencia, y esta organización implica un establecimiento de metas, una selección de estímulos y elaboración de recursos, una valoración continua de los resultados y una ulterior toma de decisiones.

La actividad humana es productiva. Mas la producción específicamente humana es distinta de la del simple animal. La producción del hombre sólo es producción propiamente humana cuando, al realizarla, el hombre está libre de la necesidad física inmediata. "El verdadero producir humano -el único que le conviene al hombre en cuanto hombre- sería, por tanto, aquel que, no estando determinado por un querer natural, se debiera tan sólo a un querer libre" (Millán Puelles, 197, p.182).

Así se genera el carácter **proyectivo** de la actividad humana y, por consiguiente, de la actividad educativa respecto del trabajo. Precisamente porque el hombre no produce como efecto de una tendencia instintiva hacia lo inmediato, es por lo que es capaz de **preferir**, de elegir y preterir, en función de criterios -organizados en un plan- propios. El hombre, como ser productor, no está determinado, aquí y ahora, hacia lo concreto, sino que, a través de su preferir, llega a autodeterminarse como **hic et nunc** trabajador con una finalidad (Millán Puelles, **ibid.**)

El "producir humano" es un "querer producir". El hombre-productor cuenta con su querer natural, pero, al no estar determinado por él, lo convierte, lo traduce, en un querer libre, en un querer proyectivo y prospectivo. El hombre quiere lo que produce, pero lo

quiere como algo a lo que atiende, hacia lo que va. "Previendo que este querer, de índole meramente natural y que ahora no existe, va, sin embargo, en su momento a darse, el sujeto se propone el objetivo de contar de antemano con los medios precisos para atenderlo" (Millán Puelles, *ibid*, p. 182).

Obvio es ya insistir en que, gracias a esta peculiar orientación de la capacidad productiva del hombre, nace nuestra cultura. De este modo, no es ya sólo que la actividad productiva humana -el trabajo- haga posible el nacimiento de la cultura, sino que el trabajo humano es, en sí, cultura. Uno de los más graves males de nuestro tiempo, como ha señalado Sorel, es el haber llegado a considerar la cultura como un producto de consumo y no como una actividad de producción (cit. por Rougement, 1.977, p. 44).

En fin, puede significarse que si el trabajo es lo que hace el hombre para subvenir a sus necesidades físicas mediatas, la educación habrá de ser ese pre-disponerse personalmente para la satisfacción futura de las necesidades mediatas, sean o no contemporáneas con la propia experiencia educativa y laboral.

2.4 El hombre en relación con las actividades intelectual y manual.

La división entre trabajo intelectual y trabajo manual es una de las más graves operadas en el seno de nuestra cultura.

Autores como Sorel, Rougement (cuya obra se titula, precisamente; **Pensar con las manos**), Visalberghi, UNESCO (1.980, prólogo) y otros muchos han tratado el tema, bien de la finalidad de rescatar la cultura como **medida común**, como ideal esencialmente homogéneo al decir de Huizinga bien como intento de explicación de la ruptura multisecular entre "el aprender" y "el trabajar".

El problema al que hago referencia ahora tiene implicaciones importantes desde la perspectiva de la

división del trabajo entre distintos grupos sociales e, incluso, en la relación con la división entre "propiedad" y "trabajo". Pero, aun sin ignorar estas reales implicaciones, no parece del caso entrar en ellas.

Por el contrario, entiendo que es imprescindible, dentro del tratamiento antropológico-pedagógico del problema de la formación del proyecto laboral, la reflexión, aunque sea breve, sobre la división entre la actividad intelectual y la actividad manual.

El origen de tal distinción radica en la establecida entre pensamiento y acción. La cultura helénica distingue entre **theorein** y **prattein**, como "dos" actividades. No obstante, en el mismo pensamiento griego se reconoce la existencia del **poyein**, como tipo de actividad que **implica**, y se origina en, una actividad intelectual. La educación, y la educación respecto del trabajo, sería una actividad "poyética".

Desde una perspectiva biológica comparativa, el hombre se distingue del simple bruto, "tanto" por la posesión y el uso de la mano, "como" por los de la razón. Lo característico de las operaciones humanas consiste en que permiten orientarse en el mundo de forma tal que quede "dispuesto", "arreglado" u ordenado (en griego, **tasso**) al alcance de la mano, para operar sobre él -sobre el mundo- en virtud de la propia -y previa- decisión.

En la comprensión de la unión entre intelectualidad y manualidad se encuentra la posibilidad de identificar la **ley estructural común** (Gehlen, p. 34) por la que se explica, tanto lo físico, como lo espiritual, sin solución de continuidad. Por la misma vía, se encuentra la posibilidad de recuperar el sentido de la cultura universal -esto es, no privativa de grupos o clases- como **medida común** del pensamiento y la acción (Rougement, pp. 73 y ss.).

Se hace preciso recuperar, desde la antropología y para la educación como proyecto de trabajo, la consideración de la cultura como algo indeclinable, solidariamente intelectual y manual u operativa.

Gracias a la actividad manual (y, en términos generales, por virtud de la corporeidad) se manifiesta el espíritu. Tal es el sentido originario, patente en la etimología del término "manifestar" (**manifestar**; cfr. Rougement, p. 37). La cultura manual, o, por mejor decirlo, la dimensión manual de la cultura, manifiesta, re-vela, pone en evidencia, el patrimonio cultural, el pensamiento, que, de otro modo, quedaría oculto, de los hombres y de los pueblos. La educación podrá hacer mucho en este terreno, si, además de perseguir objetivos de la taxonomía cognitiva y afectiva, hace otro tanto, intentando integrarlos con aquéllos, respecto de los objetivos de la taxonomía de la psicomotricidad.

2.5 Síntesis de la aproximación antropológica.

El hombre se nos presenta como un ser defectivo, activo, previsor y, en el sentido que se acaba de precisar, culto. Su génesis humana se realiza a partir de ese hiato o separación de lo inmediato, lo que le permite acumular energía productiva. Tal energía encuentra una doble versión de pensamiento y acción, patente en su capacidad proyectiva. ¿Cómo se dispone u ordena el hombre -realidad personal educable- hacia la formación y la formulación de su proyecto de trabajo?.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACION COMO PROYECTO LABORAL.

Establecidas las premisas anteriores, procede su aplicación a la situación educativa, así como el planteamiento de algunas cuestiones específicas en la relación entre educación y trabajo. Pero, antes, es preciso señalar que lo que se diga aquí de la educación debe entenderse referido a la educación general del hombre o, si se prefiere decirlo así, a la educación "en general". No ignoro que existen más y más fuertes implicaciones para algún nivel o sector de la educación formal -como puede ser el caso de la

educación secundaria, formación profesional y educación superior- pero, dada la índole de este trabajo, el enfoque será de carácter genérico.

3.1 Aplicación de los supuestos antropológicos.

La educación es un proyecto vital. El aprendizaje vital consiste en "aprender a ser" o, mejor dicho, en aprender a terminar de hacerse. Dentro de las múltiples vías por las que se realiza el acabamiento humano se destaca originaria y principalmente la de aprender la actividad productiva.

Dado el carácter previsor y providente del hombre, ese aprendizaje adquiere una orientación proyectiva. Desde ese horizonte, y sin reduccionismo alguno, cabe afirmar que la educación es **un proyecto viable de autorrealización a través de la actividad productiva.**

¿Qué características ha de tener el citado proyecto laboral?. Veámoslas seguidamente.

- A) El proyecto laboral es **completivo**. El educando ha de enfrentarse con el mundo del trabajo como un mundo "que está ahí", es decir, que le ayuda a existir, y que es necesario para su subsistencia personal. A través del trabajo, el educando se completa, termina de hacerse. Toda situación educativa -formal o informal- que se afronte, desde sí misma, la relación recíproca con la situación laboral no forma parte del ámbito realmente educativo. Con esta misma valoración, "el paro" es algo más que una situación de no -o de sin-trabajo; es una situación que conduce a la des-realización personal.
- B) El proyecto laboral es **continuo**. Aceptada esta característica, no sería preciso plantearse cuándo debe comenzar, como tal, el proyecto laboral. Comienza con el proceso educativo, pues educación y trabajo tienen un carácter co-principal de la realización humana. Dada la continuidad entre ciertas formas más interesadas y organizadas del

juego y las menos estructuradas o más autotéticas del juego, el proyecto laboral se origina a través de la función lúdica y, por supuesto, desde edades muy tempranas. Por lo mismo, el proyecto laboral lo es para toda la vida.

Pero la continuidad se da, no sólo en el **tiempo**, sino, también, en el **espacio**. Es preciso salvar la discontinuidad existente, a veces, entre los mundos escolar y social en su conjunto, que hace que aquélla sea un ámbito separado, no aislado de la sociedad y, en tal sentido, no correlativo con ella, no "simulador" de la misma y, en última instancia, promotor poco eficaz de un aprendizaje real e innovador (Botkin **et al.**, 1.979; UNESCO, 1.980).

- C) El proyecto laboral es **diferenciador** e **integrador**. La educación predispone para el mundo del trabajo en general, refiriéndose a todas sus modalidades posibles (trabajo continuo o discontinuo, manual o intelectual, liberal o no, por cuenta propia o ajena, fijo o cambiante, actividad remunerada o no, etc.), siendo necesario, incluso, introducir en la perspectiva educativa los trabajos marginales. El proyecto será diferenciador si afecta a las distintas aptitudes, actitudes, etc., de la persona; será integrador si, finalmente, afecta a la persona como una totalidad estructurada.
- D) Dicho proyecto es **libre** y, consiguientemente, **flexible**. Desde la educación, el trabajo no se concibe como una tarea ineludible e ineluctable. El trabajo propiamente humano es el que el hombre efectivamente hace, pero pudiendo no hacerlo. En este sentido, cabría decir que los demás animales no necesitan de la educación como formación básica del trabajo, ya que, para ellos, no existe un proyecto libre, sino una necesidad fija de trabajar. Como consecuencia de esta característica, el proyecto es susceptible de ulteriores precisiones, bien sea en el ámbito de la promoción, del perfeccionamiento, etc., esto es, en el de los

cambios basados en el principio de la diferenciación personal.

- E) La educación es **propedéutica** e **incoativa** respecto del trabajo, pero no se reduce al mismo. La educación, como proyecto vital, **incluye** necesariamente al proyecto laboral, pero no se compone de prácticas laborales. Al menos, en el campo de la **educación básica** -y, con ello, no me refiero, obviamente, sólo a la llamada Educación General Básica en España-, el trabajo, como tal, no debe entrar a formar parte de las prácticas. La naturaleza de la educación **general** y del trabajo no permite fácilmente su compatibilidad. En este punto parece erróneo el planteamiento de **No limits to learning: Bridging the Human Gap** (Informa al Club de Roma, 1.979) cuando dice que "todo niño, a partir de los doce años cuando menos, debería pasar un promedio de un día a la semana durante un año escolar trabajando fuera de la escuela,..., en la industria, en una empresa, en centros de servicios,..." (Botkin, 1.979, p. 131). Tamaña propuesta parece poco razonable, además de que existe evidencia en el sentido de que los intentos de "profesionalizar" la educación general se han demostrado ineficaces (Ahmed, 1.979, p.336). La experiencia soviética, respecto de cómo iniciar y preparar desde la educación general el paso hacia la profesional, tiene un carácter de introducción y gradualidad progresivas a partir del primer año de la educación básica (cfr. Semykine, 1.977) más adecuado, pese a que parece querer reducir la educación a su dimensión de preparación, para el trabajo (sobre la introducción de la formación profesional en el **curriculum** básico, **vid.** Haskew and Tumlin).
- F) El proyecto laboral subraya una orientación **práctica** o **productiva**, extensiva de la orientación teórica o de pensamiento. La educación debe evitar la ruptura entre las orientaciones "académicas" y "profesional". Esta última se presenta como la

solución obligada de los que abandonan tempranamente los estudios y de los que obtienen calificaciones más bajas. Este problema requiere decisiones en términos de sistema escolar, sobre todo en la enseñanza secundaria, en las que se integren ciertas formas de enseñanza profesional y de orientación académica y que hagan fluido el paso desde aquélla hacia enseñanzas técnicas de grado superior. Pero, más básicamente, la educación ha de contribuir a la promoción de una valoración positiva respecto del trabajo técnico. Ello debe hacerse desde la integración del principio de la actividad práctica dentro de los principios de organización curricular. La educación ha de tender a que el educando llegue a "saber hacer", a un saber formado por un conjunto de normas ordenadoras de su actividad (cfr. el prólogo a UNESCO, **Aprender y trabajar**, (1.980).

3.2 Igualdad ante la educación e igualdad ante el trabajo.

El tratamiento del problema del trabajo desde la educación requiere la consideración de la cuestión de la igualdad ante ambos. Porque no hay igualdad ante el trabajo si no la ha habido previamente ante la educación. Por ello, hubiera bastado, en lo principal, con añadir a las características anteriores que el proyecto laboral a formular en el proceso educativo debe ser **universal y común** para todos.

Con el objeto de precisar qué tipo de igualdad respecto de la educación es necesaria para que se dé una efectiva igualdad ante el trabajo, resulta necesario distinguir entre igualdad de oportunidades **ante** la educación, igualdad **dentro** de la educación e igualdad **de resultados** educativos. Los estudios doctrinales y empíricos sobre la cuestión (de Coleman, Jencks, Page, etc.), y desde la perspectiva pedagógica, los estudios de Carroll, Block, Bloom y sus colaboradores) han determinado la insuficiencia de la

igualdad de oportunidades ante la educación y dentro del propio proceso escolar (como lo hacen los enfoques de la personalización educativa, el del **mastery learning**, etc.). Debajo de este intento late la conocida cuestión de si "la escuela produce, o no, alguna diferencia". Los estudios de Jencks y sus colaboradores son poco esperanzadores. La Escuela Elemental en USA sólo llega a reducir (a "homogeneizar") la varianza de los resultados escolares en un 3 %, entre tanto que la Secundaria lo hace tan sólo en un 1 % (cfr. **Inequality**, 1.973, pág. 3). El reciente informe de Coleman (1.981) es más optimista sobre este punto, precisando que un cierto tipo de centro educativo (en su estudio, la escuela privada confesional, particularmente la católica) sí produce una real diferencia, cuya incidencia sobre la igualdad ante el trabajo puede suponerse, si bien todavía no está debidamente evaluada.

La perspectiva internacional y comparativa del problema de "igualdad, educación y empleo" ha descubierto un nuevo fenómeno inquietante: el del exceso de formación (**overeducation**: cfr. Blaug, 1.981). Desde luego, este "exceso" no puede entenderse de un modo intrínsecamente referido a la educación personal; siendo el hombre un ser naturalmente defectivo, no puede incurrir en tamaño exceso, en un exceso de educación. Si se produce aquí algún malentendido es por aquello que habían dicho Vaizey y Eide respecto de que la educación no puede, ni siquiera cuando la relacionamos con el trabajo, reducirse, y, por lo tanto, evaluarse, desde la perspectiva de su incidencia en el crecimiento de las más importantes magnitudes e indicadores del sistema económico.

Lo cierto es que la "democratización" en el acceso a los niveles secundario y superior de la enseñanza no ha resuelto el problema de la escasa correlación entre la cantidad de la educación y la cantidad y la calidad de las ofertas de empleo. Por razones que conoceremos más adelante, al analizar cómo los sistemas educativos y de trabajo cumplen con la

función selectiva, la prolongación de la escolaridad y el simple incremento de titulados de estos niveles no ha resuelto el problema de la falta de adecuación entre ambos sistemas. De ahí que los políticos de la educación entendieron que era necesario diversificar la formación y la titulación en dichos niveles educativos.

La década de los años 70 ha sido pródiga en reformas tendentes a la polivalencia en los estudios, tanto en la duración, cuanto en la diversificación de las modalidades. Han aparecido nuevas titulaciones, titulaciones con especialidades nuevas, carreras cortas y largas, etc. sin embargo, tales medidas de política educativa, correctas quizá en sí mismas, no han dado el resultado previsto. Dada la falta de empleo y el exceso de titulados, se ha producido una distinta valoración social de las diferentes modalidades de estudios, de tal modo que la gran mayoría de los alumnos "apuestan" por las carreras más largas como forma de retrasar el problema del no-empleo y para incrementar sus probabilidades de lograr el primer empleo. Por hablar sólo del caso español, los fenómenos de la doble y múltiple titulación, la desnaturalización de los diplomados universitarios, etc. constituyen pruebas de la reacción, casi instintiva, de defensa, de una población tan amenazada como es la juvenil.

Ciertos estudios e informes, a la vista de estos fenómenos, terminan afirmando, -quizá con escaso rigor por aquello del **post hoc, ergo propter hoc**- que tales reformas escolares han llevado a un agravamiento de la situación, ya que los menos favorecidos (los alumnos menos capacitados y con inferioridad en los resultados escolares finales) se encuentran con desventajas insuperables (Istance, 1.982, pp. 52-53).

Ligado a este fenómeno de la **overeducation** se ha producido una pérdida en la calidad formativa, en concreto, de la Universidad. La mortalidad universitaria es la más alta del sistema educativo español. Los titulados concluyen sus estudios con escasa calidad.

El mundo de la empresa, ante este problema, ha exhibido, a su vez, alguna conducta selectiva, que, en ciertos casos, no ha pasado de ser simplemente negativa; no admitir a los titulados por tal o cual Universidad, de una promoción determinada, etc. En el presente, la empresa tiene ante sí el reto de precisar más esa actitud selectiva, centrando su atención, no sólo en la información recibida, sino en las funciones y competencias desarrolladas y en la mentalidad de los candidatos. Estamos hablando de los defectos que se han operado en el sistema escolar en relación con la masificación producida en el acceso al mismo, pero no podemos, sin más, considerar que son efectos naturales, obligados, en tal situación. La masificación en la institución escolar no tiene por qué comportar necesariamente un descenso, al menos el descenso habido, en los indicadores de calidad de los resultados. El aumento en la cantidad de la demanda escolar no tiene por qué ser correlativo -y, mucho menos, ser la causa- respecto de la pérdida de la calidad de la educación. La educación para todos, puede dar lugar a una educación individualizada. Tal como ha señalado Patricia Cross, cabe hablar, no sólo de un modelo "de acceso" -provocado por una política de total apertura a las admisiones en la Universidad-, sino también de un modelo "de remedio" -que tiende a superar las deficiencias con las que llegaron los alumnos a la Universidad- y aun, en último lugar, de un tercer modelo, el "pluralista" que tiende, no tanto a corregir las deficiencias en el acceso, sino a desarrollar aquellas competencias y habilidades específicas más notables de cada uno (Cross, 1.976, cit. por González-Simancas, 1.980, p. 464).

3.3 La educación como aportación de "experiencia".

Ya es tópica la queja de que la "experiencia" (enunciada como carencia o como requisito) es la pieza que separa al sistema educativo (y, en concreto, a la formación implícita en un título profesional) del

mundo del trabajo. "Imprescindible tener experiencia en el mismo puesto o similar", reza en multitud de anuncios de oferta de empleo, expresando así la fe en el aprendizaje a través de la experiencia y en la capacidad de transferencia de la misma. En otros casos, se dice que "no importa sin experiencia" porque "los candidatos recibirán una formación práctica a cargo de la empresa". En estos casos, se quiere dar a entender que ninguna experiencia es mejor que alguna deficiente o impropia.

¿Qué hay detrás de estos reclamos?. Tales exigencias denuncian una doble creencia: que la formación (teórica) en sí misma es insuficiente y que la experiencia se adquiere en situaciones de aprendizaje práctico. La importancia de este problema es tal que, a la luz del principio de la experiencia, se puede explicar toda una teoría del **currículum** o la de la historia de la formación de diversos profesionales (cuyos casos más notables son, quizá, el del médico, el del educador y del pedagogo) (Cfr. Henry, 1.962).

La cuestión de la significación de la "experiencia" en el proceso formativo tiene tal importancia que no puede ni siquiera plantearse en el escaso espacio de este trabajo. Valga sólo el recuerdo de que para Dewey, este concepto, unido al de "circuito orgánico" constituye el punto central de toda su teoría del comportamiento, del **currículum**, del proceso de investigación y de la formación de profesionales. Para él, es sustantivo el papel de la interacción entre el organismo y el ambiente, de tal modo que, en cualquiera de los ámbitos de la conducta, el proceso de descubrimiento se origina en unas ideas provisionales cuya configuración y verificación últimas sólo se lograrán dentro del proceso de interacción del individuo en el entorno, físico, social, etc. (cfr. Dewey, **Experiencia y Educación, Cómo pensamos**, etc.). Sobre la base de esta forma de entender la "experiencia", carecer de ella sería algo más que no poseer práctica de trabajo; sería tanto como no haber aprendido a pensar, investigar y decidir sobre un

problema.

Es, pues, imprescindible que toda formación previa al trabajo incluya formación teórica y formación práctica. La formación práctica tiene como papel principal dar la oportunidad de verificar, en situaciones reales, los principios aprendidos en la formación teórica (cfr. Dewey, 1904; Shaplin, 1.961; Vázquez, 1.981).

La dificultad de realizar prácticas auténticas en otra situación que no sea la estrictamente laboral ha dado lugar a una diferenciación en las prácticas, que va, desde las prácticas **análogas** o de simulación, a las prácticas **equivalentes** (que tienen lugar en ámbitos de trabajo, bajo supervisión sistemática, pero sin responsabilidad profesional) y a las prácticas **reales**, que se dan ya en la situación profesional, pero todavía bajo una supervisión (habitualmente compartida por el centro formativo y el propio centro de trabajo).

La necesidad de contar con experiencia real previa al primer empleo lleva a una petición de principio (si se carece de experiencia no se consigue el empleo; sólo en este se adquiere tal experiencia). Para romperla, y para responder a otras motivaciones como la de la emancipación económica, viene siendo costumbre habitual en los estudiantes, sobre todo entre los universitarios, el compartir sus estudios con algún trabajo remunerado, bien durante el curso, bien durante las vacaciones. En algunos casos, tal experiencia coincide con el ámbito de la futura formación profesional. Cuando no, comporta, al menos, un cierto grado de familiaridad con el mundo laboral. Este "sistema" se está extendiendo de tal modo que, por ejemplo, en Noruega, constituye "un factor importante que hay que tener en cuenta en una política de recursos humanos (ya que) representa el equivalente de tantos años-hombre como la totalidad de horas de enseñanza de todo el sistema de educación" (Eide, 1.980, p. 100).

3.4 La formación de los valores ante el trabajo.

La formación del proyecto de trabajo tiende, finalmente, a lograr, en el educando, una estructura cognitiva, perceptiva y valorativa, de la realidad laboral.

En primer lugar, la educación hacia el trabajo promoverá una **valoración positiva del trabajo** en sí, esto es, de su significación humana -individual y social- y, como consecuencia, de todo tipo de trabajo. El trabajo ha recibido muy distintas valoraciones entre -y, a veces, dentro de- las concepciones éticas y religiosas. Dentro de los elementos configuradores de las cosmovisiones vigentes se halla, siempre, una valoración referente al trabajo, consideración que puede variar, desde el trabajo como maldición, hasta el trabajo como parte esencial del sentido de la vida y como participación en la obra creadora divina, pasando por otras que lo entienden como instrumento de liberación individual y colectiva.

En todo caso, existe una aspiración colectiva en toda la humanidad contemporánea que lleva a revalorizar la **dignidad** del trabajo humano, en el sentido pleno de que el hombre sólo se realiza -entre otras vías- a través del mismo. Ello comporta, como consecuencia, valorar positivamente toda forma de "trabajo humano" y la colaboración en el logro de los requisitos mínimos de "calidad de vida en el empleo" como parte de la calidad de la vida.

Obviamente, esta valoración es mayor en los tiempos de crisis de empleo, como ocurre en esta Europa de 28,5 millones de personas en paro (según estimación de la O.C.D.E. cfr. **L'Oservateur de l'OCDE**, nº 115, mars 1.982). El trabajo es un bien social escaso que es preciso compartir con toda la humanidad, sobre todo mirando a las minorías marginadas respecto de este bien (jóvenes en busca del primer empleo, mujeres casadas, mayores de 40-50 años, minusválidos, antiguos penados, hijos de inmigrantes, etc.).

Un segundo valor a desarrollar es el de la

cooperación y la solidaridad. La solidaridad (o la "comunidad" en el trabajo, como alguien le ha querido llamar para subrayar la fraternidad en la complementariedad; cfr. S.N.E.C., 1.982, p. 5) es un valor que debe traspasar todas las relaciones laborales. "El aprendizaje de la concertación, de la solidaridad en la adopción de las decisiones, la apertura a los demás,... debe realizarse en la escuela" (**ibid, ibid**). También respecto del trabajo debe evitarse hoy en día que se produzca el efecto según el cual se opera un distanciamiento progresivo entre quienes tienen más, o mejor, trabajo y quienes carecen de un trabajo digno. La formación temprana de los "futuros trabajadores en el espíritu cooperativo y solidario hará posible que se desarrolle **una actitud de colaboración en la búsqueda conjunta de soluciones entre trabajadores, empleadores y poderes públicos** tan necesaria para la superación del problema de la falta de empleo (este objetivo figura entre los señalados por los Ministros miembros del Comité de Trabajo y Asuntos Sociales de la O.C.D.E., reunido los días 4 y 5 de marzo de 1.982).

El propio valor de la cooperación deberá promover la creación de una actitud propicia de trabajo en equipo, que, arrancando de la profundización en la aportación de la energía propia de cada trabajador, facilite la intercomunicación de las perspectivas, de los procedimientos de trabajo, del intercambio de resultados y valoraciones etc.

En fin, la actuación del sistema educativo en este ámbito debe tender hacia la promoción de una nueva mentalidad y una nueva ética -o, si se prefiere, hacia una mentalidad y una ética que nunca debieron olvidarse- hacia el trabajo y el no-trabajo, hacia el ocio y hacia el retiro laboral.

Para ello, no es poco lo que puede hacer la propia organización educativa "como centro de trabajo", como lugar en el que se simulan unas relaciones laborales y jerárquicas; donde se priman "valores" tales como la eficiencia (sobre la eficacia), la moral

trabajo (¿se enseñan y aprenden **sistemáticamente** en la Escuela las competencias que requiere hoy el mundo del trabajo?). Por su parte, la institución escolar y la investigación pedagógica tienen que seguir profundizando en la línea de trabajo, muy patente en las dos últimas décadas, del desarrollo e interrelación de las taxonomías de objetivos educativos (cfr., Bloom, Krathwhol y Massia; Landsheere; García Hoz, Rodríguez Diéguez,...) en las que tanta atención se está prestando al enfoque de las funciones intelectuales. Por otra parte, y tal como se ha significado previamente, la Escuela tenderá hacia el desarrollo de una valoración positiva del trabajo en general y en cada una de sus manifestaciones;

- c) la función **socializadora** -como la orientadora a la que se hará posterior referencia- está implicada en la formativa, pero, por su importancia, merece destacarse aparte. El mundo de las relaciones laborales implica y exige un "nuevo" humanismo que debe promoverse desde las edades más tempranas. Como se ha señalado antes, muchos alumnos del nivel superior se procuran ya alguna experiencia laboral que les aporte esa experiencia comprensiva del mundo del trabajo. La dimensión práctica de toda formación pre-laboral ha de atender al desarrollo de esta función que incluye el aprendizaje de los **roles** y relaciones laborales, de las relaciones de carácter sindical y económico, de las comunicaciones formales e informales en el trabajo; de los derechos, deberes y sanciones; de las posibilidades de perfeccionamiento y promoción profesional, etc.
- d) las funciones **selectiva** y **orientadora** se presentan como antitéticas, cuando realmente no lo son. La función orientadora está implícita en la acción formativa que se desarrolla fundamentalmente por la institución educativa y que se continúa por el trabajo. La función selectiva no debe entenderse como propia de una voluntad clasificadora y excluyente, sino como selección orientadora. La

igualdad de oportunidades ante y dentro de la educación y del trabajo exige una labor certera de diagnóstico y pronóstico de las aptitudes específicas más desarrolladas en cada individuo (cfr. Cross, **op. cit.**). Determinados tramos o momentos de la escolaridad deben adquirir el sentido de "ciclos -o cursos- orientadores". Tales pueden ser los casos de un primer ciclo común de la enseñanza secundaria, de la ocasión de las pruebas de selectividad universitaria, del primer año de enseñanza en la Universidad, etc. En las grandes empresas, el Departamento de Formación debería realizar una acción selectivo-orientadora, sobre todo, en el primer año de trabajo, pero también en relación con la programación y desarrollo de planes sistemáticos de formación. La Escuela tiene, todavía hoy, en la mano la llave de la función orientadora ante el mundo del trabajo. Pero, como ha señalado Eide (**art. cit.**, p. 98), "probablemente, las escuelas no resolverán este dilema -se refiere al de 'trabajo contra estudio'- hasta que a los 'buenos alumnos' les parezca tan lógico estudiar temas técnicos e incluso tener una experiencia laboral, como hacen otros menos capacitados para los estudios teóricos; pero no se podrá conseguir esto mientras la elección de una opción constituya un mecanismo de selección".

- e) finalmente, la función **productiva** es propia del mundo del trabajo, pero, en su sentido más propio, considerado en el comienzo de este estudio, se incoa en el ámbito educativo. Desde la institución escolar, debe romperse con la insolidaridad de las dos formas de actividad productiva, la del pensamiento y de la acción. La Escuela no educa si no logra en los alumnos una actividad autorrealizadora que, en su acepción auténtica, es de carácter productivo.

La consideración analítica de estas funciones nos permite concluir, en primer lugar, que no hay funciones absolutamente privativas del sistema educa-

tivo o del laboral. Aquél desarrolla con mayor propiedad las funciones formativas y orientadora (selectiva). La primacía de la formación es la que hace posible que la "elección" educativa tenga un carácter posibilitador y no excluyente. Por su parte, el mundo del trabajo desarrolla en mayor medida la función informativa y socializadora respecto de lo laboral. Ambas funciones se corresponden con sendas necesidades de información y socialización existentes en el educando ante el mundo de los contenidos y de las relaciones laborales. La promoción y el perfeccionamiento profesionales constituyen expresiones de la función orientadora, basada en una acepción positiva de la selección profesional. Por último, ha de destacarse que ambos sistemas entran en una relación, más amplia, intra e intersistémica, sobre la base de la participación de la función productiva, a través de la cual se logra la peculiar constitución humana.

4. CARACTER PROYECTIVO DE LA SITUACION LABORAL: EL TRABAJO COMO PROYECTO FORMATIVO.

El trabajo, como la educación, tiene un carácter proyectivo. Las relaciones de interdependencia y autonomía de ambos sistemas se explican a partir de la concepción de cómo cada uno de ellos contribuye, aunque de forma distinta -el sistema educativo y el laboral, respectivamente- a la configuración y desarrollo del proyecto vital, personal y comunitario.

La educación no se reduce a una consideración **quasi** o pre-laboral. Ni siquiera, a mi juicio, debe entenderse como una **preparación** para el trabajo, cuando menos para un trabajo concreto. Por su parte, el mundo laboral, que incluye funciones formativas, tampoco se reduce a las mismas, ni siquiera se especifica por ellas. Tanto la educación, como el trabajo, buscan un beneficio, pero un beneficio de distinta naturaleza, el primero de índole acentuadamente cultural, el segundo de naturaleza más propiamente material o física. Ambos beneficios son "econó-

nicos", en el sentido de que tratan de hacer posible, para cada uno de los hombres, lo que es necesario para todos.

La acción perfectiva para hacer la sociedad más libre, justa y comunitaria atraviesa por una aproximación entre las estructuras educativa y laboral. Pero constituiría un grave error querer hacer coincidir ambas estructuras. La colaboración recíproca puede no llevar necesariamente a una mayor funcionalidad si se da al mismo tiempo que el respeto a la función más propia de cada una. Más aún, podría darse el caso de que ocurriera todo lo contrario y ser posible, incluso que un contacto más íntimo consolidara características de uno y otro sistemas que sean poco deseables (Eide, **art. cit.**, p. 95). Así puede suceder cuando se intenta que la Escuela Básica sea una "escuela de trabajadores", o cuando se intentan explicar las relaciones dadas en cada uno de estos sistemas con las leyes propias del otro. Lo mejor es que cada uno cumpla, en su sentido más pleno, con lo que le es propio. De otro modo, pueden darse casos tales como cuando la Escuela asume la versión selectiva del mundo del trabajo o cuando éste selecciona sobre la base del título académico.

Expresadas estas cautelas, pueden concluirse estas reflexiones desarrollando la tesis complementaria de la expuesta hasta el momento. Si antes se ha dicho que la educación puede entenderse -entre otras consideraciones- como "proyecto laboral", ahora quisiera proponer que se entienda el trabajo como "proyecto educativo", o, si se prefiere así, como proyecto formativo.

Para sustentar el juicio de que el trabajo incluye la función formativa y aportar oportunidades reales en tal sentido no es preciso desarrollar complicados argumentos. Basta con acudir a la experiencia de quienes, habiendo sido excluidos del sistema escolar, encuentran en el espacio laboral oportunidades de aprendizaje y de relaciones interpersonales satisfactorias. Más aún, no son infrecuentes

los casos de quienes, tras haber conocido experiencias de fracaso en el estudio "teórico" o demasiado "escolar", triunfan, por así decirlo, en una segunda oportunidad en el estudio tras haber tenido un trabajo motivador que les ha suscitado, desde la práctica real, problemas que requieren aquellas mismas **respuestas** teóricas, antes tan poco estimulantes como tales respuestas.

Esta situación es marginal respecto de las relaciones deseables entre educación y trabajo; explica un reducido número de casos y, en ese sentido, no sirve como generalización, por lo que hemos de buscar generalizaciones con una mayor amplitud.

Las empresas, los grupos sindicales diferenciados y la administración pública se están haciendo progresivamente más conscientes de la conveniencia de organizar su propio contexto de aprendizaje. Necesidades individuales, otras ligadas a los derechos de los trabajadores, a la innovación tecnológica, a la creación de nuevas líneas de productos y servicios en el mercado, etc., son algunas de las demandas actuales para que las empresas estructuren y pongan a punto su propia capacidad formativa. La capitalización del potencial económico del sistema productivo lleva, necesariamente, a la revalorización de su propio capital humano.

Se está comenzando a hacer cálculos de los costes y beneficios del capital humano y, en muchas ocasiones, se encuentra que es más rentable organizar la función formativa dentro de la propia organización empresarial que subcontratarla en exclusiva al sistema escolar.

El problema puede llegar a ser ciertamente agudo en alguno de los sectores industriales, como es el caso del de la electrónica y del mercado de la automatización y control de la información, de los ordenadores y de los nuevos sistemas de comunicación, pero tampoco es pequeño en el de la tecnología de la construcción y del diseño, etc.. En todos los sectores productivos innovadores, las empresas, bien a título

individual, bien bajo la forma de agrupaciones de ramo o de sector, etc., han de organizar su propio subsistema formativo.

La formación dentro de la empresa constituye una necesidad, incluso, para su supervivencia. Pero si, además, es y se percibe como un derecho objeto de reclamación por los trabajadores, la cuestión se torna, además de grave, en urgente.

En España, y en relación con el art. 35 de nuestra Constitución, la Ley 8/1.980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores, considera las siguientes situaciones en relación con los derechos de los trabajadores a proseguir su formación dentro de la empresa:

- a) art. 11, en el que se refiere al contrato de trabajo en prácticas y para la formación.
- b) art. 19.4, en el que se especifica la obligación de la empresa a facilitar una formación adecuada en materia de seguridad e higiene a los trabajadores que entren a formar parte de la misma o cuando cambien de puesto de trabajo; tales enseñanzas podrán llegar a ser obligatorias, bajo ciertas condiciones;
- c) art. 22, que regula el derecho a la promoción y a la formación profesional, ya sea en la propia empresa, ya fuera de la misma. En el punto 22.2 se precisa que "en los convenios colectivos podrán pactarse los términos concretos del ejercicio de estos derechos y el grado de aprovechamiento necesario para el disfrute de los mismos";
- d) art. 64, 1.3 b), al considerar las competencias de los comités de empresa, se precisa que será necesario su informe previo a la ejecución de los planes de formación profesional de la empresa.

El análisis comparativo de los citados preceptos permite ver que no suponen un gran avance respecto de la Ley de Relaciones Laborales, en cuanto tales preceptos mínimos, pero abren nuevas posibilidades que, en su caso, habrán de tratarse en los correspondientes instrumentos de regulación de la negociación

colectiva.

Respecto del art. 22 caben dos interpretaciones. La más restrictiva llevaría a entender la promoción profesional como un proceso que únicamente afecta a los "trabajadores estudiantes", esto es, como algo no directamente vinculado a los intereses directos de la empresa. Con independencia de que puede darse el caso de empresas con sensibilidad suficiente para entender que la promoción profesional de sus trabajadores incrementa el capital humano de la empresa, parece estar fuera de discusión que el supuesto al que se refiere el punto b) del citado art. 22 del Estatuto de los Trabajadores está directamente vinculado con los intereses propios e indeclinables de la empresa. Otro tanto habría que decir respecto de la situación regulada en el art. 19.4 sobre la seguridad e higiene.

Con posterioridad a la aprobación del Estatuto de los Trabajadores, los Convenios de Sector incluyen, también, usualmente alguna referencia a la formación profesional, prosiguiendo y profundizando lo que las respectivas Ordenanzas Laborales, previas al citado Estatuto, habían considerado ya. Así, por ejemplo, en el Convenio Colectivo de la Industria Siderometalúrgica de la provincia de Madrid, de 1.982 (B.O. de la Provincia, de 7 de mayo de 1.982), y en su art. 10, párrafo 4º, se precisa que "la empresa prestará atención constante a la formación profesional que el personal tiene derecho y deber de completar y perfeccionar mediante la práctica diaria, en las condiciones de mutua colaboración". En este punto, el Convenio es más ambicioso que la antigua Ordenanza del Sector, de 1.970, en cuyo art. 48 se hacía referencia a cursos de formación y perfeccionamiento del personal "para conseguir la promoción profesional y la capacitación social". No obstante esta referencia a la formación profesional como objeto de derecho y deber, no deja de aparecer como algo muy ligado a la organización y racionalización del trabajo, al incluir la referencia a la misma dentro del capítulo III ("Organización del trabajo") del citado Convenio.

La consideración de este ejemplo, que tendría que ser avanzado dada la naturaleza del sector y el número de los trabajadores a los que afecta, nos permite ver que no se encuentra ni una orientación ambiciosa respecto de los objetivos de la formación profesional en la empresa, ni una concreción respecto del número de horas en las que habrá de desarrollarse.

Fuera de España, y en países próximos a nosotros por razones culturales y socio-económicas, el problema de la formación dentro de la empresa conoce mayores desarrollos. Así, por ejemplo, en la República Federal de Alemania, donde en los distintos *Länder* existe una práctica regulada respecto de los "permisos para formación". Dentro del contexto del Convenio n° 140 de la O.I.T., se ha orientado una práctica de permisos de formación para objetivos tales como: perfeccionamiento en general; formación general, social y cívica y formación sindical (Pornschnegler, p. 94). Con datos de 1.977, dicha práctica formativa afectaba a un total de doce sectores de la agricultura, industria y servicios, con una población total afectada de cerca de 20 millones.

En Italia también existe una organización diferenciada de actividades relacionadas con situaciones de aprendizaje, de los trabajadores estudiantes, de formación profesional estricta y de formación sindical. Además, y desde 1.973, existe la fórmula de las "150 horas" introducida en el Convenio del metal, cuya orientación es netamente de "formación general". El número de los trabajadores afectados por esta última práctica, hasta finales de 1.975, éste era, en tan sólo tres años, de 6,7 millones, en primer lugar del ramo citado y, muy inmediatamente, de otros sectores de la actividad industrial y económica (Delai, 1.979, p. 74).

Lo más peculiar de esta nueva orientación de las "150 horas" es que, al organizarse autónomamente por los trabajadores, tanto en lo referente a los objetivos, cuanto a los contenidos, etc., su orientación ha sido muy abierta, y ha provocado un aprendiza-

je "revolucionario" para los adultos-trabajadores, a los que, a través de esta situación, se les ha hecho más conscientes de su papel dentro del sistema económico y social. Más aún, y al decir de Sanctis (1.980, p. 332), esta práctica ha supuesto una auténtica revolución para la propia escuela italiana.

Este es uno de los problemas derivados de la asunción, por parte de uno de los sistemas -el laboral- de lo que es específico y propio del otro, del educativo. En tal sentido, será preciso reflexionar más profundamente para orientar adecuadamente tales prácticas formativas. Mas, en ningún caso, parece legítimo, al menos desde un punto de vista pedagógico, que un objetivo lícito y exigible, como es el de que la empresa contribuya a la continuación de la formación general del trabajador, en cuanto hombre y en cuanto tal trabajador, deje de lograrse, pese a los riesgos de otra naturaleza que pudieran seguirse de dicha práctica. Y en esta línea deberían, quizá, orientarse iniciativas sistemáticas en nuestro país.

Lo importante es, en fin, que los sistemas educativos, económico y laboral, concierten sus esfuerzos para el logro de la meta última que, según lo expuesto aquí, debe perseguirse: iniciar y asegurar el carácter proyectivo de educación y trabajo; de aquélla como proyecto de trabajo; de éste, como proyecto -continuado- formativo. Formativo de un hombre (al que, rigurosamente, podemos llamar "educando" y "productor" durante toda su vida), nacido como ser defectivo y, por ello, abierto siempre a la mejora. Contribuir a su realización es cosa de todos.

BIBLIOGRAFIA

- AHMED, M.: "Educación y trabajo: elementos de una estrategia". *Perspectivas*, vol. V, nº 1, 1.975, pp. 58-69.
- BOTKIN, J.W., ELMANDIARA, M. y MALITZA, M.: *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Santillana, 1.979.

CROSS, K.P.: **Accent on learning**. San Francisco, Ca. JosseyBass, Publ., 1.976.

DELAI, N.: "La organización del permiso-educación en Italia". **Rev. de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agosto 1.979, pp. 72-80.

DIENELT, K.: **Antropología pedagógica**. Madrid, Aguilar, 1.979.

DEWEY, J.: "The relation of theory to practice in the Education". In: J. DEWEY (ed.). **The relation of theory to practice in the education of teachers**. 3 rd. yearbook. part I, of the N.S.S.E. Bloomington, III. Public School Publ. Co. pp. 9-30.

EIDE, K.: "La educación y el trabajo: discordancias y contactos". En: UNESCO. **Op. cit.** pp. 91-104.

GEHLEN, A.: **El hombre**. Salamanca, Edics. Sígueme, 1.980.

GONZALEZ SIMANCAS, J.L.: "La dimensión orientadora del profesor (Implicaciones para su formación pedagógica)". Ponencia presentada al VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, Octubre de 1.980. En: Sociedad Española de Pedagogía-Instituto "San José de Calasanz" del C.S.I.C. **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. Madrid, 1.980, Tomo I, pp. 453-74.

HASKEW, L.B. and I.W. TUMLIN: "Vocational education in the curriculum on the common school". In: M.L. BERLOW (ed.): **Vocational Education**. The 64 th. yearbook of the N.S.S.E. Part. I. Chicago. The Chicago Univ. Press, 1.965, pp. 64-87.

HENRY, N.B. (ed.): **Education for the professions**. The 61 st. yearbook of the N.S.S.E.. Part. II, 1.962. Chicago. The Chicago Univ. Press. 1.962.

Inequality. Perspectives on ----. A reassessment of the effect of family and schooling in America. Cambridge. Mass., Harvard Ed. Rev. Reprint Series, nº 8, 1.973.

HANCE, D.: "L'égalité dans l'enseignement: un nouvel examen".

- L'Observateur de l'OCDE, nº 115, mars, 1.982, pp. 51-53.
- Laborem Exercens.** Encíclica ---- de Juan Pablo II, en el XC aniversario de la Rerum Novarum. Roma, 1.981.
- MACLURE, S.: "Escuela y trabajo: el caso del Reino Unido". **Revista de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agosto 1.979. pp. 64-71.
- MILLAN PUELLES, A.: **Economía y libertad.** Madrid. Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1.974.
- OLIVER, D.W., and J.P. SHAVER: "A critique of the Practice in Teaching". **Harvard Ed. Rev.**, vol XXXI, nº 4, 1.961, pp. 437-48.
- PORNSLEGEL, H.: "La función del Estado en el sistema de licencias para formación en la República Federal de Alemania". **Rev. de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agosto, 1.979, pp. 94-108.
- ROUGMENT, D. de: **Pensar con las manos. (Sobre las ruinas de una cultura burguesa).** Madrid, Magisterio Español, 1.977.
- SANCTIS, F.M. de: "Una conquista de los trabajadores italianos: las "150 horas". En UNESCO, **Op. cit.**, pp. 319-32.
- SCHAWB, J.J.: "The practical: a language for curriculum". **School Rev.**, nº 78, 1.961, pp. 1-23.
- SEMYKINE, N.: "La iniciación y la preparación para el trabajo en las escuelas soviéticas". En UNESCO. **Op. cit.**, pp. 247-57.
- SHAPLIN, J.T.: "Practice in teaching". **Harvard Ed. Rev.**, vol XXXI, nº 1, 1.961, pp. 33-59.
- S.N.E.C.: "Symposium 'Education et Travail'". Floreff, 21 novembre 1.981. **Forum.** 13 ème. année, nº 4, 15 fevrier 1.982, pp. 3-10.
- UNESCO: **Aprender y trabajar.** París, 1.980.
- VAIZEY, J.: "Educación y crisis de empleo en los países industriales occidentales". **Rev. de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agos-

to 1.979, pp. 5-11.

VAIZEY, J.: "Problemas de la Economía de la Educación". **Rev. de Educación**, año XXIII, nº 236-37, enero-abril, 1.975, pp. 15-22.

VAZQUEZ GOMEZ, G.: "Los principios curriculares de la relación entre teoría y práctica y de la investigación en la formación de profesores". Ponencia presentada al Seminario Nacional de Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B.. Málaga, I.C.E. de la Universidad de Málaga, 1.981.

VISALBERGHI, A.: "Educación y división de trabajo en Occidente". En: UNESCO. **Op. cit.**, pp. 31-50.

SISTEMA EDUCATIVO Y EFICIENTISMO: ALTERNATIVAS OPERATIVAS

JOSE LUIS CASTILLEJO BRULL
Universidad de Valencia

1. EL MARCO DEL PROBLEMA.

En el ámbito de la Educación, bajo el rótulo de "eficientismo" se tiende a englobar un variado grupo de esfuerzos y propuestas de diversa procedencia y con distinto grado de desarrollo técnico, que pretenden controlar, evaluar, en definitiva optimizar, el proceso de la educación tanto desde una perspectiva endógena (eficacia) como exógena (eficiencia), y generalmente desde la perspectiva de ajuste o utilidad social.

El origen, en la contemporaneidad de esta tendencia (1), es múltiple y diferenciado. Sin embargo, creemos merecen destacarse tres vectores que juzgamos decisivos.

a) el primero proviene del ámbito sociológico y económico. Podría sintetizarse así: la "crisis social" que en las últimas décadas parece afectar al mundo, se traduce al ser mayor su visibilidad por "crisis económica", lo que invita a revisar todos los subsistemas para demandar mayor eficacia. El sistema educativo ofrece de entrada todas las condiciones (2) para que sea atractivo objeto de análisis y de propuesta de reforma y alternativas. El sistema educativo se ve como una gran empresa,

con una compleja organización y con un volumen económico extraordinario. Serían representativos de este vector, por una parte, el movimiento de la "Accountability" (3), y por otra los estudios con parámetros económicos del sistema educativo, lo que por analogía terminológica da lugar a la entrada en el ámbito pedagógico de expresiones no siempre precisas, debidas a las extrapolaciones poco matizadas (4).

- b) Un segundo eje parece aglutinarse alrededor del estudio de los "objetivos del sistema educativo". Proviene del propio ámbito educativo y no tanto del pedagógico (5). Los antecedentes serían BOBITT (6), TYLER (7), etc. y el movimiento podría identificarse como "taxonómico". Las propuestas de mayor fortuna entre nosotros serían las de BLOOM (8), MAGER (9), etc. Su preocupación son la determinación, formulación y posterior evaluación de los objetivos. Se presenta como exigencia de "cientificidad", con variados repertorios y clasificaciones, condiciones de formulación, etc., lo que en principio es bien acogido por el profesorado, carente en general de mínimas técnicas y terminología diferenciada. El correlato lógico va a ser la programación de las actividades y la introducción de técnicas de evaluación, simples y repetitivas, pero con apariencia de rigor.
- c) Un tercer factor vendría conformado por las aportaciones teóricas del conductismo en sus diversas manifestaciones y por los enfoques de la teoría general de sistemas. Se plantean el proceso educativo en términos de "int put" "oup put", tratan de dimensionar sus componentes, elaborar estrategias de intervención, clarificar el funcionamiento de las claves del proceso (procesos de elaboración de consistencias, problemas de generalización, transfer, etc.) y propician el control de resultados (criterios de evaluación, paradigmas, técnicas, etc.). Todavía, con sólo cierta influencia en el ámbito teórico -y muy escasa en el

práxico-, parece apuntar grandes posibilidades.

Básicamente, los tres ejes convergen en un objetivo fundamental: **optimizar el sistema educativo**, tanto en su estructura y funcionamiento interno, como en su dimensión externa (individual y social).

Pero **¿cuál es la causa que promueve todos estos esfuerzos?** Desde nuestra perspectiva, y además de lo apuntado hasta ahora, es la **ruptura** entre la **preparación para la vida**, que justifica la existencia del sistema educativo y los **requerimientos que la vida exige**. Y uno de los problemas más relevantes, centrales, si no el que más, es la disfunción que se manifiesta en el orden laboral u ocupacional (10). Porque parece claro que cada vez más se estudia para poder trabajar (11). No es el fin u objetivo único de la educación, evidentemente, pero es una de las claves y generadores de otros (12). Así, cuando la crisis de trabajo (de posibilidad de trabajar) se patentiza y vivencia es cuando las miradas se dirigen al sistema educativo (13). Ciertamente que éste no es la causa del problema ocupacional pero no es menos cierto que no es capaz de responder adecuadamente a los requerimientos que individual y colectivamente se le presentan especialmente por su propia ineficacia (14).

Desde el enfoque ocupacional, hay que apuntar, fundamentalmente, en nuestra opinión, las siguientes disfunciones del sistema educativo:

- a) Progresiva y cada vez más acentuada desvinculación de la realidad laboral, debido sobre todo a que la complejidad y mutación de ésta no es seguida por aquél. La ruptura entre ambos subsistemas es patente.
- b) Así, el sistema educativo que se rige por su propia dinámica provoca, en todos los niveles, salidas de alumnado con escasas posibilidades de ocupación en el ámbito de la formación recibida.
- c) Percibida esta situación, el sistema educativo tiende a prolongar los niveles en el vector temporal, consiguiendo sobre todo, y quizá lo único, aumentar la población de alumnado, agravando

con ello el problema y actuando por tanto a favor del desempleo.

d) Su producto (alumnado titulado), en estas circunstancias, provoca cambios en las estructuras del empleo, que complican los problemas y crean otros nuevos, sin dar satisfacción a ninguna instancia.

Por ejemplo empleos para personas de baja cualificación (bedeles) cubiertos por los de alta titulación (licenciados); demanda de puestos de trabajo que la sociedad no requiere; saturación de empleo en el propio sistema educativo; etc.

Por otro lado, desde el ámbito del mercado de trabajo, hay que aceptar su escasa transparencia, la prácticamente nula previsión a medio y largo plazo, y la escasa o inexistente explicitación de sus necesidades y posibilidades específicas y genéricas (15).

Desde luego, hay que subrayar, en nuestro contexto, la ruptura o quizá la desvinculación de origen de la "Política de empleo" y de la "Política educativa", lo que permite y favorece que el sistema educativo tienda a un crecimiento difícil de justificar desde la perspectiva ocupacional (16).

Creemos que esta ruptura de Políticas, favorece el que el "diálogo entre los responsables del sistema educativo y los portavoces de los empresarios han solido resultar un intercambio de críticas" (17).

2. EL ESTADO DE LA CUESTION RESPECTO AL "EFICIENTISMO" EN LA EDUCACION.

De entrada hay que advertir la dificultad que entraña precisar las corrientes, movimientos y teorías que engloba, porque el **principio de eficacia** que lo sostiene, no es puesto en duda. Nadie negará que la educación ni que el sistema educativo debe ser más eficaz tanto en su proceso (perspectiva interna) como en los resultados que debe obtener. Ello impide evidentemente cerrar el ámbito, ya que cualquiera puede reclamar su inclusión.

Con todo, vamos a referirnos a las tendencias

señaladas anteriormente y a otras manifestaciones relevantes del principio.

a) Con respecto a la "Accountability" poco cabe decir que no haya sido tratado (18). Las esperanzas con que fue recibido quedaron pronto defraudadas. Aun corriendo el riesgo de no matizar cada proyecto y experiencia, creemos que básicamente su escaso éxito o su fracaso se concreta en:

- extrapolación indebida, casi en bruto y sin marco teórico pertinente de paradigmas de control útiles en la industria y economía, que se traducen en estrategias sobre el sistema educativo, condenadas "ab initio" al fracaso.
- utilización de parámetros económicos difícilmente aplicables al sistema educativo.
- replanteamientos teóricos en temas perennes en educación, con la pretensión de soluciones operativas fáciles, que agotan los esfuerzos, por desconocimiento elemental del problema. (Es el caso de los "objetivos" en el P.P.B.S. que conduce a replantear el tema de los fines en educación).
- Enorme costo, que a veces supera el del proceso que quiere controlar y economizar.
- Desánimo entre los responsables, ante las dificultades. El sistema educativo, y a pesar de toda la flexibilidad del norteamericano, no facilita los cambios. Además, la expectación fué muy grande y las críticas no dejaron alternativa. Mediada la década de los sesenta, se había agotado.

No podemos olvidar, por otra parte, la coincidencia temporal de este fenómeno con otros más radicales ("desescolarización"; "free-school", etc.) que influyen si no en sus resultados, sí en el contexto y aparato crítico. Tampoco se puede silenciar el hecho de quedar reducido a E.E.U.U. (Apenas hay resonancia en el resto del mundo).

A pesar de todas las críticas, creemos que su aportación, poco destacada, no es desdeñable. Sólo

desde la perspectiva ocupacional en la que ahora estamos (19), destacaríamos: la aportación de datos de las disfunciones del sistema educativo, respecto del laboral; incorporación de nuevos parámetros de control de los factores económicos, humanos, temporales, etc... y el nada despreciable vector de sensibilización social y aun del propio sistema educativo.

- b) Con respecto a las "taxonomías de objetivos", desde la perspectiva del problema que nos ocupa, la aportación ha sido irrelevante, porque se han centrado en la eficacia interna del proceso. Reseñamos, con todo, los siguientes datos significativos: escaso progreso en las nuevas formulaciones; escasa incidencia en la praxis procesal de la educación; aceptable influencia en la evaluación; aceptable validez en el proceso de programación. A nivel teórico, en la literatura pedagógica todavía ofrece posibilidades, sobre todo si ampliara su ámbito en los objetivos de nivel, ciclo y sistema.
- c) Por lo que respecta a los enfoques económicos de los problemas educativos, hay que reconocer que se han ganado carta de identidad. Ciertamente plantean problemas terminológicos, conceptuales y metodológicos, típicos de las etapas iniciales de todo planteamiento interdisciplinar, pero no lo es menos el que se prevean fácilmente superables con los nuevos enfoques pedagógicos, como veremos más adelante. Su presencia en los currícula pedagógicos la consideramos imprescindible, desde todos los ángulos en que se contemple, y no sólo por la necesidad innegable de contemplar las versiones económicas de la educación, sino por el enriquecimiento teórico que comportan para las Ciencias de la Educación.
- d) Uno de los esfuerzos más notables a nivel mundial y desde las administraciones de los sistemas educativos en la última década, que parece no sólo sostenerse, sino con tendencia al alza, es la **renovación del currículum** en todos los niveles,

para tratar de ajustarse más a los requerimientos sociales y en gran parte a los ocupacionales. Ciertamente, la variada tipología que ofrecen impide integraciones definitivas (20), pero con todo ofrecen novedades estructurales, criterios de solución de contenidos, modelos de secuencialidad y paradigmas organizacionales, que son una vía de acercamiento importante en la línea eficientista.

Precisamente en el seno de esta corriente se ha producido un recrudecimiento, bajo otros enfoques por supuesto, de las viejas polémicas derivadas del modelo "formación general v.s. formación especializada" (21), y cuyos principales paradigmas de enfrentamientos actuales se concretan en "formación especializada v.s. formación polivalente" (22), "formación profesional ajustada a empleo v.s. formación general" (23), "culturalismo v.s. economicismo" (24); "educación v.s. adiestramiento" etc., que han permitido nuevos enfoques y versiones que por ser menos radicalizadas son más comprensivas.

En conjunto, la crítica al eficientismo educativo en la actualidad, desde la perspectiva ocupacional, puede plantearse en los siguientes términos:

- Desde el polo del sistema educativo se insiste en que reducir la educación a procesos tecnificados, controlados, con objetivos rigurosos, etc., es perder de vista lo más sustantivo de ella, su humanidad, la riqueza de perspectivas, las dimensiones multimodales, no sólo de la educación, sino del hombre.

No se descarta ni se niega que la eficacia sea un valor, pero tampoco es necesario subrayarlo en exceso, porque la educación queda reducida a técnicas, mecanismos de configuración humana, etc. y se insiste en los resultados, incluso imprevisibles, que debe producir.

Por tanto, el sistema educativo debe limitarse a preparar para el trabajo, pero no vincularse a planes o esquemas ocupacionales. En todo caso, la orientación profesional, en función de las aptitudes e intereses, preparará a los sujetos para adoptar

sus decisiones laborales.

- Desde el polo del mercado de trabajo, (salvo en economías planificadas, y aun en estos casos con muchas dificultades), se insiste en el escaso relieve del valor pronóstico de las previsiones laborales a medio y largo plazo. Tampoco aquí se trata de negar la posibilidad de planificar, pero las dificultades son notables, ya que la inestabilidad laboral se acelera. La tecnología abre horizontes imprevisibles, etc. y es, en todo caso, difícil y arriesgado hacer proyecciones.

Vinculando ambos polos -el educativo y el ocupacional- la crítica del "eficientismo" es más profunda de lo que las expresiones verbales parecen encerrar. En el nivel más satisfactorio de la polémica, se enfrentan estas dos posturas: Por una parte, el que "las relaciones entre el sistema educativo y el mercado de trabajo son... complejas y en gran medida imprevisibles" (25), y por otra, la creencia "eficientista" de lograr unas relaciones más estables, previsibles y provocadas, entre sistema educativo y sistema laboral, lo que no significa, ni mucho menos, relación unívoca, rígida y perenne.

En definitiva, unos modos de entender el sistema educativo y el sistema laboral se enfrentan con otros enfoques de la misma realidad social. Y una de las consecuencias graves, para nosotros, ha sido el notable aumento de la literatura acerca del binomio educación-trabajo, con escasas aportaciones operativas. Las críticas, los subrayados de las dificultades y un cierto conformismo abundan más que los enfrentamientos frontales del tema.

3. BASE PARA UNA PROPUESTA.

Desde nuestra perspectiva, el enfoque del problema puede mejorar, si se toman en cuenta las siguientes consideraciones. Ni que decir que no son las únicas, pero sí tan lícitas y posibles como otras.

- a) El sistema educativo y el sistema laboral son

subsistemas del sistema social. Las interrelaciones que entre ellos se establezcan deben admitir de entrada que se trata de realidades producidas por el hombre, históricas, no naturales. Las críticas que se fundamentan en la imposibilidad de control, programación, proyección, etc. nos parecen irrelevantes. Otra cosa es asumir que los resultados del proceso educativo no son determinísticos sino estocásticos, pero su grado de probabilidad no es infinito. Otro tanto es predicable del sistema laboral. El hecho de contar con una insuficiente instrumentación técnica de programación, de proceso y de control, no invalida este planteamiento.

- b) El hombre tiene que "hacerse". Es un ser indeterminado, inconcluso y abierto (26), y tiene que hacerse de un modo u otro. La educación es un proceso de "con-formación" intencional. Requiere un "patrón" de referencia, unos fines y objetivos, que, en todo caso, deben ser optimizadores. Así el hombre puede ser más libre, más autónomo, más..., si se incluyen como valores del "patrón referencial" y el proceso se ajusta a ellos.
- c) La acción educativa, por ser intencional, debe tender a ser más eficaz, y ello significa control del proceso y de los resultados, para admitir las autorregulaciones pertinentes. Y eso es potenciarlo humanamente, no deshumanizarlo. El azar, el descontrol, etc. son factores entrópicos, desde nuestra perspectiva.
- d) La educación se realiza en un marco socio-cultural concreto (hic et nunc). Debe estar vinculada, se quiera o no, a él. Las propuestas educativas deben responder a los requerimientos (necesidades) y a las aspiraciones (valores) del marco para configurar su progreso. Olvidar la dimensión social de la educación y más del sistema educativo nos parece, cuando menos, contradictorio.
- e) Debe insistirse en modelos educativos de "intervención". Las propuestas innatistas (paradigmas de facultades, evolutivos, tipológicos, de espontanei-

dad, etc.) no pueden explicar el proceso educativo, sin desvelar el "encubiertismo" de intervención que encierran. Reconocer la individual configuración del hombre (factores hereditarios e innatos), su potencialidad o su aptitud general de base (educabilidad), su dignidad, etc. es precisamente el dato, que no el modelo, básico para advertir que el hombre se hace y realiza en un contexto determinado, y que va a ir siendo según "se vaya haciendo".

Desde su radical "personalidad", debe construirse su "personalidad", de entre los posibles que el marco admita, y esto también, claro está, en la dimensión profesional. Así, las aptitudes específicas, los intereses, los conocimientos y habilidades, se "conforman", potencian, estimulan o minimizan, pero no creemos que sean bagajes (posibilitantes/condicionantes) con los que el hombre venga dotado, y que haya que "descubrir" más que "construir".

Va a ser la "intervención", antropológicamente necesaria (de ahí la legitimidad de la educación), la que vaya configurando su "ser hombre" desde sus radicales estructuras. Y la educación, o mejor, el sistema educativo es un poderoso agente de intervención, pero también es cierto que hoy no es el único, ni quizá el más eficaz.

f) Parece justificable a la luz de los datos que ofrecen los estudios sobre dinámicas de mercado, génesis y desarrollo de intereses ocupacionales y decisiones de estudio, el contemplar cuatro ejes explicativos del comportamiento humano en el bipolo educación-ocupación. Estos ejes o vectores, creemos que son:

- * Atracción de la oferta real del mercado ocupacional, que facilita decisiones de cursar estudios vinculados a un sector profesional.
- * Atracción de la oferta de mercado, no real, basada en prestigios sociales y/o modas incidentales, tradiciones, etc.
- * Presión/influencia del sistema educativo que

prima unos sectores u otros (influencia del curriculum, orientación escolar y profesional, profesorado, disponibilidad y número de centros, procesos de selección, etc.).

* Decisiones personales que integran las anteriores y pueden contradecirlas y sobrepasarlas (los casos "a pesar de", o "contra todo").

Evidentemente, los tres primeros admiten y deben estar sometidos a control, lo que puede proporcionar una previsión de respuestas de la población en un nivel de confianza más que aceptable.

g) El sistema educativo es un subsistema del sistema "conformativo" social (sociedad educativa), pero no es el único a pesar de ser el más específico, ya que se caracteriza por ser técnico, sistemático e intencional. Su potenciación u optimización, además de la mejora en su funcionamiento interno, se potencia por la interrelación con los otros subsistemas. Evidentemente, una política educativa desvinculada de una política informativa y cultural y, en nuestro caso y sobre todo, de una política de empleo y aun económica, tiene escasa influencia, cuando no es incluso contradictoria, dando lugar a comportamientos inesperados o previsibles, pero que tienden a complicar y oscurecer el problema.

h) Dentro del sistema educativo, y congruentemente con lo expuesto, se hace necesario revisar además el concepto y sentido de la imprescindible orientación profesional.

El modelo tradicional se ajusta a la secuencia: "diagnóstico (aptitudes e intereses); información del ámbito ocupacional; y ayuda en la decisión".

La primera fase del diagnóstico parece fundamentarse en este esquema como una "variable independiente", cuando hemos predicado, y con más razón si se realiza en etapas avanzadas del proceso educativo, que debe ser contemplada como "variable dependiente" del proceso. La segunda fase de información, dado el nivel de datos que en nuestro concreto contexto disponemos, es o inexistente o aventurada. Parece evidente que,

como primera providencia, debiera cumplirse lo que se ha reclamado constantemente desde el ámbito pedagógico: la existencia e incorporación integrada de la orientación en el sistema educativo, desde la Educación Básica. Tengamos en cuenta que los más "orientados" son los que acuden a la enseñanza superior, lo que supone (además de apoyar el proceso de selección social) una contradicción, ya que con niveles culturales más altos hay más facilidad de decisión, menos población afectada, más transparencia profesional, etc.

Y en segundo lugar, hay que contemplar a la orientación, como un elemento más del sistema educativo y no desvinculado de él, porque en la medida en que no lo esté, actúa como mecanismo de selección. Y como tal elemento del sistema educativo debe actuar en el sentido y dirección de él. Es decir, orientación no sólo desde el prisma del sujeto, sino también, (no sólo por supuesto) del sistema social. Desde esta perspectiva permite ser explicado en buena parte el que cuatro de cada cinco estudiantes universitarios, en países muy desarrollados, optan por estudios científico-técnicos; tres de cada cinco en países desarrollados; uno de cada cinco en España (los otros cuatro van a carreras de "Derecho, Filosofía y Ciencias de la Educación, Económicas, Geografía e Historia y Filología").

Las propuestas formuladas son válidas tanto en una sociedad de fuerte gradiente planificado, como en la de más acabado modelo liberal. En uno u otro caso, el sistema educativo no podrá desvincularse de la realidad específica y concreta, y en el problema educación-ocupación laboral sólo variará, y ya es un hecho, la rigidez y dureza de la "orientación v.s. selección" ocupacional.

Lo que en ningún caso es posible, es mantener a la educación, y "a fortiori" al sistema educativo, desvinculada del marco social, bajo rótulos de neutralidad, humanismo, libertad de elección, etc...

sin matizar y sin someterse a los condicionantes/posibilitantes de los tiempos que tocan vivir, (lo que nada tiene que ver con relativismos valorales).

En el fondo de la cuestión se mantiene que el principio de la eficacia, o el "eficientismo" si se quiere, a condición de descargarlo de las connotaciones negativas y no cerrarlo a los esfuerzos realizados, está necesariamente integrado en los sistemas sociales, y con más razón en los "configurativos" y por excelencia en el educativo.

4. ALTERNATIVAS OPERATIVAS.

Precisiones iniciales: a) El problema ocupacional no puede resolverlo sólo la educación. Esto es evidente; b) El sistema educativo puede y debe coadyuvar, porque uno de sus objetivos centrales es preparar para el trabajo, y éste se realiza en un concreto marco social (hic et nunc).

Nuestra pretensión no es ofrecer un repertorio de posibles vías de solución a los problemas que plantea el binomio educación-empleo, sino sólo formular algunos planteamientos que creemos permiten operar eficazmente sobre el problema, desde el sistema educativo, ámbito que nos es propio, en nuestra concreta realidad española.

Sintéticamente, las principales acciones creemos que se deben dar en dos órdenes: unas básicas o generales y otras específicas que gozan de un mayor margen de opcionalidad. Nos limitamos sólo a las primeras. Así, respecto de las **básicas o generales**, que consideramos imprescindibles, anotamos:

a) **Integración de "Política educativa"; "Política de empleo" y "Política informativa-cultural", "Política económica", etc.**, en el modelo de Política general (o si se quiere en el conjunto de acciones que propician el modelo social). Toda inconsistencia, entre estos ámbitos, en especial de los primeros, provoca nuevos problemas de difícil reversibilidad. La necesaria autonomía de los

subsistemas debe centrarse más en la capacidad de propuesta que en la decisión, ya que la modificación de un elemento, modifica el sistema.

- b) **Necesidad de modificar el sistema educativo como estructura**, antes de proceder a reformas parciales por niveles o ciclos, ya que si bien pueden resolverse problemas internos al sistema, no sólo no producirán ninguna mejora en las relaciones educación-trabajo, sino que tenderán a complicar las actuales y generar otros nuevos. El sistema educativo no puede contemplarse sólo internamente, sino siempre como subsistema. Adecuar el sistema educativo al sistema laboral no debe verse como una perpetuación de este, ya que el cambio puede y debe incluirse como una variable relevante.
- c) **Parece deseable**, dada la estructura y modelo de nuestra sociedad, **promover una serie de medidas que alteren la actual situación de ruptura entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.**
Sería desde nuestra opinión positivo:
- promover y potenciar la fluidez de información entre ambas instancias ("Producto educativo" y "puestos de trabajo"). Toda acción en este sentido, dada su práctica inexistencia, debe ser bien acogida, aunque sea parcial, sectorial, etc... la imposibilidad del todo no debe esterilizar.
 - el propio sistema educativo debe tender a distribuir mejor internamente su población de alumnado, sin recurrir a pruebas de selectividad indiscriminadas, ni provocar crecimientos artificiales, sino generando nuevas vías formativas, facilitando interconexiones entre sus niveles, evitando elitismos corporativos, solapamientos, e incluso incorporando selectividades en sus entradas específicas y no puntuales.
- d) **Descentralización, regionalización y diversificación del sistema educativo** (27), lo que permite un ajuste más rápido y eficaz a las necesidades/posibilidades de trabajo, mayor dinamismo en el

sistema, mayor inter-conexión, etc. y sobre todo potencia investigaciones, experiencias e intercambios.

- e) **Flexibilidad y apertura de sistema educativo**, especialmente referido a:
- evitar la rigidez de las "dedicaciones" del profesorado, permitiendo en disciplinas aplicadas y de especialización tipos de dedicaciones incidentales, incorporación temporal de especialistas, etc... lo que evita el obsoletismo docente e incorpora nuevas técnicas, procedimientos, etc.
 - incorporar la empresa a las estructuras de formación, reconociendo créditos, unidades, etc., y adoptando cuantas medidas de control sean pertinentes, para evitar los obsoletismos del Centro "mejor dotado", propiciando un ahorro notable del gasto público y alcanzar una mayor eficacia docente y de aprendizaje.
- f) **Enseñanza alternante**, tratando de subvencionar la formación de la empresa, institución, etc. y evitando la desvinculación y separación de teoría-práctica. Las modalidades hoy son numerosas y las experiencias notables. En algunos sectores, caso de la Formación Profesional en todos sus ciclos, su aplicación es urgente.
- g) **Integrar los servicios de Orientación Educativa y Profesional** en todo el sistema educativo, potenciando la dimensión informativa (cantidad-calidad), y tratando de compatibilizar la dimensión individual con los requerimientos sociales. Debieran actuar como elementos de ayuda, también para formación y trabajo complementario, ofreciendo opciones de cursos, seminarios, trabajos incidentales, etc. y tratar de integrar los estímulos del mercado laboral a la dirección-intervención del sistema educativo y los intereses, preferencias y valores personales, que además no tienen por qué olvidar la dimensión de los intereses comunitarios, en sus decisiones persona-

les.

- h) Por último, que no en último lugar, todos los planteamientos deben responder a concretar y realizar la "igualdad de oportunidades", para superar desde ella la disfunción educación-trabajo, porque creemos que en el fondo se sustenta por anteponer otros criterios al del valor intrínseco de cualquier trabajo.

Todo lo expuesto no es más que una propuesta, que como tal llama y prima la discusión y la valoración de alternativas, y esto es ya apoyar el principio de la eficacia en el ámbito de la educación que desde el principio hemos suscrito.

NOTAS

- (1) Nos referimos a sus últimas formulaciones y no a los orígenes del "eficientismo laboral".
- (2) Nos referimos especialmente a: población afectada en continuo crecimiento; requerimiento constante de mayores recursos económicos; incorporación permanente y siempre insuficiente de recursos humanos; capacidad de generar continuas estructuras; complejidad creciente e incontrolada; sospechosa utilidad social; ausencia de control de gestión, de resultados, etc.; repercusión selectiva social notable; uniformismo; etc.
- (3) Vid. la excelente versión de GOMEZ ANTON, F.: **Ineficacia y Educación**. Pamplona, EUNSA, 1.975
- (4) p.e. "producto educativo"; "materias primas"; "rentabilidad"; "productividad"; "beneficio"; "efecto al vecino"; etc.
- (5) Entendemos por "pedagógico" el ámbito científico de la educación y por "educativo" la dimensión práctica de la educación.
- (6) BOBITT, F.: **The Curriculum**. Boston, Houghton Mifflin Co. 1.918.
- (7) TYLER, R.W.: **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. University of Chicago, 1.950.
- (8) BLOOM, B.S. y OTROS: **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Alcoy, Marfil, 1.975.
- (9) MAGER, R.F.: **Formulación operativa de los objetivos didácticos**. Madrid, Marova, 1.973.
- (10) Preferimos la expresión "ocupación laboral o profesional" a

- "empleo" por ser más comprensiva y amplia. vid. SAEZ DE MIERA, A. "Algunos aspectos de la relación formación-empleo" en **Rev. de Educación**, nº 267 (p. 133).
- (11) Vid. BLAUG, M.: **Educación y empleo**. Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1.981 (Conclusiones).
 - (12) HUBERT, R.: **Tratado de Pedagogía General**. Buenos Aires, El Ateneo, 1.959.
 - (13) Es una constante en todo problema social. La escuela aparece, justificada o injustificadamente, como la "tabla de salvación" que debe superar todo tipo de problemas. Para el caso que nos ocupa vid. OCDE.: **Youth Unemployment. The causes and consequences**. París, 1.980.
 - (14) Los testimonios y opiniones en este sentido podrían multiplicarse al infinito). GARCIA GARRIDO, J.L.: "Sistemas Internacionales de Regionalización en los problemas educativos", en VARIOS: **PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO**. ICE. Universidad Politécnica. Valencia, 1.981. Caracteriza y rotula como manifestaciones negativas de los sistemas educativos el ser "excesivamente complicados y voluminosos, con demasiados edificios, con demasiadas personas, con demasiados papeles y mecanismos, ávido de recursos, devorador de presupuestos cada vez más considerables y cada vez más insuficientes... (que) se mueve con extrema torpeza, con lentitud, con desgana, sin eficacia alguna" (p. 9).
 - (15) Para una más amplia revisión del problema, BLAUG, M.: **Educación y empleo**. Madrid, Instituto Estudios Económicos, 1.981. (Cap. 1).
 - (16) De los múltiples datos, sirvan los siguientes de ejemplos, facilitados por la propia Administración: "Nuestra pirámide educativa tiene una forma que podría calificarse de aberrante en relación con la estructura socioeconómica del país" (Ministro de Educación y Ciencia ante el Congreso de los Diputados. "Rev. de Educación". Septiembre-Octubre, 1.980 (p. 145). Por otra parte, desde el curso 1.971-72 a 1.979-80 el nivel Universitario Superior se ha incrementado en: de 25 Escuelas Técnicas Superiores se ha pasado sólo a 32, frente a 15 de Filosofía y Letras que se ha traducido en: 8 de Filosofía y Letras, 15 de Filosofía y Ciencias de la Educación, 20 de Filología, 21 de Geografía e Historia y 1 de Psicología (total 65); de 17 Facultades de Ciencias, se ha pasado a 2 de

- Ciencias, 19 de Biológicas, 8 de Geológicas, 18 de Matemáticas, y 24 de Químicas (total 71). Uno de cada diez alumnos cursa carreras técnicas. GUERRERO SALOM, E.: "La Universidad hoy: crisis interna y crisis externa" en **Jornadas sobre el Currículum**. ICE. Universidad Politécnica de Valencia, 1.981 (pp. 138-139).
- (17) TENA ARTIGAS, J.: "Vinculación entre educación y trabajo" en **Rev. de Educación**. Mayo-Agosto, 1.981, (p. 77).
- (18) Vid. GOMEZ ANTON, F.: **Op. cit.** Presenta diáfananamente las críticas y fracasos de las experiencias desde la perspectiva de su propio lugar de origen (EEUU).
- (19) Desde otras instancias, es relevante su aportación a la clarificación de problemas tales como: igualdad de oportunidades; financiación del sistema; optimización de ambientes; motivación; conceptualizaciones básicas, etc.
- (20) Vid. CASTILLEJO, J.L.: "Planteamiento del currículum" en **Jornadas sobre el currículum**. ICE. Universidad Politécnica de Valencia, 1.981.
- (21) Idem. También ver BLAUG, M.: **Educación y empleo**. Instituto de Estudios Económicos. Madrid, 1.981.
- (22) BESTUZEV-LADA, I.V.: "Metas y perspectivas de la Educación" en **Finalidades de la Educación**. París, UNESCO-OIE, 1.981.
- (23) TENA ARTIGAS, J.: "Vinculación entre educación y trabajo" en **Rev. de Educación**. Mayo-Agosto, 1.981; y SCHEBROV, V.: "Educación técnica y vocacional en la URSS (TVE)" en **Jornadas sobre el currículum**. **Op. cit.**
- (24) SAENZ DE MIERA: **Op. cit.**
- (25) BLAUG, M.: **Op. cit.** (p. 206).
- (26) Vid. CASTILLEJO, ESCAMEZ, MARIN: **Teoría de la Educación**. Anaya, 1.981, (Cap. 1 y 2).
- (27) Vid. GARCIA GARRIDO, J.L.: "Sistemas Internacionales de Regionalización en los problemas educativos" y CASTILLEJO, J.L.: "Planificación del **Perfeccionamiento del Profesorado**". ICE Universidad Politécnica de Valencia, 1.981 (pp. 7 a 52 y 53 a 80 respectivamente).

LA EDUCACION COMO EMPLEO

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

Universidad de Salamanca

Generalmente, al plantearnos las relaciones entre educación y empleo, tema de estas reuniones, ponemos los dos grandes sistemas en contacto: el educativo y el sistema ocupacional. Preocupados como estamos por la presencia problemática de los dos gigantes, nos preguntamos: Dada la escasez de recursos, ¿debe el sistema educativo acomodar su servicio a las exigencias de prestaciones que la sociedad requiere en vez de construir el edificio ocupacional únicamente pensando en algo tan misterioso y gratuito como la "construcción de la persona humana"?. Dado el proceso evolutivo de la sociedad ¿no han de ser sus futuras demandas las que han de orientar a los planificadores de la educación en vistas a acomodar las capacitaciones de los hombres a las utilidades que los colectivos humanos se han planteado como si fueran necesidades?. Antes, quizás, la educación podía ser entendida como un perfeccionamiento autónomo de las posibilidades humanas, en forma gratuita, no pensando sino en la excelencia -medida en función de patrones extrahistóricos- de las acciones ejecutadas independientemente del valor histórico de las mismas. Algo así como aprender el buen manejo de la lengua con la finalidad de poner la Biblia en endecasílabos, o aprender a razonar con la finalidad de tener buenos pensamientos aunque no se construyeran buenos proyectos. Estas eran consecuencias, quizás espúreas, del

planteamiento que ponía como fin último de la educación el fin último del hombre o hacía depender la estructura del acto educativo de la estructura del acto moral; la pedagogía se convertía, entonces, en parte de la ética; educar, ante todo, consistía en conseguir -o al menos buscar- hacer hombres buenos, sublimemente buenos si tenían madera, siendo la utilidad social mero acompañamiento de percusión a la melodía dominante. Con estos pensamientos convivían también en el patrimonio intelectual humano aquellos otros: autoridad como poder delegado de la divinidad, historia social fruto único de la insobornable "Providencia", rol social individual fruto de una innata "vocación" ultramundana. En definitiva, la mayor parte de los hilos que tejían la existencia de la unidad biológica-humana, el grupo, no estaban en manos responsables ni especialmente preparadas para el hilado; la máquina social andaba "malgré-lui", ya que su movimiento se entendía de naturaleza inspirada y no fruto de la viscera o del músculo.

Solamente en los tiempos modernos se comprendió que la educación debía ser "educación nacional". Entre otras adherencias del vocablo, éste apuntaba a una educación que preparaba a los hombres para las tareas y servicios que en la sociedad debían ser realizados o que, visto el impulso histórico, podían, con atrevimiento, ser proyectados; también el vocablo llevaba pegado el pensamiento de que las tareas sociales más encrespadas y árdidas fueran asumidas por los hombres más capaces aunque no hubieran nacido en cunas de barrocos encajes. Frente a aquel tradicional hombre in-útil se coloca este otro hombre eficaz. Aunque los temas educacionales parecen destinados a quienes nazcan de las partes menos honrosas de los dioses, a las castas menos nobles, a los hombres con menos orgullo y con ambiciones de horizonte estrecho, en la manzana educativa, para el hombre exigente intelectualmente, anidan tremendos problemas. En su solución, como en la ecuación de segundo grado, casi siempre se dan dos alternativas de signo contrario: seguir por

allí o seguir por allá; o hacer la historia por arriba o hacerla por abajo: hacer el hombre así o hacerlo de otra manera. Téngase en cuenta que no nos referimos a diferencias superficiales o de adorno como las que diferencian unos hombres de otros; nos referimos a diferencias transcendentales, aquéllas que permitirían a un taxonomista distinguir a un australopitécido de un neardentalense. Son las diferencias entre el "homo ludens", para quien vivir es buscar la felicidad apartándose de cuanto pudiera enturbiarla, y el "homo faber" para quien vivir es el quehacer, el laborioso trajín.

Adviértase cómo el simple hecho de plantearse las relaciones entre educación y empleo supone entrar a elegir derroteros filosóficos de incalculables consecuencias. Por lo general solemos decir que la verdad se encuentra siempre en el medio -"in medio virtus"- y no en las alternativas por separado. De ahí que los intelectuales más prudentes ponen el pie derecho en un sendero y el izquierdo en el otro. Aunque la fatiga sea grande y el andar incómodo, prefieren seguir así. Pero hay momentos en que los caminos se distancian y las piernas se abren como en el potro de tortura. Entonces no se puede dar un paso, solamente queda en las ingles el dolor de la antinomia. En otras ocasiones hay problemas que solamente tienen sentido en una de las dos cuencas. Entonces, con cierto aire culpable se ven ocupados durante mucho tiempo en ideas que avergüenzan a sus intenciones últimas.

Yo pienso que hablar de las relaciones entre educación y empleo es como ponerse a hablar de los fantasmas: hay que, ante todo, creer en ellos y en aquéllas. Plantearse tales relaciones supone optar, aunque sea provisionalmente, por un punto de mira. Se verán algunas cosas y no se podrán ver otras. Hay que confesar y creérselo que educar es preparar para un empleo u ocupación, disponerse a estar ocupado y empleado, acometer la vida y la vivencia como un afán; asumir, con todas sus consecuencias, que educarse es fijarse un rol social que hay que cumplir. En este

sentido el prototipo de la persona no educada es aquélla que dice "no saber qué hacer". No tener qué hacer, como puede fácilmente colegirse, no es ya una falta de educación sino una imponente desgracia, un barco desarbolado. Pensar en estas cosas es obligarse a entrar, sin salir, en metas educacionales intrahistóricas, la otra cara de la luna, conscientes de que en ella no hay ningún punto o posición desde el que se tenga el consuelo de contemplar la otra mitad.

Asumida esta perspectiva por el hombre de nuestro tiempo, advirtió éste que malvivir era un mal; fruto, no de aviesas intenciones de demonios ocultos, sino consecuencia relativa de acciones humanas anteriores o la consecuencia de no haber actuado. En todos los casos el malvivir era fruto de la acción. Los finales del siglo pasado y los comienzos de éste han sido tiempos de despertar de conciencia. Los hombres de aquellos tiempos se dieron cuenta de que existían profundas diferencias entre "los posibles" de unos hombres y de otros, como consecuencia de los proyectos históricos. La forma de cambiar estribaba en encontrar el punto de apoyo con el que mover la humanidad que de tamaños movimientos trataba. Algunos ingenuos creen que se cambia la historia si se quita a Don Juan lo que necesita Pedro; lo único conseguido es un nuevo D. Pedro con un diferente Juan. El siglo XIX no encontró más que dos motores capaces de mover y hacer virar el sentido de la humanidad en sus afanes históricos; la fuerza del capital y la fuerza del trabajo. Entre los dos motores existían relés por los que el movimiento de uno afectaba el movimiento del otro; pero, siempre, se podía enchufar uno primero. Las estructuras socialistas transformaron primero la dinámica de la propiedad, los giros del capital, y, como consecuencia, cambió el sentido del trabajo. En las estructuras, llamémoslas liberales, pero sin que se atribuyan juicios de valor (todavía hay que hacer estas advertencias), se pretendió que el "movimiento" del capital fuera la consecuencia del dinamismo y actividad del trabajo. En una y otra opción la energía para

los motores se obtuvo, inteligentemente, de una fuente de recursos inagotables: la inteligencia humana, la educación. Y, vimos, terciado y casi mediado el siglo XX, cómo el fomento de educación medido en barriles de instituciones, ciclos, secciones, especialidades..., dejó pequeño y lejano el escueto "trivium y cuadvium". Se dispararon las pirámides de edades, crecieron exponencialmente los recursos invertidos en educación, se mejoró sustancialmente la calidad de la mano de obra ofertada, se complicaron los servicios y prestaciones. Muchos proclamaron que la educación podría ser la fuente del movimiento continuo, el definitivo motor del progreso. La educación podría hacer el milagro de equilibrar las castas y segar definitivamente las inercias que impelían fatalmente la historia de la humanidad: la distancia entre ricos y pobres cada vez más grande, los pobres cada vez más rápidamente pobres, los pobres cada vez eran más. En los años actuales y como consecuencia de la carestía progresiva de un recurso físico perecedero, el petróleo, nos hemos dado cuenta de que los virajes históricos no son definitivos, que siguen soplando malos vientos. Y, en los países de mayor nivel educativo, existe crisis económica y crisis ocupacional. Algunos de nosotros piensan que el desequilibrio ocupacional es consecuencia de la inadecuación educativa. Así dicen frases como éstas: "con una instrucción que no va a servir para el trabajo estamos perdiendo el tiempo"; "han dejado al sistema educativo en manos de la burocracia, debiera poner en él las manos la empresa"... Pero, seamos serios, solamente un ciego o un insensato podría afirmar que la causa del desempleo estriba en que los desempleados no se encuentran preparados para ejercer una profesión o que la profesión que conocen ya no existe; que efectivamente están ahí millones de puestos de trabajo a la espera, enmoheciéndose, de que llegue alguien preparado para ocuparlos. Qué fácil sería, entonces, resolver el problema con letreros por las plazas haciendo listas de empleos sin cubrir. Los hombres andan sin

empleo, no sin reaños para prepararse y disponerse a trabajar. Y cuando no hay empleo (motor trabajo) es que no están libres los recursos (motor capital)... Desde el otro valle donde dejamos hace tiempo el "homo ludens" se oyen voces que dicen: "hay que abandonar el valle", el problema vuestro no tiene salida, a menos que, trágicamente, el hombre se convierta en depredador del propio hombre, que se haga hecho histórico, cosa real, el "homo homini lupus". La solución la teneis en un nuevo cambio de cuenca, vivir con nuevos abrevaderos, separar salario-para-vivir de trabajo-empleo y de ocupación. Vivimos en un mundo en el que para vivir hay que trabajar y trabajar significa tener empleo remunerado; la categoría social del empleo está en función del salario que produce: los empleos más sólidos son los más cualificados... En esta situación los hombres sin empleo son fundamentalmente de dos clases: los que se quedan sin empleo porque la oferta es superior a la demanda (aquí el mayor daño lo sufren aquellas ocupaciones en las que el hombre es fácilmente sustituible por la máquina) y aquéllos que, aunque se encuentren muy bien preparados o, al menos, óptimamente dispuestos para una rápida preparación, todavía no han sido ocupados nunca. Los primeros se ven en las plazas, no saben hacer otra cosa (son los más desgraciados); los segundos tienen un hervidero de cosas en la cabeza que creen que podrían y que querrían hacer (son los más rabiosos); todos tienen sus neuronas dispuestas para seguir funcionando con la condición de que el salario esté unido al trabajo-empleo; pero, no hay empleos... !Hay que cambiar de valle!.

Este es el contexto en el que yo me pongo a reflexionar sobre la educación, en este seminario. Y, al hacerlo, he tenido un gran atrevimiento. Señores, no voy a proponerles que piensen en lo que están sufriendo, quizás en vuestra propia carne familiar; no les pido que reflexionen sobre el problema del paro, ni sobre las influencias benéficas que sobre este problema puede producir la educación, ni si el

culpable de la situación de paro es el sistema educativo (si se remediara todo con transformar el sistema educativo no tendría yo el menor inconveniente en hacerme macho cabrío expiatorio; !qué mas da quién reciba las culpas si se encuentra la solución). De nada de esto les voy a hablar a Uds. Les voy a invitar a que piensen, mientras le encuentran solución al otro problema inmenso, -para que descansen de tanto perseguir a la fiera- en una cuestión muy sencilla. Hoy, entre nosotros, la educación es también empleo.

Les quiero decir que, del complejo fenómeno de la educación, hay sectores de actividad, momentos activos, que se han convertido en un empleo; que el llamado sistema educativo nacional es uno de los máximos empleadores de la nación. Y, claro, esto tiene algunas consecuencias que es preciso atender en cualquier respiro que dejen los otros problemas mayores.

La primera advertencia que tengo es la siguiente: a pesar de que todos aceptamos y hasta reverenciamos la figura del educador, del maestro, del profesor, en todos nosotros hay una secreta resistencia a considerarles y otorgarles autoridad moral en estas cuestiones. Se da la esquizofrenia colectiva de responsabilizarles de la educación de los hijos (al menos en parte) y de negarles al mismo tiempo la autoridad moral que justifique su acción. Dicho en términos sencillos: aceptamos el rol social de la ocupación o empleo de educador, pero la competencia para diseñar la secuencia de acción más conveniente está socialmente diluida. Tan sólo se acepta como razonable para un hijo la evaluación positiva; la negativa procede de las malas instituciones o de los malos profesores.

Aquí comienza mi segunda advertencia. Los diagnósticos, que descubren inconveniencias o necesidades en otros órdenes de la vida, se entienden como toques de atención benéficos que tienen la facultad de poner en marcha todos los recursos disponibles en vistas a remediar la situación. Esto ocurre en el caso del agricultor que comprueba la utilidad del tractor

frente al arado romano y cambia su sistema de labranza; ocurre en el enfermo a quien, sin parar a considerar más, se le diagnostica una gastritis y cambia agradecido su régimen alimenticio; ocurre en la jovencita a quien la amiga experta le demuestra que la moda va por la línea faldi-corta y se rebana el vestido. Pero digan Uds. que la metodología dominante en las enseñanzas medias es la causa de un alto porcentaje de fracaso escolar; digan Uds. que, si la Enseñanza General Básica es lo que su nombre indica, la generalidad de los españoles, con inteligencia normal, deben superarla con éxito en lugar de que la suspendan el cuarenta y tantos por ciento; digan Uds. que el estilo dominante de relación educativa es la de autoridad-sumisión y que esto trae como consecuencia la acomodación comportamental pero no la internalización de los patrones de conducta... Decir todo esto equivale a afirmar que el rol del planificador estuvo insuficientemente diseñado, que la responsabilidad de los fracasos escolares recae -muchas veces- sobre padres y profesores, que el modo de ser padre o profesor es incorrecto... Decir esto, equivale, en definitiva a afirmar que debe ser corregido, con todas sus consecuencias, el rol de adulto y cambiado el propio autoconcepto como persona. Cambiar en educación significa, piénsenlo detenidamente, juzgar negativamente la propia historia, perder seguridades vitales. Y andamos demasiado aferrados a la propia identidad como para aceptar la justificación de cambios que impliquen conmociones de la misma. El "yo soy así", se considera atenuante definitivo y justificador de hábitos de comportamiento en cualquier examen de conciencia.

Y, si todos entendemos de educación y todos nos sentimos con autoridad moral para decidir, si nadie está dispuesto a aceptar con facilidad que su comportamiento es inadecuado, si eso solamente puede hacerse mediante criterios que minan los fundamentos de la propia identidad...; si todo esto es así, ¿cómo puede la colectividad tomarse radicalmente en serio la

existencia de un empleo de educador?. No crean Uds. que estas cuestiones son modernas. En el nacimiento de la cultura europea junto a componentes tan fundamentales como el valor de la racionalidad, el rol central del pensamiento matemático y el papel ineluctable del pensamiento filosófico, se encontraba la reacción violenta, el "recelo xenóforo (incluso conservador, reaccionario) de un ateniense de vieja cepa (como lo era Platón, y también Sócrates) ante unos metecos que invadían su territorio como mercaderes de cosas casi sagradas (la enseñanza de la virtud) reservada hasta entonces a las tradiciones venerandas de la ciudad, que se transmiten en la masa de la sangre". "El sofista (el empleado y pagado por oficio por enseñar la virtud), según esto, es superfluo, porque la reproducción de la cultura, o de las virtudes fundamentales de la República, tiene lugar espontáneamente, como lo han tenido en otros tiempos, sin necesidad de que nuevos profesionales (los sofistas) vengan a crear una necesidad aparente". "Nos parece gratuito decir por tanto que Platón está atacando aquí la posibilidad de las enseñanzas específicas (técnicas, 'programadas') -puesto que precisamente las reconoce en los casos de los maestros de medicina o de escultura- ni la legitimidad de percibir honorarios por estas enseñanzas. Pero tampoco está formalmente impugnando aquí la posibilidad de la enseñanza de las virtudes generales, de los alimentos del alma. Lo que nos dice, estrictamente, es que estos no pueden suministrarse en forma de "unidades específicas" (unidades didácticas, evaluables económicamente) y que todo aquél que pretenda vender tales unidades es un charlatán. Lutero diría: un vendedor de indulgencias, y hoy podríamos decir: un psicólogo, psicólogo, un psicoanalista (un empresario de cursillos acelerados de salud mental), un pedagogo que ofrece la programación para la formación de la personalidad o del autodomínio. Porque "los alimentos del alma" no pueden entenderse como algo capaz de ser tomado en unas cuantas horas intensivas: es labor de toda la vida, desde que ésta comienza... porque los

alimentos de nuestra alma, si existen, deben proceder ante todo de la tierra que hizo nuestra propia alma, de nuestras tradiciones, de nuestra lengua, de nuestra cultura..." Estos párrafos entrecuadrados han sido tomados del comentario que el Profesor Gustavo Bueno hace al "Protágoras" de Platón. Claro, que este buen profesor no advierte que, socráticamente, conocer la virtud es poseerla, dado el papel dominante otorgado a la componente cognitiva en el título de propiedad sobre las cosas y especialmente las virtudes. La virtud socrática es la vertiente activa de la sabiduría poseída. Entonces, el sofista no es otra cosa que el filósofo que enseña las últimas razones de la acción, que enseña lo que es "la fuerza de la sangre", el vínculo a la tierra y tantas otras proposiciones generales y transcendentales con la que se compone o explicita la concepción del mundo propia de un grupo y que va desde la cuna camelandando las acciones de sus componentes. Los sofistas, esos filósofos, cometieron dos errores (aparte algunas menudencias con las que algunos los desacreditan) decir lo que pensaban que debía ser un hombre, y cómo conseguirlo, y cobrar por ello. El profesor Gustavo Bueno aprovecha la oportunidad "categorial" para arremeter contra psicólogos y pedagogos. Pero nadie en la Historia de la humanidad ha "enseñado" tanta virtud como el filósofo. Y, cuando psicólogos y pedagogos se definen a sí mismos como ocupados en hacer humanidad, no hacen otra cosa que definir la tarea transcendental y numinosa que definió con sus conceptos la filosofía. En el ajedrezado ocupacional del momento histórico en que vivimos se necesitan hasta profesores de ética; precisamente lo que está sobrando es la espontaneidad. Eso de la fuerza de la sangre, el vigor creativo de la tierra, la sinceridad y autenticidad de la vivencia..., todo eso sí que es un camelo. Hasta en el movimiento de los párpados, donde los discípulos de Paulov encontraban mayor coincidencia con el automatismo y el movimiento espontáneo, el hombre tiene diseñados buenos proyectos culturales: los guiños, el

ojo entornado...etc. Casi todo lo que el hombre hace es aprendido, al menos en la forma en que lo hace. Lo que los pedagogos, psicólogos y otros, "separados" del patrimonio omnisapiente de la filosofía antigua, andan haciendo, es indagar, muchas veces a contra luz, en los mecanismos por los que se llega a adquirir un patrón de conducta o una idea. Es decir, intentan trabajosamente, a veces sin éxito, descubrir la anatomía que protocientíficamente se expresa en el mito de la fuerza de la sangre o de la espontaneidad.

La forma de vida, en todos sus niveles, que un hombre practica es la consecuencia de pequeñas intervenciones parciales de unos hombres sobre otros: de la forma cómo aprendió a mirar un libro o le enseñaron a mirar a un Rey. El problema de la educación contemporánea es que todos los que intervienen sobre otros hombres enseñándoles cosas -el médico, el flautista, el literato, el químico...- se olvidan de que es imposible enseñar solamente una fórmula o una receta terapéutica. Los contenidos escuetos fruto de la ciencia, al enseñarse, producen también efectos docentes sobre vínculos de dependencia, focos de autoridad, prioridades vitales, actitudes sociales y errores transcendentales. Así, por ejemplo, la forma de practicar la medicina, hoy, está enseñando el error transcendental de que la salud corporal depende exclusivamente de los productos farmacéuticos. La gente se cree que es saludable la comilona si después se conoce la labor benéfica de los alcalinos o concretamente del bicarbonato. Y es que todos los que practican influencias educacionales, todos los que de hecho enseñan virtud, se resisten a practicar esta parte de su oficio. Porque al revisar su misión sienten la inseguridad de quien pierde identidad o se ve obligado a adquirir otra.

Las personas que se encuentran ocupadas en el sistema educacional adquirieron tal condición porque conocían matemáticas, física, química... literatura. Fueron ocupadas en la tarea de enseñar esos conocimientos porque para el hombre contemporáneo eran

imprescindibles. La sociedad paga por estos servicios. Poco a poco, se tardó mucho tiempo, se configuró socialmente la profesión de profesor.

Sociológicamente hablando la profesión es un concepto que tiene como referente un conjunto de realidades sociales fácilmente diferenciables, por más que del concepto, como siempre, esas realidades participan en forma análoga. Cuando describimos las notas del concepto, a menudo pensamos en el analogado principal, aquél que las posee todas o que las posee en forma más característica. En esos analogados principales el concepto de profesión se compone de varios elementos: a) La profesión se aglutina en torno a un cuerpo de conocimientos que puede ir desde las meras generalizaciones de la experiencia, pasando por las reglas técnicas, hasta llegar a los cuerpos de proposiciones científicas y tecnologías derivadas. b) La profesión se constituye en torno al gremio de personas que poseen esos conocimientos; gremio que se diferencia socialmente y que se autoidentifica selectivamente para conseguir diferenciar su rol y papel social asumiendo una tasa importante de influencia social. c) El gremio controla cada vez más el servicio que presta. d) En las profesiones más altas en la escala de la analogía el control del servicio se actúa mediante los requerimientos que el gremio establezca para la capacitación técnica de sus miembros. En algunos casos el Estado sanciona mediante leyes estos requerimientos. e) Adquirida esta autoridad social, el gremio está en condiciones de poder establecer el nivel de calidad de los servicios que deben ser prestados; lo que es lo mismo que establecer el nivel de aspiración que la colectividad debe poseer en un sector de vida determinado. f) En las profesiones más tipificadas se advierten también otros dos rasgos: la defensa o prohibición del intrusismo (nadie fuera del gremio puede ofrecer el servicio) y la autorreproducción (el derecho a participar en el gremio tiene fuerte tendencia a transmitirse de padres a hijos). En los empleados en el sistema educativo estas caracte-

rísticas sociológicas se dan en forma un tanto extraña.

Los conocimientos que aglutinan el gremio de los empleados son enormemente heterogéneos. Cada uno tiene conocimientos en una especialidad diferente sin que exista un cuerpo doctrinal que fundamente la pertenencia al gremio docente. Los conocimientos que podrían justificar la identidad profesional podrían girar en torno a la actividad dominante en la que todos los empleados se encuentran ocupados: la enseñanza. Pero ocurre que los conocimientos sobre este aspecto se consideran pertinentes solamente en abstracto. En la práctica tiene lugar una esquizoidia colectiva consistente en que mientras en el sector de conocimientos del que se obtienen los contenidos de la enseñanza pueden ser especialistas, en el campo de saber del que se obtienen las técnicas con las que enseñar se vive a nivel de generalizaciones de la experiencia o de meras reglas (cada maestrillo tiene su librillo). Funciona al mismo tiempo el convencimiento de que buen profesor es el que sabe y no el que sabe cómo enseñar. Un compañero muy sabio en Historia de la Filosofía me comentaba un día al discutir esta cuestión que el recurso pedagógico que todo filósofo debe poseer es el que proporciona la fuerza de la argumentación o el poder de la persuasión. Como diciendo: si el argumento es perfecto y mi autoridad moral sobre el auditorio la óptima, soy el profesor ideal. Pero la razón permite pensar que un Einstein cualquiera expone con perfecta lógica y tiene autoridad moral de gigante, pero el auditorio puede quedarse a dos velas. Este sabio es imprescindible en la producción de conceptos pero también son imprescindibles hombres hábiles en la enseñanza para que puedan ser generalizables. Explicar por qué el concepto no se asimila como el jamón, que lo mismo da que proceda de Jabugo que de Matalahonda, supone toda la teoría de la enseñanza. Por aquí penetra la justificación del conocimiento de las técnicas y de la tecnología pedagógica. Al mismo tiempo, el especialista de un saber olvida que los que

sistematizan en su caletre los contenidos aprendidos siguiendo las normas de la ciencia en cuestión, acudan también a los conocimientos para construir más razonables respuestas a problemas vitales. Por ejemplo, lo que un joven piense de la guerra se compondrá entre otras cosas de retazos de física, de química, de biología, de matemáticas, ... como consecuencia de una inenarrable digestión cerebral y acomodación del resto de la mollera. El profesor, en tanto que tal, debe ser consciente de la función cultural que cumple el saber que enseña y comprometerse con ella. Este problema es tanto más acuciante, hoy, cuando advertimos el desarrollo y progreso de la especialización y el lento avance que, a veces, llevan los andares culturales.

Esta situación nos hace pensar en dos problemas de política educativa que considero, como pedagogo, graves.

El primero aparece al advertir el aumento de los conocimientos específicos que se adelantan, cada vez más, en la edad cronológica. El profesor de enseñanza básica también empieza a especializarse restando lugar a los conocimientos técnicos con los que se fomentan los aprendizajes instrumentales: lectura, escritura, cálculo, ortografía, iniciación a la vida económica y social. Esta situación obliga a repensar la función y cometidos de las Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanzas básicas, tanto más cuanto la presencia de niños en instituciones educativas se lleva a cabo en edades más tempranas. En esas edades son mayores los requerimientos de conocimientos sobre los mecanismos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza que las exigencias de profundidad en los saberes que se transmiten; lo que se ha de enseñar está en función de lo que le está ocurriendo al que crece.

El segundo problema no es menos grave. Nos referimos al profesorado de enseñanzas secundarias, el cual es casi totalmente preparado, de hecho, en las aulas universitarias. Pero en la institución universitaria no es la palabra docencia la que identifica primordialmente la idea de la que la institución

compone su cuerpo social. En esa institución a muchos se les llena la boca, en cambio, con la palabra investigación. La palabra rebota en las paredes, recorre los pasillos y santifica a todos los habitantes de la Universidad como si fuera un Sacramento. Todo parece indicar que el rito de la Universidad es la investigación. Las relaciones entre investigación y aula nos sitúan plenamente en la tarea de tener que repensar las misiones universitarias.

Miles de alumnos que pasan por la Universidad paladeando la palabra de cinco savias de la investigación saben secretamente que su destino será la enseñanza. Esta ocupación no fue buscada, ni pensada, ni deseada. En ningún momento se ofreció la oportunidad de la emoción interna de quien aprende para tener que enseñar.

El 9 de mayo de 1.883 nació en Madrid, como él mismo diría, sobre una rotativa, José Ortega y Gasset, un universitario de aquella cepa de españoles que frente a la castañuela y la pandereta se constituyeron en protagonistas de la precisión, de los problemas vigorosos y de las soluciones rigurosas. Ortega se convirtió en el "filósofo del ensimismamiento", del examen de conciencia, del distanciarse frente a la circunstancia confusa y enredadora. Decía él que la "reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, en la corrección de abusos" Algunos creen que todo acaba en la Universidad cuando se cambien los porcentajes de participación en los claustros. "Pero a su vez una institución no puede constituirse en buenos usos si no ha acertado con todo rigor en determinar su misión". Y la investigación no es la misión inmediata de la Universidad porque no es, ni puede ser, la tarea habitual en la que fundamentalmente se desgasta y consume. Las gentes universitarias se ocupan en enseñar y aprender. Investigar es una labor de escudriño que se sitúa en los límites de lo que puede ser aprendido y trata de poner en solfa lo que científicamente se encuentra establecido. Muchos científicos se afanan en llevar más lejos la validez o

la confirmación de las leyes que configuran el paradigma de explicación aceptada en un campo de saber. Pero el auténtico investigador comprueba la validez del paradigma dominante con la secreta esperanza, la ambición y la pasión, de poder demostrar que es falso. Ser investigador es ser casi un ornitorrinco, un hombre de especie única, atraído por el misterio de un paisaje limitado en el que continuamente escudriña para descubrir novedad. Léase con atención la "Historia de mi labor científica" de Ramón y Cajal y anótense las intenciones y los patrones del comportamiento del investigador. En esa tarea las necesidades y los hechos habituales pasan a la condición de cargas que se soportan con impaciencia. Hasta la enseñanza se admite como mera distracción. Quizás por eso los profesores universitarios de mayor conocimiento, los más ocupados en dirigir el hecho y el ejercicio de la investigación están, a veces, lejos de la docencia en la universidad. Dan aureola, prestigio, autoridad moral, a un Departamento universitario, pero pisan poco las aulas. La docencia en la universidad española, como en otras muchas universidades del mundo, está en manos de profesores-estudiosos, de menor rango administrativo; universitarios que acarrear ciencia a los alumnos tomándola de los cangilones de la biblioteca. Lo que, a veces, ellos andan investigando, casi nunca tienen la oportunidad de enseñarlo u ocuparía en el sistema de un curso un lugar marginal a pesar de que a ellos les está ocupando los mejores retazos de la vida. Estos hechos corrientes, habituales, casi nunca se ponen en tema para reconsiderar las misiones universitarias. No se puede decir con seriedad que la Universidad está ahí plantada para formar investigadores. Tiene que formarlos, pero son los menos. Lo que más produce la universidad son profesionales. Y, entre los profesionales, es enorme el número de los que serán profesionales de la enseñanza.

Para adquirir tal formación profesional lo único que muchos estudiantes universitarios practicaron fue

la crítica (primero dura y pertinaz, luego apagada y resignada) del proceso docente que día a día van sufriendo. Pero se trataba de una crítica sin alternativas precisas, simplemente una pataleta de personas inteligentes que intuían, por la luz de la propia experiencia, que la misión docente de la universidad no se estaba cumpliendo. El profesor tranquiliza y adormece su conciencia cuando advierte, con sólo mirar las caras de los oyentes, la enorme distancia en conocer que existe entre el valle de pupitres y la loma de la tarima profesoral. Entiende que su misión queda cumplida cuando vierte cubos y cubos de conocimientos probados y trillados por él en el cuenco de sus oyentes. No se siente responsable de que en las perolas existan muchos agujeros. El baja del monte y comunica la ley de la naturaleza; si encuentra al pueblo perdido entre ídolos y fanfarrias, rompe las tablas. Sin embargo, el mayor pecado de la enseñanza universitaria estriba en que desde octubre a junio no hay más necesidad de presencia y cuidado vigilante que la vigilancia del examen. Y ni profesor ni alumno caen en la cuenta de que la falsificación más grave de la institución universitaria tiene lugar cuando nadie se percata de que, al final, aquella ciencia que se enseñaba tenía como meta el volver a ser enseñada.

El alumno que pasó protestando de su propio abandono pedagógico, cuando tiene que enseñar, al no poseer otro modelo que reproducir, tiene la lamentable necesidad de empezar practicando el modelo que padeció. Mientras nos preocupa el fracaso escolar a nivel de enseñanzas básicas comentamos poco el fracaso escolar a nivel de enseñanzas secundarias.

Yo propondría como medida institucional de posible intervención correctiva la creación de una habilitación profesional docente en la Universidad. Me explico. Continúen los currícula que se ofrecen a los alumnos en las distintas Facultades y Secciones y que se consideran funcional y profesionalmente polivalentes: fundamento para cualquier tipo de orientación

profesional, dado que el conocimiento siempre es activamente versátil. Pero, para todos cuantos pretenden, en concreto, incidir posteriormente en el campo de la enseñanza e independientemente de que continúe la selectividad de las oposiciones, elabórese un ciclo de actividad universitaria cuya intencionalidad se oriente hacia la capacitación pedagógica de los futuros profesores. Ese ciclo de actividad debe ser paralelo o sucesivo al currículum universitario específico y considerarse una condición normal necesaria para incidir eficazmente en una actividad que requiere conocimientos específicos y habilidades propias. Esta habilitación constituía la estructura profunda del significado propuesto inicialmente (1.97-0) a los Cursos de Aptitud Profesional que habían de impartir los Institutos de Ciencias de la Educación. Pero esos cursos, por situarse al margen de la actividad académica universitaria, por estar el profesorado de los mismos catapultado a ellos sin dedicación asidua y estable, por tener que recurrir (a veces) a personas que en la exposición de sus conocimientos no pueden competir con la altura técnica del profesorado que los informó en sus respectivas especialidades, por quedar las "unidades" temáticas reducidas a varias horas de enseñanza, por encontrarse comprimidos los cursos en su mínima expresión cronológica, porque en el fondo no hay más exigencia que padecerlos...; por todo eso y más, lo que me cuenta mi experiencia es que no se consigue, las más de veces, sino despreciar los conocimientos pedagógicos, irritar al alumnado ya espoleado por el apremiante tiempo de la preparación de oposiciones, la terminación de curso o la búsqueda de colocación. Si alguien quiere desacreditar cualquier mercancía no tiene más que anunciarla con el sistema real en el que tienen lugar los Cursos de Aptitud Profesional. Más de un catedrático de Universidad o estudiante de los últimos cursos estará viendo el cielo abierto. !Qué se supriman!. No, querido colega, estamos ante un caso típico de un miembro mal injertado. Esos cursos deberían tener

lugar con la misma seriedad de cualquier otro curso universitario e implicando al mejor profesorado disponible en la Universidad, incluso creando cátedras y dotaciones para esa actividad. Para que a uno se le enciendan las ideas y se le ilumine el cerebro basta con que se ponga a pensar en lo que es el derrotero que hemos tomado hace mucho tiempo en esta institución: la Universidad tiene como misión inmediata la formación de profesionales y, entre ellos, muchos profesores. Si la Universidad no cumple esta misión, siempre habrá un "ministro" inteligente que proponga la creación de "Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanza Media". Escuelas que, en el fondo no serían, a nuestro entender y con el debido respeto, sino hospitales de Universidad, los cuales, como los antiguos sanatorios antituberculosos, estarían situados lejos de ella donde soplen otros vientos.

Mientras esto ocurre, existen en España 18 centros universitarios, Secciones de Facultad que llevan por lema "Ciencias de la Educación". Estos centros, al no ser comprendido el problema que nos ocupa, "el empleo en educación", viven con rol social indiferenciado; es decir, sin identidad social. Es fácil decir, para los que lo son, qué significa ser pedagogo; pero, lo que no hay manera oficial, profesional, de decir es para qué sirve: dónde se sitúa su función en un sistema que se denomina educativo y en el que todo el mundo al quehacer de hacer la comida lo llaman ciencia y a la doméstica labor de tener que dársela al comensal lo llaman labor pedagógica o didáctica. Todos calificamos de pedagógicos a multitud de problemas, pero se impide socialmente la constitución profesional de los pedagogos. Hoy se advierte un corrimiento profesional de muchos otros profesionales hacia campos que tradicionalmente venían reivindicando esos titulados. Generalmente se suele decir que los puestos de trabajo de pedagogos, como "estructura de apoyo" dentro del equipo docente, supone un encarecimiento del producto escolar. Si se tiene en cuenta no lo que cuesta un puesto escolar

sino lo que cuesta producir un titulado, veríamos que potenciar las estructuras de apoyo que aumentarían la eficacia de las intervenciones institucionales se traduciría en un real abaratamiento del costo por unidad de título. Pero, sin mirar el problema económico y siguiendo con la misma pasión con la que redacté este escrito, el sistema educativo me parece un gran dinosaurio. Aquellos animales gigantes, con quintales métricos de músculos, no superaron las precariedades a que se vieron sometidos por sus depredadores y los cambios ambientales. Sobrevivió el miserable alacrán y tan sólo nos quedan las osamentas de aquellos mastodontes. La causa de su perdición estuvo en la falta de proporción entre el tamaño de sus cuerpos y el tamaño de su cerebro. El cuerpo neuronal se encontraba absorto en el control de tan pesada musculatura, no quedaban neuronas para la astucia ni para la rápida adaptación. El sistema educativo es un mamotreto dinosaurio del que no les voy a agobiar dándoles parámetros. Todos conocemos sus medidas en personas, instituciones, dinero. Sin embargo, es precaria la complejidad del conjunto de estructuras de apoyo que todos advertimos como necesarias: supervisión (unos pocos supervisores técnicos atienden a un cúmulo inmenso de problemas, se encuentran mediatizados por problemas burocráticos y en la imposibilidad vital de estar en todos los sitios que componen su zona de operaciones), innovación, disseminación de información, valoración de costos, evaluación preplanificadora, asistencia técnica a las zonas de mayor condicionamiento sociocultural... La mayor parte de las estructuras de asistencia a la labor pedagógica en los centros son gabinetes administrativos. De ahí que muchos puestos de dirección en el sistema educacional no están activados por las capacitaciones específicas de sus miembros. Para que el problema que ahora comento sea entendido con realismo y entereza, como cuando se nos cuenta la grave enfermedad que ha contraído un ser querido, bastaría que se compusiera un estadillo con la procedencia profesional del

personal no docente del Ministerio de Educación y Ciencia a todos los niveles. La consecuencia más hiriente, pero epidérmica, que de tal situación se deriva es la de que los profesores y estudiantes de las Secciones de Ciencias de la Educación no saben hacia dónde dirigir sus energías ni qué tipo de profesional preparar. No hay una configuración social tipificada, dentro del sistema educativo, de funciones que pudieran ir requiriendo las características que advertíamos en los escalones de la analogía profesional. Y, dado que la Pedagogía como cuerpo de conocimientos tiene la fisonomía de una tecnología, no se sabe qué sectores cognitivos de otras ciencias traer a las Secciones de Ciencias de la Educación para inferir normatividad actuacional con la que enriquecer el sistema: no se sabe qué es lo que han de hacer los pedagogos. Veán, con pena, la babel de denominaciones de asignaturas y el abigarramiento de programas existente en estas Secciones. El profesorado universitario anda, con dolor, perdido informando de "nuevas profesiones", gritando las "profesiones exigibles", pero consciente de que la decisión eficaz que capitalice tanto esfuerzo inútil, tanto saber perdido, tantas ganas de hacer agostadas es convencerse del hecho de que, parte del fenómeno educativo, parte de la educación, es un empleo, un oficio que, por suponerlo erróneamente alimentado con la "fuerza de la sangre" y la fertilidad de la tierra, se encuentra sembrado de marrullerías, improvisaciones, espontaneidades. En oficio tal, como todos estamos implicados y la crítica nos deja sin fondos, unos se amparan a los otros sin permitir que existan o entren en las instituciones personas que tengan por empleo encontrar la forma más eficaz de conseguir lo que todos dicen que andan buscando. Decir que se pueden hacer las cosas mejor y que si no se hacen es porque no se sabe, porque no se es buen profesional, son muchos los que se encuentran dispuestos a calificarlo de sofisma. Pero, creanlo Uds., no es sofisma; es sofía.



"LA CANCION EN LA CLASE DE FRANCES" (1)

JOSE MANUEL GONZALEZ RODRIGUEZ

Profesor de Francés

MATILDE PEITEADO RODRIGUEZ

Profesora de Música

I. INTRODUCCION.

Si nos detenemos a reflexionar acerca de las dificultades con que topamos los profesores en nuestra labor profesional, fácilmente concluimos que el problema primordial es el de la falta de motivación en el alumnado. (2) ¿Cómo sacar a nuestros alumnos de la

abulia, desinterés y pasividad en que están inmersos?. La experiencia nos demuestra que son poco eficaces argumentos tales como que el Francés posee una tradición cultural importantísima, que ha sido durante siglos la lengua diplomática universal, que es idioma oficial de la Comunidad Económica Europea y del Consejo de Europa, o que es hablado en la actualidad por más de 250 millones de personas repartidas por el mundo entero. Por todo ello, los profesores hemos de hacer un esfuerzo de imaginación para encontrar los medios de conexión con los centros de interés de nuestros alumnos. En esta perspectiva, nos encontramos con el hecho constatado de que la música es el arte que más audiencia tiene hoy en el mundo: todos los medios audio-visuales de comunicación se sirven continuamente de ella y ni siquiera pueden ser concebidos sin su ayuda. Y si bien es cierto que los jóvenes se sienten especialmente atraídos por un determinado tipo de música (rock, tecno-pop,...), no lo es menos que, una vez que la conocen, también saben apreciar la canción francesa moderna.

La canción es un fenómeno de civilización muy importante en nuestros días. Sin entrar en criterios de calidad, no hay más que fijarse en la cantidad de discos que se venden, para poder imaginar que una mayoría de jóvenes vive impregnada de un universo sonoro donde reina la canción. Por todo ello, es posible que sabiendo aprovechar este interés de los jóvenes por la música y la canción, también seamos capaces de lograr estimularlos en el aprendizaje del idioma extranjero.

Por otra parte, la canción es un "documento auténtico" al que tenemos fácil acceso y que puede ser introducido ya entre principiantes, a condición de hacer una selección adecuada.

II. CRITERIOS DE SELECCION.

Entre la enorme variedad que presenta en nuestros días la canción francesa, existe un determinado

género, conocido bajo la etiqueta de "canción poética", que es, a nuestro juicio, el que mejor se presta a una explotación pedagógica. A través de ella, no sólo podemos lograr que nuestros alumnos enriquezcan su vocabulario y conozcan la civilización, sino también que lleguen a apreciar la belleza del texto y de la música, así como la estética de las relaciones entre ambos elementos.

Por fortuna, la canción poética francesa es rica y abundante. Nos limitaremos a citar sólo algunos nombres: Georges BRASSENS, Jacques BREL, Gilbert BECAUD, Maxime LE FORESTIER, Catherine LARA, Serge REGGIANI, Georges MOUSTAKI,...

En cuanto a la elección de las canciones concretas que han de ser trabajadas en clase, es evidente que debe ser efectuada cuidadosamente y siguiendo rigurosos criterios pedagógicos:

1. Si buscamos la motivación -como quedó establecido anteriormente-, el primer criterio a seguir es que la canción agrade a los alumnos: bien sea por la música, por el texto o, mejor aún, por ambas cosas a la vez.
En este sentido, hay que poner suma atención en no caer en el error de seleccionar canciones infantiles, pues si bien nuestros alumnos son como niños en cuanto al dominio del idioma extranjero, no lo son en cuanto a sus gustos, ni sus inquietudes, ni su problemática. Por eso, hay que buscar canciones con temática propia de la adolescencia, con sus peculiares problemas existenciales e ideológicos.
2. En segundo lugar, la canción ha de poseer cierta calidad poético-musical y/o presentar interés desde el punto de vista lingüístico-cultural. El hacer hincapié en uno u otro aspecto dependerá de los objetivos concretos que previamente hayan sido marcados.
3. Por último, hemos de tener bien presente que el público al que nos dirigimos está formado por principiantes en el idioma. No sería conveniente situar al alumno ante dificultades desde el punto

de vista léxico, fonético o gramatical.

III. DIFICULTADES A SUPERAR.

Todos tenemos la experiencia de lo difícil que resulta a veces la comprensión del texto de determinadas canciones, incluso en nuestra propia lengua materna; con mayor motivo, al tratarse de una lengua extranjera. Es muy frecuente el hecho de que aun comprendiendo perfectamente el código escrito y también el código oral en una situación normal, sin embargo apenas se comprende nada de lo que dice una canción.

La mayor dificultad de comprensión se deriva, sin duda, de la coexistencia en la canción de hasta cuatro tipos diferentes de ritmo:

1. el ritmo de la versificación.
2. el ritmo del propio lenguaje, con sus acentos y entonaciones.
3. el ritmo de la melodía.
4. el ritmo producido por los instrumentos.

En cuanto al aspecto fonético, las dificultades varían mucho de una canción a otra. Las hay que respetan bastante la pronunciación normal de la lengua hablada; incluso las hay que pueden ser consideradas como modelos ideales para principiantes, al exagerar un determinado rasgo pertinente de un fonema; pero también hay otras muchas que distorsionan el ritmo y la prosodia. De nuevo aquí nos encontramos con que las dificultades provienen de la superposición de diversos sistemas de acentuación: el acento prosódico, el acento melódico e, incluso, el acento métrico.

IV. OBJETIVOS A LOGRAR.

Podemos marcar diferentes clases de objetivos:

- 1.- **Motivación:** El primer objetivo de este tipo de experiencias es estimular al alumno, despertar su interés por la enseñanza del idioma, hacer desaparecer esa actitud pasiva que bloquea todo

aprendizaje.

- 2.- **Lingüísticos:** Sobre todo, en cuanto a la comprensión oral se refiere, capacitando al alumno para la comprensión de mensajes aun en las situaciones lingüísticas más desfavorables: canción, ruido, teléfono, etc.
- 3.- **Culturales:** Al analizar los temas y preocupaciones de los cantantes, se pone al alumno en contacto con la civilización francesa, de la que la canción es parte integrante. "La canción revela el alma de un pueblo" (3).
- 4.- **Formación estética:** Ofreciendo al alumno la posibilidad de desarrollar su sensibilidad ante el hecho artístico, y capacitándolo para sentir una emoción estética, suscitada, en este caso, por el conjunto armónico de música y poesía.

V. LAS FASES DE UNA CLASE.

LE FACTEUR (4)

Le jeune facteur est mort.
Il n'avait que dix-sept ans.
L'amour ne peut plus voyager;
il a perdu son messenger.
C'est lui qui venait chaque jour
les bras chargés de tous mes mots d'amour.
C'est lui qui portait dans ses mains
la fleur d'amour cueillie dans ton jardin.
Il est parti dans le ciel bleu
comme un oiseau, enfin libre et heureux,
et quand son âme l'a quitté
un rossignol quelque part a chanté:
"Je t'aime autant que je t'aimais,
mais je ne te le dirai désormais".
Il a emporté avec lui
les derniers mots que je t'avais écrits.
Il n'ira plus sur le chemin
fleuri de roses et de jasmins
qui mène jusqu'à ta maison.

L'amour ne peut plus voyager;
il a perdu son messenger.
Et mon coeur est comme en prison.
Il est parti l'adolescent
qui t'apportait mes joies et mes tourments.
L'hiver a tué le printemps,
tout est fini pour nous dès maintenant.

1.- **Presentación.**

Se comienza la clase con la audición de la canción dos veces consecutivas. (5) De este modo se da ocasión a que se produzcan en el alumno reacciones espontáneas, y se le da la oportunidad de desarrollar su propia sensibilidad. En esta primera fase, los alumnos están muy atentos y en profundo silencio, al sentirse gratificados por la agradable sorpresa. (6) No tienen delante el texto de la canción (les será entregado al finalizar la clase), ya que la ausencia del texto obliga al alumno a hacer un gran esfuerzo de atención.

2.- **Motivación.**

A continuación, el profesor de música (en castellano, por supuesto) hace una breve panorámica de la canción francesa actual, situándola en el contexto socio-cultural francés en que nace. También les habla de la personalidad del cantante (en este caso, MOUSTAKI), contándoles alguna anécdota del mismo, y mostrándoles fotografías. Para ello, se aprovecharán recortes del periódico, revistas, la portada de un disco, etc.

3.- **Explicación.**

Aprovechando el enorme interés que han despertado en el alumno las palabras referidas a la vida y personalidad del cantante, así como la evocación de su música, el profesor de francés comienza la explicación del texto.

En primer lugar les hace una lectura completa del texto de la canción; inmediatamente, procede a comprobar la comprensión global del mismo por parte de los alumnos; a continuación, mediante un juego más

detallado y completo de preguntas y respuestas, el profesor se asegura de que todos los términos del texto son comprendidos por cada uno de los alumnos.

Por su parte, el profesor de música les explica las cualidades musicales de la canción, deteniéndose en aspectos tales como cuáles son los instrumentos utilizados y el efecto producido por los mismos, las características del ritmo o de la voz del cantante, etc.

4.- Explotación.

Acto seguido, el profesor de francés desarrollará ejercicios de vocabulario y de sintaxis, a partir del texto de la canción, tomando estrofa por estrofa y verso por verso. Así, por ejemplo, a partir de la estructura "C'est lui qui...", se trabajará toda la serie: "C'est moi qui...", "C'est toi qui...", "C'est vous qui...", etc. Del mismo modo, partiendo del penúltimo verso "L'hiver a tué le printemps", se harán preguntas como éstas: "Combien de saisons il y a dans l'année?", "Dites-moi les quatre saisons de l'année", etc.

5.- Memorización.

El profesor de música, ayudándose de la cassette con la canción grabada, trabajará estrofa por estrofa, hasta conseguir la memorización íntegra de la canción. Esta tarea resultará más fácil gracias a la ayuda prestada por el previo conocimiento de la melodía, que se graba fácilmente en el oído de los alumnos.

El profesor de francés utilizará la técnica de "reconstrucción del texto". Un alumno saldrá al encerado e irá escribiendo verso a verso, siendo ayudado y corregido por los demás compañeros y, en su caso, por el propio profesor.

6.- Dramatización.

Por último, una vez asimiladas melodías y letra, se pasa a la acción. Los alumnos, individual o/y colectivamente, interpretarán la canción bajo la dirección del profesor de música. Se puede emplear la guitarra como instrumento de acompañamiento.

Esta última fase agrada sobremanera a los alumnos, quienes se sienten, en cierto modo, pro-

tagonistas.

Al finalizar la clase, se entrega a cada alumno una hoja multicopiada con el texto de la canción.

VI. CONCLUSION.

Es posible que en nuestra cotidiana tarea como profesores hagamos a menudo un trabajo realmente "serio". Pero no es menos cierto que a nuestros alumnos les resulta a veces bastante aburrido. Pues bien, con esta experiencia que acabamos de relatar, se logra romper la monotonía de la clase y por ello mismo se estimula al alumnado. Por fin, se le ofrece algo que le resulta agradable; se le pasa la hora volando, y cuando termina la clase siente deseos de que aquello se repita.

Por otra parte, este tipo de trabajo de interdisciplinaridad ayuda al profesor a salir de su excesivo individualismo, acostumbrándolo a trabajar en equipo, a colaborar con otros compañeros.

En cuanto a los alumnos, les hace comprender de una manera viva que los conocimientos no son en ningún modo compartimentos estancos, sino que constituyen "un todo", único e integrado.

Por último, al no tratarse de una experiencia aislada, sino que va a repetirse en sucesivas ocasiones a lo largo del año escolar, se nos ofrece la posibilidad de organizar al final de cada curso un "festival de canciones francesas". Ello supone un cierto esfuerzo en repetidos ensayos para matizar la música y corregir la fonética. Pero no hay que olvidar que estas actividades siempre resultan rentables, pues la mejor manera de fijar conocimientos es su aplicación en forma práctica dando preponderancia a la actividad. (7)

Es muy posible que, algún día lejano, alumnos que tomaron parte en esta experiencia musical, aun teniendo el francés relegado de sus vidas, se acuerden de él gracias a un Festival que se hizo en su Instituto cuando eran chavales.

NOTAS

- (1) Experiencia de interdisciplinaridad. Colaboran el Seminario de Francés (área lingüística) y el Seminario de Música (área de formación estética). Nivel: 1º de B.U.P.
- (2) "NUEVA CONCIENCIA", Revista del Instituto "Bernaldo de Quirós" Nº 14, p. 26, Mieres, 1.978.
- (3) VERNILLAT, F. et CHARPENTRAU, J.: "Dictionnaire de la chanson française", p. 5, Larousse, 1.968.
- (4) A título de ejemplo, reproducimos esta canción (interpretada por Georges MOUSTAKI) que se halla inserta en la página 95 del libro de texto de 1º de B.U.P. titulado "MON LYCEE", de EDELVIVES.
- (5) La audición se puede efectuar mediante la utilización de un disco, pero es preferible la cassette, ya que ésta última ofrece ventajas a la hora de la explotación pedagógica.
- (6) Para lograr este benéfico efecto de "sorpresa", es necesario evitar que los alumnos tengan previo conocimiento de lo que se va a hacer en clase.
- (7) Véase "AULA ABIERTA", nº 35, p. 70.

LA UTILIZACION DE PELICULAS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS

CESAR LUIS MARNE

Prof. Agregado de Francés
del Instituto de Pola de Siero

PRESENTACION Y CRITICA DEL METODO "EN FRANCAIS".

Dentro de la creciente tendencia de aplicar medios de enseñanza audiovisuales, también la película movida, en sus distintas formas de realización, ha sido reconocida y usada como medio para la enseñanza de lenguas modernas.

Concretamente en cuanto a la enseñanza del francés, la amplia oferta de los **Catalogues de l'Ofratème** (1) demuestra que la inclusión de películas mudas y sonoras, a pesar del evidente aumento técnico y de material, ha llegado a ser un elemento evidente, tanto para la enseñanza en el nivel elemental, como para los cursos del Nivel 2 (2). "Le cinéma est une des formes dominantes de l'expression artistique de ce siècle et mérite d'être étudié en tant que tel à tous les niveaux" (3). Aparte de esta apreciación meramente estética, se destacan en general las siguientes ventajas de la película frente a otros medios: Una especial fuerza de motivación y una autenticidad aumentada de las situaciones, sobre todo en cuanto a los resultados del material gráfico.

Además hay que tener en cuenta que ningún otro

material de ilustración que se puede utilizar en la enseñanza de una lengua extranjera, es capaz de ilustrar la dimensión temporal en la forma que lo puede hacer la película movida.

Ante todo interviene la posibilidad, fecunda para la confección de la fase de integración y de transferencia, de la inclusión y del aprovechamiento de los elementos extralinguales de la película, sobre todo de la mímica y de los gestos de las personas, del decorado y del escenario, de momentos como ambiente y sentimientos y, finalmente, de los ruidos adicionales como una forma especial del **message acoustique** en las películas sonoras.

A raíz de estas características, la película es idónea, por una parte, para completar el texto y, por otra parte, "de suppléer aux défaillances de la langue" (4).

La consecución positiva de estas ventajas depende sin embargo del cumplimiento de ciertas condiciones previas. No cabe duda de que la película concebida para fines de la didáctica de la lengua debe responder a exigencias especiales en cuanto a calidad de sonido y de imagen. Una mala película provoca en el alumno de hoy una postura crítica y distanciada.

Además se considera esencial que se proceda a la inclusión de películas en la enseñanza en el momento adecuado, de tal manera que queden integradas en el curso de la lengua y que se pueda establecer una relación evidente para el alumno entre ellas y los textos del libro de texto. Las dudas, sin embargo, en cuanto a si el material cinematográfico posibilita verdaderamente la **inférence contextuelle**, parecen de escasa importancia.

En el caso de películas sonoras, después de una introducción corta, los alumnos deberían llegar por lo menos a una **compréhension globale** en una segunda representación.

Por otra parte se considera importante que la película se convierta en objeto de la enseñanza de tal forma que los alumnos la acepten como medio para

aprender de la misma categoría que el libro de texto y que no tenga solamente el carácter de un nuevo medio de diversión.

Una posición especial dentro del marco del material cinematográfico, preparado para los fines de la didáctica de la lengua, ocupan programas de televisión como **Passport to English**, o, para el francés, **Les gammes**, **En France comme si vous étiez**, o el programa aquí tratado, **En Français**. Mientras que películas de la serie de las **Chroniques de la France** sólo son idóneas, de acuerdo con su intención y su concepción, exclusivamente para la fase de la aplicación del lenguaje y concebidas como material adicional para la enseñanza general, estos cursos de televisión contienen un programa completo de enseñanza de idioma, incluyendo todas las fases del aprendizaje del idioma que tratan de conseguir con la ayuda de un a veces amplio material adicional. Pero eso significa que el éxito de aprendizaje de estas series de películas depende en todavía mayor proporción del cumplimiento de ciertas exigencias. Esta constatación concierne en primer término a los fines de aprendizaje agnitivos, eso es el fin de aprendizaje de la **compréhension orale** y el de la comprensión de estructuras.

Se sobrentiende que la imagen movida no puede fijar la expresión de manera tan unívoca con un único estímulo óptico, como una sola imagen, concebida especialmente para la aclaración del sentido de una manifestación. Por lo tanto, la producción cinematográfica precisa unos refuerzos especiales para posibilitar una semantización unívoca.

Solamente presentar y explicar, sin embargo, no puede ser suficiente. Un curso de televisión debe fomentar también el aprender en sí. Esto quiere decir que la televisión, por un lado, debe asumir también las funciones del laboratorio de idiomas por medio de una oferta adecuada de ejercicios estructurales y, por el otro lado, debe ofrecer las suficientes posibilidades para la fase de integración y de transferencia. Aunque estas predisposiciones están cumplidas por

parte del material, el éxito de aprendizaje del curso por películas dependerá todavía de la manera en que se aplica, adapta y aprovecha este material, según edad y nivel de aprendizaje del perceptor.

Se sabe que la aplicación de tales cursos por películas ya no está limitada al programa de televisión propiamente dicho, sino que se ha mostrado bajo todo punto de vista idónea para la enseñanza en escuelas y universidades.

A continuación queremos presentar uno de estos programas, el método **EN FRANCAIS**.

E N F R A N C A I S

EL MATERIAL Y LOS PRINCIPIOS BASICOS DEL METODO.

1. DESCRIPCION DEL MATERIAL.

El material de enseñanza elegido fue realizado en los años 1.965-1.968 como secuencia de enseñanza de tres veces trece emisiones como programa para **l'enseignement du français par la télévision** en cooperación entre colaboradores del ORTF y del CREDIF y por actores de la **Comédie Française**, por encargo de la **Direction Générale des Relations Culturelles du Ministère des Affaires Etrangères**.

De acuerdo con la intención y sobre todo con el origen de los colaboradores didácticos de la lengua, **En Français** representa una obra integrada para la enseñanza audiovisual, consistiendo en las películas de televisión y en un amplio material que le acompaña y arropa.

1.1 Las películas.

Se trata de películas en color, realizadas con muchos gastos, con buena calidad de sonido e imagen. Una película es idéntica, respectivamente, con una unidad de enseñanza y con un promedio de trece a quince minutos de duración. Todas las películas son

construïdas según el mismo esquema, consistiendo en:
Sketch I: Representación de una escena de la vida cotidiana francesa "dans une France actuelle, mais plutôt traditionnelle" (5). Esta parte más larga de la película introduce, en forma de diálogo, acompañado de un fondo sonoro, la parte decisiva del vocabulario y, sobre todo, las nuevas estructuras.

Intermede: Un niño de doce años se dirige directamente al espectador y explica con la ayuda de un diagrama que generalmente amplía la temática de la película con una dimensión histórica, el vocabulario para Sketch I y "certaines notions morphologiques essentielles de la langue" (6). Estos diagramas son, o bien carteles o mapas preparados didácticamente, y también cuadros.

Sketch II: La situación del diálogo de partida en Sketch I se representa de acuerdo con las circunstancias cambiadas de la **civilisation** "dans le décor d'une grande réalisation de la France d'aujourd'hui". La fragua del pueblo en la Provence es sustituida por una planta industrial con los métodos más modernos de transformación de acero (II, 20).

Esta parte, en la cual aparecen los mismos actores en los papeles principales que en Sketch I de la película, completa los lexemas del primer diálogo y recoge las estructuras allí introducidas dentro de un contexto cambiado. Es la "transposition" de otros métodos (Ver "de Vive Voix").

El Final: En una cuarta parte aparece el respectivo actor principal de los dos Sketches en una situación de diálogo con su doble de papel. Esta parte tiene la función de volver a recoger las estructuras gramaticales.

1.2 El material acompañante.

Films fixes: Como suplemento del Sketch I de cada emisión hay cintas en color (**films fixes**) con 45-55 impresiones cada una que están previstas para la **élucidation détaillée**.

Bandes-magnétiques - émission: Para todas las partes de la película existen cintas magnetofónicas, en las cuales sin embargo el texto está ligeramente cambiado y se transmite sin los ruidos adicionales de la película.

Disques: Discos para Sketch I y Sketch II, también sans bruitage.

Bandes magnétiques - exercices: Cintas magnetofónicas con ejercicios para los **points de langue**, introducidas en las respectivas **émissions** con pausas.

Livret de textes des leçons: Con un resumen de estructuras gramaticales introducidas al final de la **émission**.

Manuel illustré: El propio libro de texto; contiene los textos de los diálogos, material gráfico, una parte de gramática con los ejercicios grabados en las cintas magnetofónicas y además un **texte de civilisation** que se dirige sobre todo a los estudiantes avanzados y que está concebido para redondear la temática de los diálogos. De acuerdo con eso, este texto está en las dos primeras partes de la obra relacionado directamente con uno de los dos Sketches, mientras en la tercera parte sirve para la presentación de un personaje histórico francés.

Livret d'exercices: Como suplemento del **Manuel** y pensado para el autocontrol del telespectador, no unilingüe, sino presentado en distintos idiomas.

Brochure destinée aux présentateurs: Una pequeña indicación para el usuario del método, previsto de un **lexique** del **vocabulaire** de la **série** respectiva que presenta como croquis de forma muy corta y también incompleta, el concepto metódico de los autores.

2. EL PERCEPTOR.

Este método no se dirige solamente a principiantes, sino las emisiones están pensadas, según dice la *Brochure...*, para un "public de téléspectateurs qui, possédant des notions plus ou moins éparses et approfondies du français, désirent vérifier leurs connaissances, les affermir et les accroître, et aussi à des débutants qu'on a eu le souci de ne pas rebuter par une langue trop riche (du point de vue lexical et grammatical) et trop complexe et élaborée" (7).

3. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES METODICOS.

3.1 Los diálogos - la relación de situación y lengua.

Hay que enseñar el idioma de manera situacional, partiendo de conversaciones fingidas que llevan tras sí las estructuras gramaticales de manera casi obligatoria. Los diálogos tienen la función de ofrecer **instances of language in use** (8). Guberina basa la estrecha relación de situación y lengua en el procedimiento de comunicación en la siguiente argumentación: "La structure, ou, comme nous l'appelons, le trait-structure global, consiste dans le fait que le contexte, la situation, crée avant tout la structure. Ce sera donc la situation-contexte qui dirigera notre théorie et notre application pédagogique dans la conception du langage". Para Gubernina, como se sabe, al aprender un idioma extranjero, la tarea de la evocación de la lengua está desempeñada por el material gráfico del respectivo método audiovisual. Por parte de los autores del método **EN FRANCAIS**, esta función, como era de esperar, se traspasó a la película: "si les situations visuelles qu'il (le film) nous présente sont bien choisies..., les personnages de l'action ont nécessairement à dialoguer, la parole n'est qu'un complément indispensable... Ici c'est la situation qui fait naître le langage" (9).

3.2 Poca importancia del vocabulario pasivo.

En segundo lugar, la lengua debe ser enseñada, también en el sentido del método global-estructural, como sistema. En primer término del aprendizaje de un idioma extranjero no están los lexemas, sino la red de las estructuras de la lengua que los autores apostrofan como **l'armature de la langue** o **le fait de la langue**. En esto, al Sketch I le toca la tarea de la introducción del material gramatical, mientras que las demás partes de la emisión de la película no hacen más que asimilarse a éste respectivamente. De acuerdo con eso, desde las primeras lecciones, lo más importante es una "assez grande richesse de formes" una "combinaison de ces éléments grammaticaux selon les lois précises et régulières".

A esta acentuación del proporcionamiento de las estructuras está unida una concentración en los **mots grammaticaux** (lière série prevé una introducción de **150 mots grammaticaux**). La consecuencia de esta concepción es la reducción del vocabulario que se considera, al tener importancia primordial la **expresión**, principalmente como vocabulario de producción.

3.3 Vocabulaire thématique.

La selección del vocabulario, facilitado por medio de las escenas de película, se orienta en el **Français Fondamental**. Según las indicaciones de los autores, en la primera serie se han sacado 580 palabras del FF1 y 120 del FF2 de las 800 palabras introducidas en total. Las restantes son en un 60 % palabras estructurales. Para la segunda y la tercera parte del método, los autores ya no hacen ninguna indicación. Pero sin embargo se puede constatar que parte del vocabulario temático, si bien pequeña, por ejemplo en el caso del Sketch II de la película **Les femmes connaissent la mécanique**, ha sido sacada del VGOS.

3.4 La enseñanza de la gramática.

En contra de una gran parte de los demás métodos audiovisuales, **En Français** no prescinde, por principio, de una concienciación de la gramática. Delante de la parte de ejercicios del **Manuel** están puestas desde el primer ejercicio **Tableaux** que, partiendo de un ejemplo de los diálogos de la película, "Au cours du film vous avez entendu:...", aclaran las reglas de los subsiguientes ejercicios a estructuras habitualizantes.

Un segundo elemento relevante de la enseñanza de la gramática dentro del marco de este método, es la composición de los capítulos gramaticales, no según criterios formales, sino según puntos de vista del contenido. En una lección que, por ejemplo, tiene la **comparaison** como objeto, no se introduce, como era de esperar, la comparación, sino se recopilan los adverbios y las conjunciones que vienen al caso para la construcción de una comparación: **Comme, aussi bien que, moins bien que...** Esta composición que se hace bajo un aspecto meramente funcional, es muy aceptable en cuanto a que facilita los ejemplos de la argumentación, necesarios para la producción de la lengua.

3.5 La semantización por medio de imágenes.

Con el fin de saber las flojedades de semantización que pueden aparecer a causa de la contextura dinámica del material gráfico, los autores del método, aparte de las ayudas para el aprendizaje que están incluidas en los propios Sketches han previsto en primer lugar el **Intermède** como ayuda para la explotación. Como complemento de esto, sirve entonces para la semantización en detalle, por un lado el amplio material gráfico del **Manuel**, y además se deben utilizar, sobre todo después de llegar a una comprensión global, las imágenes inmóviles de la serie de diapositivas que pueden ser combinadas con una cinta magnetofónica que además contiene pausas para la

phonétisation.

3.6 El problema de la programación.

Por lo visto no está previsto un aprender de memoria las partes de diálogo en forma de **mimicry memorization**. Por lo menos no se habla de esto en ningún momento. Además tendría poco sentido, dado el aumento de la duración de los diálogos y de las réplicas.

Pero también por lo demás, los autores se apartan del concepto de otros métodos audiovisuales. No pretenden una programación rigurosa de la enseñanza del idioma y se limitan por lo tanto también en la citada **Brochure...** a indicarle al usuario algunas "suggestions". Al mismo tiempo prevén que el material sea fértil para el aprendizaje del idioma extranjero de tal manera que la fase de integración disponga de un espacio lo más grande posible.

3.7 Enseñanza de la civilización.

Como ya ha podido quedar claro en la descripción del material, Skech I y Skecht II de las películas tienen la misión de la enseñanza intuitiva de la civilización. Que esa función se puede cumplir en mucha mejor medida con la ayuda de las fotografías, debería estar claro. Los autores de **En Français** han aprovechado estas posibilidades del medio plenamente, presentando **Le Français a table** (I, 3), **Le jeu de la pétanque** (Boules et balles, II, 22), **Les ramasseurs de truffes** (Les parfums, II, 22) o escenas parecidas de la **civilisation française**. Temas de este tipo son sin duda indicados para despertar en los alumnos un cierto afecto por el país y sus gentes; el estudiante llega a conocer una cantidad de particularidades de la civilización que deben resultarle simpáticas. Estos temas carecen sin embargo de una suficiente enseñanza de las realidades medias, por otro lado la demasiado fuerte concentración en los distintos, "típicamente

francês", llega a tener en el caso del respectivo segundo Sketch "dans le décor d'un grande réalisation de la France d'aujourd'hui", casi rasgos nacionalistas. A esta tendencia corresponde el en parte sorprendente himno a los grandes personajes de la historia francesa en los **textes de civilización** en el **troisième degré**. El **contenu de la civilisation** de **En Français** está, según su elaboración, todavía completamente arraigado en el **programme** y, por lo tanto, anticuado. El sistema **réalités, manifestations y des systèmes de la civilisation**, elaborado por Reboullet y su equipo en Santiago de Chile, que trata de reducir la tipologización en el sentido de una diferenciación según realidades y maneras de comportamiento en ciertas situaciones, sólo la síntesis de éstas en distintos sectores dan como resultado "lo francês" como sistema, no ha sido publicado hasta 1.973. (10)

NOTAS:

- (1) Cf. Catalogue des **Productions de l'Ofratème**. 1.971; a conseguir por medio de 29, rue d'Ulm, París 6e.
- (2) Ver M. Aupecle, **Les exercices de compréhension et d'expression orales au Niveau 2**, FRMO 73, 1.970, 55.
- (3) P. Canolle, **L'étude de films, épreuve de français au baccalauréat**, FRMO 107, 1.976, 26.
- (4) Ver F. Hingue, **L'exploitation d'un document filmé dans une classe de Niveau 2**, FRMO 107, 1.974.
- (5) Ver **Brochure destinée aux présentateurs**, I, 6.
- (6) Idem.
- (7) Idem. El prospecto de la Editorial DIDIER lo indica de una forma todavía más clara: "Cours pour adultes non débutantes".
- (8) Durante la redacción de las siguientes páginas se utilizó: D. Coste, **Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues...**, Die Neuren Sprachen 6 (1.975) 529-548.
- (9) Ver **Brochure...**, 49
- (10) Ver A. Reboullet, **L'enseignement de la civilisation française**, París, 1.973, 20.



II SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE DIDACTICA ESPECIAL

Del 19 al 23 de septiembre de 1.983 se celebrará en Alicante el II simposium de didácticas especiales. El tema base será: "PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA UNA ALTERNATIVA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA".

Organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras del Distrito Universitario de Alicante y Murcia, pretende los siguientes objetivos:

- 1.- Intercambio de proyectos de Didáctica General mediante ponencias, comunicaciones y mesas redondas.
- 2.- Intercambio de experiencias, proyectos y trabajos científicos, que hagan relación con una próxima renovación del CURRÍCULO escolar.

Para información, los Colegios de Doctores y

Licenciados de cada distrito universitario.

Para matricularse, en el Colegio de Doctores y Licenciados de Alicante. C/ General Mancha nº 7, entresuelo. Tfno.: 22 76 77.

JULIO R. FRUTOS

**CURSOS REALIZADOS Y EN VIAS DE REALIZACION
DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO.**

- Orientación y Tutoría en Formación Profesional. Del 27 de Setiembre al 1 de Octubre. (Oviedo).
- Metodología y Didáctica del Francés para profesores de E.G.B.. Del 6 de Noviembre a Junio. (Gijón).
- Aspectos psicofisiológicos del niño. Del 29 de Noviembre al 9 de Marzo. (Oviedo).
- Actualización Electrónica para Profesores de Electricidad. Del 11 al 22 de Diciembre. Segunda quincena de Marzo. Segunda Quincena de Mayo. (Oviedo).
- Automatismos para profesores de Formación Profesional. Del 6 al 10 de Diciembre. Cuarta Semana de Marzo. Tercera Semana de Junio. (Gijón).
- Curso monográfico sobre Geografía del Entorno. Del 30 de Noviembre al 4 de Febrero. (Oviedo).
- El Taller de Diseño para Profesores de B.U.P.. 9, 10 y 11 de Diciembre. (Oviedo).
- Didáctica y metodología del Inglés para Profesores de E.G.B.. Del 7 de Diciembre al 19 de Abril. (Oviedo).
- Didáctica y Metodología del Francés para Profesores de E.G.B.. Del 3 de Diciembre al 14 de Marzo. (Oviedo).
- La lengua en la enseñanza primaria. Del 30 de Noviembre al 15 de Febrero. (Oviedo).

- Seminario Permanente de Dibujo. (Oviedo).
- Seminario de Cerámica. (Oviedo).
- Cursos de Educación PREESCOLAR (presencial). Todo el curso. (Oviedo).
- Geometría Plana para profesores de E.G.B.. Del 17 de Enero al 2 de Marzo. (Oviedo).
- La Orientación Educativa en Formación Profesional. 21 y 22 de Enero. (Gijón).
- La Crisis de la Formación profesional ante la entrada de España en el Mercado Común (**Mesa Redonda**). 31 de Enero. (Oviedo).
- Metodología para la enseñanza de la Historia de la Música en 1º de B.U.P.. Del 21 de Enero al 25 de Marzo. (Oviedo).
- Iniciación a la Cerámica para Profesores de E.G.B.. A partir del 8 de Febrero. (Oviedo).
- Concurso "ENIGME-83". **Reunión**. 7 de Febrero. (Oviedo).
- Psicología del Aprendizaje para Profesores de B.U.P.. 17, 18 y 19 de Febrero. (Cangas del Narcea).
- Técnicas de Orientación para Profesores de E.G.B.. 14 de Febrero. (Avilés).
- Reforma de las Enseñanzas Medias y la alternativa del tronco común. 25 y 26 de Febrero. (Avilés).
- Expresión Corporal. 26 y 27 de Febrero. (Oviedo).
- Energías renovables. 5 y 6 de Marzo. (Oviedo).
- Psicomotricidad. 5 y 6 de Marzo. (Oviedo).
- Innovación en los procedimientos educativos para el aprendizaje del lenguaje en la segunda etapa de E.G.B.. 23 y 24 de Abril. (Oviedo).

CURSO PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

C.A.P. (Bachillerato y Formación Profesional)

- Formulación de objetivos.

- Recursos para una programación del aprendizaje.
- Técnicas de evaluación.
- Orientación y tutoría del alumno.
- Organización de Centros de Bachillerato.
- Psicología del adolescente.
- Corrientes pedagógicas actuales.
- Psicología del aprendizaje.
- Didáctica Especial.
- Tecnología educativa.

LOS CURSOS DE CAP

I JORNADAS SOBRE LA FORMACION DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS MEDIAS. VALENCIA

El día 11 de Enero de 1.983, en el suplemento de "Educación", publicaba "El País" una referencia a las "I Jornadas sobre la Formación del Profesorado de Enseñanzas Medias" celebradas en Valencia durante los días 16, 17 y 18 de Diciembre de 1.982. Participaron en estas Jornadas profesores de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, profesores de Enseñanza Media, representantes de los Institutos de Ciencias de la Educación y de la Subdirección General de Perfeccionamiento. Según la nota de "El País", firmada por Jaime Millas, los asistentes desarrollaron "intensos debates sobre la experiencia acumulada durante diez años de aplicación del CAP y marcaron rectificaciones para un futuro educativo que cuenta con un nuevo equipo ministerial". Y los que asistimos personalmente podemos dar fe de las amplias discusiones e incluso de la acritud con que, en ocasiones, se llevaron a cabo. Los Institutos de Ciencias de la Educación, otros profesionales también, son muy conscientes de las deficiencias, de la precariedad, de las insatisfacciones de toda índole que estos cursos

han producido. A ellos se debe la pérdida de imagen social que las instituciones que los imparten han venido sufriendo. Hacer los cursos de CAP es, para muchos, hacer el ICE.

Es cierto que en algunos Distritos Universitarios se han realizado experiencias positivas que merecen aplauso y anuencia. Pero, en términos generales, estos cursos, únicos en los que se aborda la formación del profesorado de E.M., están abocados al fracaso por su organización interna, por la posición que ocupan en el curriculum académico, por las referencias profesionales en las que se insertan y por la carencia casi absoluta de expectativas de empleo en las que se mueven los cursillistas.

En las Jornadas que comentamos se elaboraron unas conclusiones generales que conviene recoger:

- 1º. Se considera imprescindible una formación pedagógica inicial para acceder a la función docente.
- 2º. El acceso a la docencia requerirá la obtención previa del Certificado de Aptitud Pedagógica, otorgado por la Universidad a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.
- 3º. En la selección del profesorado deberá ser tenida en cuenta tanto la formación científica como la formación pedagógica.
- 4º. Reconociendo la existencia de positivas experiencias diferenciadas de formación inicial, se recomienda la posibilidad de continuar y promocionar planes experimentales de formación, promovidos por los Institutos de Ciencias de la Educación y otros Institutos Universitarios y Facultades, cuya supervisión y evaluación corresponderá al Ministerio de Educación, o, en su caso, a los Organismos Autónomos competentes.
- 5º. En orden a cumplir las exigencias de calidad de esta formación inicial, manifestamos la necesidad de potenciar la capacitación y actualización de los profesores encargados de la formación inicial y especialmente la formación de equipos que

conecten la investigación e innovación educativa con la formación del profesorado.

- 6°. Las condiciones en las que se realiza la actual formación inicial del Profesorado, han resultado, por lo general, en su forma, estructura, funcionamiento y volumen de demanda, insatisfactorias. En consecuencia deben arbitrarse los correspondientes procedimientos legales y de potenciación de la infraestructura de medios y personal existente, para que de una forma eficaz se dé respuesta a la necesidad de formación inicial. En caso de que no se arbitren estos medios deberá suprimirse el Certificado de Aptitud Pedagógica como requisito previo para la presentación a las Oposiciones".

Es indudable que en el ánimo de los asistentes a estas Primeras Jornadas estaba presente la necesidad de una profunda revisión de los cursos de CAP. Implantarla y desarrollarla depende de las líneas generales en las que se desenvuelva la política educativa. Sin embargo, allí surgieron algunos modelos de reforma que, pese a su aparente neutralidad, tienen una gran carga gremial.

En concreto, algunos profesores de Facultad eran partidarios de un tercer ciclo universitario de dos años de duración. Este ciclo sería impartido a todos los Licenciados que aspirasen al ejercicio de la función docente. El andamiaje, ordenamiento y proceso estaría a cargo de las Facultades de Pedagogía, o de las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación. Llegó a insinuarse que, dado que todos los titulados superiores eran potencialmente docentes, estos cursos deberían implantarse como absolutamente obligatorios. Y esto se afirmaba indicando que, nadie pedía justificaciones, en este planteamiento no había ningún interés corporativista.

Una segunda opción se encaminaba hacia la incorporación en las distintas especialidades de un

número adecuado de materias pedagógicas, sociológicas y psicológicas que, como asignaturas optativas, deberían ser cursadas por los estudiantes de los últimos años de carrera. El peligro radica aquí en la posible transformación de estas materias en "marías" vergonzantes.

En tercer lugar, esta propuesta partía de algunos ICEs, se indicó la posibilidad de que se modificase el sistema vigente introduciendo todas las modificaciones que se considerasen oportunas, pero debería mantenerse la exigencia del CAP en los términos actuales. Estos ICEs argumentaban que habían logrado, tras largos esfuerzos, la infraestructura adecuada para una respuesta eficaz y que no debía desmantelarse lo existente hasta no disponer de una clara alternativa.

Otros Institutos de Ciencias de la Educación eran rotunda y beligerantemente partidarios de un cambio en profundidad. Pensaban que el mejor momento para una auténtica formación era aquél en el que los cursillistas tuviesen una clara expectativa de destino. Y, al mismo tiempo, el verdadero aprendizaje docente sólo puede darse en la práctica docente diaria. De acuerdo con este criterio señalaban, como tiempo más apropiado, el año de enseñanza que los seleccionados para trabajar en los distintos centros deben tener antes de incorporarse definitivamente a sus destinos. Mientras tanto, la simple exigencia de los cursos de CAP para presentarse a oposiciones estaba convirtiéndose en un puro trámite burocrático y debía ser inmediatamente suprimida.

Los profesionales que están implicados en estos problemas y las personas que luchan por una auténtica calidad de la enseñanza saben leer perfectamente este pequeño resumen y optar por aquellas alternativas en las que el único interés es el de los alumnos y no el de los gremios o corporaciones.

El ICE de la Universidad Literaria de Valencia y el de la Politécnica merecen los mejores aplausos por esta iniciativa, aunque los resultados no hayan llegado a la meta que se esperaba.

TEOFILO R. NEIRA

5º ENCUENTRO ESTATAL DE MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

La asistencia del Ministro de Educación, José María Maravall, la del Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, y la de la Directora General de E.G.b., Blanca Guelbenzo, supone, por la simple presencia física, independientemente de los pronunciamientos, un espaldarazo a los Colectivos de Renovación Pedagógica. El Encuentro ha tenido, de este modo, una repercusión mucho más amplia que ninguno de los anteriores. De hecho, la actitud ministerial quedó claramente expresada en las siguientes palabras de su titular: "El Ministerio de Educación y Ciencia es ahora un instrumento al servicio de los sectores y actores sociales empeñados en la reforma y cambio social... El Ministerio no puede ser indiferente a los grupos que colaboran con una política que él no puede desarrollar solo".

Uno se congratula de que exista un reconocimiento abierto de fuerzas sociales que se han desarrollado durante los últimos años en pro de una mejora substancial del sistema educativo. Un trabajo intenso, desinteresado, espléndido, es, al fin, definitivamente aceptado, incorporado al Gobierno y a los proyectos del Ministerio. Sin embargo, obligado es reconocer que muchos "Colectivos Pedagógicos", muchos "Movimientos de Renovación" han estado directamente promovidos y favorecidos por los Institutos de Ciencias de la Educación. Es cierto que en algunos casos las ayudas no han podido extenderse todo lo que hubiese sido necesario porque las acciones inmediatas de los propios ICEs absorbían sus presupuestos. También ha de admitirse que el dinamismo nacía de infatigables iniciativas particulares o sindicales. Pero siempre hubo intercambio de equipos y participación. En estos momentos, en los que nada impide que se haga, parece una pura hipocresía, una distorsión, no reconocer públicamente lo que ha sido y es un hecho público.

TEOFILO R. NEIRA



RECENSIONES

JUAN DELVAL: La inteligencia: su crecimiento y medida.

Voy a hablar de un libro que, según creo, puede llegar a interesar, a ilustrar y a entretener a todo el mundo: a un profesor que desconfía de los tests, a un padre de familia que quiera aprender juegos de ingenio curiosos y divertidos, a un estudiante preocupado por el problema de la inteligencia y que quiere ponerse al día sobre el tema; pero también a cualquier profesional de la psicología o de la educación, siempre que carezca de pedantería. Todos podrán quedar encantados y absortos con este libro que me atrevo a recomendar vivamente (lo que no se puede recomendar vivamente es mejor no recomendarlo).

Era difícil proporcionar la información más reciente junto a la más clásica sobre la inteligencia, combinando la claridad expositiva con un conocimiento profundo y erudito del asunto. Era difícil hablar, en tan pocas (sólo sesenta y tres) páginas de la inteligencia animal y de la humana, de la génesis de las

capacidades intelectuales en el niño y del problema del supuesto deterioro o decrepitud intelectual en el anciano. Era difícil reflejar la vidriosa polémica sobre los tests, explicar los modelos factoriales de la inteligencia y ofrecer una visión crítica y justa sobre los abusos, peligros y errores de la psicometría. Era difícil sintetizar los más recientes desarrollos cognitivistas y hablar de la resolución de problemas, el procesamiento de la información, la memoria, el pensamiento creativo, etc., sin resultar abstracto o confuso. Era difícil no aburrir al recordar los episodios más conocidos de la historia clásica de la psicología de la inteligencia y hacerse entender al comentar los más ignorados. Era difícil reunir tanta información sin volverla maciza y recoger datos tan diversos sin perder la coherencia. Por eso, este pequeño libro es, él mismo, una solución inteligente a un problema combinatorio: el de lograr una divulgación científica de calidad.

Uno de los mejores aciertos del libro reside en las ilustraciones, fotografías, diagramas, curiosidades, problemas, acertijos, juegos de ingenio, etc., cuyos comentarios al pie siempre merece la pena leer.

PILAR PALOP

HISTORIA DE LA EDUCACION. Revista interuniversitaria. Nº 1.

Ha aparecido recientemente el primer número de una revista de **Historia de la Educación** (Ediciones Universidad de Salamanca, Apto. de Correos 325) que me complace mucho presentar, porque su publicación es una buena noticia para el gremio de Pedagogía. A partir de ahora será posible conocer, año por año, las mejores investigaciones en Historia de la Educación.

Es bien sabido que hace todavía no muchos años resultaba imposible investigar y publicar estudios sobre la educación en ciertas épocas de la historia española. Muchos documentos resultaban, además; inaccesibles. Por eso, el despertar de la Historia de la Educación resulta mucho más emocionante. Los historiadores de la educación, en su mayor parte jóvenes y buenos discípulos de la tradición historiográfica española, no van a dar abasto a desempol-

var tantas noticias calientes del pasado educativo nacional.

La revista es elaborada conjuntamente por los Departamentos de Historia de la Educación y Educación Comparada de nueve Universidades. Es una revista copiosa, abundante, rica en artículos y en información de todo tipo. La primera parte será siempre monográfica. En este número se estudia el período de la Restauración y, dentro de él, los importantísimos debates parlamentarios que, en torno a la "libertad de la ciencia", tuvieron lugar en aquellos años (Conrado Vilanou), las polémicas y discusiones entre Orovio, Albareda, Castelar, Giner de los Ríos, Pidal, etc. (A. Mayordomo). Pero también, el pensamiento pedagógico de J. Costa (J. Ortega, O. Negrín) o de R. María de Labra (U. Vicente Hernández); la educación municipal en la Salamanca de aquella época (J.M. Hernández) o la promoción educativa que el catolicismo social hacía del obrero en Valencia (C. Ruíz). Se nos habla, incluso, del origen de las colonias escolares de Vacaciones en España (M. Pereyra). Resultan los artículos muy curiosos y entretenidos.

La segunda parte de la Revista acoge **Estudios** sobre temas diversos. A. Escolano escribe sobre los orígenes de las enseñanzas técnicas en España, en conexión con la ilustración y los programas de regeneración económica y "fomento" en el S. XVIII, tema en el que es gran especialista. A. Martínez ofrece una interesante panorámica del desarrollo, fuentes y posibilidades de la demografía histórica -que tan fértil se ha mostrado en manos de los historiadores ingleses y franceses- aplicada a la historia de la educación española. Una pequeña aldea rural -Carabaña- en el S. XVIII sirve como paradigma y como ejemplo del gran rendimiento de estos métodos demográficos. Joaquín G. Carrasco reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas del movimiento de los ideólogos franceses y, particularmente, sobre los **Elements d'Ideologie** de Destutt de Tracy, cuya importancia en la Historia de la Educación no es frecuente ponderar en toda su justeza. P. Solá persigue las implicaciones de la escuela racionalista y el influjo de Ferrer i Guardia -al que tan bien conoce- en Argentina y Uruguay. Como se ve, una gran variedad de temas, nada trillados y que pueden llegar a apasionar al interesado.

La tercera parte de la Revista proporciona algo muy útil: documentación e información sobre las cuestiones más diversas. En ella se reseñan, en abundancia, los principales libros, revistas y traducciones publicadas -sobre pedagogía- en los dos últimos años;

pero también se reseñan y extractan las tesis doctorales que sobre Historia de la Educación se han presentado y leído en este periodo. Se ofrece, además, la transcripción y comentario (a cargo de Ruiz Berrio) de un importante documento: el "Plan de los autores que deben estudiarse interinamente en las Universidades, según la exposición de la Comisión de Instrucción Pública del 15 de Septiembre de 1.820". Y, si añadimos la mención de la Bibliografía sobre la Educación en la Restauración (A. del Pozo), la Relación de tesis doctorales sobre historia de la educación presentadas en España entre 1.940-76 y, en fin, una información amplia sobre los Congresos, Seminarios y similares que el gremio ha celebrado en España y en el extranjero, podremos dar idea de lo informativa que efectivamente es.

PILAR PALOP

J. GIMENO SACRISTAN: La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia. Madrid, Morata, 1.982.

En buena hora J. Gimeno ha decidido ofrecer una crítica con armas afiladas a esa **"Pedagogía por objetivos"** que tan de moda ha estado en España en los últimos años. Importada de los E.E.U.U. empezaba a hacer furor entre algunos profesores incautos y bienintencionados, y entre otros, tan al día, porque había llegado pertrechada con todas las bendiciones de la eficiencia y la cientificidad. Y así, aunque a los ojos de cualquier profano esa manía de definir objetivos y más objetivos, formulándolos en términos conductuales, ajustándolos a taxonomías, buscando procedimientos para evaluarlos, y todo lo demás parecía el producto de una ridícula superstición, lo cierto es que la costumbre se iba extendiendo, porque era recomendada hasta la saciedad en los cursos de formación del profesorado y porque la exigían algunos (cada vez más) inspectores.

El libro de Gimeno llega, pues, oportunamente, antes de que el sarampión de programar por objetivos se convierta en una epidemia incurable. En él se recogen, con sobriedad y ponderación, las críticas de otros autores que, desde Europa y América, han combatido esta pedagogía, Será bien recibido por los educadores de

a pie, a menudo abrumados por esa tarea, puramente formalista, de definir objetivos. Pero la obra reúne, además, un conjunto de condiciones que la hacen apta para disuadir a los más convencidos: la argumentación, tan ampliamente documentada, tan sobria y precisa; las críticas, tan justas y bien razonadas; la información, tan abundante y coherente. Esperemos que las razones que Gimeno aduce lleguen a oídos y sean escuchadas por los responsables de la política educativa, es decir, por inspectores, directores de centros, monitores de ICEs, etc.

Gimeno explica, ante todo, el origen de esa **Pedagogía por objetivos** y de todas las prácticas relacionadas con ella, mostrando cómo se hallan inspirados en una especie de taylorismo pedagógico. Se trató, en efecto, en los comienzos de un taylorismo transplantado desde la fábrica a la escuela y aplicado, no ya al entrenamiento industrial o militar, sino a la enseñanza y a la educación. Responde a una racionalidad utilitarista, subordinada a la rentabilidad económica, la eficacia técnica y la división del trabajo. Se orienta a producir sujetos educados al menos costo posible y con la mayor cantidad de educación que sean capaces de asimilar por unidad de tiempo. Todo a la manera de una producción standarizada de individuos a gusto del consumidor, es decir, de la sociedad que costea la educación. Para conseguirlo, y siguiendo siempre el modelo de los profesiogramas fabriles, las tareas escolares son minuciosamente analizadas en sus unidades básicas. Luego, convenientemente formuladas y "secuencializadas", darán lugar a programas precisos, preferentemente algoritmizados. En ellos, las tareas deberán ser definidas en términos conductuales y operacionales, pues precisarán, más tarde, poder ser evaluadas. La planificación pedagógica, a través de la administración y organización educativa, deberá ser minuciosa y objetiva, porque habrá de ser mensurada y sometida a cuantificación, en términos enteramente análogos a cualquier otro tipo de administración o producción.

Gimeno muestra cómo a partir de estos modelos tayloristas iniciales (los de Bobbit, p.e.) la **Pedagogía por objetivos** se concretará en una teoría del **currículum**. Dicha teoría, aunque concebida inicialmente de acuerdo con un enfoque amplio y global (el de Tyler o Taba), quedará, casi enseguida, limitada por las exigencias del conductismo, del operacionalismo, del positivismo, del utilitarismo a ultranza. El culto a la eficacia de que hacen gala autores como Briggs, Block, Popham, Estarellas o Mager llevarán

a la **Pedagogía por objetivos** hasta el límite del absurdo. Tal es, en definitiva, la conclusión que parece poderse extraer del libro de Gimeno.

En todo caso, la crítica de Gimeno a la **Pedagogía por objetivos** es todo, menos superficial, dogmática, apresurada o simplista. Se trata, por el contrario, de una potente crítica de amplio espectro que muestra las grandes insuficiencias y las inconsecuencias pedagógicas que aquel paradigma revela, cuando se lo analiza desde la teoría de la educación, desde la tecnología educativa, desde los más recientes datos de la psicología (crítica al conductismo, enfoques cognitivistas, etc.), desde las exigencias éticas y sociales de la educación, etc.

La imposibilidad de reflejar en esta breve reseña toda la artillería pesada de la crítica que hace Gimeno sólo puede compensarse recomendando vivamente la lectura de ese importante libro que no trata de negar, en modo alguno, la importancia y la necesidad de programación, ni la de conocer y reflexionar sobre los fines y objetivos que la práctica educativa conlleva, pero sí de volver a plantear esos fines, esos objetivos y esos programas de acuerdo con un espíritu educativo, ético, científico y técnico distinto -radicalmente distinto- del que preside la **Pedagogía por objetivos**.

PILAR PALOP

ALCARAZ, E. y MOODY, B.: **Morfosintaxis inglesa para hispanohablantes (Teoría y práctica)**. Alcoy, Marfil, 1.980, 381 pp.

Enrique Alcaraz y Bryn Moody son particularmente conocidos, en ambientes de Enseñanzas Medias, por su libro *College English* (Ed. Marfil, 1.978), escrito con la colaboración de Caroline T. Betty y Angela MacElwee y concebido para el Curso de Orientación Universitaria. Se trata de un texto notablemente completo, útil y bien estructurado con vistas al curso de inglés de COU, que presenta la novedad de un provechoso apéndice (p. 231 ss.) dedicado a técnicas de investigación bibliográfica y que -demos la de arena- está afeado por un pobrísimo índice (p. 224) que se reduce a la lista numérica de las lecciones que componen el texto.

Dos años más tarde, Alcaraz y Moody sacaban a la luz la obra objeto del presente comentario, **Morfosintaxis inglesa para hispanohablantes**, que viene a completar en distinto plano lingüístico otro libro anterior de ambos autores, **Fonética inglesa para españoles** (Ed. Marfil, 1.976). La publicación que nos ocupa consta de 17 unidades, las cuales suponen una exposición sistemática, de extensión media, de la morfosintaxis inglesa: los autores comienzan, de manera más bien tradicional, con el sintagma nominal y su correspondiente constelación de determinantes, elementos adyacentes, etc., para hacer lo mismo con el sintagma verbal y pasar finalmente a la exposición del plano sintáctico. La obra se completa con varios apéndices, algo convencionales; una bibliografía, más bien breve, y un Índice alfabético de materias, muy útil.

A primera vista, esta es una obra que puede resultar un tanto limitada para el profesional del inglés y su enseñanza. **Morfosintaxis inglesa para hispanohablantes** no es una gramática que aporte muchas cosas nuevas en enfoque metodológico o en profundidad lingüística. Normalmente los autores ofrecen, al comienzo de cada unidad, una breve introducción dando cuenta de las diferencias terminológicas (y conceptuales) entre las diversas tendencias lingüísticas por lo que respecta a la materia propia de la lección; luego, al entrar en la exposición propiamente dicha, suelen preferir la terminología y conceptos tradicionales, lo cual trae consigo la existencia de algunos párrafos -creo- innecesariamente obsoletos. Por ejemplo, en la página 21 se lee que "la forma del gerundio coincide con la del participio de presente; en cambio son distintos funcionalmente". Esta distinción, procedente en último término de la tradición gramatical latina y artificiosa en el caso del inglés, puede y creo que debe obviarse, hablándose en su lugar de la **-ing form**, como han hecho F.R. Palmer (**The English Verb**, 1.974, libro que los autores manejan, a juzgar por la bibliografía, en su primera edición, menos completa que la segunda) o Randolph Quirk y otros (**A Grammar of Contemporary English**, 1.972). Por otra parte, el libro que nos ocupa hace referencias constantes a la lengua española, pero no puede ser realmente considerado como una gramática contrastiva al modo de, por ejemplo, la de Robert P. Stockwell y otros, **The Grammatical Structures of English and Spanish** (1.965).

Pero todo esto son objeciones hechas, digamos, desde el punto

de vista -deformado- del profesor de inglés. El libro que comentamos tiene muchas y buenas cualidades. En primer lugar, su propio enfoque metodológico, presente en el mismo título: es un acierto abordar el estudio de la **morfosintaxis** inglesa, y no de la morfología y luego de la sintaxis, pues ambas cosas, por mucho que sigamos hablando de **langue** y **parole**, son difícilmente separables, de modo especial en un idioma como el inglés que tiene concomitancias tan íntimas entre los planos fonético/fonológico y morfosintáctico/semántico. Y en segundo lugar, la obra está bien estructurada, es clara y precisa y los ejercicios finales de las unidades (no habría sido indeseable una mayor abundancia de los mismos) son especialmente útiles. En el contexto de estas dos virtudes se explica la perplejidad inicial que provoca el libro y a la que se aludía más arriba: el recipiendario natural del mismo no es el "profesor", ni tampoco el "alumno", sino el alumno avanzado que pronto va a ser profesor de inglés. Con otras palabras, el estudiante del primer ciclo en las Facultades de Filología (Inglés) y, sobre todo, el de Escuelas Universitarias de Magisterio (Área Filológica). El alumno de estos niveles, por edad y por nivel de conocimientos, pide ya un **libro puente** entre los textos con contexto de Bachillerato y COU, mitad técnicos y mitad ilustrativos, y los libros de lingüística y gramática pura propios de niveles más avanzados. Pues bien, esta es sin duda la obra adecuada para tal fase, y su valor se acrecienta si tenemos en cuenta que la bibliografía española, y también inglesa, concebida para la misma es particularmente parca en número de autores y obras, contrastando con la amplia oferta existente para niveles elementales o elementales-medios por una parte, y superiores por otra.

De modo que bienvenido sea el libro (o siga siendo, pues cuenta ya con tres años de andadura), y que sea bien aprovechado, de modo especial, por los estudiantes de inglés de Magisterio. Enrique Alcaraz Varó, que como Catedrático de la Escuela Universitaria de E.G.B. de Alicante conoce sin duda la situación, por lo general lamentabilísima, en que se halla la enseñanza del inglés a los futuros profesores de básica, ha sabido responder a este estado de cosas con una obra útil y muy de agradecer.

A. COLETES BLANCO

SANCHEZ PEREZ, A.: **La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos.** Barcelona, Hora S.A., 1.982, 209 pp.

Los años dedicados por el Dr. Sánchez Pérez a la docencia le han proporcionado una experiencia práctica que se deja traslucir en las discusiones sobre métodos, técnicas y materiales que componen gran parte de este libro. No es, ni pretende ser, un libro polémico, ni una apología de ninguna doctrina pedagógica en particular, sino una serie de discusiones, reflexiones y recomendaciones sobre la enseñanza de idiomas desde una óptica más bien global. No le va a decir a ningún profesor qué método emplear en su clase (lo que, por otra parte, no le debe decir ningún libro), ni ofrecer ninguna solución mágica a los problemas con los que nos enfrentamos todos los que nos dedicamos a esta parcela de la enseñanza. En este sentido, el autor es tajante:

Si hablamos de 'metodología' es hablar del **mejor camino para aprender una lengua.** Nuestro convencimiento al respecto es que ese camino óptimo variará según las circunstancias del individuo y del entorno en que está situado, así como de los objetivos que se haya propuesto alcanzar" (p. 13. El énfasis es del autor).

"Muy bien puede decirse, pues, que no existen métodos 'buenos o malos', sino métodos 'mejores y peores' para una circunstancia determinada y en relación con los objetivos pretendidos en cada grupo o estamento docente" (p. 101).

Lo que pretende, entonces, es primordialmente poner a disposición de los profesores de idiomas una información que algunas veces llega de fuentes muy variadas de manera deformada, parcial, interesada, o simplemente incorrecta.

El libro consta de una "Introducción" más diez capítulos, de los cuales el más largo es el primero, "Los principales métodos en la enseñanza de idiomas", que repasa tanto desde el punto de vista histórico como de su contenido metodológico, las tendencias que ha seguido la enseñanza en este campo. El autor considera los métodos tradicional, directo, audio-oral, audio-visual y nocio-nal-funcional, aunque como señala acertadamente, no son todos "métodos" en el sentido más estrictamente pedagógico de la palabra, y el método "tradicional" no lo es tanto si, a pesar de una creencia muy extendida, tenemos en cuenta el hecho de que no era el

único método empleado antes del desarrollo y expansión del método directo.

El Dr. Sánchez Pérez no se declara completamente a favor o en contra de ningún método específico. Siguiendo la tónica general del libro, intenta señalar lo que tiene cada uno de ventajoso e inconveniente, o lo que puede tener en las circunstancias particulares de cada tipo de alumnos: un ejemplo que cita a menudo es la diferencia entre la metodología a emplear en la enseñanza de adultos o de niños. A pesar de la tentación en que caemos casi todos alguna vez de denigrar todo lo que no pertenezca a la moda pedagógica del momento, reconoce las virtudes que puede tener, por ejemplo, el método tradicional desde cierta perspectiva, insistiendo en la justicia de criticar un método únicamente dentro de los límites en los que sus propios objetivos lo enmarcan (p. 29).

Algunos de los métodos que solemos considerar "modernos", no lo son tanto, y tampoco lo son las exageradas virtudes con las que pretenden convencernos los defensores de un método en particular. (Hay un excelente ejemplo del siglo XIX en la página 26).

El segundo capítulo, "Principios metodológicos", está dedicado a la definición de los objetivos de curso y la manera en que ha de limitarse el modo de alcanzarlos. De acuerdo con el autor, me parece importante (sobre todo en la consideración de cursos del tipo nocional-funcional, comparados con los de otro enfoque metodológico) la cuestión de la "dificultad" de los conceptos y las estructuras a enseñar (p. 84-6); desde luego, la dificultad es un concepto relativo, pero bastante bien definible en una clase en la que todos los alumnos tienen una misma lengua materna, y no debe dejarse de lado hoy en día cuando gran parte de los libros de texto que empleamos tienen una difusión internacional; es decir, que no responden a las necesidades específicas, ni toman en cuenta las dificultades peculiares de ninguna comunidad de hablantes en particular.

Se trata en el tercer capítulo, "Algunos principios del aprendizaje", de varios temas, tales como la repetición como táctica de aprendizaje, la predisposición del alumno como parte radical de su motivación, la adaptación de la metodología a la necesidad de la clase, etc., y en el cuarto capítulo, "Variables que inciden en la enseñanza de idiomas", de varios factores de este tipo, como pueden ser los de la edad del alumnos, la supuesta primacía de la lengua oral sobre la escrita (primacía que el autor cuestiona), la

capacidad del alumno, su motivación, actitud, entorno social, etc.

El quinto capítulo, "La gramática en la clase", toca el tema que durante tanto tiempo ha sido polémico entre los profesionales de la enseñanza de idiomas modernos: ¿debe enseñarse la gramática?, y en caso de una respuesta afirmativa, ¿cómo hacerlo?. Habrá que aclarar que el autor tiene un concepto amplísimo de lo que es la gramática, ya que parte de la base de que "la gramática es el sustento de la lengua y existe a todos los niveles del lenguaje" (p. 124), es decir, desde los niveles fonológico y ortográfico hasta el semántico-léxico. Como era de esperar, concluye que "la gramática debe enseñarse y utilizarse haciéndola servir al contexto en el cual se da: la lengua en su totalidad" (p. 132).

Una de las facetas más fundamentales de la enseñanza de cualquier idioma extranjero como es la de la capacidad del alumno para producir oralmente mensajes en este idioma es discutida en los capítulos sexto y séptimo: "El sistema de sonidos" y "La expresión oral". El autor está en lo cierto cuando hace resaltar la necesidad de una práctica auditiva además de los consabidos ejercicios de pronunciación para llegar a una producción articulatoria aceptable, ya que difícilmente un alumno va a poder distinguir sonidos al pronunciarlos, si no logra captar la diferencia entre ellos cuando los oye. Sin embargo, los ejercicios preparados para la práctica auditiva se emplean relativamente poco, excepto quizás como un aspecto complementario de ejercicios de comprensión más globales. En cuanto al problema de cómo enseñar el sistema de sonidos de un idioma, el autor vuelve a mostrarse poco amigo de los exclusivismos, y sugiere una combinación del enfoque inductivo y el deductivo.

Ahora bien, la cuestión de la prioridad de la lengua oral en la clase me parece que en muchas partes se ha entendido, y quizás se siga entendiendo, mal. La postura que critica el autor (p. 164-166), la que mantiene que "la lengua oral se debe enseñar primero que la lengua escrita" (p. 164), es una postura que, llevada a sus extremos, no creo que tenga gran aceptación entre los profesionales de la enseñanza hoy día. Es hecho reconocido que la práctica escrita consolida el aprendizaje (siempre y cuando los alumnos tengan la edad apropiada, claro está); pero esto no quiere decir que todos los tipos de práctica escrita se puedan exigir desde el principio. Algunos de ellos requieren técnicas especiales, y mientras es verdad que el lenguaje es un código, como bien señala

el autor (p. 164), no es menos verdad que los registros escritos de todos los idiomas suelen obedecer a normas específicas no reconocidas por el lenguaje oral, e incluso, a veces, aparentemente arbitrarias.

El capítulo octavo, "Auxiliares de la clase", da un repaso a los medios de los que disponemos, y las posibilidades que nos ofrecen: el laboratorio de idiomas, el magnetófono, el retroproyector, el proyector de diapositivas, el franelograma, el proyector de opacos y el vídeo; y el noveno capítulo, "Algunos problemas y cuestiones marginales", tiene apartados dedicados a: (i) las destrezas lingüísticas, (ii) el estudio de la lengua con fines específicos, (iii) el material de clase: libros y programaciones, (iv) ¿qué modelo de lenguaje se debe enseñar? y (v) teorías lingüísticas y métodos de enseñanza de idiomas.

El autor hace un llamamiento a la mutua ayuda entre profesores de idiomas y lingüistas (p. 189), con otras referencias en las páginas 55, 70-71 y 130). Desde mi punto de vista, esto entraña un peligro; por supuesto el autor tiene razón cuando dice que "ambos trabajan con el mismo material: la lengua; los unos para enseñarla, los otros para mejor entenderla" (p. 130), pero los enfoques son tan distintos en los dos casos, que aparte de aspectos muy específicos (tales como lo que se suele denominar la "lingüística aplicada" en este caso) y quizá en algún detalle trivial, tengo serias dudas sobre los supuestos puntos de contacto entre los campos de la teoría lingüística moderna y la enseñanza de idiomas.

Ni siquiera temas como la adquisición del lenguaje, de tanto interés para la lingüística contemporánea, debieran afectar en gran medida a la enseñanza de idiomas: el mismo autor insiste en que el aprendizaje de un segundo idioma tiene poco que ver con la adquisición del materno por parte del niño ("el paralelismo es mendaz y engañoso", p. 36). No cabe duda, por otra parte, de que las escuelas lingüísticas de este siglo han influido poderosamente en las tendencias pedagógicas -el estructuralismo quizá más notoriamente, y desde hace algunos años, el generativismo. Se ha visto, sin embargo, que estas "modas" pedagógicas no nos traen ninguna panacea, y si bien son todas útiles en la medida en que podamos sacarles algún concepto beneficioso, ninguna es óptima en la enseñanza.

La teoría de la gramática (entendida, si se quiere, en su acepción más amplia, es decir, englobando no sólo la morfosintaxis,

sino también la fonología, etc.) es algo bastante apartado de la enseñanza de idiomas, aunque con esto no quiero decir que el profesional deba desligarse del estudio del análisis lingüístico en la búsqueda de un mejor entendimiento del funcionamiento del idioma para poderlo enseñar mejor. Pero una rápida ojeada, por ejemplo, a las reglas fonológicas generativas (o incluso las generativas "naturales" de las teorías más recientes) nos hará ver la poca utilidad didáctica que podrían tener.

La posibilidad de una ayuda mutua entre los lingüistas y los profesores de idiomas sería muy deseable, pero me temo que en el futuro vamos a tener que seguir contentándonos todos con unas pocas ráfagas de inspiración compartida.

El libro del Dr. Sánchez Pérez termina con un último capítulo dedicado a "Enseñanza y evaluación", con comentarios prácticos sobre este último tema.

Entre los errores de imprenta que tiene el texto, se han notado los siguientes: en la página 41, léase "temperamento" en vez de "temperamente"; p. 55 la transcripción fonética de **buses** debería ser (b siz) y no (b sis); p. 62 "excesivo" y no "excesiso" p. 63 "se incrementa" y no "se incremente"; p. 76 unas seis líneas se repiten y habría que suprimir desde "Entiéndase" hasta "en la misma"; p. 124 "saussuriano" y no "saussiriano"; p. 148 "nada si no está" y no "nada sino está", y la vocal () está mal colocada en el gráfico: es una vocal posterior y baja, no media; p. 156 "sistema" y no "sistem"; p. 176 "elaborados" y no "elaboradors"; p. 187 "los elementos" y no "lo elementos"; p. 194 "los medios audiovisuales" y no "los medio audiovisuales". Desgraciadamente, estamos todos acostumbrados a ver la frenética actividad del duende de la imprenta a la hora de incluir en el texto cualquier material en lengua extranjera: así tenemos en las páginas 20-22, 46, 49, donde se citan textos en inglés, numerosos errores, tales como "happines", "shoolmaster", "chamberd", "o" (en vez de "of"), "dis", además de un apóstrofe colocado hacia el lado que más apeteció al impresor en aquellos momentos. En la p. 44, nota 2, "intuitevely" en vez de intuitively"; p. 60, nota 1, "Salmon" y no "Salmo"; y en las notas al pie de las páginas 50 y 64, el casi inevitable "Foreing" en vez de "Foreign"; además de, en esta última, "historial" en vez de "historical". En la página 146 aparece "Asham" en lugar de "Ascham", como figura correctamente en la nota.

En resumen, el Dr. Sánchez Pérez ha publicado un libro que

interesará a muchos profesores de idiomas, tanto en la enseñanza estatal como los que trabajan en centros de otro tipo. Como se ha dicho al principio de esta reseña, no es un libro polémico ni defensor de ninguna metodología en particular; su pretensión es informar al profesional acerca de cuestiones generales de metodología, y esta tarea es la que cumple.

RAY HARRIS

ERNST BICKEL: "Historia de la Literatura Romana"
Versión española de José M^a Díaz-Regañón López.
Madrid, Gredos, 1.982.

En el conjunto de obras de Historias de la Literatura latina, traducidas al español, que han proliferado en los últimos años, fundamentalmente como consecuencia de la implantación del estudio de los géneros literarios latinos en el programa del Curso de Orientación Universitaria (COU), merece puesto de honor el libro que presentamos, en versión española de la segunda edición alemana de 1.962.

Un somero repaso al Índice general nos convencerá enseguida de la originalidad de su contenido, tanto en lo que se refiere al orden de la exposición como, sobre todo, al fondo de los temas estudiados.

Los veinticuatro amplios Capítulos, que abarcan 660 páginas, pueden sintetizarse en tres extensos estudios:

"El conjunto de la Literatura romana y su historia"

"Los periodos de la historia de la Literatura romana y la historia de la lengua".

"Géneros literarios y autqres".

Una primera sorpresa puede ser la que se refiere al adjetivo **romana**, en vez del tradicional **latina** que prevalece en la mayor parte de las Historias de la literatura.

El autor no oculta, antes, al contrario, pone énfasis especial en demostrar la escasa aportación del hombre romano y aun del del Lacio a la creación de los diversos géneros literarios de su rica literatura.

Se explaya incluso repasando las aportaciones personales de

cada región geográfica de Italia y de las provincias al acervo común de las creaciones artísticas literarias. Todo para convencernos con seria argumentación de que Roma no es sin embargo extraña a esta aportación de poetas y prosistas no romanos ni latinos al tesoro colectivo de su literatura.

Roma, al conquistar y colonizar Italia primero y después el mundo occidental, romanizó y enseguida latinizó paulatinamente a estas poblaciones extrañas en principio a Roma, ampliando de esta manera el concepto de romanidad y de latinidad, que se mantuvo así hasta el final y aun después del fracaso político de Roma.

Lo consiguió además sin que renunciase cada autor literario a sus características ambientales propias de su región de origen. Así son iguales y a la vez diferentes el celtíbero Marcial, al galo Rutilio Namaciano, el cisalpino Catulo, el africano Apuleyo o el umbro Plauto.

No puede ser nuestro propósito comentar tantas aportaciones originales como las que Bickel introduce en su documentada obra. Sería necesario repasar cada uno de sus sugerentes capítulos para extraer lo más valioso de sus ideas y exponerlas críticamente ante los ojos de nuestros lectores. Quédese esto para otro tipo de trabajos, distintos de una mera recensión.

Al abordar el tema de la originalidad de la literatura romana subraya el carácter receptivo de la misma a lo largo de su dilatada historia, receptividad que ya conocíamos en otros órdenes de valores artísticos, religiosos y militares, por ejemplo.

La dependencia de la literatura griega es innegable a todas luces, pero nuestro autor concibe esta reabsorción de la cultura helena por la literatura latina con dos facetas distintas y sin embargo complementarias. Por una parte no queda anulada la primera, antes al contrario se manifiesta como un nuevo Renacimiento de la literatura griega en el mundo cultural romano; por otra Roma no pierde su personalidad al asimilar la cultura griega, la enriquece con caracteres propios y la convierte en un valor único, que es el legado de la cultura clásica al mundo posterior que surge de las cenizas del antiguo.

A la hora de concretar los aspectos literarios en los que Roma imprimió su propia personalidad hace un profundo examen sobre el significado de la **comedia** de tipo plautino, de la **novela** petroniana, de la **sátira** horaciana, de la **elegía** original y sincera de Propertio y del **epigrama** único de Marcial, demostrando la fuerte

influencia de estos géneros en las literaturas europeas posteriores.

Sin que nos propongamos restar entusiasmo alguno al recomendar esta singular obra a nuestros compañeros de estudio y de profesión, echaríamos de menos una relación pormenorizada de las transmisiones manuscritas, ediciones principales, estudios especializados, traducciones garantizadas, etc. de obras y autores clasificados en cada uno de los géneros literarios, dentro de los capítulos dedicados a éstos, en vez de aparecer tales datos dispersos en medio de las numerosas páginas en que se estudian temas, autores y obras de la literatura romana.

T. RECIO