

EDUCACION Y EMPLEO: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA LLAMADA FORMACION PROFESIONAL

En este artículo de **Javier Díaz Malleo** se discute la afirmación de que el desempleo de los jóvenes se debe a que éstos carecen de unos conocimientos útiles desde el punto de vista laboral y, sobre todo, se cuestiona la idoneidad de la Formación Profesional (FP) tradicional —la impartida en el seno del sistema educativo como una rama del mismo— para inculcar tal tipo de conocimientos. A ese propósito, en el artículo: 1) se valora la FP desde diversos ángulos, para concluir que sus desventajas relativas son numerosas, tanto en el ámbito laboral como en otros aspectos: económico, social y educativo; 2) se ofrecen razones que muestran que la preferencia de sectores crecientes de la población por la educación académica frente a la «profesional» está muy lejos de ser ilógica; 3) dado el escaso éxito de la FP en la consecución de determinadas metas, se apunta la posibilidad de que la verdadera justificación actual de este género de estudios responda, en gran parte, a motivos distintos de los que habitualmente suelen hacerse explícitos. 4) El artículo concluye sugiriendo que, en una hipotética remodelación futura del sistema educativo español en sus niveles primarios y medios, se ponga el énfasis en la paulatina integración de los distintos subsistemas (académico y «profesional») y en el predominio de las enseñanzas de carácter general, reestructurando la preparación estrictamente profesional en estrecha conexión con los puestos de trabajo.

INTRODUCCION

EN los períodos en que se registran altas cotas de desempleo y, específicamente, tasas elevadas de paro juvenil, muchos ojos se vuelven acusadores hacia el sistema educativo al que se supone en gran parte responsable de tal estado de cosas. Una de las líneas de argumentación (muy habitual en

ciertos sectores de la opinión pública española) destaca, como causa del elevado paro entre los jóvenes, la carencia por parte de éstos de unos conocimientos o habilidades que permitan su absorción por el mercado de trabajo. Así, el sistema educativo fallaría en la misión de proveer a los jóvenes con un bagaje de conocimientos prácticos desde el punto de vista laboral, circunstancia que impediría su

reclutamiento por parte de los empleadores. Por otro lado, el número de los jóvenes que deciden cursar estudios de carácter estrictamente académico (en los que predominan las materias de tipo teórico o general, que no capacitan específicamente para ninguna «profesión» o puesto de trabajo concreto) es —se dice— desproporcionado en relación con las necesidades de la economía, lo que aboca a resultados indeseables e incluso a despilfarros. Una buena muestra de esto lo constituiría el creciente número de graduados o licenciados universitarios, muchos de los cuales no encuentran trabajo o se colocan en ocupaciones que antes desempeñaban titulados de niveles inferiores. Como consecuencia, se aboga por una revisión de los programas de estudio del sistema educativo, sobre todo en sus niveles medios post-obligatorios, a fin de adecuar el contenido de la educación a las demandas mucho más prácticas del mercado de trabajo. De ese modo, disminuiría el desempleo de los jóvenes, cualquiera que sea su nivel de estudios, produciéndose un reajuste más adecuado a las verdaderas perspectivas de futuro de muchos ciudadanos, cuyas expectativas pecan de poco realistas. Si, complementariamente, se procediera a una adecuada dignificación de los estudios «profesionales» —se afirma— se conseguiría convertirlos en más atractivos. La escasa proporción de quienes acuden a los mismos se incrementaría, con lo que se pondría fin a esa situación anómala (muy acentuada en España) en la que una proporción considerablemente mayoritaria de quienes terminan la enseñanza obligatoria acaban matriculándose en estudios de

tipo general o académico, lo que entre nosotros se conoce con el nombre de Bachillerato (BUP).

Este trabajo no pretende, naturalmente, abordar esta problemática en toda su amplitud y complejidad. Las páginas que siguen se centrarán fundamentalmente en algunos aspectos de la relación educación-empleo para aquellos niveles educativos anteriores a la enseñanza universitaria, no sin empezar puntualizando que las principales causas del paro juvenil tienen, en general, poco que ver probablemente con el sistema educativo. En efecto, las razones de la elevada proporción de jóvenes sin empleo habría tal vez que buscarlas principalmente en el escaso crecimiento de las economías nacionales, en la coincidencia de la crisis económica con la llegada a la edad laboral de los nacidos en el *baby boom* de los años sesenta y en otros factores estructurales que afectan particularmente a los jóvenes, tales como su más débil posición competitiva en el mercado de trabajo, sus actitudes con respecto al mundo laboral, etcétera (OCDE, 1980, pág. 8). Con esto no se quiere, ni mucho menos, negar la sistemática asociación que se observa en la mayoría de los países entre nivel de educación y empleo, en el sentido de que cuanto mayor sea el primero más posibilidades existen, en términos de promedio, para conseguir y conservar un puesto de trabajo. Tampoco se pone aquí en tela de juicio la relevancia de determinados factores educativos en las posibilidades de empleo de ciertos grupos de jóvenes, específicamente de quienes al término, generalmente sin éxito, de la enseñanza obligatoria, más

dificultades tienen para encontrar empleos relativamente estables en las primeras etapas de su incorporación a la actividad laboral. Dichos grupos seguramente requerirían una atención específica —también en el terreno educativo, aunque no sólo en el mismo (OCDE, 1980, página 75)— para hacerlos salir del círculo vicioso en que se debaten. Lo que aquí únicamente se intentará argumentar es que la panacea que para muchos constituye la «profesionalización» de los estudios secundarios (y no digamos los primarios), entendida como la potenciación de la llamada Formación Profesional, es una solución harto discutible: casi irrelevante desde la óptica de su adecuación al empleo; prácticamente ineficiente en cuanto a los presuntos beneficios económicos individuales que se derivarían para los interesados, a más de relativamente costosa desde la perspectiva de su financiación; fundamentalmente injusta desde el punto de vista social y más bien nociva en el terreno estrictamente educativo. Dichas cuestiones se abordan en la *Sección Primera*. Se procurará, asimismo, en la *Sección Segunda*, poner de relieve lo razonable de las actitudes de quienes persiguen niveles crecientes de educación general o académica, aspiraciones que distan mucho de ser «aberrantes» como hay quien ha llegado a decir por estos pagos. Finalmente, en la *Sección Tercera* se intenta encontrar algún atisbo de explicación a la persistencia de los Estudios de Formación Profesional dentro de los sistemas de educación formal. Se apuntan, además, unas posibles pautas de reforma en línea con algunas propuestas europeas.

I. ¿EN QUE ASPECTOS ES UTIL LA FORMACION PROFESIONAL?

La Formación Profesional y el empleo

Quienes para resolver o paliar los problemas de desempleo, primordialmente juvenil, defienden la potenciación de la Formación Profesional (entendiendo por tal la preparación para el trabajo impartida dentro del sistema educativo como una de las posibles ramas de la educación formal) parecen creer implícitamente en, al menos, dos cosas: A) que la educación académica o general, a diferencia de la formación profesional, no prepara para el trabajo ni hace a los futuros trabajadores potencialmente productivos; B) que es posible y conveniente crear una detallada gama de especialidades educativas en los distintos niveles en que se estructure la Formación Profesional, gama que se correspondería con los diversos puestos de trabajo disponibles en el mundo de la producción; las necesidades de mano de obra en las distintas «profesiones» podrían, por otro lado, preverse con la suficiente antelación. En las líneas que siguen se intentará ofrecer algunas razones que pongan de manifiesto lo infundado de tales planteamientos.

A) En cuanto al primero de estos asertos, Mark Blaug, en una obra reciente y oportuna, ha calificado con ironía la pretendida antítesis entre educación general y profesional como «el abuelo de todos los errores sobre la educación» (Blaug, 1981, página 46). No sólo se da el

caso de que la educación académica puede adaptarse directamente al trabajo en gran número de ocupaciones, sino que contiene los ingredientes necesarios para ser productivamente significativa. Esto es así porque en general la educación formal (sea académica o profesional), es decir, la que se imparte en las escuelas, habitualmente a tiempo completo, fomenta no sólo las facultades cognoscitivas y psicomotrices, sino sobre todo lo que se denomina «rasgos efectivos de comportamiento». Para Blaug (*op. cit.*, págs. 48-49) estos rasgos (que seguramente varían según los distintos niveles educativos alcanzados, i. e., no se esperan las mismas actitudes de quienes han superado el nivel universitario que de aquellos que sólo han cursado estudios primarios), constituyen el elemento decisivo de cuantos aporta la educación. Los conocimientos adquiridos juegan asimismo un papel en el ámbito productivo pero, sobre todo, como se ha apuntado (Thurow, 1975, páginas 86-88), porque hacen a los individuos versátiles y aptos para posteriores aprendizajes o entrenamientos en el trabajo; tanto más cuanto más elevado sea el nivel previo de conocimientos adquiridos (1).

Complementando lo anterior, se ha señalado que entre los atributos o características que convierten a un trabajador en potencialmente empleable desde la perspectiva de los empleadores, y con preferencia al dominio de habilidades específicas

para un determinado puesto de trabajo se hallarían (S. A. Levitan, et al., 1972, cap. 9), los siguientes: a) salud física y mental; b) la convicción por parte de quien aspira al empleo de que el trabajo es una actividad inherentemente buena y la fuente de renta más accesible y apropiada; c) buenos hábitos de trabajo y la aceptación de una disciplina laboral; d) dominio de habilidades básicas que le permitan comunicarse con facilidad y ser capaz de realizar correctamente operaciones aritméticas elementales, y e) nociones fundamentales de ciencia y tecnología, etc. Como puede verse, no parece que éstas sean cualidades que hayan de adquirirse necesariamente en una escuela de Formación Profesional.

B) La posibilidad de crear un número sustancial de especialidades «profesionales» en el ámbito de las escuelas, de modo que su contenido presuntamente único o singular pueda enseñarse por separado, tropieza con varios obstáculos. Para empezar, es un hecho ampliamente documentado (Blaug, 1970, Cap. 5; OCDE, 1977, página 85) que la descripción del contenido de los puestos de trabajo (*job analysis*), es decir, la ciencia de inventariar detalladamente las tareas propias de una determinada ocupación, está plagada de dificultades. Sin este paso previo, no se puede abordar con rigor el siguiente: la determinación teórica precisa de las habilidades que se requieren para que los aspirantes a esa ocupación lleguen a desarrollar

su trabajo de modo satisfactorio (*job specification*). Tales carencias imposibilitan de hecho la enseñanza de esas habilidades específicas en el marco del sistema educativo. De ahí que para muchas ocupaciones sea más operativo proceder al adiestramiento en las correspondientes habilidades en estrecho contacto con el puesto de trabajo. Más difícil aún resulta imaginar siquiera que la mirada de posibles puestos de trabajo en una economía contemporánea desarrollada pueda encontrar un reflejo exacto en concretas especialidades del sistema educativo.

Ocurre además que en la práctica los puestos de trabajo tienen (Bosch Font, 1977, página 121) un diseño variable. Por lo mismo, los empleadores pueden, a la hora de cubrirlos, elegir entre personas con educación y experiencia laboral muy diversas o modificar el diseño del puesto de trabajo o hacer ambas cosas. La elección vendrá, en parte, condicionada por los costes que se prevén para las diferentes posibilidades. Como se ha recordado recientemente (Robbins, 1980, pág. 28), la demanda de una u otra capacidad o habilidad depende en cierto grado —como la demanda de cualquier otro bien— de consideraciones referidas a su precio.

Si, por otra parte, se toma en consideración lo que han puesto de relieve muchos autores: que para una cuantiosa proporción de los puestos de trabajo actuales, el nivel mínimo de conocimientos y habilidades requerido no va mucho más allá de la alfabetización y apenas

supera, *mutatis mutandis*, el nivel que era habitual antes de la Revolución Industrial (Blaug, 1981, págs. 53-54; la misma idea en un contexto diferente en Braverman, 1974, págs. 113-114, y Grubb-Lazerson, 1975, pág. 468), entonces las hipotéticas ventajas de la Formación Profesional con vistas al empleo no son nada evidentes. Así, los escasos conocimientos específicos requeridos podrían absorberse con relativa rapidez en el propio puesto de trabajo, con la ayuda quizá de unos breves cursos teóricos previos o alternando con dicho trabajo. O sea, que la enseñanza profesional estructurada en ciclos largos (dos o más años) es, en gran parte, ociosa y *no puede decirse que sea muy útil desde el punto de vista de los requerimientos técnicos del puesto de trabajo a desempeñar posteriormente.*

Las realidades aludidas dificultan enormemente la posibilidad de disponer de un detallado sistema de previsión de la mano de obra futura. La experiencia ha dejado claro que dichos sistemas de *manpower forecasting* adolecen de una notable imprecisión y que su pretendida eficacia está aún por demostrar. En cualquier caso, tales métodos han venido refiriéndose, como mucho, a categorías amplias y difusas de personas con distintos niveles y modalidades de educación y en modo alguno a los miles de habilidades específicas que se requerirían en el conjunto de los puestos de trabajo de una economía. De todos modos, aun cuando dicha tarea fuese factible, las posibilidades de sustitución entre personas con diferente preparación educativa junto con la eventual sustitución de trabajo por capital, amén de los

cambios en la tecnología y la incertidumbre que rodea al futuro, son circunstancias que no favorecen un contenido altamente singularizado o «especializado» (en definitiva, rígido), en la preparación para la mayor parte de las «profesiones».

Una ilustrativa indicación de la escasa relevancia que para el empleo tiene la Formación Profesional impartida en la escuela, sobre todo para determinados grupos de edad, nos la proporciona la experiencia norteamericana (2). Con ánimo de averiguar si para los alumnos de *high school* (aproximadamente equivalente al período BUP-COU español) de dicho país fue o no fructífera de cara al empleo la opción profesional en sus estudios, Beatrice G. Reubens, en un notabilísimo estudio (Reubens, 1974), se plantea las siguientes cuestiones: 1) ¿Consiguieron los «graduados profesionales» de *high school* —tanto en su primer empleo como en los siguientes— encontrar trabajo en aquellos terrenos en que se habían especializado? y 2) ¿Consiguieron trabajos que requirieran un nivel de capacitación congruente con aquel que adquirieron en su formación profesional en la *high school*?

Los resultados del estudio muestran: 1) que el 50 por 100 de los alumnos considerados se emplearon en trabajos completamente diferentes o sólo ligeramente relacionados con el campo de aprendizaje (3). Conforme pasaba el tiempo, los siguientes puestos de trabajo que conseguían se separaban cada vez más del campo originario de especialización. Los resultados del estudio muestran, asimismo: 2) que una inquietante proporción de graduados de Forma-

ción Profesional se empleó en trabajos no cualificados o semi-cualificados que requerían escaso entrenamiento previo o que no lo requerían en absoluto. Un considerable número de los mismos continuaba en los mismos trabajos tres años después de iniciar su actividad laboral. En tal sentido, B. Reubens señala que hay una demanda muy limitada de graduados cualificados de ese nivel educativo (*high school*) y que al menos un 20 por 100 de los «primeros empleos» disponibles no necesitan de *ningún* tipo de preparación profesional específica, requiriendo, como mucho, un breve período de preparación en el propio puesto de trabajo. Para algunos empleos se producía incluso una preferencia por aquellos graduados de *high school* que se habían formado en áreas más estrictamente académicas. La autora concluye: «Aun cuando se corrigieran todas las imperfecciones de la Formación Profesional y las deficiencias personales de quienes la cursan, es probable que muchos graduados de *high school* continuaran desembocando en los niveles no cualificados o semi-cualificados. Circunstancias como la existencia de trabajadores de más edad y con más alto nivel de educación o más experiencia que puedan cubrir más fácilmente los trabajos más cualificados o el deseo de algunos empleadores de organizar sus propios cursos de capacitación, así como las limitadas posibilidades de promoción en las empresas pequeñas *se combinan para convertir a muchas modalidades de formación profesional en irrelevantes a efectos de los "primeros empleos" disponibles*» (*op. cit.*, págs. 307-310, subrayado mío).

Otro índice significativo de las escasas ventajas relativas de la Formación Profesional desde la perspectiva del empleo, lo constituye la comparación de las tasas de desempleo entre graduados de las ramas académica y profesional del mismo nivel educativo. En el trabajo citado, Reubens se enfrenta a un lugar común, al parecer muy habitual en los Estados Unidos y sostenido, sobre todo, por los defensores de la «profesionalización» de la educación secundaria: que los graduados «profesionalizados» encuentran trabajo más rápidamente que aquellos que optaron por ramas más estrictamente académicas, experimentando, por otro lado, menos y más breves períodos de desempleo. La autora manifiesta que, por el contrario, de sus averiguaciones no cabe inferir, en términos generales, grandes diferencias. Subraya, además, que hay factores institucionales que seguramente ayudan a facilitar la transición de la escuela al trabajo a los graduados norteamericanos de Formación Profesional en comparación con otro tipo de graduados: 1) el haber previamente acordado la continuación en el trabajo con la empresa en que efectuaban sus prácticas, y 2) la disponibilidad de un mejor servicio de colocación para los graduados de Formación Profesional. En esta última idea han insistido otros estudiosos (Levin, 1977, página 174). Dichos factores institucionales, más que la supuesta mayor relevancia del *contenido* de la Formación Profesional, es lo que podría llegar a explicar las menores tasas de desempleo entre los graduados de dicha modalidad educativa en aquellos casos en que éstas pudieran observarse.

Otras pretendidas ventajas económicas de la Formación Profesional

Quienes defienden la preparación «profesional» sobre la base de las presuntas ventajas económicas para los individuos que la cursan con respecto a quienes, al mismo nivel educativo, siguieron ramas académicas, habrán primero de probar convincentemente sus afirmaciones. A juzgar por la experiencia norteamericana, la citada Beatrice Reubens señala que «en conjunto, puede decirse que las ventajas, en cuanto a sus ingresos, de los graduados de estudios secundarios (*high school*) de Formación Profesional con respecto a otros graduados, no ha podido ser aún firmemente establecida». A conclusiones parecidas llegan otros trabajos y autores (*Work in America*, pág. 130; Grubb-Lazerson, página 450; Levin, 1977, páginas 173-174), si bien algunos (J. T. Grasso-J. R. Shea, páginas 156-157) matizan que sí existen ciertas ventajas relativas en el caso de las mujeres, aunque no en el de los varones.

Por otro lado, la opinión de que las escuelas profesionales son relativamente más costosas, en términos generales, es una noción comúnmente aceptada (Blaug, 1981, págs. 64 y 70). En España, sin embargo, no se dispone de datos acerca del coste relativo de las distintas enseñanzas profesionales ni, en general, de las diferencias que en este punto las separan de la enseñanza de carácter académico. El reciente Libro Blanco de las Enseñanzas Medias se limita, simplemente, a admitir el elevado coste de la Formación

Profesional de segundo grado (página 101), sin más especificaciones. Por si sirviera, no obstante, de muestra un botón ajeno, ha de indicarse que en Estados Unidos se estima (*Work in America*, cit., pág. 139) que se trata de una modalidad de educación muy cara, que cuesta quizá de un 50 a un 70 por 100 más que otras modalidades de *high school* con *curricula* más generales. No puede extrañar que el mencionado informe se lamentara de la escasa utilidad económica de este género de educación. El elevado coste relativo de muchas modalidades de Formación Profesional ha llevado incluso a sugerir (Reubens, citado, pág. 321) un empleo alternativo de esos fondos. Es decir, que en vez de proporcionar a los jóvenes habilidades laborales que luego no pueden usar, se utilicen dichos recursos financieros en mejorar las posibilidades de empleo de los jóvenes a través de otras vías.

Formación Profesional y discriminación social

Suele admitirse que el *status* socioeconómico de quienes cursan estudios de Formación Profesional es, como promedio, inferior al de quienes siguen estudios académicos. En España, tal circunstancia se reconoce como cierta en los propios documentos oficiales. Sin ir más lejos, el reiteradamente aludido Libro Blanco sobre las Enseñanzas Medias lo hace constar para el nivel de Formación Profesional de segundo grado (pág. 101), aunque lamentablemente desperdicie la ocasión de documentar tal afirmación con algunas cifras que la doten de rigor.

En otros países y para grupos de edad similar (*high school*) éste parece ser también el caso (Grubb-Lazerson, pág. 461; Reubens, pág. 301).

La probabilidad de que esta realidad sea más acusada, si cabe, en el nivel que en España se denomina Formación Profesional de primer grado ofrece pocas dudas, si se tiene en cuenta que este escalón se nutre obligatoriamente de quienes fracasan en la EGB y ni siquiera llegan a alcanzar el título de Graduado Escolar y de quienes no «eligen» el Bachillerato al término de la EGB (4). En efecto, un *status* de clase media (o si se quiere, de los subgrupos media-media y media-alta) o superior, con sus correspondientes actitudes y aspiraciones más la disponibilidad de ciertos recursos económicos, harán probablemente muy difícil en la mayoría de los casos, tanto el fracaso en la temprana etapa obligatoria (vía expectativas y ambiente familiar, vía clases particulares complementarias), como el abandono de la rama académica inmediatamente después de finalizar la EGB (para tales familias es más llevadero el renunciar a las hipotéticas perspectivas de una pronta colocación de sus hijos y la renta que éstos pudieran derivar de la misma.)

Lo grave es que el camino inicialmente seguido va a influir notablemente (junto con otros factores de corte similar a los ya mencionados y que quizá se vayan agudizando con la edad: por ejemplo, la importancia de los ingresos salariales dejados de obtener) en la orientación futura hacia uno u otro tipo de educación (OCDE, 1976, págs. 26-38). Eso contribuirá a trasplantar al terreno específicamente educati-

vo una situación de falta de movilidad social. Situación que acabará de consolidarse en cuanto entren en juego las diferentes categorías de títulos o diplomas que se obtengan en las distintas ramas.

Pero, se podrá argüir, ¿no es cierto que las diferencias que se van estableciendo dependen en gran parte del rendimiento académico, que es en sí mismo un baremo objetivo y neutral? La pregunta no puede ser respondida afirmativamente. Incontables trabajos de sociología de la educación (5) ponen de relieve «el inevitable sesgo social de todos los procedimientos de evaluación basados en la capacidad intelectual o en los logros cognoscitivos» (OCDE, 1977, página 22; en el mismo sentido: OCDE, 1976, pág. 20). Las razones que explican este hecho se relacionan fundamentalmente, como ya se ha venido apuntando, con la estrecha conexión que existe entre el *status* socioeconómico de las familias y cuestiones tales como el interés de sus vástagos por el estudio, el dominio del vocabulario que sea académicamente relevante, la calidad de las escuelas a que se asiste, las expectativas de trabajo futuro, etc. Así pues, aun cuando se dejaran de lado otros problemas básicos relacionados con ciertos aspectos del funcionamiento del sistema económico, tal compartimentación por ramas educativas contribuirá por sí misma al mantenimiento de círculos viciosos de estratificación intelectual y social, tanto más cuanto antes se inicie dicha división por ramas. Y es que, como alguien ha dicho, la educación quizá no cause las diferencias de *status*, pero desde luego las refleja y ayuda a perpetuarlas.

La Formación Profesional y algunas de sus desventajas educativas

En una obra reciente (Robbins, 1980, Cap. 3), Lord Robbins expone, desde la privilegiada atalaya de su edad y su impar experiencia en el terreno educativo, sus opiniones acerca de los contenidos de la enseñanza en los distintos niveles y los pros y contras de la especialización en las diferentes fases educativas. Robbins parte de un texto de Adam Smith en *La Riqueza de las Naciones* (texto del que, por cierto, tantas veces han echado mano los críticos de la división capitalista del trabajo) (6), aquel en que el filósofo escocés sostuviera que quien se pasa la vida «llevando a cabo un pequeño número de operaciones sencillas... no tiene oportunidad de desarrollar su inteligencia..., llegando a ser tan estúpido e ignorante como puede llegar a serlo una criatura humana»; situación para la que Smith sugería una determinada política educativa.

Con respecto a la educación, dice Robbins, nos enfrentamos con un problema análogo. Para el economista británico, la educación no es sólo una cuestión de profundidad (especialización), sino de amplitud (saberes generales). Naturalmente, la mezcla de ambos ingredientes variará según las distintas etapas educativas, pero para nuestro autor está fuera de duda que en las etapas iniciales e intermedias del ciclo educativo, se requiere una considerable diversidad de saberes y amplitud de información. Para Robbins, el propósito de la educación en la etapa intermedia (la de los 14 años a 18) no

es otro que proporcionar un bagaje intelectual que haga posible la comunicación y la comprensión (7). Con este fin —añade— no es adecuado estudiar sólo un tema o grupo de temas relacionados entre sí (pág. 17). Aunque es cierto que Robbins piensa específicamente en la estructura escolar británica, subrayando la orientación hacia la Universidad, sus recomendaciones no dejan de ser instructivas. Sin una preparación general lo más dilatada posible en el tiempo, viene a decirnos, no cabe formar personas capaces de enfrentarse inteligentemente al mundo que nos rodea. Tal género de preparación es además valiosa a efectos de la necesaria versatilidad laboral, ya que «la mayor parte del trabajo que se hace en el mundo se lleva a cabo en... niveles donde, si bien es recomendable cierto grado de especialización, también constituye un *desideratum* un grado considerable de adaptabilidad».

En cuanto a la Formación Profesional, esta cuestión de la adecuada combinación de los ingredientes (en este caso, las enseñanzas generales o teóricas y las que el Ministerio de Educación español denomina técnico-prácticas) tiene una trascendencia aún mayor. No sólo por la mutilación que puede suponer, en una etapa en que «se requiere una considerable diversidad de saberes básicos y amplitud de información», dedicar una sustancial parte del tiempo lectivo a conocimientos que difícilmente cumplen estos requisitos (8) y que para colmo tendrán una muy remota utilidad práctica, sino por otra razón quizá de más peso y que es en parte consecuencia de la anterior.

En efecto, sabido es que la Formación Profesional abarca aquellas tareas eminentemente manuales que se aprenden sin una gran provisión previa de conocimientos generales. Pues bien, en la medida en que la Formación Profesional se concentra predominantemente en el adiestramiento en habilidades manuales, y sólo secundariamente en el desarrollo de las facultades intelectuales, quienes hayan seguido un ciclo de enseñanzas profesionales tendrán —si quieren estudiar alguna especialidad académica o general— que realizar un esfuerzo muy superior al requerido por quienes en el nivel previo han cursado estudios más abstractos y generales (Bosch Font, página 260) (9). El proceso se refuerza en virtud del considerable número y diversidad de los títulos «profesionales» disponibles, lo que suele traducirse en una limitación (práctica e incluso legal) de las posibilidades futuras de educación a niveles superiores (OCDE, 1976, página 30) (10).

Dicha circunstancia (junto con las aludidas en el epígrafe anterior) explicaría el escaso número de alumnos que, tras cursar enseñanzas predominantemente profesionales en las primeras etapas de la educación secundaria (allí donde esta división existe), acaban por seguir estudios académicos en la etapa postobligatoria. Tal parece ser inequívocamente el caso en, por ejemplo, Francia y Alemania (OCDE, 1976, pág. 20). De hecho, se ha llegado a afirmar que el camino inicialmente seguido llega a constituir una opción irreversible (OCDE, *ibídem*), a pesar de las previsiones legales en cuanto a transferencias o paso de unas ramas a

otras. La situación no se presenta muy distinta en los Estados Unidos, donde, con referencia a los alumnos de *high school*, se ha observado que «los procedentes del *curriculum* académico, hayan concluido esta etapa o (incluso) hayan abandonado la escuela antes de concluir la (*dropouts*), tienen más probabilidades de llegar a cursar estudios universitarios que quienes proceden de las ramas profesionales» (Reubens, citado, pág. 316; parecidas conclusiones en J. T. Grasso y J. R. Shea, cit., pág. 156). A la luz de estos datos, las manifestaciones contenidas en el reiteradamente citado Libro Blanco de las Enseñanzas Medias (pág. 88, final), pasando por alto las presumibles dificultades en la transición a la Universidad de los titulados de Formación Profesional de segundo grado, es, en el mejor de los casos, una muestra de sorprendente voluntarismo (11).

No faltan otras críticas que dirigir al sistema de Formación Profesional desde un prisma específicamente educativo. El hecho de que las clases se den en centros separados de aquellos donde se imparten los *curricula* más académicos no es seguramente recomendable (12). En expresión de R. H. Tawney, el gran adelantado de la educación *comprehensive* en Gran Bretaña, dicha separación es «una crueldad desde el punto de vista educativo, ya que una parte importante de la educación del joven consiste en mezclarse con compañeros que proceden de distintos tipos de hogares» (13). Para Mark Blaug, en el terreno estrictamente educativo, la Formación Profesional «crea, tanto entre los profesores como entre los alumnos,

una sensación de ciudadanos de segundo orden que perjudica el aprendizaje efectivo» (Blaug, 1981, págs. 65-66).

II. LA PRESUNTA IRRACIONALIDAD DE LAS ASPIRACIONES «ACADEMICAS»

A veces se sostiene que el comportamiento de quienes optan por las ramas de carácter más académico con preferencia a las «profesionales» peca de irracionalidad y falta de realismo. Dado que la mayoría de los que ingresan en las ramas académicas, de quienes inician el Bachillerato, no van a llegar a ocupar los puestos «altos» o mejor situados, su esfuerzo —se dice— es baladí y su equivocada decisión constituye únicamente una fuente de frustraciones y despilfarros. En consecuencia —se añade— esa gran mayoría haría mucho mejor en orientarse hacia las ramas profesionales, que son las encargadas de capacitar para los puestos de trabajo «intermedios». Así, la preferencia actual que los españoles parecen mostrar por las ramas académicas sería un craso error, porque (en palabras de una alta autoridad del Ministerio de Educación y Ciencia) «no puede haber más generales que soldados». En lo que sigue se intentará mostrar que la conducta de quienes optan por seguir la senda académica posee una fundamentación racional más sólida de lo que muchos quieren admitir.

¿Qué razones pueden asistir a los padres españoles (o, en su caso, a los propios alumnos)

para no enviar a sus hijos a las escuelas profesionales, si pueden evitarlo? Aunque una respuesta contundente necesitaría contar con unos datos empíricos de los que se carece (14), pueden aventurarse algunas explicaciones plausibles: 1) A causa del fenómeno conocido como «inflación educativa» (esto es, la depreciación en el mercado de trabajo del valor de los títulos o certificados educativos, debido, fundamentalmente, a un exceso de su oferta sobre su demanda), muchos padres tal vez tengan la convicción de que sólo niveles o títulos educativos más altos abrirán a sus hijos las puertas a trabajos y remuneraciones satisfactorios, evitando a la vez los riesgos y las consecuencias económicas de que se les considere fracasados (OCDE, 1977, pág. 32). Por consiguiente, mientras puedan permitírsele continuarán procurando que sus hijos suban cuantos más peldaños puedan en la escala del sistema educativo, ya que se está convirtiendo en un lugar común la noción de que un individuo irá necesitando «niveles cada vez más altos de educación incluso para mantener una posición socio-laboral relativamente “baja”» (Levin, 1976, pág. 36). 2) Las diferencias en cuanto a prestigio de las distintas ramas educativas se relacionan en parte con los diversos contenidos de los programas de estudio, con la prevista duración de los mismos y, sobre todo, con la considerablemente mayor oportunidad que ciertas ramas brindan de facilitar el acceso a estudios al nivel de la educación universitaria o superior (15). En este sentido, las ramas «profesionales» tienden a ser consideradas como opciones de segunda categoría o como una última oportunidad

en el ámbito de la educación formal (OCDE, 1977, págs. 26-27; Levin, 1976, pág. 8; Blaug, 1981, págs. 69-70). 3) La educación general o académica puede que se considere como lo que probablemente es: una protección frente a cambios tecnológicos y procesos de sustitución relativamente rápidos en el mercado de trabajo (16).

En suma, que, como M. Blaug ha puesto de relieve, «mientras haya un menor número de puestos de trabajo en la cúspide que en la base y mientras el mercado de trabajo utilice la titulación académica como sistema de selección de los trabajadores, habrá una continua presión por parte de los estudiantes para adquirir la mayor enseñanza posible» (Blaug, 1981, pág. 54). O dicho de otro modo: dada una estructura ocupacional que cuenta con un número relativamente escaso de puestos de trabajo «buenos», puestos a los que corresponde una considerable proporción de ventajas (en términos de remuneración, *status*, seguridad y satisfacción en el trabajo, posibilidades de promoción, mayor grado de control de las funciones desempeñadas, etcétera), es razonable que los individuos intenten a toda costa acceder a esos puestos. Y —al menos hoy por hoy— la ruta que lleva hacia dichas ocupaciones pasa en la mayoría de los casos por un aumento de los niveles de educación académica, condición que, si no suficiente, sí se está convirtiendo en necesaria (Grubb-Lazerson, página 471; Teichler *et al.*, 1980, páginas 63, 77 y 82; Ginzberg, 1979, pág. 72).

Naturalmente, no todos cuantos lo pretenden alcanzarán la deseada meta, teniendo que conformarse, al menos en prin-

cipio, con puestos inferiores. Tal circunstancia seguramente no es ignorada por la mayoría de quienes optan por la senda académica, aunque es probable que todos deseen que al menos se les dé la oportunidad de intentarlo primero. Quienes habiendo llegado lo bastante arriba en la escala educativa no hayan podido cubrir los puestos de trabajo altos, desempeñarán, con toda probabilidad, puestos «intermedios» (17), y nada impide que lo hagan a satisfacción. Más satisfactoriamente incluso que quienes los ocuparían siguiendo una trayectoria más «profesional» (18). En cuanto a los posibles despilfarro y frustración, no se puede entrar aquí en tan complejo tema. Puede, sin embargo, indicarse someramente: *a)* que, como ya quedó apuntado, la Formación Profesional no es precisamente un modelo de coste-eficacia; *b)* que no puede descartarse que la asignación de puestos de trabajo «bajos» o «intermedios» a personas con niveles educativos medios o superiores llegue a repercutir favorablemente en la productividad del sistema económico; *c)* que, en todo caso, el ajuste a nuevos *roles* ocupacionales (lo que podría disminuir el grado de frustración) es un proceso que lleva tiempo (Teichler *et al.*, pág. 29), y *d)* que es contradictorio con alguno de los confesados propósitos de muchas reformas educativas (elevar los niveles educativos de la población) lamentar que puestos anteriormente cubiertos por personas menos educadas se provean ahora por titulados de niveles superiores.

Por su parte, las actitudes de los padres o de los propios alumnos encuentran, con toda probabilidad, un eco y un refuerzo

en los comportamientos observados por los empleadores. Si se diese el caso de que éstos no demandasen «especialistas» de Formación Profesional (sobre todo de primer grado) o de que considerasen irrelevante para el desempeño del trabajo la posesión de los títulos acreditativos de haber cursado la misma (como al parecer ocurre en España: LBEM, págs. 111-112 y 144), podría conjeturarse que eso es debido a alguna o algunas de las siguientes razones:

1) El valor correspondiente al título se ha depreciado en el mercado laboral, bien sea por la baja calidad representada por el propio título (contenido inadecuado del programa de estudio profesional), bien sea a causa de la «inflación educativa» ya aludida. 2) Habida cuenta de la elevada tasa de desempleo en España, los empleadores prefieren —al mismo precio— personas con mejores títulos o diplomas. 3) Esto último podría, a su vez, venir motivado porque se considere que los trabajadores que han alcanzado niveles educativos más altos (que entrañan más años de escolaridad o el hecho de no haber fracasado muy pronto en sus estudios) pueden ser adiestrados o promovidos más fácilmente; o bien porque puede llegar a establecerse una cierta correspondencia entre los años de escolaridad y la capacidad para desenvolverse en el trabajo o readaptarse en sucesivos puestos (vid. Ginzberg, 1980, pág. 68). 4) Ofreciendo el sistema educativo español la posibilidad, al menos teórica, de pasar de una rama a otra (Ley General de Educación, arts. 9 y 40), los empleadores pueden albergar la sospecha de que aquellos estudiantes que no pasan al siguiente

te nivel cuando tienen la posibilidad legal de hacerlo son, en verdad, los menos dotados (OCDE, 1977, pág. 32).

III. UNAS POCAS CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A tenor de todo lo anteriormente expuesto, resulta chocante la insistencia de tantos en la defensa a ultranza de la Formación Profesional entendida en los términos a que aquí se ha venido haciendo referencia. ¿Qué puede haber de recomendable en un tipo de enseñanza cuya relevancia laboral en la mayoría de los casos es más que discutible, que es gravosa en cuanto a su financiación y poco rentable para los individuos, perniciosa desde el punto de vista educativo y socialmente divisiva? ¿Por qué ese reiterado encomio de una modalidad de educación —la Formación Profesional impartida en instituciones de educación formal— que, como dice tajantemente el profesor Blaug, «tiene poco sentido, tanto por lo que se refiere a la educación como a la economía»? (Blaug, 1981, pág. 65). No hay lugar aquí para abordar en detalle esta compleja y disputada cuestión. Tal vez quepa imputarlo a la simple inercia o a una inadecuada valoración de sus logros (19). Aunque tampoco es improbable que el mantenimiento de este subsistema educativo de segunda categoría tenga como cometido principal tanto recoger a quienes fracasan en el sistema ordinario, como «adecuar» y «dotar de realismo» a las aspiraciones de una parte sustancial de la población que, debido al incontrovertible hecho

de la existencia de un número exiguo de puestos de trabajo «buenos», deberá resignarse a desempeñar funciones menos satisfactorias. En ese sentido, quizá se piense que cuanto antes se vayan haciendo a la idea, tanto mejor. Con este «ajuste», además, se evitarían los posibles problemas socio-políticos y laborales derivados de sus insatisfechas aspiraciones.

Para algunos autores, la creación de ramas «profesionales» en el ámbito de la educación formal persigue, como principal (y para ellos recusable) objetivo, «justificar un sistema estructurado en diversas vías para separar y estratificar a los jóvenes... de acuerdo... con su origen social» (20), planteamiento que probablemente va a continuar utilizándose en forma deliberada «para reducir las (presuntamente) altas y poco realistas aspiraciones (de ciertos estudiantes) a posiciones de alto nivel y orientarlos hacia la preparación de otras menos prestigiosas y más a su alcance» (Levin, 1976, pág. 45; asimismo Grubb-Lazerson, pág. 473). Para otros, por el contrario, tales hechos son inevitables, porque «las escuelas no hacen más que secundar la tendencia de la propia sociedad a encauzar los hijos de las familias más privilegiadas hacia los puestos más privilegiados y a los niños menos privilegiados hacia las posiciones igualmente menos privilegiadas. No se trata de un complot por parte de nadie, ni de una deliberada política educativa; se trata solamente de que así son las cosas» (21). La verdad del caso es que, como dice J. Karabel, «si se acepta el sistema existente de estratificación social, la lógica de quienes propugnan la existencia de las es-

cuelas de Formación Profesional es casi irresistible» (22). La conveniencia o funcionalidad actual de la Formación Profesional habría, pues, de contemplarse más bien en conexión con estos objetivos que normalmente no se enuncian de un modo tan explícito.

Sea por unas u otras razones, el hecho es que las posibilidades de una inmediata desaparición de la Formación Profesional en el ámbito de la educación formal, deben considerarse remotas. Pero, naturalmente, eso no es óbice para que se insista aquí en la inadecuación de este tipo de enseñanza con respecto a muchos de sus pretendidos fines y, al propio tiempo, en la necesidad de dar pasos hacia el objetivo de eliminar los aspectos negativos más obvios de su estructuración actual, siguiendo las pautas de otros países occidentales.

La solución óptima desde muchos puntos de vista sería, probablemente —como han apuntado, entre otros, Philip Foster (Foster, 1968, págs. 413-418) y Mark Blaug (Blaug, 1981, páginas 56-73)—, sustituir la mayor parte de la Formación Profesional tradicional por cursos de breve duración que alternaran con el trabajo real. De hecho, algunas tendencias europeas en este terreno se van ajustando a dicho esquema (23). Sin embargo, dado que esta opción no va a acometerse en todos los casos con la celeridad que tal vez fuera deseable, se debería simultáneamente prestar atención a una serie de aspectos que atañen directamente a la tradicional división por ramas de la educación formal y aspiran a mejorarla.

Por de pronto: 1) Se consi-

dera conveniente retrasar lo más posible el momento de la separación de los alumnos y de la diversificación de los programas a lo largo de diferentes ramas educativas, extendiendo el período del *curriculum* básico común y posponiendo, en consecuencia, la incorporación de los jóvenes a la preparación específicamente «profesional». Tal sugerencia vendría además avalada por diversos estudios de psicología genética que muestran las enormes dificultades para detectar las potenciales habilidades prácticas de los jóvenes antes de los 16 años. Existe, pues, en gran parte de los países miembros de la OCDE, una tendencia muy clara a seguir el modelo de las *comprehensive schools* al modo sueco o británico (OCDE, 1976, págs. 66-67). Asimismo: 2) Se recomienda avanzar hacia una integración de las distintas enseñanzas (OCDE, 1976, págs. 58-75; Teichler *et al.*, 1980, pág. 94), lo que supone tanto una mayor convivencia y proximidad física de los alumnos de las distintas ramas, como una mayor similitud de contenido en los programas de estudio, así como la tendencia a la equiparación formal de los títulos con vistas a una «horizontalización» que permita el acceso de los graduados de las distintas ramas a la educación superior en condiciones homogéneas. Es probablemente de esa forma —aumentando el componente de formación general y facilitando la posibilidad real de acceso a los niveles de educación superior (24)— como se mejora el *status* de la Formación Profesional y no mediante etéreas operaciones de «dignificación». 3) Lo anterior lleva aparejado un movimiento paralelo hacia la «desespecialización», lo que supone no sólo la reducción

del grado de especialización prematura, sino también la disminución del número de especialidades, empezando por las peor definidas o aquellas demasiado estrechamente relacionadas con los antiguos oficios (OCDE, 1976, página 67). 4) Se observa, en suma, que en el marco de las reformas del sistema educativo en sentido estricto e incluso en el ámbito más propio de los esquemas de preparación o entrenamiento para el trabajo, existe una tendencia a suministrar educación general más que pretendidamente técnico-profesional, relegando los aprendizajes específicos al momento del desempeño efectivo de un puesto concreto, o poco antes (25). En las autorizadas palabras de T. Husén (26), se está llegando «a la paradójica conclusión de que *la mejor formación profesional es una educación general sólida y de elevada calidad*». (Subrayado mío.)

Un sistema educativo que se fuese reacomodando a lo largo de estas líneas quizá conseguiría neutralizar o paliar muchas de las insuficiencias de todo orden que aquejan a la Formación Profesional de tipo tradicional. Ya se ha visto que si se camina en esa dirección no hay mucho que temer en cuanto a la relación educación-empleo o al valor productivo de los conocimientos no estrictamente «profesionales». Más bien al contrario. La consolidación de una buena educación general y la insistencia en el dominio de habilidades básicas y buenos hábitos de estudio, probablemente facilitarán la posterior preparación profesional concreta y la readaptación y flexibilidad laborales. Asimismo, se atenuará (o al menos se pospondrá) (27) la estratificación social en las es-

cuelas, a la vez que se producirán beneficiosos efectos en el plano educativo. Lo anterior habría de complementarse con una Formación Profesional de nuevo cuño, impartida en el seno de las empresas y acompañada de cursos teóricos de corta duración. Con eso se podría asimismo paliar esta falta de experiencia laboral que, según se dice, tanto repercute en las posibilidades de los jóvenes para emplearse. En tales esquemas, el papel de las propias empresas interesadas habría de ser decisivo (28), sin perjuicio de las correspondientes medidas de control a cargo de las entidades públicas para proteger a los jóvenes y al resto de los trabajadores de posibles abusos (29).

Es claro que alguien tendría que cubrir los puestos «intermedios» o «bajos» del sistema productivo, pero: 1) ni es preciso que para ello su preparación educativa sea del género de la que se imparte en las actuales escuelas de Formación Profesional (hay enfoques alternativos que parecen mucho más defendibles desde los diversos puntos de vista —laboral, económico, social y educativo— aludidos en estas páginas); 2) ni tienen por qué ocupar esos puestos —con las pocas excepciones que confirman la regla— siempre los mismos, generación tras generación (es decir, que hay que facilitar la movilidad laboral y social).

Una reforma de las Enseñanzas Medias como la que parece estar en puertas en nuestro país tal vez debiera al menos tener en cuenta algunas de las reflexiones aquí recogidas. Se podrá argüir que las experiencias y opiniones ajenas del tipo de las que en este trabajo se han to-

mado como referencia, no son pertinentes en el contexto español, pero esa afirmación —por lo demás, dudosa— habría de probarse de modo fehaciente. Es, precisamente, la falta de datos propios lo que conduce a esa alternativa, mucho más insatisfactoria, del obligado recurso a los ejemplos foráneos.

Quienes, como el LBEM, propugnan la imperiosa necesidad de una modificación de la realidad actual en los escalones educativos previos a la Universidad, habrán de ser algo más precisos en cuanto a sus motivos, sus metas y los medios para alcanzar éstas. ¿En qué aspectos falla la estructuración vigente y por qué? ¿Cuáles son las razones que permiten confiar en que los cambios propuestos corregirán las insuficiencias previas y abocarán a resultados más satisfactorios? ¿En qué ámbitos concretos tendrán lugar dichos resultados? Contentarse, como hace el LBEM, con vagas y a menudo contradictorias propuestas (por no hablar de sus evanescentes invocaciones a «las demandas... de nuestra sociedad») no resulta muy práctico. Más aconsejable parece que las generalidades y los lugares comunes dejen paso a una consideración más concreta y casuística del valor económico, productivo, etc., de las diversas modalidades de educación y de los distintos sistemas de preparación para el trabajo. En cualquier caso, antes de lanzarse a reformas tan ambiciosas como las que el LBEM postula —y cualesquiera que sean las preferencias político-educativas que se defiendan— parece indispensable contar con muchos más elementos de juicio que los exhibidos por el repetido documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLAUG, MARK, *An Introduction to the Economics of Education* (Penguin, Londres, 1970).
- *Educación y Empleo* (Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1981). Prólogo de F. Bosch Font.
- BOSCH FONT, F., y DIAZ MALLEDO, J., *Aproximación a los aspectos laborales y financieros de la educación española*. Trabajo realizado para el entonces Instituto de Desarrollo Económico. Madrid, 1977. Inédito.
- BRAVERMAN, HARRY, *Labor and Monopoly Capital* (Monthly Review Press, 1974).
- FOSTER, P. J., *The Vocational School Fallacy in Development Planning*. Incl. en BLAUG, M. (Comp.), *Economics of Education*, Penguin, 1968, págs. 396-423. Hay versión castellana, muy deficiente, en Ed. Tecnos, Madrid, 1972, págs. 357-381.
- GINZBERG, ELI, *Good Jobs, Bad Jobs, No Jobs* (Harvard University Press, 1979).
- GRASSO, J. T., y SHEA, J. R., *Vocational Education and Training: Impact on Youth* (Carnegie Council, 1977).
- GRUBB, W. N., y LAZERSON, M., *Rally 'Round the Workplace: Continuities and Fallacies in Career Educación*, «Harvard Educational Review», noviembre 1975.
- Las Enseñanzas Medias en España*. Colección Estudios de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1981. A este documento se le denomina a lo largo de este trabajo Libro Blanco de las Enseñanzas Medias (LBEM).

- LEVIN, HENRY, *The Limits of Educational Planning*, Universidad de Stanford, mecanografiado, 1976.
- *A Decade of Policy Developments in Improving Education and Training for Low-Income Populations*, incl. en *A Decade of Federal Antipoverty Programs* (University of Wisconsin, 1977).
- LEVITAN, S. A.; MANGUM, G. L., y MARSHALL, R., *Human Resources and Labor Markets* (Harper and Row, Nueva York, 1972).
- MAGNUSEM, O., en *Youth Unemployment and Vocational Training*. Synthesis Reports on the situation in the European Communities. CEDEFOP (Luxemburgo, 1980).
- OCDE, *Beyond Compulsory Schooling. Options and Changes in Upper Secondary Education* (París, 1976).
- *Selection and Certification in Education and Employment* (París, 1977).
- *Youth Unemployment. The Causes and Consequences* (París, 1980).
- PINCUS, F. L., *The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education*, «Harvard Educational Review», agosto 1980.
- REUBENS, B. G., *Vocational Education for All in High School?*, incluido en *Work and the Quality of Life* (comp.) por J. O'Toole, (The MIT Press, 1974).
- ROBBINS, LORD, *Higher Education Revisited* (MacMillan, Londres, 1980).
- TEICHLER, U.; HARTUNG, D., y NUTHMANN, R., *Higher Education and the Needs of Society* (NER, Gran Bretaña, 1980).
- THUROW, L., *Generating Inequality* (Basic Books, Nueva York, 1975).
- Work in America* (The MIT Press, 1973. Séptima reimpresión, 1978).

NOTAS

(*) El autor agradece las observaciones críticas de F. Bosch Font a una primera versión de este trabajo.

(1) Eli Ginzberg menciona el caso de la Administración militar norteamericana que, según afirma, aspira a seleccionar a sus oficiales solamente de entre quienes poseen un título universitario. Y aclara: «... no porque una educación universitaria se considere relacionada con el trabajo a realizar, sino porque los organismos del Ministerio de Defensa creen que es más probable encontrar en quienes son graduados universitarios la gama de cualidades deseables en los oficiales: inteligencia superior a la media, capacidad de aprender nuevas habilidades, rasgos de carácter que faciliten su adaptación (*socialization*) y una potencial capacidad de dirección o mando», añadiendo que «planteamientos similares subyacen bajo las políticas de selección de personal de las entidades civiles» (Ginzberg, 1979, pág. 77). Para los redactores del Libro Blanco de las Enseñanzas Medias español, por el contrario, tales planteamientos constituyen, a lo que parece, una «anomalía» (pág. 112) que ha de corregirse «para conseguir el aprecio social de la enseñanza técnica» (pág. 155).

(2) En España, esta cuestión constituye una *terra incognita*. Desgraciadamente, el reciente Libro Blanco de las Enseñanzas Medias (LBEM) no contiene un solo dato sobre el particular, aunque sí abunda en especulaciones contradictorias. Así, muchos graduados de Formación Profesional de primer grado no se emplean (pág. 66) porque los programas no siempre se ajustan

a la realidad de lo que reclama la industria (pág. 61); sin embargo, no se sabe por qué no se demandan ciertas especialidades (página 69), siendo, por otro lado, inexistentes las relaciones empresas-centros docentes de Formación Profesional (pág. 127).

(3) La proporción era, según Reubens, menor para los graduados de Formación Profesional de niveles superiores (*post-high vocational education*: el 20 por 100, y *Junior Vocational College*: el 25 por 100).

(4) El LBEM citado señala que las tasas de fracaso escolar son notablemente altas en el nivel de EGB, del orden de un 35 por 100 (págs. 20-23), pero no llega a indicar el origen social de quienes fracasan.

(5) Vid., por ejemplo, OCDE, *Educación, Inequality and Life Chances* (2 vols., París, 1975).

(6) Vid., por ejemplo, STEPHEN M. MARGLIN, *What do bosses do?* (Harvard University, 1971). Hay versión castellana en A. GORZ, *Crítica de la división del trabajo* (Editorial Laia, Barcelona, 1977).

(7) Para el LBEM, por el contrario, es «dar una respuesta adecuada a la diversidad de tendencias, motivaciones y aptitudes de los alumnos» (pág. 127) lo antes posible (págs. 151 y ss.).

(8) Según el LBEM, en Formación Profesional de primer grado se dedica al Área Técnico-Práctica algo más del 50 por 100 del tiempo total del curso. En la Formación Profesional de segundo grado, Régimen General, corresponde a los «conocimientos técnicos y prácticos» el 72 por 100 del total del horario, en tanto que en la Formación Profesional de segundo grado, Régimen Especializado, las materias equiparables tienen asignado más del 53 por 100 del total (LBEM, págs. 60 y 89-90). Da la impresión de que a los redactores del Libro Blanco

esto les parece poco, incluso para la Formación Profesional de primer grado (página 60), y aún lamentan que el contenido del curso de Enseñanzas Complementarias para acceder a la Formación Profesional de segundo grado sea «exclusivamente intelectual» (pág. 86). ¿Acaso revela la experiencia que tales «concesiones» a los saberes generales se reflejan desfavorablemente en las posibilidades de empleo o en algún otro ámbito? ¿Cómo es que se considera tan imprescindibles a unas enseñanzas técnico-prácticas desvinculadas del mundo de las empresas (pág. 127) e impartidas con esa penuria de instalaciones? (pág. 156).

(9) En el caso español, dicha circunstancia viene corroborada por la relativa facilidad de los procedentes de la rama académica para convalidar asignaturas en el caso de trasvase a Formación Profesional, situación que no se da en la dirección opuesta.

(10) En España hay un total de 67 «profesiones» en Formación Profesional de primer grado y un total de 128 «especialidades» en Formación Profesional de Segundo grado (LBEM, págs. 62 y 92). Por otra parte, el acceso de los titulados de Formación Profesional de segundo grado a las Escuelas Universitarias (regulado en Ordenes Ministeriales de 24-6-1975, 11-1-1979 y 24-2-1981) está considerablemente sectorizado (es decir, los procedentes de la rama agraria sólo pueden acceder automáticamente a las Ingenierías Técnicas Agrícola y Forestal, los de la rama administrativa y comercial sólo pueden acceder a Estadística y Estudios Empresariales, etc.). Esta falta de flexibilidad no rige, por supuesto, para quienes proceden del BUP-COU. En realidad, la situación actual es, en el plano legal, más restrictiva de lo que era para la antigua Maestría Industrial (LBEM, página 100).

(11) El LBEM llega al delirio cuando asegura con toda seriedad (*ibidem*) que dichos titulados de Formación Profesional de segundo grado tienen, como compensación con respecto a los que ingresan en la Universidad provenientes del Bachillerato, «una superioridad evidente en las materias prácticas y tecnológicas». ¿De qué habrán de servirles, en el ámbito de unas enseñanzas marcadamente académicas, habilidades de esta índole? ¿Y qué decir de su probable obsolescencia en unos pocos años?

(12) El Libro Blanco español parece que aspira a mantener esta separación, o al menos no se opone frontalmente a ella, incluso para el primer nivel del ciclo secundario reformado (LBEM, pág. 150).

(13) TAWNEY, R. H., *Equality* (4.ª edición, Allen and Unwin, Londres, 1964), página 145.

(14) Tampoco en este punto el LBEM parece haber considerado de utilidad dirigirse a los interesados para averiguar los verdaderos motivos de una actitud que, sin embargo, se deplora reiteradamente a lo largo del documento.

(15) Pese a que las perspectivas para los graduados universitarios hayan empeorado casi en todas partes, no hay muchas razones para pensar que la obtención de un título de este nivel vaya a dejar de ser un objetivo perseguido por cada vez más personas. Vid., por ejemplo, Teichler *et al.*, páginas 34-35 y 113-114.

(16) El LBEM reconoce esta circunstancia (pág. 155) con vistas a la reestructuración del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria, pero al mismo tiempo sostiene, incomprensiblemente, que los actuales titulados de Formación Profesional de segundo grado no tienen nada que envidiar a nadie en este punto (pág. 88).

(17) No deben preocuparse demasiado, pues, quienes temen que haya «más generales que soldados», puesto que tal posibilidad depende claramente de que existan los puestos del nivel de «general». Es decir, que no es una cuestión de oferta de títulos sino de demanda de los mismos. Otra cosa es, por supuesto, quiénes ocuparán estos pocos puestos y cómo llegarán hasta allí.

(18) Eli Ginzberg defiende el valor «profesional» de ese tipo de educación. Según afirma, «tres años de atento estudio de (por ejemplo) los textos de una licenciatura de Derecho... no es ciertamente la peor preparación posible para un joven que esté interesado, al menos como una segunda opción, en trabajar para la Administración Pública, incorporarse al mundo de los negocios o aceptar un puesto administrativo... en otro género de instituciones» (Ginzberg, citado, pág. 58). Para el LBEM, por el contrario, tal proceso conduce, sin más, a «una carencia de técnicos de nivel medio que han de ser improvisados por la empresa» (pág. 40). (Y entre paréntesis: ¿Cómo se sabe que ocurre así, cuánto tiempo lleva y cuánto cuesta «improvisarlos», cuál es el rendimiento comparado de estos técnicos formados por tan «heterodoxo» procedimiento y de entre quiénes se reclutan?)

(19) Se ha sostenido que la Formación Profesional en Norteamérica ha demostrado a lo largo de su existencia «su ineficacia no sólo a la hora de reducir las diferencias entre ricos y pobres, sino en cuanto a la potenciación del aprendizaje escolar y la resolución de los problemas sociales y económicos, así como en su pretendido propósito de mejorar el *status* del trabajo físico» (Grubb-Lazerson, pág. 471), pese a lo cual sigue propugnándose como una fórmula eficiente.

(20) BOWLES, S., y GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America* (Routledge and Kegan Paul, Londres, 1976, pág. 194).

(21) MAYESKE, G. W., en Prólogo a *Study of the Achievements of Our Nation's Students* (Washington, 1973, cit. por Pincus, 1980).

(22) KARABEL, J., *Community Colleges and Social Stratification* («Harvard Educational Review», 1972, cit. por Pincus, 1980).

(23) A estos efectos, es de gran interés una reciente propuesta británica: *A New Training Initiative*. A Consultative Document. MSC, Londres. Mayo, 1981. En España, parece caminar en esa dirección el R. D. 1.361/81, de 3 de julio (*BOE*, 11 de julio de 1981) sobre contratos de trabajo en prácticas y para la formación de jóvenes trabajadores.

(24) Cabe quizás recurrir a otras medidas, como la manipulación de las remuneraciones relativas, etc., que, por lo discutibles y difíciles de instrumentar, merecerían un tratamiento detallado que no puede emprenderse aquí.

(25) En tal sentido se pronuncian, por ejemplo, varios documentos oficiales británicos: *Careers Education in the 1970's* (cit. por Reubens, 1974, pág. 319) y *Training for Vital Skills* (cit. por Blaug, 1981, páginas 195-196).

(26) HUSEN, TORSTEN, *The School in Question* (Oxford University Press, Oxford, 1979, pág. 160).

(27) En opinión de H. Levin, los problemas se reproducirán en el escalón educativo siguiente, por lo que se recurrirá a nuevas formas de separación y estratificación de los alumnos. Vid. su artículo *The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe* («Comparative Education Review», octubre 1978).

(28) Vid. Blaug, 1981, cap. V, para un buen puñado de sugerencias.

(29) En el caso de Gran Bretaña, la existencia de tales abusos en la aplicación de alguna de las modalidades del *Youth Opportunities Programme* parece probada. Vid. P. WINTOUR en *New Statesman*, 15 de mayo de 1981, y T. FORESTER, en *New Society*, 16 de julio de 1981.