

LOS GRANDES SISTEMAS ANTE LOS GRANDES PROBLEMAS: 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) atestiguan 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 Mitterrand.

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 **curriculum** 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.** París, SME/ET (79) 19, 1.979. (Distribución restringida).
- PICHT, G.: **Die Deutsche Bildungskatastrophe.** Hamburg, 1.969.
- SCHWARTZ, B.: **Une autre école.** París, Flammarion, 1.977.
- UNESCO: **El mundo en devenir: reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional.** París, 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, Permmamon Press, 1.980.
- ZANOTTI, L.J.: **Los objetivos de la escuela media.** Buenos Aires, Kapelus, 1.980.