

LA EDUCACION COMO PROYECTO LABORAL

GONZALO VAZQUEZ GOMEZ

Universidad de Madrid

1. INTRODUCCION

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

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

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

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

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

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

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

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

2. FUNDAMENTACION ANTROPOLOGICA.

2.1 El hombre como ser defectivo.

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

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

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

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

ciones y de los símbolos.

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

2.2 El hombre como ser activo.

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

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

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

2.3 El hombre como ser previsor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Síntesis de la aproximación antropológica.

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

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACION COMO PROYECTO LABORAL.

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

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

3.1 Aplicación de los supuestos antropológicos.

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

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

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

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

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

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

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

cambios basados en el principio de la diferenciación personal.

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

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

3.2 Igualdad ante la educación e igualdad ante el trabajo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 La educación como aportación de "experiencia".

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

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

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

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

problema.

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

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

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

3.4 La formación de los valores ante el trabajo.

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

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

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

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

Un segundo valor a desarrollar es el de la

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

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

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

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

del éxito, el rendimiento, etc. donde se utiliza una tecnología diferenciada, etc.

Siendo la Escuela Básica el reino de la Educación General, el horizonte de su papel puede ser, quizá, el de "transformar el trabajo en factor de formación que enriquezca la cultura general" (UNESCO, 1.980, prólogo, p. 10, sin numerar). Para lograr tal meta se hace precisa una profunda reorganización curricular, que afecte a todos los componentes del programa educativo, desde las metas, hasta los contenidos, las experiencias y actividades de aprendizaje, los recursos materiales y humanos, la evaluación y la toma de decisiones, etc. Pero, si hubiera de destacarse un punto crítico en tal reorganización, quizá fuera el de orientar el **currículum** hacia las **funciones**, más hacia los contenidos.

3.5 Funciones compartidas por los sistemas educativo y Laboral.

El tratamiento contemporáneo del problema de la relación entre "educación" y "trabajo" está orientándose hacia la identificación de cuáles son las funciones específicas y comunes de "ambos mundos".

La postura más convencional sería la de asignar funciones separadas, específicas, a cada uno de los dos sistemas. Según esta regla de reparto de papeles, tocaría a la Escuela la función formativa y al Trabajo la productiva. Desde luego, esta norma es justa en cuanto confirma a cada sistema según su propia naturaleza, pero resulta insuficiente para agotar la explicación de cada uno de esos mundos y de las posibilidades interactivas de ambos.

Sin desvirtuar el carácter irreductible de la educación y del trabajo, pueden apuntarse unas nuevas relaciones, expresadas en el siguiente gráfico:

SISTEMAS FUNCIONES	EDUCATIVO	LABORAL
Informativa Formativa Socializadora Selectiva Orientadora Productiva		
<p>(Nota: la longitud de los segmentos no indica la temporalidad de las funciones, sino su "propiedad" e intensidad).</p>		

Esta propuesta puede entenderse en los siguientes términos:

- a) la función **informativa** se inicia en la educación y se continúa en el trabajo. En la Escuela los contenidos informativos deben tener la magnitud mínima necesaria para la creación de adecuadas estructuras cognitivas, éticas y de habilidades. La información laboral debe empezarse en el sistema escolar, pero es más propia del mundo del trabajo. Su adecuado desarrollo requiere la existencia de un organismo que coordine, en este punto, los sistemas escolar, económico, laboral y de la administración pública;
- b) la función **formativa** es propia, aunque no en exclusiva, de la educación, tanto formal, como informal, previa al trabajo. Por su propio sentido debe continuarse a lo largo de toda la vida y, muy acentuadamente, en el sistema laboral. A propósito de esta función, ha de establecerse una interrelación entre ambos sistemas sociales. La institución escolar ha de atender a las funciones y competencias específicas más valoradas en el mundo del

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

colectiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

AHMED, M.: "Educación y trabajo: elementos de una estrategia". **Perspectivas**, vol. V, nº 1, 1.975, pp. 58-69.

BOTKIN, J.W., ELMANDIARA, M. y MALITZA, M.: **Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma**. Madrid, Santillana, 1.979.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'Observateur de l'OCDE, nº 115, mars, 1.982, pp. 51-53.

Laborem Exercens. Encíclica ---- de Juan Pablo II, en el XC aniversario de la Rerum Novarum. Roma, 1.981.

MACLURE, S.: "Escuela y trabajo: el caso del Reino Unido". **Revista de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agosto 1.979. pp. 64-71.

MILLAN PUELLES, A.: **Economía y libertad**. Madrid. Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1.974.

OLIVER, D.W., and J.P. SHAVER: "A critique of the Practice in Teaching". **Harvard Ed. Rev.**, vol XXXI, nº 4, 1.961, pp. 437-48.

PORNSLEGEL, H.: "La función del Estado en el sistema de licencias para formación en la República Federal de Alemania". **Rev. de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agosto, 1.979, pp. 94-108.

ROUGMENT, D. de: **Pensar con las manos. (Sobre las ruinas de una cultura burguesa)**. Madrid, Magisterio Español, 1.977.

SANCTIS, F.M. de: "Una conquista de los trabajadores italianos: las "150 horas". En UNESCO, **Op. cit.**, pp. 319-32.

SCHAWB, J.J.: "The practical: a language for curriculum". **School Rev.**, nº 78, 1.961, pp. 1-23.

SEMYKINE, N.: "La iniciación y la preparación para el trabajo en las escuelas soviéticas". En UNESCO. **Op. cit.**, pp. 247-57.

SHAPLIN, J.T.: "Practice in teaching". **Harvard Ed. Rev.**, vol XXXI, nº 1, 1.961, pp. 33-59.

S.N.E.C.: "Symposium 'Education et Travail'". Floreff, 21 novembre 1.981. **Forum**. 13 ème. année, nº 4, 15 fevrier 1.982, pp. 3-10.

UNESCO: **Aprender y trabajar**. París, 1.980.

VAIZEY, J.: "Educación y crisis de empleo en los países industriales occidentales". **Rev. de Educación**, año XXVII, nº 261, mayo-agos-

to 1.979, pp. 5-11.

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

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

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