

Planificación y educación de adultos: la formación para el empleo en Europa

Antonio MONCLÚS ESTELLA

Departamento de Dialéctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid

Me propongo hacer algunas consideraciones en una línea prospectiva de la formación para el empleo en Europa, y en cierto modo también recoger algunas conclusiones, que parecen orientar el estado de la cuestión en los años inmediatos.

Para comenzar, hay que tener un punto de referencia fundamental, que es la firma del Acta Unica de 1992 que va a suponer una total inversión de las nuevas dimensiones de la formación para el empleo en Europa. El momento actual de la situación de la formación para el empleo de los países europeos, como un campo preferente de atención en la educación de adultos, y especialmente, aunque no de manera exclusiva adultos jóvenes, se debe por tanto enfocar desde la fecha en que se abrirán las fronteras al Mercado Unico con una serie de consecuencias importantes, algunas decisivas en el replanteamiento de la actual situación en el mundo económico y por ello en el mundo socio-laboral y educativo.

En efecto, los análisis de educadores de adultos en este contexto geopolítico en el que nos movemos no pueden mantenerse al margen de la previsión y preparación de una serie de cambios radicales que va a llegar tanto por la perspectiva económico-socio-laboral, como por la perspectiva educativa, sin olvidar que en este caso como en los demás campos, dichas perspectivas están básicamente interrelacionadas. Esto significa que el viejo concepto de «formación» muchas veces planteado de manera más o menos idealista o genérica está y va a seguir aparciendo progresivamente junto al concepto de empleo, y así van a desarrollarse o profundizarse aspectos como información sobre la formación, sobre el sistema telemático, sondeos pre-laborales, replanteamiento de la formación profesional,

formación de cuadros y mandos intermedios en las empresas. Pero también aspectos como la formación-inversión, consecuencias del desarrollo, inversión intelectual o bien nuevas modalidades de formación, uso de los multimedia, formaciones individualizadas, «come back» de lo cognitivo, etc. Sin hablar de lo que suele llamarse en muchas publicaciones recientes un nuevo oficio, los formadores consultores ¹.

A continuación voy a hacer un pequeño recorrido y reflexión sobre algunas experiencias y algunos análisis que se han hecho a propósito de dichas experiencias, en estos últimos años en diferentes países de Europa.

El tema de la formación para el empleo se plantea en diferentes niveles, desde niveles bajos de escolaridad de los adultos hasta niveles universitarios. En un reciente trabajo sobre educación de adultos en Europa, haciendo una investigación comparativa, publicado por el Centro Europeo de la Educación de Frascati, Villa Falconieri, se hacía notar que sale de estas diferentes experiencias una panorámica necesariamente diversa y diversificada y al mismo tiempo una cierta semejanza en la intervención y en la programación educativa en las actividades relacionadas con adultos. Surge también la dificultad de confrontar no sólo países con una estructura política y social diversa, entre ellos por ejemplo Inglaterra e Italia, Austria y Francia, sino a menudo también en el interior de los mismos países e incluso de las mismas regiones, y se ha caído en la cuenta de que a veces resulta más fácil comparar experiencias de formación en regiones de diferentes países, por ejemplo una experiencia que se hizo en la región Basilicata al sur de Italia, con otra que se hizo en Charleroi, Bélgica, que algunas dentro del mismo país. Por ejemplo, en el caso de comparar algunas que se hicieron al sur de Italia con otras que se hicieron en Lombardía, cerca de Milán ².

En el caso concreto de Italia, en particular la famosa experiencia de las «150 horas», hoy todavía continúa siendo un foco de atención de las fuerzas políticas y sindicales. Planteaba la experiencia de una renovación compleja también en relación con la formulación de proyectos finalizados al terminar la educación secundaria. Una de las consecuencias que sacaron es que de toda esta experiencia de formación laboral de las «150 horas» quedaba muy discutida la institución escolar, en lo que ella es actualmente, en su rigidez, en la estructura de sus programas y de unidad de clase, pensando que estaba más bien concebida para una escuela de adolescentes con fases temporales y objetivos prefijados bastante al margen de lo que se iban a demostrar que eran necesidades de adultos. De ahí nacía una diversa relación entre escuela y trabajo, manifestada en la experiencia de «las 150 horas», y entre formación cultural de base y especificidad de los contenidos profesionalizados, entre función de la institución central y funciones de los entes locales como punto de referencia del sistema. De un sistema formativo integrado, del cual es parte esencial la educación de adultos, pues en este campo se desarrolla una labor de amplio espectro no

sólo político y laboral, puesto que se va a ver menos la respuesta adecuada a las nuevas necesidades de cultura y de saber que surgen siempre con mayor insistencia en todos los estratos sociales y a diferentes niveles de reconocimiento del problema, y se va a correr el riesgo de profundizar las distancias que ya existen, no sólo entre poblaciones de diferente desarrollo, sino incluso como dije citando los casos de Basilicata y Lombardía, dentro del propio país. Y dentro del propio país entre los que tienen instrumentos para interpretar los nuevos lenguajes adaptados a la formación y las nuevas formas de comunicación, frente a los que están constreñidos a delegar en grupos restringidos la comprensión y la modificación de la realidad ³.

Una de las conclusiones globales que se sacaron en este trabajo sobre estas diferentes experiencias, sobre todo tenidas en Italia, y en otros casos que voy a citar después, era que se está enfocando la necesidad de una nueva calidad de vida, que pasa a través de una nueva cultura que hoy se difunde rápidamente a través también de una reconversión de los modos de pensar y de aprender, en una línea de educación permanente de jóvenes y adultos, que supone emprender, comunicar y convivir con diferentes culturas y con diferentes dimensiones sociales y políticas.

Mauricio Lichtner señalaba que el punto de partida de un estudio de análisis sobre diferentes experiencias de adultos en Europa, consiste en un revolucionario planteamiento de las experiencias asumibles como innovadoras en el panorama europeo y un análisis de sus características. Así se ven cuatro conclusiones fundamentales de estos análisis, que en cierto modo son extrapolables y aplicables al caso español. La primera es que la intervención formativa relacionada con adultos de bajo nivel de escolaridad no puede agotarse en una acción didáctica, en una actividad de tipo de un curso, una actividad cursual, sino que si se quiere tener éxito se debe prever el desarrollo en un cuadro coherente de una serie de funciones, como las siguientes:

- I. Proyectar y programar la intervención formativa, teniendo en cuenta otras realidades y actividades que operan en su propio medio.
- II. Hacer un relevamiento y una interpretación de las necesidades de formación y sensibilización del ambiente.
- III. Desarrollar una coordinación didáctica compleja, una gestión pedagógica, de la intervención.
- IV. Formación continua de los formadores.
- V. Actividad de investigación tanto sobre el plano didáctico, como sobre el plano sociológico.
- VI. Evaluación periódica de la marcha de la experiencia.

Por otro lado, otra conclusión ya no referida estrictamente a los adultos de bajo nivel de escolaridad, sino en general, era que la acción propia-

mente didáctica obtiene buenos resultados si, por un lado, parte de la realidad de los participantes valorando sus experiencias, teniendo en cuenta sus solicitudes, sus expectativas, etc. Por otro lado, si en el curso de su desarrollo mantiene una relación con el ambiente externo. Y, por último, si después vuelve a la realidad de los participantes operándose una transferencia a su vida individual y social, y un replantamiento del ambiente en el que se mueve.

Otra conclusión también general era que la intervención formativa no puede plantearse de manera aislada, sino que debe entrar en una oferta formativa integrada que prevea una predisposición de posibles itinerarios de seguimiento de la actividad formativa, que prevea también iniciativas de orientación tanto en la línea de entrada como en la de salida, y que prevea iniciativas llamadas a provocar la evolución de la demanda y el surgimiento de nuevas necesidades de conocimiento en el curso de la actividad formativa, a lo que habría que responder con nuevas ofertas formativas.

La última conclusión es que por lo que se refiere a los trabajadores se podría formular un doble aspecto. Por un lado, que la acción formativa referida a los adultos, por el carácter de globalidad y por la relevancia social que implica, no puede ser conducida sólo por un enseñante de clase, sino que debe implicar otras figuras profesionales diferenciadas, que se encarguen de otras funciones como las antes señaladas, relevamiento de datos, sensibilización, investigación, etc. Por otro lado, el mismo enseñante de clase, el formador, debe tener la posibilidad de desarrollar una serie de otras funciones no sólo relacionadas con la gestión didáctica, programación, coordinación, producción de materiales, etc., sino también de carácter «social»; recordemos el tema de los agentes sociales de que habló Gelpi ⁴.

En todas estas hipótesis y conclusiones se tenía en cuenta la comparación de experiencias hechas no solamente a partir de Italia, tanto en el sector formal, a nivel de alfabetización o a nivel de los cursos de las «150 horas», como en el sector no formal en cuanto a actividades de formación general o de cursos específicos. Se analizaron experiencias realizadas por el Ayuntamiento de Bolonia, otras que se hicieron en un proyecto que se llamaba «Formación y Territorio» en la región de Basilicata, y otras del extranjero, como la FUNOS en Charleroi, Bélgica, o el CUVEP, Centro de Universidad de Economía y Educación Permanente de Lille, Francia, se tuvieron en cuenta la experiencia de alguna de las Universidades Populares Españolas, de las *Volkshochschule* austriacas, como la de Ottakring, en Viena. También algunas experiencias inglesas de educación de base y alfabetización, como el *Beridge Center* de Nottingham, y otras en Southampton como un programa llamado «Segunda oportunidad para las mujeres». Se tenía también en cuenta otras que se hicieron como trabajadores inmigrantes en Wiesbaden, en la RFA ⁵. De todas ellas se sacaron una serie de conclusiones globales, al comparar unos con otros y sobre todo a partir de

la referencia italiana, por ser la que más se había desarrollado, y se plantearon algunas cuestiones que ahora voy a comentar.

Se analizó si es posible algo así como un modelo de acción formativa suficientemente comprehensivo para usar a un nivel descriptivo-comparativo. Cabe preguntarse después qué indicaciones y qué consecuencias se pueden sacar en el plano propositivo, en cuanto a las condiciones de validez y de eficacia de las acciones formativas referidas a adultos y especialmente adultos con bajo nivel de escolaridad.

Por ello una conclusión que viene en forma de pregunta es si es posible por tanto delinear un modelo de acción formativa que facilite el cruce de diferentes experiencias singulares de educación de adultos, y al mismo tiempo permita una confrontación entre ellas y una comparación entre experiencias diversas. Evidentemente por «modelos» se puede entender aquí un esquema operativo que indica unas fases temporales, funciones para desarrollar elementos que entran formando parte del juego, momentos de decisión, etc., algo así como un esquema de flujo de la información, un «algoritmo» de la educación de adultos, que termina por desarrollar un diseño ideal o típico al cual poder referir las acciones concretas, empíricas, formativas con sus parciales fases de desarrollo.

El análisis de los materiales de todas estas experiencias no autoriza realmente a sacar como conclusión que existe un tal esquema general de acción formativa, y no autoriza a desarrollar un diseño óptimo u omnicompreensivo, sino que se ve que una acción o una experiencia, siendo significativas en una situación, no necesariamente lo son en otra y desde luego tanto menos lo son en general. Por ello se plantean otra serie de conclusiones también presentadas en forma de preguntas referidas a la dialéctica demanda-oferta de formación.

En primer lugar, nos preguntamos si se propone como objetivo de la intervención formativa, además de la satisfacción de las demandas actuales, también una evolución de la demanda, y el preocuparse porque surjan nuevas necesidades de conocimiento, dentro del propio desarrollo de la formación.

En segundo lugar nos preguntamos si poco a poco, conforme las nuevas necesidades de conocimiento van expresándose, la institución o proyecto de formación están en grado de ofrecer esas nuevas oportunidades formativas y culturales, que vienen planteadas, que vienen requeridas.

En tercer lugar, cuando el paso a ulteriores actividades formativas no se puede asegurar o garantizar en el interior de un proyecto o de una institución, hay que ver si existe la posibilidad de orientar esa actividad formativa hacia otras instituciones formativas externas y en este caso cómo se puede garantizar una continuidad en el tratamiento dentro y fuera de la Institución.

Por último una determinada oferta formativa, por ejemplo la alfabetización ¿queda sustancialmente idéntica a sí misma, en los años o, tiende a

evolucionar? y, en este último caso ¿de qué depende el cambio y de qué depende la evolución? ⁶.

Antes de pasar al caso de España quiero preferirme en concreto a Suecia en donde se han hecho diferentes estudios, y concretamente a estudio muy reciente realizado por Albert Tuijnman y diferentes profesores de la Universidad de Estocolmo, sobre la atribución de recursos a partir de un estudio longitudinal de adultos realizado con 834 varones suecos ⁷. Se llegó a la conclusión de que los descubrimientos analíticos indicaban que el nivel adquirido de educación en la juventud funciona como un estratificador socioeconómico. Hay que pensar que el caso de Suecia es bastante distinto de los casos latinos que hemos visto, en Italia, y que el desarrollo de la educación de adultos, como es sabido, tiene mucha más tradición que en algunos sitios, desde luego que la que tiene en España. Por eso algunas de las conclusiones van a ser diferentes. Estas conclusiones indicaban que el nivel adquirido por la juventud funciona como un estratificador socio-económico a través de sus efectos en el status de ocupación entre treinta y treinta y cinco años por una parte, y cuarenta y tres y cincuenta y dos por otra. El efecto directo de la educación juvenil en el *status* ocupacional parece que tiende a decrecer entre los treinta y cincuenta y dos años, mientras que el efecto de la educación de adultos en ese mismo *status* aumenta entre los treinta y cinco y los cincuenta y dos años.

La educación de adultos aparece así como mediatizadora de los efectos de la educación de los jóvenes en el nivel ocupacional. Sin embargo, contra lo que se cree a veces, en el caso de Suecia, la inclusión de la educación de adultos no altera necesariamente las perspectivas de ingresos. Donde se da el reconocimiento de una función positiva y efectiva de la educación de adultos es más bien en la evolución dentro ya de la vida laboral de los adultos. Así hay evidencias como para decir que la educación de adultos bajo ciertas condiciones puede provocar un «segundo cambio» en cuanto a la oportunidad para permitir la movilidad profesional. Aunque la educación de adultos aparentemente no tiene una influencia sustancial relativa a los ingresos, como se señalaba antes, parece conferir, sin embargo, un conocimiento y destreza relevantes para la adquisición de un trabajo de mayor responsabilidad y prestigio. Es decir que no es tanto una evolución de los ingresos económicos dentro del mismo status ocupacional, sino eso que se llamaba el «segundo cambio» y la posibilidad de movilidad laboral, en donde ciertamente hay una diferencia de categoría y de calidad.

Vamos a hacer una breve referencia, simplemente para no presentar un panorama paralizado en este sentido, con respecto al otro polo de la educación de adultos en Europa, incluso ampliándolo a los países de la OCDE, como es la educación de adultos a nivel superior o la educación superior de los adultos. En este sentido ha habido recientemente un informe de la OCDE que presenta una síntesis de los resultados de un estudio llevado a cabo durante varios años, y que ha mostrado cómo el fenó-

meno de los adultos que se inscriben en la enseñanza superior toma proporciones crecientes, y más particularmente el informe señala que los adultos han superado el estadio, la fase, de cursos exteriores no sancionados por un diploma, y están dedicándose a los cursos que ocupaban en la Universidad una clientela fundamentalmente juvenil.

Por consiguiente, lejos de ser un nuevo grupo minoritario, los adultos forman ya en algunos países y formarán pronto en la mayor parte de otros países una proporción importante en la población estudiantil de estudios superiores.

En efecto, entre los estudiantes nuevamente inscritos en la enseñanza superior, el porcentaje de los que tenían más de veinticinco años era en el curso de 1981-82, de un 4,8 % en Austria, 9,2 % en Francia, 8,7 % en Alemania, 16,7 % Gran Bretaña y 54,6 % en Suecia. (Ya vimos antes que el caso de Suecia era muy distinto.) Estos datos son los más significativos, y son datos del 81-82 que van evolucionando progresivamente. Sin embargo, los porcentajes serían todavía superiores si se considerará la población estudiantil en su conjunto y no por relación a los nuevos inscritos; en este caso solamente un dato, el porcentaje menos elevado sería el del Reino Unido que alcanza él 19,8 %. Muchas de estas inscripciones, fenómeno que varía según los sistemas universitarios y los países, se dirigen hacia instituciones no universitarias, porque estas últimas se consideran por algunas de sus características más adaptadas a la medida de las exigencias específicas de los estudiantes adultos. Sin embargo, incluso limitada existe una tendencia creciente a dirigirse a los «verdaderos» estudios universitarios, ya que las universidades al fin y al cabo se consideran mejor situadas que los establecimientos universitarios para responder a las diversas necesidades de las categorías de estudiantes adultos ⁸.

Queda de manifiesto por tanto que a diferentes niveles de urgencia se ve la necesidad de encarar la formación en ejercicio de los que van a realizar una profesión o la están realizando. Esto nunca como hoy se debe entender en el marco de la perspectiva de la educación permanente. De hecho, debido al ritmo de velocidad y de cambio impuesto por las nuevas tecnologías y la adecuación socio-laboral derivada de las transformaciones económicas y sociales, si no se quiere caer en posturas caducas y en cierto modo inactivas, los trabajadores se encuentran hoy ante la posibilidad de una nueva profesión independientemente del nivel formativo, como hemos visto en estos casos precedentes tanto desde niveles elementales hasta niveles universitarios.

En el caso concreto de España, ya el libro Blanco de Educación de Adultos del Ministerio plantea que la educación de adultos ha de enfrentarse a este complejo campo de la formación para el empleo, teniendo en cuenta que en todo caso hay que definir los objetivos de la educación de adultos para los próximos años, tanto en cuanto necesidad de los individuos como en cuanto necesidad de la sociedad. El libro Blanco recuerda

que hay que proclamar inequívocamente el derecho a aprender sin límites en todas sus dimensiones, de acuerdo con la Conferencia Internacional de Adultos de París, de 1985, como punto de partida.

Se plantea el Libro Blanco, como horizonte de la educación de adultos en España, si se trata de conseguir una formación para el mercado de trabajo o una educación para el desarrollo personal y social, reconociendo que lo que está en juego es un nuevo modo de entender la cualificación profesional, tanto en la educación de adultos más ligada al sistema escolar como en la vinculada a los servicios de empleo que continúan en buena medida, según el Libro Blanco, bajo el influjo de ideas bastante trasnochadas. Se trata por ello de replantear la formación en varias facetas, señalando la necesidad de plantear la formación combinando los aspectos utilitarios de la educación con su función socializadora más amplia, de una manera eficaz y sin dualismos, y yendo más allá de la mera declaración de principios, aproximándose a varias formas de concebir en la práctica esta integración de facetas formativas ⁹. Para ello el Libro Blanco pasa revista a lo que se denomina yuxtaposición mecánica de materias llamadas generales y de los conocimientos de tipo práctico, como es el caso de la formación profesional o de determinados programas de educación compensatoria para jóvenes, que, sin embargo, han resultado diferentes. Recordemos que el Libro Blanco plantea que la pedagogía de los objetivos operativos o la pedagogía del objeto técnico son expresión abstracta de diferentes experiencias educativas dentro y fuera de los sistemas escolares, que en el fondo lo que buscaban era «ejes de globalidad» para los procesos de aprendizaje. Señala el Libro Blanco que en todo programa ocupacional existe un eje de globalidad, básico, cuyos extremos son, por un lado, la destreza manual o proceso técnico, y, por otro, la contextualización social del aspecto técnico ¹⁰. Por ello entiende la formación aplicada por una parte a la llamada «formación-desarrollo», y, por otra parte, a la «investigación participativa» en el caso de España.

Para terminar querría hacer unas consideraciones a modo de conclusiones globales y sintéticas.

La primera conclusión es que la demanda de formación debe aclarar su referencia, tiene que dejarse claro si la demanda de formación es una demanda de preparación profesional-técnica, o bien, es una demanda de preparación cultural de base, una demanda de títulos de estudio, o bien es una demanda de escuela o de enseñanza formal. Es importante distinguir entre estos cuatro grupos de demanda-necesidad. A su vez esta demanda nace de tres tipos de actores, por un lado, está la demanda motivada por el factor individual, por ejemplo familiar para los niños, individual para los adultos, y que se puede también llamar demanda social. Por consiguiente, sería el primer factor, individual-social el que hay que tener en cuenta. Después está la demanda, motivada por el factor económico, la que viene por tanto expresada por el mercado de trabajo público o privado. Y el ter-

cer factor que influye en la demanda es una dimensión que no siempre se tiene muy en cuenta, el propio sistema escolar.

Estos cuatro tipos de posible demanda de necesidades de formación y estos tres tipos de factores que la mediatizan se influyen entre ellos. Probablemente la demanda individual y social resiente mucho más la demanda económica y la demanda producida por la política, pero el factor político resiente mucho más las condiciones del sistema escolar ¹¹.

La segunda conclusión es que en un análisis prospectivo habría que tener en cuenta las peculiaridades de la relación jóvenes adultos con referencia al mercado de trabajo. Así, para comenzar los títulos escolares ya secundarios o ya superiores no vienen siempre suficientemente valorados, porque hay que tener en cuenta que a menudo la demanda de titulados es indiferente respecto al título específico en cuestión. Así sucede también para los licenciados, ya que a veces se cree que el núcleo es la preparación y sin embargo, muchas veces viene siendo la formación de base derivada estrictamente del mercado de trabajo. Además un poco de esta formación, de la formación que se da normalmente en el sistema escolar, en el sistema de formación al margen del mercado de trabajo, es formación-aparcamiento, como se suele decir. Es simplemente un poco de formación para mejorar posibilidades eventuales de salida laboral y para suministrar aquello que puede significar alguna posibilidad mayor en el mercado de trabajo externo. En realidad cuando no hay aspectos de reducción dramática de mano de obra la competitividad externa actúa, y claramente los recién llegados a la fábrica o a la empresa descabalgan a los que ya estaban ocupados o empleados dentro de ella, simplemente porque sus niveles de instrucción son superiores. Sabido es que el factor edad juega mucho para los fines de esta adaptabilidad. De hecho hay una grave problema de flexibilidad, que todos conocemos, pues la relación entre jóvenes y adultos es una relación entre el que entra y el que ya está dentro, pero normalmente conflictiva, y probablemente a nivel europeo cada vez más conflictiva. En vez de disminuirse este problema se va a intensificar probablemente porque ya no se va a premiar tanto la antigüedad como la competencia, sobre todo teniendo en cuenta que ahora se va a plantear a partir del 92 a niveles internacionales. Esto en el caso de que no se reduzcan, como está sucediendo en algunos países de Europa, también en España, las garantías simple y llanamente del puesto de trabajo. Además esta problemática se completa porque normalmente lo que se premia en el mundo laboral es un conjunto de conocimientos, de habilidades y de comportamientos, mientras que nosotros sabemos que la escolarización, el sistema escolar, el sistema educativo formal, incide básicamente sobre los conocimientos exclusivamente, en el mejor de los casos ¹².

La tercera conclusión se refiere a que, sobre todo a partir de un análisis de experiencias de diferentes países europeos, hay una relación en todo momento entre el nivel micro y el nivel macro en el análisis de la planifica-

ción de la formación ocupacional, dentro del campo de la educación de adultos. No se puede, por ello, debido a la propia dinámica de la formación ocupacional, separar una visión de conjunto de lo que en otro tiempo pudo tener sentido, pero que hoy ya no lo tendría tanto, como era la preparación para una formación laboral, puntual y super-especializada, porque sino se incurriría en todas las consecuencias negativas de cuanto acabamos de señalar.

La cuarta conclusión general señala una interrelación fundamental igualmente entre la formación ocupacional y el cambio tanto social como tecnológico, aspectos a su vez entrelazados en su estructura y en su influencia. Hay una relación dialéctica que recorre la formación ocupacional provocada tanto por el cambio social como por el tecnológico, y a su vez aquélla produce una nueva fase en la estructura y las relaciones sociales y en el aparato tecnológico. La formación ocupacional viene provocada por ese cambio social y tecnológico, y a su vez esta formación provoca una nueva fase en la estructura social y en el desarrollo tecnológico.

Esto lo ha estudiado bastante bien, entre otros, Peter Jarvis en sus trabajos sobre la sociología de la educación de adultos, donde hace notar el hecho de que varios países industrializados y desarrollados tecnológicamente deben derivar en similares cambios estructurales, y es en estos puntos donde es posible localizar la aparición de significativas demandas similares bajo el sistema educativo de esa sociedad. Incluso llega a plantear que donde se crea un equilibrio estructural, una necesidad educativa surge en forma de educación de adultos en sus diferentes manifestaciones, y que estas necesidades deberían ser similares en diferentes países ¹³.

La quinta conclusión considera, por último, que la dialéctica formación-empleo en Europa desde un enfoque prospectivo nos plantea la necesidad de encarar la educación de adultos no como un instrumento para la participación social, que me parece erróneo su planteamiento, sino como un «medio» —dotado de entidad en sí mismo— para la transformación social. Considerar la educación de adultos en la línea de su participación social del adulto por ejemplo, por entender que su mayoría de edad frente al niño o adolescente le da un margen de responsabilidad y autonomía mayores, a pesar de que se puede pretender a veces novedoso, difícilmente puede eludir la impresión de que sirve para la reproducción social y educativa, en ocasiones incluso de manera más profunda que un modelo abiertamente conservador. Por ello la educación de adultos como transformación social parte de una epistemología de la realidad diferente e implica necesariamente una planificación, un diseño y un desarrollo que pretenden situarse abiertamente frente a un esquema de reproducción o conservadurismo. Un enfoque educativo así plantea, por ello, la función determinante de la creatividad, como expresión y búsqueda de la transformación social. Parece lo más coherente pensar que un análisis educativo prospectivo no puede situarse a la zaga de los fenómenos sociales o tecno-

lógicos, como podría derivarse de un esquema de «participación». La formación para el empleo en el marco de la educación de adultos, en este momento especialmente importante de la situación europea, ha de responder al reto de un planteamiento innovador y creativo, enfocándose a partir de este objetivo global que es la transformación social, en la interrelación antes señalada y dialéctica con las transformaciones tecnológicas.

NOTAS

- ¹ Ver *L'année de la formation. 1987*. Patrice-Infrep, Paris, 1988.
- ² DI IORIO, Francesca: «Presentazione», in LICHTNER, Maurizio: *Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca comparativa*. CEDE, Frascati, 1988. pp. 13-14.
- ³ *Ibid.*
- ⁴ LICHTNER, M.: *Conoscenza dell'individuale e analisi comparata. Un'esperienza di ricerca*, in LICHTNER, M. C.: *o. c.*, pp. 21-23.
- ⁵ *O. c.*, pp. 26-28.
- ⁶ *O. c.*, pp. 82-87.
- ⁷ TUIJMAN, A.; CHINAPAH, V.; FÄGERLIND, I.: «Adult Education and Earnings: a 45-year longitudinal study of 834 Swedish men». *Economics of Education Review*, vol. 0 (1988), Pergamon Journals, 6. B.
- ⁸ Vid. *Les adultes et l'enseignement supérieur*. OCDE, Paris, 1987. Ver al respecto, PALOMBA, D.: «Enseignement supérieur à distance et éducation des adultes: une approche comparative», pp. 2-4, Comunicación presentada en el Seminario Internacional «Comparative research in Adult Education: present lines and perspectives». Villa Falconieri, Frascati, mayo, 1988.
- ⁹ Libro Blanco de Educación de Adultos. MEC, Madrid, 1986, p. 116.
- ¹⁰ *O. c.*, p. 117.
- ¹¹ PESCIA, Livio: *La formazione e l'impresa*. in AIOSA-LICHTNER: *o. c.*, pp. 75-76.
- ¹² *O. c.*, pp. 77-79.
- ¹³ JARVIS, Peter: *Social structures and the education of adults: towards a comparative analysis*. Comunicación presentada en el Seminario de Villa Falconieri, de mayo de 1988 señalado anteriormente.

RESUMEN

Se analiza en este artículo un capítulo sumamente actual de la educación de adultos en España y el contexto de los países industrializados: la formación para el empleo.

Hay dos partes fundamentales: en la primera se hace un recorrido por diferentes experiencias europeas que han puesto en práctica diversos programas de educación de adultos, en relación con el campo de la formación ocupacional. En la segunda parte, y a partir de la evaluación derivada de estas experiencias, se plantea un análisis prospectivo que incide especialmente en los aspectos didácticos de la educación de adultos en el futuro inmediato. Se presentan, por ello, una serie de perspectivas que tienen que ver con la demanda social y laboral de formación de adultos, y con el adecuado planteamiento didáctico que un programa de formación de estas características debe tener.

SUMMARY

In this article, A Monclús, makes an analysis about a very present chapter of adult education in Spain and development countries: training for job.

There are two main parts: the first one, is a look through different experiences in Europe which have trained programs in adult education relating the training for job field. The second part, and since the evaluation of these experiences, a prospective analysis is established that especially strikes the didactic aspects of adult education in an immediate future. It is shown up a serie of perspectives which have to do with social and laboral demands of adult training and with the right didactic planning that a training program of these characteristics should have.