

# EDUCACION Y DESARROLLO

Por J. M. PAREDES GROSSO

37.338.984.3

*Sumario:* 1. Introducción.—2. Definición y objeto.—3. Objeciones al método actual de previsión de la mano de obra a largo plazo.—4. La posible solución del problema. 5. Consideración final.

## 1. Introducción

**L**a educación como objetivo político y social de una determinada actuación del poder sigue plenamente vigente en cuanto a la necesidad de su consecución. Pero a este concepto tradicional de la educación, que partiendo del pensamiento de los ilustrados iba a quedar establecido como clásico, se ha añadido en nuestros días un aspecto nuevo y coincidente con el de nuestra época.

El aspecto económico, sumado a las notas constitutivas del concepto tradicional, va a aportar la conciencia de que un pueblo será no sólo mejor, en tanto que haya recibido una mayor incidencia del sistema educativo, sino que también será más rico, más próspero y más desarrollado, puesto que la educación es, un hecho económico de primera magnitud.

El análisis del desarrollo como fenómeno muestra hasta qué punto existe un factor no bien conocido que queda sin explicación a la luz de la teoría clásica de los factores del desarrollo. El porcentaje del fenómeno explicado por los factores clásicos puede no llegar más allá del 45 por 100 del mismo (1), y el resto es un factor residual (el factor R) que en gran parte se identifica con la preparación cultural y técnica de cada conjunto humano.

El valor de la educación como elemento componente dentro del proceso de desarrollo es evidente. De esto se deduce la necesidad de incluir a la educación en el proceso de planificación general de manera concorde.

Partiendo de estos supuestos, se plantea ahora una nueva cuestión: Si la planificación de la educación se limita a ser mera interpretación de las futuras necesidades económicas del sistema educativo en sí mismo —número de escuelas, maestros, becas, etc.— utilizando simples extrapolaciones de tendencias con las correcciones que aconsejen los cambios demográficos e incluso con los incrementos que se consideren convenientes, se logra un desarrollo ordenado del sistema educativo en sí mismo, pero al margen del fenómeno general del desarrollo, que es o debe ser omnicomprendivo y además está íntimamente vinculado con la promoción técnica y cultural en ese sector coincidente que se denomina factor R.

Para hacer una eficaz política de educación se debe, pues, planificar su desenvolvimiento de forma que éste no ignore el proceso de desarrollo general, sino que se integre en el mismo.

El campo en el cual se encuentran el sistema educativo —suministrando capacitaciones— y el sistema económico —ofreciendo remuneración a ciertas capacitaciones— es el mercado de mano de obra con requerimientos técnicos. Del examen de esta concurrencia se pueden deducir los desajustes habidos en la expansión de uno y otro sistema.

El despilfarro de las inversiones realizadas por el sistema educativo y la penuria de mano de obra capacitada técnicamente para cubrir los puestos que el sistema económico ofrece como consecuencia del desarrollo mismo serán los efectos normales de un desajuste entre ambos. Y tales desajustes serán inevitables si no se utiliza un procedimiento refinado de conjuntar no sólo ambos sistemas, sino incluso el desarrollo de cada uno de ellos.

---

(1) En los países donde el proceso de desarrollo se desenvuelve rápidamente, puede estimarse el factor R como superior a los factores capital y trabajo. Cuando el desarrollo continúa, pero a un ritmo no excepcional, la aportación del factor R se reduce, lo cual parece indicar su carácter dinámico y acelerador.

La incidencia de múltiples factores en la materia —entre los cuales no es el menor el de la evolución tecnológica— la hacen difícil y peligrosa en sus consecuencias. Pero su evidente interés obliga a ensayar unas tras otras fórmulas técnicas o modelos de planificación de la educación que se ajusten lo más exactamente posible a unas fiables y sólidas previsiones de la mano de obra que demandará el sistema económico en un plazo determinado.

Esta exposición trata de relacionar brevemente algunos de los intentos más serios efectuados en este campo, así como sus puntos débiles y las críticas que han suscitado en el terreno teórico y en la comprobación práctica a la luz de la doctrina neoclásica. Las aportaciones de esta nueva teoría parecen abrir perspectivas esperanzadoras sobre la resolución de los problemas técnicos que la cuestión tenía planteados. Y tales soluciones parecen tanto más seguras siendo, como son, el resultado de la aplicación de unos criterios de prudencia política que nunca pueden ser olvidados en los actos de gobierno por muy técnica que fuere la aplicación de los mismos.

## 2. Definición y objeto

«El razonamiento que conduce a conceder a las previsiones de mano de obra un papel eminente en la evaluación de las necesidades de enseñanza es perfectamente simple. Puede reducirse a poco más que a lo siguiente: una nación que establece planes de desarrollo económico o que aspira al mencionado desarrollo no puede permitirse el ignorar la preparación de los hombres que serán los agentes de la producción. No sirve de nada crear una nueva acerería, por ejemplo, si no se prevé al mismo tiempo el personal científico, ingenieros, técnicos, cuadros administrativos, obreros calificados y personal de oficina, etc., necesarios para hacerla funcionar. Puesto que una de las funciones del sistema educativo de un país es la de proporcionar a su población activa las distintas capacitaciones requeridas por la actividad productiva en conjunto, de ello se deduce que tal sistema debe estar convenientemente asociado a las necesidades de producción de la economía» (2).

---

(2) H. PARNES: «Analyse de la main d'œuvre et planification de l'Enseignement», en *L'Education et le Développement Economique et Social*, p. 77, OCDE, PRM, Frascati.

En estas palabras de H. S. Parnes se encuentra contenida la idea motriz del método de planificación de la educación en relación con las necesidades de la mano de obra futura, formando esta parte del cuadro general que todo programa de desarrollo presenta, si bien puede advertirse una concepción que podría calificarse de tendenciosa en la construcción y esquema de dicho cuadro. Parnes parece partir de la idea de que todo desarrollo es casi exclusivamente «desarrollo económico». De ello puede deducirse el supeditar al factor económico otros factores que no lo son, al menos exclusivamente. El concepto de desarrollo y el de su previa planificación desborda los límites de lo económico para entrar en terrenos igualmente importantes, como pueden ser el social y el político. Por ejemplo, los obreros no calificados o que están en el nivel inferior de la clasificación por sectores podrían ser o no analfabetos, sin que tal circunstancia fuese relevante para la economía. Sin embargo, desde un punto de vista político o social, tal apreciación aparece inadmisibles. Nos referimos, concretamente ahora, a los criterios no económicos que deben tener vigencia en todo cuanto se refiere al sistema educativo de un país determinado.

Elementos importantísimos que deben ser tenidos en cuenta al planificar la educación, como pueden ser la educación en cuanto consumo (y no en cuanto inversión), la educación en cuanto derecho subjetivo del ciudadano, la educación como imperativo cultural o descendiendo a lo particular, la educación física o los estudios arqueológicos, filológicos, etc., a la luz de una visión estrechamente económica no tienen razón de ser.

Se impone, por tanto, la necesidad de establecer un concepto amplio, o al menos suficiente, de lo que es el desarrollo como meta, y a continuación, en ese marco genérico, definir igualmente lo que es la educación con todas sus implicaciones jurídicas, sociales, políticas y también, desde luego, económicas. Es en este último aspecto—en el de las implicaciones económicas de la educación—en donde debe situarse y tratarse el problema de las necesidades de mano de obra futura y la influencia de las mismas en la planificación del sistema educativo.

Pero la cuestión fundamental que queremos plantear es la siguiente: por varias causas de carácter técnico, el método de planificación de la educación en relación con las necesidades futuras de mano de obra se halla, desde hace tiempo, en una situación de declarada impracticabilidad. Son muchas las objeciones críticas que se le han hecho, pero no lo bastante sugestivas como para sacarlo

de su estado de inercia teórica, quizá porque las objeciones han sido teóricas también.

Desde un ángulo más político se ha apuntado una nueva tendencia sobre la base del concepto de «elasticidad», que parece proceder a una revisión fecunda del sistema. Procura esta revisión dotarlo de aplicabilidad.

El contenido de algunas de las objeciones más autorizadas nos dará idea de la situación del método.

La conferencia del profesor Mark Blaug en Caen, el pasado verano, es una feliz formulación de la revisión, tan necesaria y esperada, de la que se ha hecho mención.

### 3. Objeciones al método actual de previsión de la mano de obra a largo plazo

#### 3.1 MICHEL DEVEAUVAIS: ANÁLISIS LÓGICO

##### *Planteamiento*

El análisis formulado por el profesor Deveauvais tiene, entre otros muchos méritos, el quizá más relevante de no ceñirse a un punto de vista estrictamente económico. Aborda, más bien, el problema del método por el método mismo, todo finamente ligado a subconscientes consideraciones de ideología política y a las inevitables de carácter pragmático que la cuestión exige. Ello hace que nos ofrezca en su estudio un conjunto trabajado y decantado de reflexiones lógicas sobre los sistemas que se han empleado hasta el momento en materia de previsión de mano de obra, tocando, el cogollo de cada cual, con una comprobación, más cercana a la filosofía que a la economía. Tal tipo de filtraje intelectualista, tan tradicionalmente francés, puede afirmarse que sigue siendo necesario para depurar y otorgar un pasaporte de universalidad a las ideas e intuiciones científicas procedentes de los mundos germano y sajón. Parece, pues, indicado que se espigue aquí lo que creemos más jugoso de estos juicios y muy concretamente los que a la conclusión se refieren.

Tras una verificación de los límites del estudio y una enumeración de los criterios clasificatorios pertinentes, encontramos la primera crítica, así literalmente transcrita:

«El principio esencial es establecer una correspondencia entre los niveles de calificación profesional y los niveles de formación.»

La cuestión no es, ni mucho menos, nimia. La definición «parnesiana», que tan aparente resulta a primera vista, parece adolecer del grave vicio de la superficialidad si se tiene en cuenta la escasa relación existente entre la estructura laboral de un país y los distintos grados académicos de sus habitantes. Concretamente, el número de los obreros calificados, que no solamente componen el proletariado industrial, sino también los cuadros medios de toda sociedad avanzada, puede estar comprendido o no estarlo dentro de los niveles académicos en uso; ello es indiferente por completo. Asimismo, en otra sociedad menos avanzada puede haber multitud de individuos «académicamente» capacitados para la dirección industrial que, por ausencia o inexistencia de la parte no académica, pero sí experta, que complementaría una estructura moderna de su país, permanecen en paro o realizando funciones no conformes con su preparación. Incluso partiendo de la evidencia de atribuir a los ingenieros superiores el grado académico superior y a los ingenieros técnicos un grado medio, es imposible lograr la correspondencia entre el inmenso contingente que queda por bajo de estos niveles con grados tales como el bachillerato superior o medio o ni siquiera con la enseñanza primaria, a no ser en virtud de consideraciones políticas que no vienen al caso para una metodología fabricada por economistas. Por ello, M. Deveauvais, prudentemente, asevera, a continuación de las líneas suyas anteriormente citadas:

«Todas las tentativas de previsión a largo plazo han sido enderezadas a diseñar tal cuadro de equivalencias, pero las hipótesis que fundamentan dicha asimilación no han sido apenas puestas de manifiesto (*explicitées*).»

Primer punto débil, rápidamente visto, del sistema y que en gran parte lo invalida en sus ulteriores consecuencias.

A continuación, el profesor Deveauvais revisa conceptos básicos de la metodología empleada en las previsiones de mano de obra, de cuya revisión seguiremos transcribiendo la parte más sustantiva. Concretamente, en lo referente a la productividad como idea clave para un sistema de este tipo, veamos lo que dice:

«El carácter aleatorio de las hipótesis sobre la productividad ha sido mencionado por el profesor Gottfried Bombach (OCDE, 9 de mayo de 1962). La productividad del trabajo no es un concepto científicamente establecido, sino el simple resultado de una relación constatada durante periodos diferentes entre el número de trabajadores de un sector y la producción de ese sector; el hecho de que

se mida esta última en su valor a precios constantes o en unidades físicas no implica prever o tener en cuenta los cambios estructurales que han tenido lugar durante el transcurso del período; por otra parte, se ignoran los factores distintos del número de trabajadores: principalmente, la calificación de los trabajadores, la organización del trabajo, los progresos técnicos, etc. Si además se hace intervenir el capital invertido, se obtiene la productividad global de los factores, lo que no permite ya evaluar la parte debida al trabajo en las variaciones constatadas.»

Ya bastante imperfecta para la previsión del empleo a medio plazo, la productividad es de una utilidad todavía más dudosa para la previsión a largo plazo, en la cual los cambios estructurales y los progresos técnicos no pueden ser ignorados ni extrapolados de manera satisfactoria.»

Todavía puede resultar más expresivo el párrafo referente al concepto mismo de productividad. En él las dudas se convierten en certidumbres en cuanto a la posibilidad de utilizar tal concepto como piedra angular de una previsión de la mano de obra futura:

«La incertidumbre de las previsiones a largo plazo acerca de las necesidades de mano de obra se deben, en gran parte, como hemos podido comprobar, a la insuficiencia de datos; éstos mejorarán con el tiempo, cual se ha constatado durante el curso de los últimos años para las estadísticas económicas necesarias a la contabilidad nacional y a la programación. Pero queda todavía una incógnita mayor, o sea la que encubre la noción de productividad. Los trabajos del National Bureau of Economics Research muestran que los factores conocidos del crecimiento (mano de obra, capital y recursos naturales, en la medida en que se les puede contabilizar de manera adecuada) no explican más que una parte (alrededor de la mitad) del desarrollo económico comprobado durante el largo plazo. No sólo no podemos, pues, prevenir el futuro con precisión, sino que ni siquiera podemos dar cuenta detallada de la evolución pretérita. El mejoramiento general de la calificación de la mano de obra (debido en su mayor parte a los progresos de la educación) y el aumento relativo de los niveles superiores de calificación son, ciertamente, responsables parciales de la elevación de la productividad, pero esto es una comprobación más que una explicación.»

### Consecuencias

Finalmente, veamos la conclusión, plasmada en un marco repleto de alusiones extraídas de conceptos políticos y sociales que justificadamente centran la cuestión en un terreno mucho más realista, más práctico y de visión más amplia:

«No se han abordado aquí los problemas de la planificación regional de la mano de obra y de la educación. No se ha aludido tampoco a la cuestión de saber si la educación es un bien de consumo o una inversión, ni a la distinción, frecuentemente efectuada entre la educación general y la educación especializada. Cualquiera que sea la importancia de estos problemas, ellos no intervienen *directamente* en la elaboración de las previsiones de necesidades de mano de obra. Lo que hemos procurado aquí ha sido el tener en cuenta las tentativas realizadas ya en esta materia a fin de sugerir un método que abarque desde la consideración global hasta la sectorial, susceptible de ser aplicado a estudios más o menos complejos, siguiendo la precisión de los datos disponibles y que permita las comparaciones internacionales.»

Como puede verse, el profesor Devaubais no cree en los métodos hasta ahora formulados para prever a largo plazo la mano de obra que será necesaria en el futuro. Pero a través de su análisis crítico y de sus veladas inflexiones humanísticas, se aboca finalmente a la esperanzada seguridad de que, si bien hoy no son fiables los métodos en uso, sí lo serán los de mañana, a condición de que continuemos con nuestra atención puesta en el problema, concediéndole la utilidad e importancia que efectivamente merece.

### 3.2 WILFRED BECKERMAN: RECTIFICACIÓN DE LOS TÉRMINOS

#### Planteamiento

Una tarea primordial para la buena marcha de la sociedad humana debe ser la de rectificar los términos. Si los términos o vocablos no se adaptan justamente a los conceptos o si no coinciden con las realidades, la posibilidad de comprenderse se aleja y el mecanismo del razonamiento falla, acarreando resultas catastróficas.

En esta vieja idea parece abundar Wilfred Beckerman cuando enfoca de nuevo nuestro problema en *Proyecciones a largo plazo*



concernientes al producto nacional, décimo estudio incluido en *Educación y Desarrollo Económico y Social*.

La forma más elemental de rectificar un vocablo es compararlo, en su simple expresión gramatical, con la idea más aproximada y más usual que de él exista, expresada esta idea, de antemano, en otras palabras distintas. Esta es la fórmula magistral que emplea Berkerman cuando se pregunta:

a) ¿En qué medida una «proyección» puede ser considerada como una especie de previsión o de predicción?

b) Si una «proyección» no es una predicción, ¿qué es? y ¿qué funciones debe realizar en tal caso?

Veamos a continuación las palabras del autor cuando reflexiona comentando estas dos cuestiones sustanciales:

«En lo que concierne al primer punto, yo pienso, por mi parte, que la distinción entre una «proyección» y una «predicción» no es un «distingo» puramente académico. Yo creo que es posible, en casi no importa qué tipo de economía, establecer útilmente proyecciones sobre el futuro, pero no creo que sea posible—salvo en ciertas circunstancias y muy especiales que examinaré a continuación (1)—establecer previsiones. En otros términos, no creo que se pueda, en la mayor parte de los tipos de economía que corresponden a Occidente, llegar, a través de manipulaciones más o menos técnicas, a prever lo que sucederá en el futuro. Las personas que creen que los economistas—si son suficientemente astutos y bajo reserva de que dispongan de los medios necesarios, tablas de *input-output*, funciones de la demanda, comparaciones entre empresas, encuestas realizadas *in situ*, etc.—deberían ser capaces de prever realmente el futuro; deben ser clasificadas, a mi juicio, en la misma categoría que las tribus primitivas que atribuían poderes análogos a sus brujos. Los brujos se las arreglaban frecuentemente para hacer creer que examinando las entrañas de un número suficiente de tigres o clavando un número bastante de espinas en las figuras de cera que representaban miembros de tribus enemigas podían leer el porvenir. La creencia en la posibilidad de prever el curso futuro de los asuntos humanos no es, por otra parte, exclusiva de las sociedades altamente civilizadas y muy evolucionadas. En la antigua Grecia se consultaban frecuentemente los oráculos. En Roma también tenían estas prácticas efecto. Personalmente, yo soy alérgico a la magia, antigua o moderna, y prefiero no tener nada que ver con ella.»

### Consecuencias

Después de este largo alegato quedan, pues, probadas varias cosas. La primera de ella —y evidente— es que el profesor Beckerman no quiere que se considere a los economistas, entre los cuales figura, como brujos o adivinos contemporáneos. Esta idea delimita bastante los linderos de cuánto puede esperarse de la economía como ciencia en su momento actual y en qué términos.

En segundo lugar queda claro que para él, opinión autorizada, no puede equipararse la «proyección» con la «predicción».

¿Qué es, pues, la «proyección» que realizan los economistas? Si no es una «predicción», ¿es, al menos, una «previsión»? Veamos cómo tampoco:

«Sin buscar en manera alguna el hacer «previsiones» —dice Beckerman—, es obligado en todo caso el construir el cuadro examinado de manera tan minuciosa y detallada como lo permitan el estado general de la ciencia económica y los datos recogidos en el país considerado. El error a evitar es creer que la utilización de técnicas detalladas confiere poderes mágicos de predicción, o, inversamente, imaginarse que, vista la imposibilidad de predecir, nos podemos contentar con evaluaciones groseras, considerando sin objeto un análisis detallado.»

O sea, el profesor Beckerman nos asegura la utilidad de seguir estudiando este método «en pruebas» más que la utilidad del método mismo en la hora presente. Una proyección no es más que una línea, trazada en el futuro, de acuerdo con los puntos y cotas que parecen indicar el pasado y los factores previsibles. Esto es lo único que tenemos por el momento, y es bueno saberlo. La proyección constituye un dato más, un elemento de juicio, de orientación y de enfoque, imprescindible para la planificación, esa otra tarea que se arroja sobre el porvenir desde el presente. Por tanto, ni basta para planificar el punto de partida que ofrecen unas proyecciones económicas ni tampoco, en manera alguna, es posible ignorarlas. La planificación es un instrumento de ambición universal, omnicomprendiva, y no puede concentrarse exclusivamente en una técnica propia del factor económico, sino que debe ir sumando elementos hasta que esas «proyecciones» se vayan aproximando lo más posible a las «predicciones» que trataban de hacer —aunque con bases y resultados más firmes— los oráculos y los hechiceros primitivos.

### 3.3. HERBERT S. PARNES: AUTOCRÍTICA Y REVISIÓN

#### *Planteamiento.*

Ya hemos visto anteriormente cómo Parnes se muestra partidario de la planificación en cuanto método universal y abstracto, sin descender demasiado a concesiones al estudio de la estructura en cuestión. Pero esto no le impide arrojarse a otra arena distinta, aunque también particular, como es aquella en la que renquea y hunde sus ruedas la metodología por él mismo propugnada. Quiero decir que en la maquinaria que él concibe hay piezas que no funcionan, y entonces es el primero en tratar de repararlas, o al menos diagnosticar que tienen segura reparación. Así sucede con el problema de la correlación entre las distintas profesiones y los diferentes niveles de instrucción, ya evocado en la crítica de M. Deveauvais.

El profesor Parnes examina con gran honradez científica los procedimientos que se han empleado hasta hoy, no sin sacar de ello el fruto de sus documentadas conclusiones.

En primer lugar se halla la cuestión de la *clasificación de las profesiones por niveles de instrucción requeridos*.

El fundamento del sistema estriba en presumir una relación entre los distintos grados de instrucción y los niveles de conocimientos requeridos por las profesiones. Pero el problema salta a la vista: salvo en casos excepcionales en los cuales coinciden la capacitación académica y la profesión ejercida—por ejemplo, la medicina o el magisterio—, es imposible hallar correspondencia alguna entre un grado de instrucción abstracto y una actividad profesional concreta. Parnes cita los casos concretos referentes al personal de oficinas, a los dependientes de comercio y a los camareros. En ninguna de estas profesiones se puede establecer conductibilidad entre enseñanzas recibidas por un individuo—sean primarias, de bachillerato medio o del superior, o incluso una carrera universitaria—y los conocimientos que su actividad le exige.

Entonces pasa el autor a la consideración de un cuadro expresivo del reparto entre ciertas profesiones de trabajadores masculinos desde el punto de vista de los estudios efectuados para los mismos, referido al año 1950, en Estados Unidos. La conclusión inmediata que de ese cuadro se saca es la absoluta falta de homogeneidad y, por tanto, de correlación científicamente aceptable, y, además, como en el mismo estudio se aclara, que «las cifras halladas no son concluyentes, pues ellas se refieren al *nivel de instrucción real* de las

personas ocupadas en estas profesiones y no al nivel de *instrucción requerido* por el empleo». O sea que no podemos tomar un reparto simplemente fáctico por una estructura rígidamente inmutable y aceptable en sí. No existen garantías de que vaya a seguir siendo así ni razones para que así perdure. Y por ello el profesor Parnes concluye:

«Primera consecuencia respecto a la clasificación profesional: es imposible clasificar las profesiones partiendo del nivel de instrucción requerido por cada una de ellas.»

El segundo problema es el de la *utilización de datos fundados sobre el análisis de tareas*.

El profesor Parnes evoca una experiencia realizada por el United States Bureau of Employment Security con vistas a precisar la importancia de la formación general profesional que requieren ciertos tipos de puestos de trabajo.

Comenta también otro estudio realizado en el mismo sentido por el profesor Richard Eckans, que se diferencia del anterior por intentar un análisis más global, por ramos de la industria y no por grupos de profesiones. Ambos ensayos merecen un considerable número de reservas por parte del profesor Parnes.

El primero, en cuanto al tratar de estimar las necesidades de la enseñanza en relación con la estructura profesional, solamente refleja el punto de vista propio de los analistas del trabajo, y, además, por cuanto resulta imposible establecer una relación aceptable entre los grados de formación profesional utilizados y los grados de enseñanza.

El segundo sistema, o sea el del profesor Eckans, es considerado por Parnes excesivamente ambicioso e impracticable hoy por hoy.

### *Consecuencia.*

No obstante proponer un nuevo método, el profesor Parnes, al expresar tan rigurosamente sus dudas acerca de los sistemas ya ensayados, pone de relieve cuanto de cuestionable tiene el método en sí mismo.

La dificultad esencial es, casi siempre, la misma; pero de tal naturaleza como para invalidar una y otra vez los diferentes enfoques del tema.

#### 4. La posible solución del problema

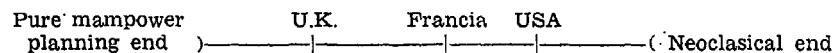
##### 4.1. M. BLAUG: ENFRENTAMIENTO CON LA REALIDAD

El profesor Mark Blaug, director del Research Unit in the Economic and Administration of Education, de la Universidad de Londres, en su conferencia del 11 de agosto pasado en Caen, durante el Curso de Formación de Especialistas en Desarrollo de Recursos Humanos, ha logrado imprimir un viraje positivo al problema. El profesor Blaug es especialista en Economía y Administración de la Educación. Tiene, pues, una capacitación única para abarcar las dos vertientes de la cuestión, teórica la una—la economía—y práctica la otra—la referente a la actividad de administrar—. Administrar consiste tanto en ejecutar la directriz política como en indirectamente aplicar la teoría informante de esa política a la realidad. En esta confrontación de la realidad con la teoría no sólo pueden encontrarse los fallos de la realidad—en cuanto que no se adapta a la imagen ideal que tenemos de cómo debiera configurarse—, sino que a veces también se encuentran los defectos de la teoría misma, porque la realidad contiene una enorme fuerza para exigir el don de la aplicabilidad a cualquier lucubración.

De este punto de vista parece arrancar la nueva orientación de la cuestión. En vez de proyectar la teoría sobre una realidad hipotética, a veinte años vista, ¿por qué no cogemos la realidad viva y presente para lanzarla sobre la teoría? ¿Resistirá ésta el impacto o deberá modificarse tanto quizá como pretende ella cambiar al futuro?

El único problema que podría presentar este ensayo sería el de hallar laboratorio o campo posible a la experiencia. Pero el espacio nos brinda la feliz oportunidad de ver a la teoría en distintos grados de realización, según los países en que rige. Por eso, el profesor Mark Blaug establece, en una representación gráfica, los dos polos opuestos doctrinalmente, situándolos en los extremos de una recta. Uno representa a la teoría y el contrario a la negación de la misma, o sea a todo lo contrario a su contenido. Sobre esta línea se marcan con otros puntos las situaciones de los distintos países, según se aproxima más a la teoría pura de la planificación para la mano de obra o a su negación. Tal negación recibe el nombre de doctrina neoclásica.

La línea aludida, utilizando sólo los datos referentes a USA, a Francia y al Reino Unido, queda así:



Antes de seguir adelante en esta confrontación de la teoría con la realidad debemos configurar sustantivamente los dos polos opuestos de la recta trazada por el profesor Blaug. Veamos el cuadro que él mismo nos ofrece, y cuyo contenido es el siguiente:

---

Hipótesis favorables a la planificación de la mano de obra (conformes a la teoría pura de la PMO)

---

1. Los estudiantes realizan sus estudios por motivos no económicos.
2. Los estudiantes eligen sus disciplinas principales sin conocer o tener en cuenta las perspectivas de carrera que comportan.
3. Toda enseñanza es una «enseñanza especializada» y la especialización comienza desde la edad de entrada.
4. En el sistema de enseñanza, todos los coeficientes de *imput* son fijos: docentes, instalaciones y equipo son absolutamente indivisibles y especializados.
5. Las curvas de demanda para las diferentes especializaciones evolucionan de una manera discontinua.
6. Elasticidades de sustitución entre personas calificadas y de transferibilidad de una profesión a otra, nulas.
7. Elasticidades de la demanda para cada una de las diversas calificaciones, nulas.

---

Hipótesis desfavorables a la PMO (conformes más bien a la doctrina neoclásica)

---

1. Los estudiantes realizan sus estudios por motivos económicos.
  2. Los estudiantes están perfectamente informados de las perspectivas que ofrece la carrera eligida y las tienen en cuenta.
  3. Toda enseñanza es una «enseñanza general» y no existe especialización cualquier que sea la edad.
  4. En el sistema de enseñanza, todos los coeficientes de *imput* son variables: docentes, instalaciones y equipo son enteramente divisibles y no especializados.
  5. Las curvas de demanda para las diferentes calificaciones evolucionan de una manera continua.
  6. Elasticidades de sustitución entre personas calificadas y transferibilidad de una profesión a otra, infinitas.
  7. Elasticidades de la demanda para cada una de las diversas calificaciones, infinitas.
- 

En este cuadro conjunto, las nociones de elasticidad de sustitución y de elasticidad de transferibilidad aparecen como fundamentales.

La primera hace alusión al hecho de que distintas personas puedan efectuar una misma tarea, mientras que la de transferibilidad se refiere a que una misma persona pueda realizar tareas diferentes.

Lo más importante de todo esto es la posibilidad de confrontar

la teoría pura de la PMO (3) con una experiencia vivida realmente, y hacerlo, además, en diferentes grados de aplicación.

La realidad nos muestra que la aplicación casi íntegra del sistema en el Reino Unido no ha dado, hasta ahora, resultados satisfactorios. Estos acusan la rigidez del método de una forma juzgada como muy desfavorable, en tanto que USA parece gozar de una realidad mucho más flexible y ventajosa no sólo que Gran Bretaña, sino también que Francia, aun permaneciendo este país en una situación intermedia. Las realizaciones más cercanas a la teoría neoclásica van acompañadas hasta ahora de unos resultados excelentes, sin que pueda asegurarse lo mismo de las que se aproximan al modelo ideal de la teoría pura de PMO.

La comparación gráfica de experiencias seguidas bajo los auspicios de uno y otro modelo de estructuración del sistema educativo se revela fecunda.

Gracias a ella, en el análisis objetivo del cuadro y en la confrontación de sus teorías antagónicas con la realidad misma podemos llegar con una fiabilidad casi incontestable a varios tipos de conclusiones.

#### 4.2 CONCLUSIONES QUE SE DEDUCEN DEL CUADRO TRANSCRITO

1.<sup>a</sup> De las condiciones expresadas en la columna de la izquierda, o sea de las preconizadas por la teoría pura de la PMO, sólo «resulta una serie ininterrumpida de penurias y excedentes sobre los diferentes mercados de la mano de obra».

2.<sup>a</sup> La situación ideal se halla en algún punto de la línea, situado entre sus dos extremos, pero todo parece indicar que ese punto ideal se sitúa más cerca del extremo representado por la doctrina neoclásica que sobre el que representa la teoría pura de la PMO.

3.<sup>a</sup> Es sorprendente comprobar cómo al cabo de diez años de estudios emprendidos en numerosos países sobre las políticas de mano de obra disponemos todavía de tan pocos datos seguros sobre la PMO; hasta tal punto que no podemos en manera alguna pensar que la verdad se sitúa en la columna izquierda del cuadro, sino más bien en el lado contrario.

4.<sup>a</sup> Finalmente, el cuadro sugiere un cierto número de acciones políticas, de una clarísima orientación práctica. La importancia de estas acciones políticas y sus radicales diferencias con las sugeridas por la teoría pura de la planificación de la educación en relación con las necesidades futuras de la mano de obra (PMO) son patentes.

(3) Previsión de la mano de obra.

#### 4.3 JUICIO SOBRE LA APLICACIÓN DE AMBAS TEORÍAS

- 1.<sup>a</sup> La teoría de la PMO da resultados altamente insatisfactorios en la práctica.
- 2.<sup>a</sup> La teoría neoclásica da buenos resultados en la realidad.

#### 4.4 MEDIDAS GENÉRICAS QUE SUGIERE LA DOCTRINA NEOCLÁSICA A LOS EFECTOS DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN

Siguiendo las líneas generales de la teoría neoclásica, parece aconsejable, en el terreno de las acciones políticas, impartir prudentemente estos principios:

- 1.º Procurar la elasticidad y flexibilidad del sistema educacional como conjunto.
- 2.º Intercambiabilidad y transferibilidad de personal y equipos, en la medida de lo posible.
- 3.º Máxima información a los estudiantes y a sus familias sobre las posibilidades de las carreras a elegir.
- 4.º No especialización excesiva. Preferencia hacia la formación general no especializada en la enseñanza media.

### 5: Consideración final

En toda la teoría neoclásica se percibe la tendencia a sustituir técnicamente la previsión a largo plazo por una previsión a plazo medio. Esto aumenta, naturalmente, la fiabilidad de las previsiones, y tal fiabilidad es un elemento trascendental para todo país que practica una previsión con ánimo de ajustar su sistema de enseñanza a los resultados de la misma.