

BID. T 570



LA EVALUACION DE LA FORMACION DE LOS GRADUADOS SOCIALES Y SU ENTRADA EN EL MERCADO DE TRABAJO.

TESIS DOCTORAL.

129611

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	
Fecha de Entrada	4-julio-1996
Fecha de Lectura	30-septiembre-1996
Calificación	Apto "cum laude" por unanimidad

Presentada por Francisco Palop Jonquieres.

Dirigida por Dr. Andreu Lopez Blasco.

L. M. P.

UMI Number: U607272

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607272

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

N^o Dobis 798694
N^o Liber 798773

INDICE

INTRODUCCION	5
O.- FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGICA	9
1.- LA IMAGEN ACTUAL DE LA EDUCACION: VALORES, IDEAS, FINES	34
1.1.- La teoría económica y la educación	38
1.2.- El planteamiento de los estudios actuales	43
1.3.- Demanda y planificación. La investigación del caso Español	55
1.4.- Las consecuencias de la crisis para el sistema educativo. Medida de la efectividad y la eficiencia de los recursos invertidos	60
1.5.- La cultura de la evaluación en España	67
1.6.- Algunas precisiones epistemológicas	73
1.7.- Hacia una definición crítica de la calidad de las universidades: Eficiencia y efectividad	78
2.- LA ACTUAL VISION SOCIOLOGICA: EDUCACION Y ESTRATIFICACION SOCIAL	85
2.1.- Los modelos sociológicos de la primera época	90
2.2.- Sociología de la educación en la época de su consolidación teórica	107
2.3.- El caso Español. Aproximación a la evolución del mercado de las ocupaciones y el sistema escolar en los últimos años	126

3.- ALGUNAS PRECISIONES SOBRE ESTA EVALUACION SOCIOLOGICA	143
3.1.- Los contextos académicos y profesional de los estudios de RR.LL.	145
3.2.- La actual E.U. de Relaciones Laborales	147
3.3.- El alumnado	149
3.4.- Titulados y el mercado de trabajo	150
4.- LA PROFESION Y LOS ESTUDIOS DE GRADUADO SOCIAL	
EN LOS AÑOS 80	155
4.1.- La profesión de Graduado Social	158
4.2.- De las Escuelas Sociales a la Escuela Universitariade Graduados	
Sociales	170
4.2.1.- El camino a la Universidad	175
4.2.2.- Los medios de la Escuela Social de Valencia	178
4.2.2.1.- Los medios físicos	179
4.2.2.2.- Los presupuestos	181
4.2.2.3.- Los medios personales: personal	
administrativo y docente	183
4.2.3.- Los alumnos de la Escuela Social deValencia	185
5.- LA ESCUELA TRAS LA INTEGRACION EN LA UNIVERSIDAD	195
5.1.- Los medios financieros de la E.U. de Relaciones Laborales	196

5.1.1.- El presupuesto parcial de la E.U. RR.LL	197
5.1.2.- Los medios materiales de la E.U. RR.LL	213
5.1.3.- El marco general de los presupuestos de la Univ. Valencia	221
5.1.4.- El marco financiero de las Universidades Valencianas	233
5.2.- El nuevo plan de estudios	242
5.2.1.- Análisis de los contenidos del nuevo plan	245
5.2.2.- Consecuencias del nuevo plan en la estructura de la escuela	252
5.3.- Los medios personales de la E.U. de Relaciones Laborales	257
5.3.1.- Los medios docentes	258
5.3.1.1.- Las primeras evaluaciones de la docencia de la E.U. Graduados Sociales	266
5.3.1.2.- Las evaluaciones recientes de la E.U. de Relaciones Laborales	272
5.3.1.3.-Otros criterios complementarios de evaluación de la docencia	280
5.3.2.- El personal administrativo y de servicios de la E.U. de Relaciones Laborales de la Universidad de Valencia	282
5.3.3.- Los alumnos de la escuela	287
5.3.3.1.- La situación socioeconómica de los estudiantes	288
5.3.3.2.- La situación académica de los alumnos a su ingreso en la escuela..	298

6.- EFECTIVIDAD, EFICIENCIA Y RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIOS DE RELACIONES LABORALES EN VALENCIA	307
6.1.- Medidas de la eficiencia de los estudios de Graduados Social	309
6.1.1.- La productividad de graduados	309
6.1.2.- El fracaso escolar en los estudios de Relaciones Laborales	317
6.2.- La inserción en el mercado de trabajo de los titulados de estudios de Graduado Social en los últimos años.	328
6.2.1.- La actividad y la ocupación de los titulados de estudios de Graduado Social	332
6.2.1.1.- Características demográficas de los titulados de Graduado Social diplomado	339
6.2.2.- El mercado de trabajo que emplea diplomados en estos estudios	343
6.2.2.1.- Categoría y funciones profesionales de los titulados	353
7.- CONCLUSIONES	359
8.- APENDICE	365
9.- BIBLIOGRAFIA	445

INTRODUCCION.

Este trabajo es el resultado de una intensa recogida de datos sobre los estudios y la profesión que constituyen su tema, realizada a lo largo de los últimos ocho años.

Hemos aprendido, en estos tiempos, que los objetos sobre los que reflexiona el sujeto humano en cualquier época, en cualquier sociedad, son objetos culturales, más bien que individuales. En el último siglo, la mirada de la ciencia ha descubierto a la educación como un objeto de su investigación. La cultura, naturalmente, no es un ente con voluntad de decisión propia, sino un concepto forjado por los hombres que describe un efecto dominante de la comunicación entre ellos en un momento concreto de la historia.

Una vez forjado el concepto de cultura, sin embargo, acabamos por definir esta historia de los pueblos en relación a ella. En cierto modo es justa esta apreciación, ya que la cultura no sólo permite diferenciar algunos objetos concretos entre otros posibles, sino también define el entramado de categorías pertinentes para pensarlos, entenderlos o utilizarlos.

En este trabajo he procedido, por tanto, a dejarme llevar por nuestra cultura científica, que ha seleccionado por sí misma, en cierto modo, el tema de esta tesis y las categorías fundamentales que resultan pertinentes para entender su objeto a los hombres de nuestra época.

Cuando las ciencias sociales han enfocado la educación como objeto de estudio, han desarrollado las categorías culturales en forma propia. Los nuevos conceptos que han surgido de este desarrollo, como ocurre con frecuencia en el pensamiento científico, se muestran operativos también para cuestionar algunos de los conocimientos anteriores que les habían servido de base.

Es particularmente significativo, en este sentido, el trabajo de algunos de los autores, cuyas ideas utilizo, al esbozar el paradigma teórico de que me he servido para filtrar los datos recogidos con el fin de analizarlos.

Me refiero a Theodore Schultz, Gary Becker o Lars Sandberg, cuyas investigaciones sobre la educación, en el campo de la economía, han abierto nuevas perspectivas para entender la globalidad del mismo fenómeno económico. Desde la sociología el trabajo de Basil Bernstein, Michael Young o Aaron Cicourel permiten replantear las anteriores perspectivas con que se entendía el papel de las clases medias en nuestras complejas sociedades, la reproducción de la cultura o el valor que culturalmente asignamos al mismo conocimiento científico.

Las ideas de estos, y otros muchos autores, iluminan el trabajo más sencillo de recoger los datos y ordenarlos para su traducción a conceptos científicos usuales. Este ha consistido en un repaso a la profesión y los estudios de graduados sociales en la España de la segunda mitad de los ochenta y los primeros años noventa. De sus resultados, otras personas, lectores eminentes, deben juzgar la utilidad o la exactitud. Por mi parte únicamente resta

expresar mi agradecimiento a cuantas personas e instituciones me han ayudado a llevar a cabo la tarea.

La misma recogida de datos nunca hubiera sido posible sin la ayuda de Jesús Aguirre, Rosario Domingo, Beatriz Aguirre e Inmaculada Santaemilia. Este agradecimiento es también extensivo a todo aquel Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Valencia que, tal vez sin saberlo, estaba colaborando en esta ingente tarea.

Ha creído en el proyecto desde el principio, revisado el manuscrito y aportado sugerencias imprescindibles el Director de esta tesis, Andreu López. En diferentes momentos de ella he discutido algunos temas y obtenido todo tipo de ideas brillantes de José G. Mora, Montserrat Agis, Xavier Costa, Paloma Muñoz, y Pura González-Anleo.

Los dos directores del centro evaluado , Rafael Fernández Guerrero e Ignacio Lerma me han prestado su colaboración incondicional. Quisiera también, a través de ellos, mostrar mi agradecimiento a la misma institución y la Universidad de Valencia.

Por último, ha colaborado con este trabajo, en sus aspectos más prosaicos, pero no por ello menos estimulantes ni menos de agradecer, el Instituto Valenciano de Estudios e Investigación.

0. FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGICA.

En los últimos decenios la racionalización de la vida social ha llevado a un desarrollo creciente de los estudios de evaluación en diversos campos de la actividad pública y privada. Los agentes sociales evalúan sus distintas actividades en orden a mejorar el cumplimiento de sus fines y optimizar la utilización de sus recursos. Este proceso caracteriza a nuestras sociedades y ha generado el surgimiento de un importante sector de la economía especializado en este tipo de evaluaciones. Se han creado modernas instituciones y empresas de todo tipo de consulting cuyas actividades se caracterizan por ofrecer servicios, relacionados con esta racionalidad evaluadora, que buscan mejorar los complejos procesos que implican las múltiples actividades privadas de nuestras sociedades contemporáneas. Así se auditan los sistemas contables o financieros de las empresas o las organizaciones; se miden los procesos y sus resultados; se evalúa el mayor o menor cumplimiento de los fines propuestos o los impactos ambientales o sociológicos de las actividades dirigidas a conseguir dichos fines. Hoy resultan ya imprescindibles estas evaluaciones a la hora de tomar decisiones complejas de todo tipo.

Estas formas de seguimiento racional de las actividades han dado lugar también en el sector público de los países industrializados a un importante volumen de acciones que buscan la evaluación de los resultados de las actividades promovidas por el sector estatal. Las formas de dicha evaluación se han desarrollado asesoradas por una abundante literatura científica que se ha centrado, ante todo, en el estudio de algunas actividades concretas en los campos de los servicios sociales, la salud y la educación. Un denominador común de estos servicios es que

se caracterizan por consumir recursos públicos aún en el caso de que su implementación esté encargada a entidades privadas.

Otros campos de la inversión pública empiezan también a beneficiarse de la racionalización que supone la posibilidad de evaluar las distintas actividades implicadas. De hecho las modernas administraciones son cada vez más remisas a destinar partidas de sus presupuestos a programas concretos cuyos resultados carezcan de mecanismos de evaluación.

La discusión científica sobre esta actividad evaluadora debe, sin embargo, esquivar desde el principio dos importantes escollos. En primer lugar hay que establecer un puente racional que permita solventar la impermeabilidad teórica entre el "ser" de los procesos que estudiamos y el "deber ser" de los mismos ya que la evaluación es una valoración de la realidad según el grado de consecución de determinados valores y fines. No consiste, por tanto, en una mera descripción de tales procesos.

Para llevarla a cabo debe fijarse un sistema de valores y prioridades entre ellos, con arreglo al cual puedan ser "evaluadas" las actividades que son objeto de estudio. El seguimiento de los resultados exigirá estimar el cumplimiento de un conjunto concreto de metas acordes con estos valores cuya mayor o menor prosecución debería ser medida sencillamente por medio de algunos indicadores precisos.

Nuestro primer punto de reflexión apunta a la relación entre la ciencia y los valores que ha sido ampliamente discutida en términos modernos, sobre todo tras la obra de Hume y Kant, con bastante acuerdo en el resultado de la discusión por lo que respecta a las ciencias de la naturaleza: no podemos decir de los fenómenos naturales que sean buenos o malos en sí mismos, con independencia de para qué o para quién lo sean.

La polémica sin embargo se complica con el surgimiento de las ciencias sociales. Los valores humanos son al mismo tiempo un objeto imprescindible de estas ciencias, en tanto que naturalmente están presentes en todas las actividades humanas, y son también una fuente de inspiración (y también de ruido) para el sujeto o los sujetos personales concretos que realizan la propia actividad científica.

Todas las ciencias sociales deben delimitar su relación epistemológica con determinados valores culturales. Para los científicos del derecho se trata de la discusión sobre la "dogmática" de las leyes que, a partir de concepciones ampliamente consensuadas por la población, las inspira y define los "bienes" jurídicos a proteger por el desarrollo técnico de la ley y su aplicación ulterior. Para la ciencia política, las priorizaciones de los distintos valores y metas, son la clave de la legitimación y el compromiso de los ciudadanos con las distintas agrupaciones que compiten por el poder. Posteriormente, estas prioridades están en la base de las distintas políticas que se aplican una vez se obtiene, aún parcialmente, una determinada cuota de poder. Para los economistas las escalas de valores alternativas compiten por utilizar los recursos escasos en el mundo social. De esta forma el triángulo clásico de las ciencias sociales encuentra, en el intento del conocimiento desapasionado y objetivo de los valores,

problemas semejantes a los que encuentra la sociología, ya que estos son una parte tanto de su objeto de estudio social, como de la propia visión del mundo del investigador concreto.

En la tradición sociológica el tratamiento de los valores ha ocupado desde el principio una de las piedras angulares en los edificios epistemológicos de las diferentes escuelas.

En el positivismo comtiano los nuevos valores de la burguesía ilustrada todavía luchan por el poder contra las escalas de valores inspiradas en el mundo antiguo y sostenidas por las todavía muy poderosas cortes aristocráticas, las iglesias, las monarquías o las organizaciones caciquiles del mundo agrario. En este contexto la razón o la ilustración se convierten en valores claves de la nueva escala. A través de ellas, en la visión de Comte, las sociedades históricas van a encontrar las nuevas y mejores formas de vida que el conocimiento científico aplicado a nuevas realidades garantizará.¹

Lo seguro en cualquier caso, para Comte, es que la implantación del espíritu científico en la sociedad a través de la instrucción generalizada de la población y el nuevo impulso planificado de las ciencias "no es en absoluto susceptible de abuso". Hoy en día, los sistemas educativos cubren ya en buena parte del mundo aquel planteamiento de la educación pública

¹ "Del mismo modo, siendo por su naturaleza conjetural, el poder espiritual debía exigir necesariamente el mas alto grado de confianza y de sumisión del espíritu. Esta era una condición indispensable para su existencia y su acción. Por el contrario, la capacidad científica positiva, concebida como directora de los asuntos espirituales de la sociedad, no exige ni ciega creencia ni siquiera confianza, al menos por parte de todos aquellos que sean susceptibles de escuchar las demostraciones; en cuanto a los otros, la experiencia ha probado de manera suficiente que su confianza en las demostraciones unánimemente fijadas entre los sabios positivos no puede jamás serles perjudicial y que, en una palabra, ese género de confianza no es en absoluto susceptible de abuso". A. Comte "Primeros ensayos" FCE, México, 1942, p.20

generalizada, que era todavía una utopía para los ilustrados o el mismo Comte. La ciencia, a su vez, han alcanzado un desarrollo tal, que plantea la exigencia de actividades evaluadoras.

Igualmente podemos decir hoy que esta valoración comtiana o de la Ilustración : la educación y la ciencia no son susceptibles de abuso y deben implementarse, es unánimemente aceptada y se traduce en nuestras declaraciones institucionales de derechos humanos o civiles, en nuestras Constituciones y en las políticas instrumentadas por la práctica totalidad de los países del globo, cada uno con sus limitaciones presupuestarias y, tal vez, de adaptación cultural, en un mundo revolucionado en su capacidad de transformación por la propia aplicación de estas políticas educativas y científicas.

Esta concepción ilustrada, que tomamos como un denominador común para la visión del mundo burguesa progresista en la Europa del XVIII y el XIX,² presenta sin embargo un serio resquicio teórico respecto de su alcance moral.

El optimismo ilustrado permite deducir de la seguridad universal y necesaria de las ciencias de la naturaleza, elegantemente entretejida por Kant, un papel semejante a la aplicación de la razón práctica a las ciencias morales. El gran visionario que anticipará que, tras la iluminación por las ciencias no surge una nueva moral que se impone por su propia

² En realidad la idea es probablemente de la ilustración, pero entre los mismos ilustrados progresistas era objeto de debate: "Los ilustrados franceses tampoco fueron, en su mayoría, favorables a la educación universal. Fueron explícitamente contrarios a ella, al menos, Mirabeau, La Chalotais, Destutt de Tracy y el 'príncipe de la luz' Voltaire. Este último llegó a afirmar sin ambages que sobre su tierra quería 'jornaleros, no clérigos tonsurados.'" F.Enguita (1990:124)

evidencia, es Nietzsche³. No existe una moral en la esencia del mundo que sea posible descubrir por medio de la actividad legítima de la razón tal y como parecen pensar muchos ilustrados.

La sociología y la antropología, entonces incipientes, comienzan a formular teóricamente algunos de los primeros frutos de esa aplicación de la razón al estudio de los fenómenos sociales. No sólo es incierto intentar superar el relativismo moral, la propia cultura puede también ser puesta en entredicho, relativizada.

Una intuición semejante se percibe en Frazer⁴ respecto de el conjunto de los contenidos culturales de cualquier época y de las mismas verdades de las prestigiosas ciencias de la naturaleza.

La sociología del XIX, no obstante, va a mantenerse en rasgos generales dentro de la visión ilustrada caracterizada por Comte. La tradición sociológica que, por la misma época, se inspira en Hegel, particularmente Marx, participa también del impulso soterialógico y del

³ "Un camino furtivo hacia el viejo ideal quedaba abierto, el concepto 'mundo verdadero', el concepto de la moral como esencia del mundo (!los dos errores más malignos que existen!) volvían a ser ahora gracias a un escepticismo ladinamente inteligente, si no demostrables, tampoco ya refutables...La razón, el derecho de la razón no llega tan lejos. Se había hecho de la realidad una 'apariencia'; y se había hecho de un mundo completamente mentido el de lo que es, la realidad...El éxito de Kant es meramente un éxito de teólogos..." F. Nietzsche "El Anticristo" Alianza Ed., Madrid, 1974 (5ª Ed. 1978) pp.54-5

⁴ "En las edades venideras quizá llegue el hombre a predecir y aún a gobernar el caprichoso curso de las nubes y los vientos, más difícilmente tendrán sus minúsculas manos suficiente fuerza para renovar la velocidad de nuestro desfalleciente planeta en su órbita o reavivar el agonizante fuego del sol. Sin embargo el filósofo que se estremece ante la idea de tan lejanas catástrofes, puede consolarse considerando que sus sombrías aprensiones, como el mundo y el mismo sol, son tan solo partes de aquel universo incorpóreo que la mente suscitó del vacío, y que los fantasmas que ha evocado hoy la sutil hechicera pueden desvanecerse mañana. También ellos, como tantas cosas aparentemente sólidas, pueden fundirse en aire, en aire tenue." J. G. Frazer "La rama dorada" F.C.E., México, 1951 (2ª Ed, 4ª Reimp.1969), p.798

optimismo final de la Ilustración en forma muy semejante a Comte. Frente al positivismo de éste, sin embargo, elabora un material analítico propio, la dialéctica, que, a su vez, dará un enorme juego en su aplicación al conocimiento de los problemas sociales.

La universalización de la investigación sociológica, y los procesos paralelos en economía, derecho o ciencia política, han venido a dar la razón a Nietzsche: del conocimiento mejor de la sociedad no surge una escala de valores de mayor rango epistemológico que el resto de las que defenderían en una sociedad concreta otras alternativas sociales. Paralelamente, con el desarrollo de las investigaciones, crece la fascinación de los sociólogos por el papel de los valores en el funcionamiento de las sociedades.

En este contexto, en la transición entre el XIX y el XX, va a aparecer el trabajo de Durkheim y el de Max Weber. Uno y otro tratarán de los valores sociales como objeto de estudio clave en la sociología. Durkheim acentúa su "coseidad", para ello intenta delimitar cómo se nos imponen nuestros valores más allá de nuestra voluntad; cómo su existencia radica en el grupo, más que en nuestra disposición temporal de ellos y nuestra ambigua identificación personal con ellos⁵.

A través de esta descripción, en el universo durkheimiano los valores acaban por aparecer como el material de la base de los procesos de solidaridad que hacen posible la

⁵ "Tal es el origen y la naturaleza de las reglas jurídicas y morales... Ninguna de ellas vuelve a ser encontrada, entera del todo, en las aplicaciones que los particulares hacen de ellas, puesto que pueden incluso existir sin ser realmente aplicadas." E. Durkheim. "Las reglas del método sociológico" Morata, Madrid, 1984 (4ª Ed.) p.38

socialidad humana. Así, en una imagen médica, la buena salud de los valores socialmente compartidos garantiza la solidaridad, mientras que su mala salud, los procesos de anomía, pueden llevar a la quiebra y el colapso del sistema social.

Durkheim media en la disputa suscitada por el polémico texto de Nietzsche con argumentos nuevos e interesantes. La ciencia y la moral obtienen su universalidad de la misma fuente: la sociedad.⁶ Es la sociedad la que exige a sus miembros adoptar un punto de vista universal: el punto de vista que se define porque estaría de acuerdo con él cualquier otro. Durkheim ha cortado el nudo gordiano de la cuestión epistemológica con la espada de la sociología, ya no se trata de si la universalidad es posible o no. Cuando se trata de las características individuales del ser humano Durkheim es completamente empirista, para el individuo es imposible llegar a conclusiones universales, la fuente de la universalidad es, por tanto, ese otro ser recién descubierto y que existe exteriormente al individuo: la sociedad.

⁶ "Así, lejos de que exista entre la ciencia, por una parte, y la moral y la religión, por la otra, esa especie de antinomia que se ha admitido tan frecuentemente, estas diferentes modalidades de la actividad humana derivan, en realidad, de una única fuente. Es esto lo que había comprendido ya Kant por la que presentó a la razón especulativa y a la razón práctica como dos aspectos diferentes de la misma facultad. Lo que, según él, es la base de su unidad es que ambas están orientadas hacia lo universal. Pensar racionalmente es pensar según leyes que se imponen a la universalidad de los seres razonables; actuar moralmente es conducirse según máximas que, sin contradicción puedan hacerse extensivas a la universalidad de las voluntades. En otros términos, la ciencia y la moral implican que el individuo sea capaz de elevarse por encima de su propio punto de vista." Durkheim, "Las formas elementales de la vida religiosa" Akal, Madrid, 1982. p.413 Max Weber también sociologizará el imperativo kantiano, si bien de forma distinta: "...se lee, por ejemplo....que es mejor y más ricamente recompensado por Dios el hacer algo bueno por deber que realizar una buena acción a la que no se está obligado por ley- en otras palabras, el frío cumplimiento del deber es superior a la filantropía sentimental- y la ética puritana aceptaría este principio, lo mismo que Kant que, de origen escocés y fuertemente influenciado por el pietismo en su educación se aproxima mucho al mismo en su imperativo categórico (y aquí no nos es posible mostrar más en detalle lo que deben al protestantismo ascético en general muchas de sus fórmulas)." "La ética protestante.." (nota 58 2ª parte, II) Sarpe, Madrid, 1984, p.203

Los hombres poseemos una doble naturaleza, esa sociedad externa nos fuerza a adoptar una segunda forma de ser que nos permite alcanzar el punto de vista de la universalidad. Durkheim no utiliza el mismo concepto de universalidad que Kant o la epistemología al uso: en Kant ésta consiste en la adecuación del concepto a la totalidad de sucesos denotados, reales o posibles; para Durkheim la universalidad tiene más que ver con la inteligibilidad universal del concepto⁷. Ya no se trata de si la mente humana puede captar la verdad universal, el tema es , más bien, que a los participantes en la sociedad se les exige un doble criterio de universalidad en los dos dominios kantianos de la razón: el conocimiento y la moral.

Ciencia , religión o moral tienen una misma matriz, la sociedad, que es capaz de impulsar a los individuos por encima de sí mismos. No es ocioso recalcar aquí que el mecanismo del impulso es la propia capacidad de los individuos de adoptar puntos de vista diferentes.

Esta formulación induce inmediatamente en aquel contexto de reflexión un nuevo problema epistemológico. Aún sin acallar el fragor de la batalla relatada por Saint Simon o Comte entre la concepción religiosa del mundo y la científica, la sustitución de la una por la otra no apaga el eco de aquel relativismo incipiente. La ciencia misma depende de un estado de opinión de la sociedad, la sociología sólo existe porque la sociedad la considera interesante. Con este punto de apoyo pretende convertirse en parte en una ciencia de la

⁷ "Lo que denominamos universalidad es la propiedad del concepto de ser comunicado a una pluralidad de personas, incluso, en principio, a todas las personas; ahora bien esta comunicabilidad es completamente independiente de su grado de extensión." Durkheim, "Las formas elementales.."Op.cit. p.403, nota 9.

misma opinión ⁸. Y aquí el discurso de Durkheim se vuelve dialéctico. Los sujetos sociales crean con sus actuaciones nuevas situaciones que retroactúan sobre el propio sujeto.

Esa matriz de continuidad en el pensamiento durkheimiano, la cosa social, es realmente el sujeto universal de los hechos sociales que sobrepasan la capacidad empírica de cualquier individuo. Incluso el más excelso hablante solo utiliza una pequeña parte de su lengua e imperfectamente. Los individuos, únicamente con nuestra capacidad cognitiva individual, no podríamos llegar a construir un lenguaje universal. Es la misma sociedad, al universalizarse históricamente, la que lo ha generado. Es cierto que las representaciones concretas únicamente tienen lugar en las mentes de los sujetos históricos, pero en escala reducida, habiendo sufrido por ello la universalidad de lo social un proceso de individualización. Durkheim utiliza los logros universales del hombre como prueba de la existencia de esa sociedad que identifica como el auténtico actor invisible tras la trama de las actividades individuales de todos.

⁸ "De manera inversa, incluso cuando están contruidos siguiendo todas las reglas de la ciencia, los conceptos no logran únicamente su autoridad por su valor objetivo. Para que se crea en ellos no basta con que sean verdaderos. Si no se armonizan con las otras creencias, con las otras opiniones, en una palabra, con el conjunto de representaciones colectivas, serán negados; los espíritus se cerrarán a ellos; por consiguiente, será como si no existieran. Si en la actualidad basta con que lleven la impronta de la ciencia para que se encuentren una especie de crédito privilegiado, es porque tenemos fe en la ciencia. Pero esta fe no difiere esencialmente de la fe religiosa. El valor que atribuimos a la ciencia depende, en suma, de la idea que colectivamente construimos sobre su naturaleza y su valor en la vida; es tanto como decir, expresa un estado de opinión. Y es que, en efecto, todo en la vida social, incluida la misma ciencia, se basa en la opinión. Sin duda se puede abordar la opinión como objeto de estudio y construir su ciencia; es en esto en lo que consiste principalmente la sociología. Pero la ciencia de la opinión no es la que da lugar a la opinión; solo puede esclarecerla, hacerla más consciente de sí misma. Es cierto que en base a esto puede hacerla cambiar; pero la ciencia sigue dependiendo de la opinión en el mismo momento en que parece que le dicta sus leyes; pues, como hemos mostrado, es de la opinión de donde obtiene la fuerza necesaria para actuar sobre la misma opinión." Durkheim "Las formas elementales.." op. cit. p.407

Weber, por su parte, enfocará, directamente y sin ambages, la relación que se produce en el interior del sujeto de la sociología entre su posición vital como portador de valores sociales y la que pretende ocupar, simultáneamente, como observador de los valores objetivos de la sociedad a la que dedica su estudio.

La obra de Weber , además de haber tratado con profusión y exactitud la relación de los valores sociales con la ciencia y, en concreto, la sociología, presenta para nosotros la ventaja adicional de haber extendido el campo de su investigación en este punto concreto a la politología, la economía y el derecho, disciplinas todas ellas centrales en el tratamiento científico actual del problema de la evaluación sociológica que nos ocupa ya desde esta introducción.

Para Weber la moral es uno de los objetos reales a observar en la situación social concreta objeto de estudio. Ocurre que el mismo observador con frecuencia está también inmerso en esa moral social que debe intentar observar sistemática y objetivamente. El observador debe ante todo cuidar de no sustituir la moral presente en la situación que observa por sus propios puntos de vista morales, ya que cometería un error en la propia recogida de datos.

El sentido de la acción humana es para Weber un componente de toda acción social, y a este sentido pertenecen los valores, las ideas o los intereses que los actores ponen en juego, incluso en forma inconsciente, en su acción social con el resto de los componentes de

un grupo. Una observación inadecuada del sentido de la acción supone una observación inadecuada de la propia acción social.⁹

La solución epistemológica que propone Weber está dentro de la ortodoxia post-Kantiana. La capacidad racional de los seres humanos, desarrollada a través del método científico, permite establecer conocimientos causales y objetivos sobre la infinitud empírica de la realidad, esquivando las dificultades que ello presenta a través de algunas técnicas y prácticas muy consensuadas en la misma cultura.

Una alta valoración previa de este conocimiento científico es necesaria tanto para suscitar las vocaciones científicas, como para acceder a los recursos materiales y humanos necesarios para su práctica. La ciencia, sin embargo, carece de autoridad para demostrar qué acciones o procesos, entre los que estudia, poseen valor o carecen de él o para determinar cómo deben ser priorizados los distintos valores. En la toma de decisiones humanas la cabeza asesora prudentemente al corazón, pero después es éste el que actúa.

Respecto del pensamiento de la Ilustración, esta postura ha adquirido la pátina de un cierto desencanto que cada vez más se va a extender como una característica del pensamiento en el siglo XX.¹⁰

⁹ " Por 'sentido' entendemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien a) existente de hecho 1) en un caso históricamente dado, 2) como promedio y de un modo aproximado en una determinada masa de casos; bien b) como construido en un tipo ideal con actores de este carácter. En modo alguno se trata de un sentido 'objetivamente justo' o de un sentido 'verdadero' metafísicamente fundado. Aquí radica precisamente la diferencia entre las ciencias empíricas de la acción, la sociología y la historia, frente a toda ciencia dogmática, jurisprudencia, lógica, ética, estética, las cuales pretenden investigar en sus objetos el sentido 'justo' y 'válido'." Max Weber "Economía y Sociedad" FCE, México, 1984 (2ª Ed. 7ª Reimp.) p.6

Los valores mismos son una producción social y humana. El científico en ningún caso debe, como ciudadano, renunciar a participar en el proceso social de creación o reproducción de los valores a través de su vida cotidiana; sí debe en cambio poder distinguir entre sus opciones de valor indemostrables y sus conocimientos objetivos de la sociedad. Estos incluyen conocimientos sobre los procesos de producción social de los valores y también sobre el grado en que dichos valores determinan la acción social subsiguiente.

El método sociológico weberiano intenta comprender el sentido de la acción social por el método de los tipos ideales. Estos tipos construyen leyes del desarrollo de la acción en forma que ésta está siempre orientada por una selección de los fines, seguida de la elección y aplicación racional de los medios a la consecución de objetivos que se desprenden de tales fines. La explicación de la acción se produce al comparar los datos empíricos sobre el desarrollo que la acción ha tenido realmente con el que hubiera tenido de haberse adecuado al tipo ideal previamente construido. En la comparación podemos reconstruir el sentido que pusieron realmente en su acción aquellos hombres¹¹, entender su eficacia causal y sus consecuencias reales. Los valores mismos asociados a determinadas ideas e intereses son componentes del proceso de selección de los fines sociales.

¹⁰.-"Tras la aniquiladora crítica nietzscheana de aquellos "últimos hombres" que "habían encontrado la felicidad", puedo dejar de lado el ingenuo optimismo que festejaba en la ciencia, es decir, en la técnica científicamente fundamentada el camino hacia la "felicidad". ¿Quién cree hoy en día en eso, si se exceptúan algunos niños grandes de los que pueblan las cátedras o las salas de redacción de los periódicos" M. Weber "El político y el científico" Alianza Ed. Madrid, 1967(2ª Ed), p.207

¹¹ "El tipo ideal...es un cuadro mental. No es la realidad histórica y mucho menos la realidad auténtica, como tampoco es en modo alguno una especie de esquema en el cual se pudiera incluir la realidad a modo de ejemplar. Tiene más bien el significado de un concepto límite puramente ideal, con el cual se mide la realidad con el fin de esclarecer determinados elementos importantes de su contenido empírico, con el cual se compara." Max Weber "Sobre la teoría de las ciencias sociales", Península, Barcelona, 1971, p.65

El discurso científico y el moral obedecen a principios distintos y cada uno debe usarse de acuerdo con sus propias reglas¹². Una vez que el hombre de voluntad o la comunidad política han seleccionado los fines, de nuevo puede usarse la ciencia para eliminar las contradicciones lógicas entre los fines o los medios priorizados, calcular los medios más adecuados, evaluar las consecuencias de la prosecución de dichos fines y la aplicación de los medios elegidos, por último se pueden y deben calcular las consecuencias que surgen del sacrificio de otros fines o valores.

Del análisis durkheimiano seguimos utilizando el método comparativo. De acuerdo con Durkheim, el sociólogo podría auscultar al animal biológico de nuevo cuño, que es la sociedad, detectando en él su funcionamiento normal o patológico. La idea de normalidad se extrae de la comparación de los distintos parámetros estadísticos de sociedades de la misma especie o estado evolutivo. La normalidad estará entonces en el tipo medio, si bien teniendo en cuenta que asuntos, que son considerados socialmente como malos -la delincuencia-, pueden ser sin embargo considerados normales si se mantienen dentro de ese tipo medio¹³.

De la técnica del análisis weberiano, queda para la investigación sociológica la práctica de comparar minuciosamente cualquier objeto de estudio con su tipo ideal, estando

¹².-"Si hay algo que hoy sepamos bien es la verdad vieja y vuelta a aprender de que algo puede ser sagrado, no sólo aunque no sea bello, sino porque no lo es y en la medida en que no lo es. El capítulo LIII del libro de Isaías y el Salmo XXI pueden encontrar ustedes referencias sobre ello. También sabemos que algo puede ser bello, no sólo aunque no sea bueno, sino justamente por aquello por lo que no lo es. Lo hemos vuelto a saber con Nietzsche y, además, lo hemos visto realizado en "Las flores del mal", como Baudelaire tituló su libro de poemas. Por último pertenece a la sabiduría cotidiana que algo puede ser verdadero aunque no sea ni bello, ni sagrado, ni bueno." Max Weber, op.cit.p.216

¹³ "Las reglas..." op. cit. p. 69 ss.

este construido tal como si la agrupación social estudiada siguiera en su práctica parámetros estrictamente racionales en la prosecución de esquemas de acción, orientados éstos por la delimitación de fines y medios. Parte de este trabajo con tipos ideales es semejante a una evaluación. Se debe tener en cuenta, en cualquier caso, que la delimitación de los fines es parte de la investigación empírica, ya que estos deben pertenecer a la misma acción social que estudiamos.

Posteriormente el científico puede, y en cierto modo debe, asesorar al hombre de acción confrontándole con las consecuencias que lleva consigo la prosecución de tales fines. Buena parte de la actual evaluación sociológica se lleva a cabo utilizando una metodología muy semejante a ésta, bien con fines evaluadores, bien con fines cognitivos.

La tradición sociológica posterior a Durkheim desarrolla sus trabajos en gran medida a la luz del método comparativo a que aludíamos, que es también utilizado en las evaluaciones sociológicas. En este último caso la normalidad se identifica hoy con más frecuencia con los parámetros estadísticos de las sociedades más desarrolladas que con los tipos medios.

El autor de esta tesis sintoniza mejor con la epistemología weberiana. Tiene ésta, desde mi punto de vista, la ventaja de separar a la ciencia de las disputas políticas o éticas, sin menoscabo por ello de la idea -compartida por Weber y Durkheim- de que, hoy en día, la ciencia es importante porque nuestra cultura común le confiere valor. Nuestras valoraciones

culturales¹⁴ son genéticamente anteriores a la ciencia y no al contrario. No cabe por tanto excluir radicalmente las propias valoraciones -más valdría entonces dedicarse a otra cosa- sino, más bien, tratarlas en el apartado de la duda metódica que, por cierto, afecta a todo tipo de explicaciones anteriores. Se trata por tanto de calcular una específica epojé de valores y prenociones hasta reconocer cuales son los valores e ideas que los actores sociales están realmente poniendo en juego a través de su acción.

En cualquier caso tenemos la ventaja de que, independientemente de que se despoje o no el investigador de sus valores, epistemologicamente y por principio le negamos una autoridad moral privilegiada. El científico social puede tener un conocimiento más amplio que el ciudadano no especialista respecto de la importancia, el funcionamiento, las causas o los efectos de la constitución moral de la sociedad. La ciencia, sin embargo, no le proporciona criterios que le permitan decidir, con menor riesgo de error, si hay que priorizar la libertad o la autoridad, el amor o el interés, el desarrollo o la preservación del medio. Si se prefiere una expresión más brutal, el científico sabe cómo construir bombas atómicas, pero eso no le confiere autoridad para tomar la decisión de construir las o no, de utilizarlas o no. La ciencia es para él un privilegio personal que la comunidad le ha financiado, pero no le proporciona una sabiduría superior que le permita demostrar que las bombas atómicas son buenas, o malas.

¹⁴ "Sin esa extraña embriaguez, ridícula para todos los que la ven desde fuera, sin esta pasión, sin este sentimiento de que 'tuvieron que pasar milenios antes de que yo apareciera y milenios aguardaron en silencio a que yo comprobase esta hipótesis', no se tiene vocación para la ciencia y es preferible dedicarse a algo distinto." Max Weber, "El político y el científico", Alianza Ed., Madrid, 1969, p.191-2

En la descripción weberiana los valores y sus priorizaciones son parte de la misma acción social, parte del sentido de la acción, bien entendido que si los actores sociales hubieran dado a su acción un sentido diferente, entonces hubieran actuado de forma diferente. Los mismos valores se relacionan con constelaciones de ideas asociadas a ellos, con sentimientos profundos de los actores y con el entramado de sus intereses. Esto da lugar a una sociedad en que diferentes grupos de actores promueven distintas escalas de valores, pero ninguna de ellas puede, científicamente, pretender una fundamentación superior a las de sus contrarios.

Para completar nuestra argumentación, ahora es preciso volver al estado actual de estas jerarquizaciones de las escalas de valores tal como se presentan en lo que respecta al objeto de estudio de esta tesis. El campo de la discusión sobre los valores, fines y medios implicados en la educación polariza las jerarquizaciones de los distintos valores en forma semejante a lo que ocurre en otros ámbitos importantes de la actual discusión política.

Un primer polo está representado por la postura inspirada por las ideas económicas neoliberales y se sitúa en uno de los lados de la escala de dispersión teórica; el segundo se centra en torno al derecho de los ciudadanos a la igualdad, bien entendido que hoy por hoy ambas posturas aceptan buena parte de las ideas básicas de la otra. Así en uno y otro polo se acepta generalmente que el crecimiento económico es un valor a tener en cuenta y que implica aceptar una economía de mercado y, también, que un cierto Estado, si no del bienestar, si, al menos, de la corrección de situaciones que el mercado no puede atender, es

necesario. Asimismo el derecho constitucional a la igualdad de oportunidades es una clásica idea liberal.

El problema político no consiste en negar los valores del adversario, sino más bien en determinar qué valores comunes consideramos prioritarios.

Atendiendo al impulso clarificador definido más arriba, como autor de esta tesis y para que el lector interesado pueda corregir los sesgos que de mi postura personal de valor puedan seguirse, expondré aquí las bases de mi antropología filosófica. Mi fé irracional me dice que todos los hombres somos realmente iguales en lo esencial y que las diferencias observables versan sobre accidentes superficiales.

Hoy en día es evidente que la ciencia es el recurso más poderoso con que ha contado la humanidad nunca; la experiencia histórica del siglo XX nos ha mostrado también que la ciencia no es inocua. Y no solo es destructiva para otros hombres o seres vivos en su aplicación universal e irracional, sino que proporciona los medios para destruir por completo el lecho ecológico de la vida humana, haciendo esta inviable. Pretender por tanto un monopolio de la ciencia o la educación en favor de algunos grupos o sociedades concretas sería sinónimo de dejar completamente indefensos al resto de los grupos o sociedades. Paraphraseando a Comte, la ciencia o la educación harán menos daño cuanto más equitativamente estén distribuidas entre los distintos grupos de intereses afectados por la competencia sobre los recursos sociales o naturales.

La educación es financiada hoy , básicamente, con dinero público en todos los países desarrollados, incluso en el caso de aquellos cuyas instituciones educativas son entidades privadas. La distribución de la enorme cantidad de recursos que se dedican a la educación ha hecho realidad en los países industrializados el sueño de los ilustrados de conseguir la instrucción universal de la población. Uno de los resultados colaterales de esta inversión en igualdad para todos en el acceso a la educación ha sido el despegue de las economía de estos países muy por encima de las tasas de crecimiento esperadas a tenor de las inversiones en capital físico¹⁵. Se le ha dado la vuelta a un antiguo axioma economicista, lo que beneficia a toda la sociedad beneficia también a los propietarios de capital físico.

En forma paralela la acumulación de inversión en educación a escala de personas individuales provoca beneficios personales al mejorar los salarios que se reciben a lo largo de la vida activa. Así la educación es hoy en día un importante componente de la estratificación social.

A estos parámetros reflexivos se une, a partir del setenta y tres, una crisis de materias primas a escala mundial, que ya no va a permitir, desde entonces, mantener altas tasas de crecimiento sostenidas a ninguno de los países de la comunidad internacional. Esta situación económica de stop and go, suave y con altibajos, ha puesto en evidencia las enormes

¹⁵ Es particularmente concluyente el trabajo de L. G. Sandberg (1993) que correlaciona los niveles de alfabetización y el crecimiento de la renta en los distintos países europeos entre mediados del XIX y los años setenta. "Entre mediados del S.XIX y 1970, los niveles de renta por habitante de los países europeos han experimentado ritmos de crecimiento muy dispares, configurando una ordenación de los mismos muy diferentes en distintas etapas. Pero los índices de alfabetización alcanzados por cada uno de ellos en la primera de las fechas pronostican sorprendentemente bien los niveles de desarrollo que tenían en la segunda." Palafox, Mora y Pérez (1995:24)

cantidades de fondos que se destinan a la educación del dinero público en las economías de muchos países.

La revisión neoliberal¹⁶ del dinero de la educación suele primar los términos de la rentabilidad inmediata de esta inversión. Hay que decir que, desde estas premisas, nunca se hubiera realizado el esfuerzo inversor que se realizó y no se habrían alcanzado los estadios de desarrollo económico actuales en ninguno de los países industrializados.

Por tanto, ante la idea liberal de que, ya que la educación beneficia económicamente al individuo, puede y debe ser regulada por el mercado, pienso que en nuestras sociedades debe tenerse en cuenta el aspecto desequilibrador que tiene la educación y que el mercado, mucho menos libre de lo que suponen los tipos ideales con que se trabaja teóricamente, nunca corregiría.

El valor de la igualdad entre los hombres pertenece a nuestra cultura actual. Nace de una antropología filosófica concreta que probablemente entronca en la religión, ante Dios todos somos iguales, encuentra su forma moderna con los ilustrados y , actualmente, preside nuestras constituciones democráticas.

¹⁶ Hay que excluir de esta generalización en gran medida precisamente a los investigadores especializados en este tema como Schultz, Becker o Lucas y que , con todo y pertenecer a la escuela de Chicago, sin embargo difícilmente suscribirían esta jerarquización de los valores que afectan a la educación y que definimos como "neoliberal".

Los hombres compartimos la socialidad con otros muchos animales superiores¹⁷. La descripción sociológica se inicia sobre la noción cultural de que el hombre es social por naturaleza, la sociedad humana ya no se origina en un pacto, como se pensaba en tiempos de Locke o Rousseau. Tampoco existe el hombre pre-social cartesiano¹⁸. La cultura nace de la socialidad y no al contrario.

La invención del signo lingüístico por nuestros antepasados remotos es el hecho científico más impresionante de toda la historia de la humanidad. El lenguaje humano presenta una arquitectura lógica que permite describir la complejidad utilizando pasos sencillos semejantes a los que utilizan otros animales superiores en su inserción cognitiva en el medio, pero instaurando una forma de comunicación que quiebra la evidencia de la comunicación instintiva.¹⁹

¹⁷ "Los animales superiores son sistemas excepcionalmente complejos, pero las sociedades en que se mueven son más complejas aún. La vida social del hombre es el sistema más complejo que conocemos. Según sabemos, se encuentran entre el hombre y muchos animales unos paralelismos más simples que esperamos hacer comprensibles sin dificultad." K. Lorenz (1989:20)

¹⁸ "La idea original de Hegel consiste en que al yo solo se lo puede concebir como autoconciencia si es espíritu, si pasa de la subjetividad a la objetividad de un universal, en el que sobre la base de la reciprocidad, los sujetos que se saben a sí mismos quedan asociados como no idénticos. Y precisamente porque el yo es identidad de lo universal y lo particular en el preciso sentido que acabamos de referir, la individuación de un recién nacido, que en el seno materno es, como ser vivo prelingüístico, un ejemplar de la especie y al que biológicamente se lo podría explicar suficientemente por una combinación de elementos finitos, solo puede ser entendida como un proceso de socialización; no debiendo ser entendida aquí la socialización a su vez como la inserción en la sociedad de un individuo ya dado, sino que es más bien esa socialización la que da como resultado el ser individuado." Habermas, (1984:26)

¹⁹ "Ce que cette structure de la chaîne signifiante découvre, c'est la possibilité que j'ai, justement dans la mesure où sa langue m'est commune avec d'autres sujets, c'est-à-dire, où cette langue existe, de m'en servir pour signifier tout autre chose que ce qu'elle dit." Lacan (1971:262)

El lenguaje humano convierte las señales digitales en signos analógicos distribuyendo en niveles autóctonos y sistemáticamente enlazados distintos sistemas de señales simples que se obtienen con combinaciones acústicas de unos pocos elementos, presentes o ausentes en la cadena verbal.²⁰

Estos hechos históricos han dado origen filogenéticamente a los seres humanos tal y como inician ontogenéticamente al sujeto humano por medio de la socialización. El engarce entre nuestra primera forma de comunicación por medio de señales y la ulterior lingüística se realiza en el reino intermedio de lo simbólico, que comunica nuestro ser de pulsión con la descripción racionalmente mediada que construimos en común. Para que esta última sea posible lo simbólico debe inaugurar el reino de la representación por medio de los mecanismos básicos de la metáfora y la metonimia. Sólo después la descripción comunicativa del mundo que mantenemos en común muestra su distancia respecto de nuestros mecanismos pulsionales básicos, construidos como atracciones o rechazos. Los valores nacen en este reino intermedio de lo simbólico reconduciendo los estados pulsionales de atracción o rechazo hacia los distintos objetos que racionalmente recrea la comunicación lingüística. La lógica de los valores y sus contenidos entroncan en la representación simbólica, la ciencia en la representación racional²¹.

²⁰ "D'où l'on peut dire que c'est dans la chaîne du signifiant que le sens insiste, mais qu'aucun des éléments de la chaîne ne consiste dans la signification dont il est capable au moment même". Lacan (1971:260)

²¹ "La grandiosa empresa colectiva de la humanidad, a saber, objetivar el mundo y proyectar una imagen irrefutable en sí de él, tiene menos de cien años. Incomparablemente más antigua y primigenia, es nuestra percepción intuitiva e irreflexiva del medio ambiente, incluidos los seres vivos que lo pueblan junto a nosotros. La superioridad de la ciencia sobre nuestra comprensión primitiva y puramente emocional del mundo se debe a que, mediante una reducción de los fenómenos a elementos más pequeños y ya comprensibles, permite entrever lo sumo, lo excepcionalmente complejo y, por cierto, objetivándolo de modo tan asquible para cada congénere que no se puede refutar.(...)

Cuando sostenemos que todos los hombres son iguales no pretendemos cerrar los ojos a las evidentes diferencias entre ellos en diversos órdenes. Queremos más bien decir que no entristece menos el llanto de un niño rico que el de un niño pobre, que no vale más el amor de un hombre que el de una mujer, que no es menos misteriosa la mente de un deficiente psíquico que la de una persona normal.

Sobre esta definición fundamos constitucionalmente nuestras democracias modernas. Estas, en tanto que comunidades políticas, pretenden, a través de ella, equilibrar esas diferencias iniciales cuya valoración es, por lo demás, siempre arbitraria. En el ranking de las riquezas o el poder todos tenemos asignado un ordinal, pero en la vida política o en el orden moral todos los ciudadanos tenemos un valor idéntico.

En la visión sociológica el tema de la educación tiene connotaciones específicas: es ante todo una necesidad social. Es la sociedad la que necesita transmitir su cultura, sus prácticas y su estructura a las nuevas generaciones para reproducirse en el tiempo. En el caso de sociedades del grado de complejidad de las nuestras esta reproducción simple exige recursos cuantiosos siempre.

A nivel individual los diferentes grados de educación recibidos tienen una incidencia determinante en la diferenciación de los ciudadanos respecto de las riquezas, el poder y el

Los dos caminos abiertos al hombre para el conocimiento del mundo son tan diferentes que muchos pensadores los tienen por inseparables." K. Lorenz (89:229-230)

prestigio. Por ello los mayores niveles de educación son ampliamente pretendidos por todo tipo de personas.

Actualmente todos los países industrializados financian su educación mayoritariamente con dinero público. Si el dinero público es el dinero de la comunidad política parece entonces lógico que se oriente a cumplir el mandato igualatorio sobre el que la misma comunidad se asienta.

Es cierto que la educación ayuda a reproducir la sociedad que la produce. La sociedad desigual que vivimos se reproduce a sí misma como desigual todos los días. Asimismo la educación que esta sociedad produce legitima a su desigual productora, sin embargo, privar de esta educación a una parte de la población es atentar directamente contra el precepto constitucional. La población privada de educación estaría condenada a la marginación social. Además esta política produciría colateralmente todo tipo de efectos perversos para el sistema social y para el mismo sistema económico.

Si atendemos a la comparación internacional, disminuir la actual oferta educativa, en un país como España, significaría rozar los parámetros estadísticos del subdesarrollo. Si España quisiera alcanzar en la mayor parte de dichos indicadores las medias de los países de la OCDE entonces debería incrementar su actual inversión en educación.

Este trabajo pretende informar sobre la evaluación que cabe hacer hoy, con técnicas y parámetros comúnmente admitidos, del funcionamiento de una escuela universitaria situada

en el mundo educativo español y valenciano. Sabemos que la información que proporciona la ciencia y su posterior uso social pueden suscitar distintos tipos de juicios morales. El valor científico a preservar es, en cualquier caso, la objetividad, dicho en términos popperianos la "intersubjetividad". Este coincide con el concepto de universalidad que antes mentábamos en Durkheim, o Karl Lorenz o con el ideal de las proposiciones científicas pretendido por Weber y que viene a significar que cualquier otro ser humano estaría básicamente de acuerdo con las descripciones e interpretaciones contenidas en sus juicios y, además, en los desacuerdos posibles, el lector neutral tendría los suficientes elementos de juicio para identificar los sesgos debidos a la incorrecta utilización del método por el autor.

1.- LA IMAGEN ACTUAL DE LA EDUCACION: VALORES, IDEAS Y FINES.

Todas las culturas conocidas se han provisto de instituciones concretas como medio de socializar a sus jóvenes. En el caso de sociedades actuales y semejantes a la nuestra las instituciones educativas están además en gran parte socializadas y se integran, por tanto, en distintos niveles de las entidades políticas que son los estados: las normas que regulan la educación son leyes de alto rango, las instituciones que la lideran, financian en gran parte y en muchos casos la imparten se integran en los aparatos burocráticos del estado a nivel de carteras ministeriales y departamentos específicos de la Administración.

Cuando son entidades privadas las que la implementan, en realidad colaboran en esa inmensa tarea política y, en buena parte, son también financiadas con fondos públicos. Para los efectos de este trabajo nos interesa recalcar como primera esta característica de la educación actual, que la convierte en una actividad más de las instituciones políticas que de los individuos y que, en consecuencia, nos permite una aproximación sociológica a ella en términos de actividad altamente racionalizada por medio de controles burocráticos.

Las nuevas líneas de pensamiento sobre la educación que pueden influir en esta actividad son, por causa de la situación descrita, líneas muy intelectualizadas, monopolizadas prácticamente por el discurso científico sobre el tema. Nuestra tarea a estas alturas del trabajo es dar cuenta de algunas de estas visiones científicas en orden a descubrir en ellas un marco de pensamiento básico en el que se desarrolle la ulterior discusión del tema. En concreto nos interesan aquellos valores, ideas e intereses que están en la base del nacimiento y la historia

de la evaluación educativa intentando llegar hasta los actuales consensos sobre las distintas formas de ella que se practican.

El mismo hecho de la aparición de la idea de evaluar la educación esta ligado a los nuevos marcos de pensamiento que la toman como objeto de estudio en las últimas décadas - prestaremos especial atención a la economía y la sociología- contribuyendo, estos nuevos puntos de vista, a la renovación del mismo marco del pensamiento teórico sobre ella e introduciendo nuevas prácticas en los procesos educativos.

La educación de los jóvenes para su incorporación a las distintas tareas que lleva consigo la vida social ha sido frecuentemente un estímulo para el pensamiento . Ello ha dado pie a una teorización de la propia educación desde un colectivo cada vez mayor de disciplinas y puntos de vista científicos que hacen el conjunto inabarcable. La idea de evaluar la educación ha surgido en este marco institucional que describimos y se relaciona directamente con estos procesos racionalizadores y burocratizadores.

Pretendo encontrar en este discurso racionalizado sobre la educación las ideas básicas con las que se organiza su implementación, o al menos, algunos puntos de vista sobre ella que , por su novedad, puedan indicarnos el sentido de los valores que hoy persigue nuestra cultura en su esfuerzo educativo. Esta reflexión que pretendemos escrutar está constituida por una reciente, pero ya muy considerable, tradición de escritos sociológicos y también por innumerables trabajos concebidos desde otros enfoques científico-sociales. Las prácticas

actuales de evaluación²² de instituciones educativas han nacido en este contexto de pensamiento y expresan valores normalizados y comúnmente admitidos. Nuestro primer cometido será describir algunas de las nuevas ideas que conforman nuestro actual punto de vista sobre la educación a través de la revisión de parte de la literatura generada por las ciencias sociales sobre este tema en los últimos años.

Los acontecimientos históricos que han configurado nuestro mundo moderno han hecho aparecer a la educación como un tema de creciente peso político. Tras él podemos intuir algunas de las claves de nuestra nueva visión. Fernández Enguita (1992) expresa en forma sucinta algunos de los grandes hitos del tema tal y como ha surgido en la España de la historia moderna²³. Aparecen en su descripción algunos valores que pueden servirnos para iniciar este trabajo. Por de pronto la libertad o el despotismo, la liberación del pueblo, la regeneración, el progreso, el consenso, la meritocracia, la lucha contra la desigualdad.

También han enfocado su atención en la educación disciplinas que nacieron en aquel marco ilustrado aportando nuevas ideas que hoy forman parte de nuestra visión cultural.

²² En España en concreto acaba de entrar en vigor la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En ella se prevé evaluar a los alumnos, el profesorado, los centros y a la propia administración y se crea para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que será el ente encargado de desarrollar y aplicar la ley.

²³ "Los ilustrados confiaron a la educación la tarea de acabar con las bases sociales y culturales del despotismo; los regeneracionistas vieron en ella el instrumento para levantar al país de su postración, cerrar sus fisuras internas y hacerle emprender el camino del progreso; los republicanos la proclamaron palanca para la emancipación del pueblo; los sectores de la 'clase política' de la dictadura más conscientes de la proximidad de su fin le encomendaron el papel de asegurar un consenso social meritocrático. Todavía los 'pactos de la Moncloa' tuvieron como uno de sus principales resultados positivos, en el terreno de las realizaciones sociales la expansión de la escuela pública y, con posterioridad, el gobierno socialista vio en ella la forma de desigualdad más intolerable - tal vez la única- y se empeñó en moderarla como no haría con ninguna otra cosa" Fernández Enguita (1992;9-10)

Entre todas, la economía que, en especial desde el final de los cincuenta y el principio de los sesenta, ha creado nuevos medios conceptuales que hoy configuran el enfoque preciso de la visión cultural que hace nacer este nuevo estilo de evaluación que ensayamos y que no obstante su corta vida ha arraigado ya con fuerza en los sistemas educativos de nuestro entorno y en el nuestro propio.

El enorme peso económico de la educación en el mundo moderno ha estimulado la realización de innumerables estudios , entre ellos un volumen considerable y creciente de literatura española, que contiene las referencias conceptuales y empíricas precisas para describir el marco global de la enseñanza, de los estudios universitarios en general y también para la descripción de las instituciones reales.

Comenzaré la revisión de ideas que aquí se propone repasando estos nuevos puntos de vista económicos y sociológicos surgidos en los últimos cuarenta años y que al integrarse en el punto de vista cultural sobre la educación han hecho evolucionar este mismo punto de vista y, con él, a la misma cultura.

1.1. LA TEORIA ECONOMICA Y LA EDUCACION.

La ciencia económica ha enfocado, a partir del final de los años cincuenta las actividades educativas con un nuevo paradigma conceptual, hasta entonces se suponía que la educación era un bien de consumo y que como tal no precisaba otros estudios aparte de los precisos para racionalizar económicamente su producción o su venta.

Actualmente y a pesar del poco tiempo transcurrido, muchos de los nuevos conceptos económicos han pasado al lenguaje ordinario de los medios de comunicación o la calle dónde es corriente oír hablar de calidad de la enseñanza, inversiones en educación o las mayores plusvalías que generan trabajadores mejor educados. Estas ideas se han ido gestando en una época muy reciente.²⁴

De hecho, en la actualidad las problemáticas pedagógica o política aparecen claramente supeditadas en el marco del pensamiento sobre la educación al punto de vista económico. Ello no es óbice para que bajo el aparentemente aséptico marco de la estadística macroeconómica aparezcan indicios de las distintas posturas de los poderes en lucha o de las escalas de valor enfrentadas.

²⁴ "Aunque la Economía de la Educación nace de hecho con los primeros economistas, es en los últimos treinta años cuando de un modo sistemático se han estudiado las relaciones existentes entre variables económicas y educativas. La Economía de la Educación se desarrolla a partir de los años sesenta, en lógica coincidencia con la expansión, sin precedentes históricos, del sistema educativo: el enorme crecimiento de la demanda educativa indujo un importante aumento de la inversión educativa por parte, fundamentalmente, de las administraciones públicas. Es evidente que el uso del análisis económico se vuelve indispensable cuando la sociedad se ve obligada a asumir un gasto tal" Mora (1989:13)

La integración de la educación en el campo de estudio de la economía supone una revolución teórica para el paradigma conceptual de la economía neoclásica. Se atribuye en general dicha revolución a las formulaciones teóricas contenidas en unos artículos publicados por T. W. Schultz hacia el final de los años cincuenta (Schultz; 1959, 1960, 1961).

En ellos corrige Schultz (Schultz, 1983) el trinomio clásico de la economía, intereses del capital, rentas de la tierra y rentas del trabajo, añadiendo un cuarto concepto, el capital humano, que participa en parte de las connotaciones del capital y en parte de las del trabajo. El capital humano consiste en los conocimientos y habilidades de las personas que constituyen la fuerza de trabajo, en su disponibilidad o sus mismas aptitudes físicas. Como tal capital se forma económicamente a través de una cuantiosa inversión, la inversión en educación, en salud o en migraciones económicamente orientadas. Además el capital humano es conceptualmente útil para explicar diferentes hechos económicos de los que se tiene constancia empírica, pero no son suficientemente entendidos desde la teorización usual.

A este tipo de hechos empíricos pertenecen los incrementos en la renta de las naciones industrializadas que no se corresponden con las tasas de incremento del capital físico o determinadas diferencias salariales en el mercado de trabajo.

En virtud de este capital humano la inversión en la obtención de determinadas habilidades por parte de los individuos o el grupo acaba por ser rentable a través de los mayores ingresos en el mercado de trabajo a nivel individual y además el contexto económico

general también se beneficia gracias a la mayor productividad de los individuos que han recibido dichas habilidades.(Schultz,1983)

El trabajo de Gary Becker desarrolla las ideas de Schultz a través del análisis de ingentes bases empíricas y nos permite centrar la atención en uno de los autores que más ha hecho por articular el pensamiento económico actual, particularmente en temas educativos. En los años cincuenta Schultz y Becker comparten sus manuscritos y el trabajo de Becker demuestra con los datos empíricos pertinentes la funcionalidad de los conceptos schultzianos sobre la inversión en capital humano.

Se trata de explicar factores desconocidos del desarrollo económico que caracteriza en muchos países la historia reciente.²⁵

Los estudios de Becker centran su atención en la actuación de los agentes económicos individuales, ante todo individuos o empresas. El agente tipo y la totalidad de sus actividades pueden ser estudiados desde el punto de vista económico.²⁶

²⁵ "El origen de esta investigación es doble; por una parte la comprobación de que tras tener en cuenta el crecimiento del capital físico y del trabajo, aún queda por explicar una parte importante del crecimiento de la renta en los Estados Unidos; por otra el énfasis con que algunos economistas insisten en la importancia de la educación como factor de desarrollo económico." Becker (1983:11)

²⁶ "Algunas actividades inciden fundamentalmente sobre el bienestar futuro; el impacto principal de otras tiene lugar en el presente. Algunas repercuten en la renta monetaria y otras en la psíquica, esto es, en el consumo. El navegar incide primordialmente sobre el consumo, la formación en el trabajo sobre la renta monetaria, y una educación universitaria quizá sobre ambas. Estos efectos pueden operar bien a través de recursos físicos o de recursos humanos. Este estudio se ocupa de las actividades que repercuten sobre las rentas monetaria y psíquica futuras a través del incremento de los recursos incorporados a los individuos. Estas actividades se denominan inversiones en capital humano." Becker (1983:21)

Hay distintos tipos de inversiones en capital humano, si bien el estudio de Becker trata fundamentalmente de las inversiones en educación realizadas por los propios individuos o las empresas. El esfuerzo público por financiar la educación actúa más bien como contexto lo que permite a Becker centrarse en la mayor o menor inversión en educación voluntaria a la hora de calcular los costes y los rendimientos. Ello no es óbice para que la intuición inicial implique la inversión pública en educación como condición sine qua non del desarrollo económico sostenido en el contexto de los Estados Unidos vistos desde principios de siglo y, además, constituye el umbral de comparación en un sistema en que la enseñanza obligatoria era todavía únicamente la primaria, siendo el bachiller y los estudios superiores enseñanzas voluntarias. Becker (1983:22)

Becker construye a partir de estas bases diferentes tipos de ecuaciones para poner en relación los costes asumidos por individuos o empresas para mejorar su nivel educativo o el de sus empleados con los rendimientos de la inversión en orden a medir la mayor o menor eficacia de esta de acuerdo con distintos tipos de situaciones vitales, sociales o económicas. Los resultados partiendo de este individualismo metodológico son espectaculares. La inversión en capital humano rinde. Por tanto, genera demanda.

"El rápido crecimiento secular de la educación secundaria en los Estados Unidos puede deberse, en primer lugar, a las leyes sobre la obligatoriedad de la enseñanza, pero en última instancia se debe en mayor medida a las tasas de rendimiento privado y social, reales anticipadas." Becker (1983:224)

Para Becker, la razón de fondo de este espectacular rendimiento de la educación consiste en la mayor productividad que esta permite. El individuo más formado gana más porque su trabajo permite obtener mayores plusvalías.

1.2.- EL PLANTEAMIENTO DE LOS ESTUDIOS ACTUALES

Los años sesenta, en los que escribe Becker, incluso los setenta, han sido ampliamente sobrepasados por la evolución de la economía mundial y por la profundización de las relaciones entre educación y economía. La conceptualización de Schultz y Becker, sin embargo, acabará por pasar al acervo cotidiano de conocimiento social con el que leemos los temas de política y economía en los periódicos, además de generar una importante discusión teórica.

A partir de entonces van a proliferar los modelos de estudio de la demanda y los rendimientos de la educación sobre una cada vez mayor y mejor base de datos estadísticos. Una revisión general de los tipos de modelos al uso, seguida de una aplicación de los mismos al caso español está en Mora (1989). Surgen discrepancias sin embargo en la interpretación de los datos.

Dentro del campo de los economistas neoclásicos la conocida como teoría credencialista pone en cuestión la equivalencia entre formación y productividad de la teoría de Becker.²⁷

²⁷"los credencialistas atacan la idea de que la educación sea productiva y, por consiguiente las hipótesis de rentabilidad social de la educación, aunque no discuten la rentabilidad privada. La función esencial de la educación es, para los credencialistas, la de proporcionar simplemente un método de selección a los empresarios. Versiones parcialmente distintas son la Teoría del Filtro (Arrow, 1973) y la Teoría de la Señalización (Spence, 1973)" Mora(1989:15)

Los trabajos de Spence y Arrow son dos brillantes e intuitivos artículos que exponen sus tesis desde un punto de vista teórico, incluso matemático (cálculo de probabilidades), pero en forma que es prácticamente muy difícil diseñar un instrumento de medida para revisar el material empírico que probaría sus hipótesis. Sus connotaciones conceptuales básicas son la situación de imperfecta información del empresario a la hora de contratar, lo que le hace correr riesgos que se desarrollan sobre la base de elegantes construcciones teóricas. No hay sin embargo ninguna forma de comparar los resultados con otra elección diferente que nunca se produjo. Las conclusiones a que nos llevan estos trabajos a veces asumen formulaciones imprecisas del tipo: "Así pues, contratar a alguien es con frecuencia una compra de lotería" Spence (1991:124)

Spence utiliza un cálculo probabilístico asignando distintos valores según le toque al empleador la lotería o no. La falta de información empírica sobre resultados reales de la contratación impide considerar este trabajo de Spence como una de sus aportaciones teóricas importantes, ante todo si se considera la ingente base empírica que caracteriza los trabajos de Becker o la seriedad teórica de Schultz.

Arrow manifiesta por su parte que "personalmente, no creo que la educación superior cumpla solo un objetivo de selección. Sin duda los institutos de formación profesional imparten materias concretas que están valoradas por el mercado, y también lo hacen los cursos universitarios de ciencias. Esto ya no está tan claro al hablar de gran parte de los cursos del área de letras, artes y humanidades" Arrow (1991:144) Como en el caso de Spence, a partir de aquí es enormemente complejo intentar construir un mecanismo de

verificación que permita sostener sus afirmaciones, como tal vez intentará en adelante trabajar Arrow; hasta entonces, sin embargo, su trabajo sólo nos ilumina, y no poco, a través de las ideas intuitivas que contiene.

La educación sólo constituye un filtro que informa al empresario pero carece de relevancia productiva. Como antes Spence, Arrow apoya sus afirmaciones sobre elegantes ecuaciones que calculan probabilidades sobre valores arbitrarios concluyendo que lo mejor para todos es eliminar la universidad y sus costosos dispendios o al menos que "un aumento en los recursos destinados a la educación universitaria no va a tener ningún efecto positivo sobre el rendimiento dentro del sector no educativo si todas las otras variables están bajo control" Arrow (1991:160). Esta última afirmación tampoco puede ser comprobada dada la imposibilidad de medir el parámetro de la "capacidad" de la gente o de demostrar con datos empíricos la falta de productividad de los titulados en áreas distintas de las ciencias o la formación profesional. En cualquier caso dentro de la importante obra de Arrow este trabajo queda aislado, ya que nunca ha vuelto a publicar sobre este tema.

En la literatura posterior queda sin embargo la intuición de Spence o Arrow de que, para el empleador, la educación significa un primer filtro, una primera señal a la hora de contratar, lo que es probablemente un hecho innegable.

Queda una última aportación de Arrow o Spence, la idea de que los agentes económicos implicados en la educación -es decir, la sociedad entera- no siempre se comportan de forma idealmente racional cuando toman decisiones. Cabría tenerla en cuenta,

pero probablemente mejor en el contexto de la economía crítica norteamericana, representada por Berg, Bowles o Gintis,²⁸ de quienes el mismo Arrow la toma.

Estos estudios económicos se inscriben en cualquier caso en un clima de optimismo cultural generalizado y que inspira políticas educativas expansivas como respuesta al crecimiento de la demanda . Se produce una situación que podemos describir con Lamo de Espinosa (1.988).²⁹

Paralelamente, distintos aspectos de la investigación fragmentada realizada hasta entonces por los ingenieros de organización de las empresas van saliendo a la luz y se amplía la reflexión científica sobre teorías basadas en prácticas industriales de organización del trabajo como los llamados taylorismo, fayolismo o fordismo. (Enguita,1992b) Aparece entonces una sospecha, en síntesis: la evolución de la producción industrial que ha sido posible gracias a la mayor cualificación de los trabajadores hace posible ahora prescindir de trabajadores cualificados en las cadenas de montaje o en los puestos de trabajo que crea la nueva sociedad de servicios. Estamos ,tal vez, malgastando esa enorme suma que se dedica a la educación de los impuestos de los ciudadanos porque los agentes económicos no necesitan

²⁸ La argumentación de Bowles y Gintis sobre la teoría del capital humano está incluida en el siguiente capítulo, entre las aportaciones con fuerte contenido sociológico.

²⁹ "Durante los años 1945-1973 las inmensas cohortes de nacidos en la posguerra ocuparon escuelas, institutos y universidades, al tiempo que las políticas de bienestar social, sostenidas mayoritariamente por gobiernos socialdemócratas, aceptaron como parte del pacto social la expansión de los sistemas educativos. Así, al crecimiento de la demanda de estudios los poderes públicos respondieron con un crecimiento paralelo de la oferta de puestos escolares...el modelo se sustentaba y legítimaba...La crisis del 73 destruirá este modelo de ajuste al interrumpir la creación de puestos de trabajo. Ello, unido al continuo crecimiento de los titulados superiores, generó graves desajustes cuantitativos entre enseñanza post-secundaria y demandas y necesidades sociales. Al interrumpirse la creación de empleos creció el paro juvenil y también, si bien en mucha menor medida, el paro de los titulados superiores." Lamo de Espinosa (1.988:149)

gente tan formada, o bien ese tipo de formación, o esas especializaciones concretas. (Enguita, 1992b)

Podemos caracterizar con Levin y Rumberger (1988), o más recientemente Fernández Enguita (1992b), tres tipos de procesos presentes en la reflexión actual sobre el tema y que caracterizan los trabajos de los economistas ya sean liberales, neoclásicos o críticos. Se atiende a los cambios que se producen en el mercado de trabajo; a la influencia que tiene en él la incorporación de nuevas tecnologías y a los cambios organizativos de todo tipo que tienen lugar en los centros de trabajo o a nivel de agrupaciones institucionales de cualquier tamaño. A esto podemos añadir los efectos de la nueva situación internacional tanto en lo que respecta a recientes e importantes acontecimientos políticos como a los nuevos interlocutores financieros creados en el proceso de consolidación del llamado mercado mundial (Cabrera, 1988:195)

Podemos hacer un alto para caracterizar algunas de las improntas de este discurso económico sobre la educación. En primer lugar se centra en aspectos técnicos y medibles, eficacia de las inversiones, costes, etc.. Además, inmediatamente relaciona los resultados del sistema con las entradas obtenidas por otros sistemas sociales copresentes con el sistema educativo.

Por lo que respecta a los cambios tecnológicos un primer efecto de los estudios llevados a cabo a partir de los años cincuenta ha consistido en criticar la idea genérica de que

las nuevas tecnologías exigen gente más preparada y, por tanto, mayores niveles de educación.

Dado que los grandes sectores productivos tendían a organizar sus centros de trabajo de acuerdo con las concepciones del taylorismo, fayolismo o fordismo la necesidad de contar con mano de obra cualificada ha disminuido progresivamente en el período clásico del capitalismo industrial. Esto ha sido puesto de manifiesto por estudios diversos a partir de Bright (1958 a y b), que pretendía convencer a los empresarios de que la mecanización de sus empresas no les gravaría con la necesidad de mano de obra más cara, sino que, por el contrario, podrían utilizar otra más descualificada y barata.

Todos estos hechos e investigaciones conforme son conocidos por la comunidad académica suscitan el entorno de la discusión de la financiación de los sistemas educativos más allá de la misma comunidad académica. La explicación usual de los hechos se hace según el esquema de exponer datos concretos y cuantificables, sometidos a auditoría económica, y relacionarlos con los demás sectores sociales interesados. Con frecuencia los valores privilegiados tras esa trama auditora quedan, sin embargo, ocultos a la crítica.

El punto de vista utilitarista que exponíamos trata temas comunes con los que tratarán economistas críticos que resaltan la contradicción cultural entre los valores políticos asociados a la educación y los pragmáticos que rigen el mundo económico. Berg(1970) critica la tesis de que mayor cualificación de la mano de obra supone mayor productividad. Braverman (1974) estudia la lógica interna de los sistemas de organización ingenieril del

trabajo industrial mostrando que han llevado a cabo un proceso ininterrumpido de descualificación del trabajo, tanto en los aspectos informativos - no hacen falta muchos estudios para trabajar en una cadena de montaje- como en los personales, tampoco el trabajador necesita ser una persona especialmente responsable o motivada.

El mismo sistema educativo es estudiado por los economistas críticos norteamericanos que le asignan la función de reproducir un sistema social y laboral injusto (Doeringer y Piore,1971), (Bowles y Gintis, 1976) o (Reich, Gordon y Edwards, 1973) Trabajos semejantes aparecen también en el ámbito sociológico europeo (Bourdieu y Passeron,1977) y también las corrientes críticas pedagógicas estudian la educación desde esta perspectiva. Anaya (1977;1979,1993), Ardoino(1980) , Fernández Enguita (1990).³⁰

Desde este punto de vista más identificado con la izquierda económica el nuevo concepto de capital humano no elimina la ineficacia global de la economía neoclásica para explicar determinados procesos sociales y, consiguientemente sigue dando una visión legitimadora e ideológica de la economía o de la misma escuela. Así para S. Bowles y H.Gintis (1983a) no se rompe la concepción básica según la cual el trabajo es una mercancía más, sometida por ello también a las leyes del mercado ideal liberal. No se tiene en cuenta que la libertad de contratación únicamente rige para el factor capital, pero no para el trabajo. Reconocen, en cualquier caso, algunos avances teóricos en la teoría del capital humano como

³⁰ Desarrollaremos la visión sociológicamente orientada en el capítulo siguiente, como contrapunto a este que se desarrolla más en los parámetros que construyen la visión económica.

la idea de que el trabajo es un medio de producción producido a su vez, volviendo a la concepción de Marx y Ricardo.

Dicha teoría esquivada, sin embargo, tratar el concepto de clase al explicar por ejemplo algunas diferencias salariales que no dependen de los años de escolarización, sino de la raza, el sexo, la edad o otras diferencias individuales muy apreciadas entre los empresarios porque les permiten mantener las jerarquías sociales y conseguir un alto grado de acatamiento entre sus trabajadores o la opinión pública en general. (Bowles y Gintis, 1983a)³¹

La escuela misma está entonces trascendida desde esta explicación por su condición de reproductora de las condiciones socioeconómicas precisas para el mantenimiento de los status quo vigentes y es en esta función un instrumento de perpetuación de las diferencias de clase. (Bowles y Gintis, 1981, 1983b)

Todos estos trabajos son seguidos por un gran esfuerzo investigador desde todos los frentes teóricos que utiliza con profusión las fuentes estadísticas de los países industrializados, tanto en lo que respecta al mercado de trabajo y sus necesidades, como a los diversos acontecimientos que modulan los eventos económicos en general.

La evolución de la economía de estos países desarrollados depende entretanto de multitud de variables e integra componentes muy diversos. Así pueden coexistir sectores en desarrollo que precisan cualificaciones cada vez mayores de su mano de obra con otros que

³¹ Desarrollaremos el punto de vista de Bowles y Gintis más pormenorizadamente en el capítulo correspondiente a la visión sociológica.

sustituyen su mano de obra cualificada por sistemas expertos. A grandes rasgos, sin embargo, para los países industrializados la estadística laboral indica que las necesidades de cualificación de la mano de obra han permanecido constantes a pesar del avance tecnológico. Los procesos de cualificación a descualificación afectan de manera desigual a los diferentes sectores de la economía. (Enguita, 1992b:13-28),(Levin y Rumberger, 1988)

Algunos aspectos de la evolución de la economía mundial, sin embargo, van a truncar la forma de organización del trabajo basada en la idea de que el operario es el elemento mecánico menos seguro de la máquina. Las grandes cadenas de montaje se muestran poco flexibles para adaptarse a las nuevas condiciones de la demanda mundial de bienes y servicios o a las nuevas estrategias sindicales o financieras. Aparecen sistemas no centralizados de organización de la producción. Las grandes empresas se deshacen de parte de sus procesos productivos que, en adelante, van a contratar con empresas más pequeñas eliminando con ello rigidez financiera. Alonso (1992)

En suma se producen cambios en el funcionamiento de la economía productiva que permiten un relanzamiento de nuevas formas de trabajo más polivalentes, nuevas formas de organización que tienen en cuenta capacidades menos mecánicas de la mano de obra. Todo ello permite un relanzamiento de la necesidad de cualificación de la mano de obra que contrarresta otros aspectos que presionan , por el contrario, esta cualificación a la baja. Pont (1988), Cabrera (1988), Rodríguez (1988), Alonso (1992).

El principal filo de esta argumentación consiste, desde luego en los datos que avalan la rentabilidad de estas nuevas formas de organización, entre ellos: el espectacular crecimiento de las economías alemana y japonesa, culturalmente diseñadas de forma mucho menos autoritaria y rígida en los planteamientos del trabajo que los sistemas centralizados de producción a gran escala; el éxito de sistemas cooperativos de producción o distribución de bienes; los beneficios empresariales de la adopción de nuevas formas flexibles de dirección u organización de la producción , etc., hechos todos ellos caracterizados por el intento de aprovechar otras capacidades del personal cuya suplencia por la dirección centralizada funcionó mal. Fernández Enguita (1992b), Levin y Rumberger(1988), Alonso(1992).

La crisis ha traído inevitablemente la mirada hacia el hecho de que la educación consume recursos, por definición, escasos. (Grao,1988) Cobra cada vez más fuerza la necesidad de estimar el gasto en educación desde su adecuación a la demanda de titulados por la economía real, o al menos de moderar el despilfarro ,si lo hubiese, de la ahora llamada sobretitulación.

En cualquier caso las políticas educativas puestas en juego en estos años han cambiado sustancialmente la realidad a estudiar tanto en la cuantía de los recursos asignados a la educación, como en el incremento de educación bruta de su población o en la relación de esta con la economía real en un buen número de países. Mora, Palafox y Pérez(1993)

También en los países no industrializados se han producido en los últimos años importantes esfuerzos para desarrollar sus sistemas educativos con vistas a no perder el tren

del desarrollo económico. La problemática asociada a estos esfuerzos resalta sobre todo la poca capacidad financiera de estas regiones para afrontar los costes de la educación y la necesidad consiguiente de maximizar los beneficios de estas costosas inversiones. Burunduarena(1988), Psacharopoulos(1988)

Un problema de fondo que suscita la economía de la educación, con estos axiomas, es la efectividad de la asignación de recursos públicos a la cualificación de la población, de forma que esta se adecue a las necesidades del mercado de trabajo sin que se produzcan desajustes o inversiones improductivas. (Psacharopoulos, 1988). El mismo planteamiento produce tratamientos diferenciados según el nivel de desarrollo económico de los diversos países o regiones. Ello incide en la educación que el país puede permitirse y por tanto delimita qué puede ser considerado riesgo o despilfarro de distintas formas. En cualquier caso, se pretende ajustar las inversiones a las demandas ulteriores de sistemas productivos muy diferentes, según sus propias economías. Así mientras los americanos se preguntan sobre si es despilfarro el mantener las dos terceras partes de las cohortes jóvenes en la Universidad (Eicher (1988); Levin y Rumberger (1988); Mora, Palafox y Pérez(1993)) nosotros nos cuestionamos con un nivel de gasto más modesto. (Fernández Enguita(1992b)).

Tenemos por tanto ya implicados en la discusión económica a los intereses de los diversos estados nacionales, los de sus mercados de trabajo, los de sus contribuyentes y los de las familias receptoras de rentas de la educación o inversoras en ella.

Aparecen así dos puntos de vista específicos que nos interesa resaltar de cara a este trabajo, entre los muchos que suscita la economía de la educación: el que se centra en la demanda de educación por parte de la población, producida por la percepción de los beneficios que esta trae consigo a lo largo de la vida laboral o, simplemente, por el avance en los niveles educativos y de renta generales ; y otro, que pone el acento en la adecuación de la asignación de recursos públicos a los programas educativos, teniendo en cuenta un horizonte de rentabilidad social a medio plazo de estos recursos financieros que, por tanto, deberán ser asignados con previsiones realistas de las necesidades futuras de los mercados de trabajo.

Hay entre ellos una mediación política necesaria, ya que difícilmente puede rebajarse la oferta de educación cuando la demanda está al alza. En cualquier caso esta presentación nos proporciona ya un amplio panorama de la enorme complejidad estructural del tema de la educación y de la enorme cantidad de investigación que se ha dedicado en los últimos años a ella.

1.3.-DEMANDA Y PLANIFICACION. LA INVESTIGACION DEL CASO

ESPAÑOL.

Las últimas décadas han supuesto para España una expansión del sector educativo sin precedentes, expansión que se produce con un cierto retraso respecto de la ocurrida en los países de nuestro ámbito cultural occidental. González-Anleo (1985)

Los espectaculares incrementos de la oferta y la demanda de educación en la España de las dos últimas décadas tienen, a partir del establecimiento de un régimen democrático, un contexto político que establece el marco de valores que debe regir las actuaciones públicas.³²

Sobre los valores de equidad que justifican estas definiciones legales existe un amplio consenso entre los investigadores sociales que han enfocado este área en los últimos tiempos. Las contradicciones surgen en todo caso a la hora de seleccionar los instrumentos concretos: F.P., si o no. Bachiller generalista, si o no. Formación ocupacional, si o no. Universidad, si o no. Carabaña(1988), Enguita(1992b), Pont (1988) o Rodríguez (1988)

³² Este "marco normativo español establece un compromiso de equidad horizontal por parte de los poderes públicos al señalar que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder a todos los niveles educativos en función de sus aptitudes y vocación sin que el ejercicio de este derecho pueda estar sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

Para hacer efectivo este derecho el sector público ha tenido que comprometerse en un esfuerzo de financiación muy importante, dado que en el nivel de partida las condiciones de oferta del servicio eran insuficientes. Sin embargo, el ritmo a que ha crecido la demanda de los servicios universitarios - y, en particular, el número de alumnos- ha sido tan rápido que el esfuerzo inversor y de contratación del profesorado ha resultado, en buena medida, contrapesado, de modo que los indicadores que podríamos llamar de resultados no muestran mejoras notables."(Mora, Palafox y Pérez, 1993:71)

Todos estos niveles educativos tienen el denominador común de ser previos a la entrada en el mercado de trabajo de muchos de sus estudiantes. Cada uno de estos niveles selecciona titulados y fracasados escolares y a cada uno de los colectivos así conformados les corresponden tasas diferenciadas y relativamente constantes de actividad y ocupación o desempleo.

En este trabajo nos centramos en la enseñanza universitaria, dentro de la que se integran los estudios objeto de esta investigación. En cualquier caso tanto desde el punto de vista sociológico como desde el económico o el pedagógico todos los niveles de la enseñanza aparecen estrechamente interconectados.

Si bien con un cierto retraso, los índices de escolarización a todos los niveles educativos en España han alcanzado en los últimos años un nivel aceptable respecto de la comparación internacional con países tradicionalmente más avanzados.³³

Dicho crecimiento de la demanda y la oferta de educación por lo que respecta a formación universitaria fue estudiado en el segundo quinquenio de los 80 (Mora, 1990) con vistas a diseñar estrategias expertas y continúa en el punto de mira de la investigación (Mora, Palafox y Pérez, 1993).

³³Lamo de Espinosa exponía en la segunda mitad de los 80 diversos factores que inciden en el "espectacular incremento que está teniendo la demanda de estudios superiores, pues la clave se halla más bien en que al tiempo que crecían las cohortes, lo hacían las tasas de escolarización. Las expectativas de movilidad social y educación para todos que generó el debate de la Ley General de Educación de 1970 reforzadas a lo largo del proceso de transición política, impusieron una progresiva democratización en el acceso a la Universidad...

Y así el crecimiento de las expectativas y el crecimiento demográfico inundaron las universidades, al tiempo que la crisis económica reducía la creación de empleo..." Lamo (1988:150)

El trabajo de J. G. Mora en la segunda mitad de los 80 repasaba los modelos usuales utilizados en la investigación de la demanda de educación superior. Los efectivos demográficos, el nivel de titulaciones en las cohortes que estudian enseñanza secundaria, las tasas locales de paro, los niveles de titulados universitarios en la fuerza de trabajo, la renta provincial o la accesibilidad de los centros son parámetros que se cuantifican y relacionan en ecuaciones con la demanda real de estudios universitarios registrada o las tasas de universitarios respecto del total de la población o cohortes completas de ella. Esto permite estimar el grado de influencia de las distintas variables en las situaciones concretas y hacer predicciones sobre el comportamiento futuro de la demanda.(Mora,1989)

Entretanto el esfuerzo en el crecimiento de la financiación de la educación iniciado en la España de los setenta ha traído a la universidad a las primeras cohortes que se escolarizan a nivel superior en una proporción semejante a la media de los países del entorno. El impacto estaba predicho por los estudios de los ochenta que reseñábamos , ahora en cambio es visible empíricamente en la estadísticas. Enguita,(1992b), Mora, Palafox y Pérez, (1993). En cualquier caso queda conformada una Universidad diferente de aquella de los ochenta.

La demanda de estudios superiores por parte de las jóvenes cohortes españolas se ha equiparado prácticamente con la de los países del entorno, y otro tanto ha ocurrido con la oferta, que, como es bien sabido, es casi totalmente pública. El esfuerzo inversor ha sido también espectacular lo que no obsta para que nuestra inversión en Universidades siga por debajo de las medias de referencia. Es decir, educamos a los mismos alumnos, pero con menos dinero. Nuestros rendimientos, la producción real de titulados por número de alumnos

como medida de productividad universitaria están también por debajo de la media. González-Anleo (1985), Mora, Palafox y Pérez,(1993).

Respecto de los recursos financieros la actual situación de crisis permite aventurar que no va a haber un nuevo despegue, por tanto la solución que se apunta va en el sentido de mejorar la calidad de las enseñanzas utilizando mejor los recursos que se prevé no crecerán espectacularmente. Mora, Palafox y Pérez (1993), proponen la utilización de parámetros de medida de la efectividad de las instituciones universitarias que influirían -a través de una fórmula respetuosa con situaciones muy dispares, como las que conforman la actual universidad española, o valenciana,- en los modelos de financiación a utilizar y que se proponen por varios años, así puede ser controlada la eficacia de tal financiación. Un extenso trabajo sobre modelos de evaluación universitaria ha sido realizado por el mismo Mora (1992). La actuación de las instituciones no ha ido a la zaga, en el año 1995 el Consejo de Universidades ha emprendido un amplio debate a lo largo de la geografía española sobre financiación y evaluación de las universidades o, más significativo por la trascendencia legal, se publica en el BOE tras los preceptivos trámites legislativos la "Ley Orgánica 9/95 de 20 de Noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes", que insta en el estado español la evaluación educativa en forma generalizada.

Quedan ,sin embargo, flecos sometidos a discusión sobre un amplio acuerdo en los valores y con la vista de todos puesta en los índices de actividad, ocupación y paro de los titulados de los distintos niveles del sistema educativo. El control de calidad social que suponen los diversos filtros del mercado de trabajo, aprueba ampliamente a la universidad.

Los universitarios superiores tienen los mayores índices de actividad y los menores de paro de todas las categorías profesionales. En segunda posición de los dos conceptos figuran los titulados universitarios medios en todas las estimaciones de la población activa de los últimos años , con independencia de si se usa metodología INEM, metodología INE, o se recurre simplemente al censo de la población.

Sin embargo hay dudas sobre el reparto del dinero entre los diferentes niveles y las especializaciones alternativas de los que las tienen y se echa en falta una estadística española que filtre el mercado de trabajo con mayor precisión. Enguita (1992b)

1.4.- LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS PARA EL SISTEMA EDUCATIVO. MEDIDA DE LA EFECTIVIDAD Y LA EFICIENCIA DE LOS RECURSOS INVERTIDOS.

El panorama educativo hasta ahora descrito es común para los sistemas de enseñanza de todos los países occidentales. El caso español presenta peculiaridades que, sin embargo, no impiden el considerarlo como un caso más dentro de una cultura común occidental que se ha transmitido con rapidez hasta los últimos rincones del imperio.

José Ginés Mora(1991) describe tres etapas recientes de esta evolución. La primera de ellas abarca desde el inicio de las universidades hasta 1960³⁴ :a finales de los cincuenta y principios de los sesenta la universidad comienza un período de cambios motivado por la aceleración del ritmo de la natalidad producido como consecuencia del final de la 2ª guerra mundial y por el desarrollo económico paralelo que precisa mano de obra más cualificada al tiempo que estimula el bienestar general, generando con ello una demanda creciente de educación universitaria alentada por la percepción de los beneficios que pueden obtenerse de ella en el mercado de trabajo.³⁵

³⁴ "salvo contadísimas excepciones, la educación superior fue hasta ese momento un privilegio de unos pocos: concretamente en España en un año tan cercano como 1962 solo un 4.3% de los jóvenes en el grupo de edad correspondiente a la del ingreso en la universidad se matriculaban en los centros universitarios. Como consecuencia de su reducido alcance, los costes que esta educación suponía para la sociedad en su conjunto eran mínimos" (Mora 1991:11)

³⁵"En esta situación todas las fuerzas ideológicas, políticas y económicas se pusieron implícitamente de acuerdo en promover el desarrollo de la educación superior, aunque por motivaciones no siempre coincidentes: para unos se trataría básicamente de mejorar el desarrollo de las fuerzas productivas, mientras que otros veían la situación propicia para el progreso del nivel cultural de la sociedad, profundizando en la igualdad social y en el progreso de la democracia. Como consecuencia del interés creciente de los individuos y de las fuerzas sociales en la educación superior, los gobiernos de todos los países se prestaron a satisfacer la fuerte demanda social mediante la creación de nuevos centros universitarios, la ampliación de los existentes y la asignación de cada vez mayores fondos a la educación superior." (Mora 1991:12)

Esta dinámica se quiebra en la segunda mitad de los setenta por el efecto combinado de la crisis económica y la nueva mentalidad conservadora surgida de ella que impulsa al poder gobiernos conservadores, concretamente en Inglaterra y EE.UU., y potencia a través de sus poderosos medios de comunicación una visión que relativiza las ventajas de la educación superior y pone el acento en sus costes públicos.³⁶ La descripción economicista o politicista de la sociedad fracasa en cualquier caso en todas sus predicciones pues no tiene en cuenta que los actores sociales se adaptan a las nuevas circunstancias políticas o económicas con estrategias reflexivas.³⁷ Necesitamos, por tanto, completar los puntos de vista político y económico que presiden esta nuestra primera aproximación al problema con la revisión de los hechos desde la perspectiva sociológica.

³⁶ "En algunos países como el Reino Unido se producen drásticas reducciones del presupuesto de las universidades, mientras que en otros aparece una importante tendencia a estabilizar los presupuestos, frenándose el fuerte ritmo de crecimiento que se mantenía en los años anteriores... En este tercer período, las universidades se enfrentan a dos situaciones nuevas: por un lado una estabilización del número de alumnos; por otro, un estancamiento, cuando no una reducción, de las aportaciones estatales al presupuesto de las universidades." Mora(1991:13)

³⁷ "Al preguntarse por qué, si la probabilidad de ocupar un empleo remunerado gracias a la posesión de un diploma decrece rápidamente mientras que los gastos públicos por estudiante también tienden a decrecer, la demanda de educación superior no disminuye el mismo tiempo que baja el rendimiento social de los estudios y aumentan las dificultades de ingreso en las universidades, P. Levy Garboua se ha visto conducido a explorar, en términos de análisis estratégicos, la doble necesidad que la lógica inflacionista inscribe en el comportamiento de un estudiante que querríamos que fuese "racional". Se pone por otra parte en claro en el discurso de los agentes: con el diploma no se tiene casi nada, pero sin el diploma nada en absoluto" Passeron 1983,12.

La discusión usual de estos temas continúa sin embargo centrada en el discurso económico y trae a primer plano lo que podemos denominar con Juan Rojo el "debate de la productividad".³⁸

Aparece ahora una singladura social en la que todas las fuerzas intervinientes parecen estar altamente interesadas en controlar los fondos que se destinan a la enseñanza universitaria.

Las peculiaridades de la enseñanza superior en España no impiden que el debate se inicie entre nosotros con muy pocos años de retraso respecto de los países de nuestro entorno geográfico.

La Universidad española ha experimentado un rapidísimo proceso de expansión que ha supuesto la multiplicación de sus presupuestos y que incluye la creación *ex novo* de una gran cantidad de centros en zonas urbanas hasta la fecha carentes de ellos, ello propicia una aceleración del crecimiento de su alumnado que ha igualado a finales de la época de los ochenta las tasas de cobertura universitaria de la población correspondiente que se habían alcanzado en los países del entorno de la OCDE en el proceso descrito anteriormente muy pocos años antes y, por último, igualmente afectada la economía española por la crisis,

³⁸ "en los últimos diez años el debate sobre la productividad de las instituciones de enseñanza superior ha sido ocasionado por la crisis financiera de estos organismos debido , tanto a la situación económica general , como a la explosión de los presupuestos universitarios en la mayor parte de los países de la OCDE en la década de los setenta" Rojo (1989:11)

resulta natural que también se haya introducido en nuestro entorno la nueva cultura de revisión de los fondos asignados al sistema universitario.

En el panorama de la literatura española sobre el tema, una descripción pormenorizada del proceso expansivo aludido del sistema universitario español, así como de las peculiaridades de la universidad resultante la encontramos en las investigaciones de González-Anleo (1985) y Mora, Palafox y Pérez (1993)

Analizan comparativamente estos autores algunos indicadores internacionales. Por lo que respecta a la participación de titulados universitarios en la población activa, España ha sufrido un importante proceso de aceleración merced a la expansión universitaria de las últimas décadas³⁹. Sin embargo los resultados del sistema universitario español son más mediocres que los de otros al caracterizarse por un alto fracaso escolar, de forma que la adecuada proporción de estudiantes no garantiza por sí misma una equivalente producción de titulados.

El segundo indicador en la investigación arriba mencionada es el de la demanda de educación superior. La comparación internacional permite pensar en la normalización de este indicador de las tasas españolas de demanda respecto del resto de los países de nuestro

³⁹"En estos momentos se ha alcanzado una tasa de universitarios en la fuerza laboral que se corresponde grosso modo con los niveles que eran normales en los países desarrollados europeos hace una década. Si se supone que el resto de los países ha alcanzado también incrementos en esta tasa, el número de universitarios españoles en la población activa seguiría estando por debajo de la media de países del área....En otras palabras, el sistema universitario español debe seguir creciendo en resultados para poder alcanzar las tasas medias de otros países desarrollados." Mora, Palafox y Pérez (1993:36-7)

entorno, sin embargo el análisis detallado de las cifras vuelve a indicar un excesivo estancamiento de los estudiantes en sus centros y, consecuentemente, unas cifras de producción de titulados más bajas de lo que cabría esperar.⁴⁰

Como, por otra parte, los aumentos de la renta española, la situación demográfica y el atractivo de los estudios universitarios por su mejor inserción en el mercado de trabajo continúan constantes, no es de esperar una baja en la demanda española de estos estudios, por ello nuestros autores recomiendan fijar la atención en la eficiencia del sistema.

El tercero de los indicadores estudiado es el gasto público en educación superior de acuerdo con los datos que proporcionan las estadísticas internacionales accesibles. En este capítulo concreto, y sin desmerecer del esfuerzo presupuestario realizado por los poderes públicos a lo largo de la década de los ochenta, las cifras de porcentaje del PIB español dedicado a educación universitaria o la del gasto comparado por alumno quedan claramente por debajo de la media de los países de la OCDE o la CEE, superando en este concepto únicamente España a Turquía e Irlanda en datos de 1991. OCDE (1993). Es la misma situación descrita por nuestros autores hasta el 1987, que también detectan en el período 1987-1991 un notable esfuerzo en los incrementos porcentuales de estas partidas, que, aunque lejos aún de los gastos medios de los países industrializados, permiten mejoras de equipos, actualizaciones de las bibliotecas, reducciones del número de alumnos por grupo, ayudas más generosas a la investigación, condiciones adecuadas para la formación del

⁴⁰ "Resulta evidente, sea cual sea el indicador que se considere, que, a pesar del gran número de alumnos de las universidades españolas, la proporción de jóvenes que acaban alcanzando un título universitario es inferior a la de otros países." Mora, Palafox y Pérez (1993:44)

personal docente que se incorpora en los departamentos, en suma, mejoran relativamente la universidad española.

La cultura de la productividad, por tanto, al entrar en nuestra universidad encuentra una situación concreta que la diferencia de otros sistemas universitarios mejor dotados, no sólo por utilizar una porción más alta del PIB, sino también por corresponder los porcentajes a niveles generales de renta también más altos y en países cuya curva de expansión demográfica ha pasado entretanto a un período de estabilización del tamaño de las cohortes en edad universitaria. Esta doble circunstancia ha permitido disminuir los presupuestos dedicados al sistema universitario en el Reino Unido, Alemania, Bélgica, Holanda o Dinamarca.(Mora et al. 1993:47)

La situación española se encuadraría más bien con los países de menor renta, con Portugal, Italia y Grecia, en los que este indicador sigue al alza, y además, dado que en este momento se incorporan a la universidad las cohortes demográficas del llamado baby-boom español, difícilmente se puede pensar en atender la aún creciente demanda disminuyendo unos fondos que todavía se antojan escasos en la comparación internacional.

Otro tema es, sin embargo, dado que en la actual situación de déficit público difícilmente podemos esperar grandes incrementos presupuestarios, el intentar administrar estos fondos con la mayor racionalidad posible. La coincidencia de todos los sectores sociales implicados en la enseñanza universitaria en este supuesto permiten que también en el sistema español arraigue a lo largo de los ochenta lo que podemos llamar la cultura de la evaluación.

Tanto más cuando dicha cultura va imponiéndose en los sistemas universitarios de los países de nuestro entorno.

1.5.- LA CULTURA DE LA EVALUACION EN ESPAÑA

El primer informe completo sobre la nueva situación de la educación española está en el libro de J. González-Anleo (1985), "El sistema educativo español". Realiza el autor un análisis del crecimiento de dicho sistema educativo y de su financiación. Aparece también un capítulo que es la primera evaluación española de la calidad de la enseñanza. (Op.cit: 139 ss.)

Un hito significativo dentro de este proceso de introducción del concepto de la calidad de la educación lo constituye el XV Seminario organizado por la Fundación Universidad-Empresa y el Ministerio de Educación a finales del 1989. Allí se reúnen las diferentes fuerzas sociales interesadas en nuestro sistema universitario para debatir y promover el tema de la calidad de la universidad española. En el año 95 el último de los hitos organizativos es una reunión de los rectores de las universidades españolas en La Laguna con el ánimo de armonizar criterios e ideas sobre la evaluación de los estudios universitarios, ya hoy prescrita por imperativo legal, a falta sin embargo de articular los procedimientos concretos que la ley prevé.

Existe en este debate entre los participantes una clara coincidencia sobre la necesidad y oportunidad de arbitrar medidas que permitan mejorar la calidad y la eficiencia de nuestras universidades. Los empresarios resaltan la importancia de la Universidad para el sistema productivo español.⁴¹

⁴¹ "Una parte considerable y creciente de los puestos directivos de nuestras empresas está ocupado por universitarios, que constituyen el núcleo dinamizador de la empresa, que es, a su vez, el núcleo dinamizador de nuestra economía....Pero el problema empieza con el desconocimiento concreto de cada Universidad y de cada centro y las perniciosas consecuencias son la falta de estímulo para la transformación hacia una mayor calidad

Las razones de los empresarios para creer en la necesidad de mejorar nuestra universidad se han agudizado con la apertura de la economía española a los mercados internacionales y con la ampliación paulatina de este mercado global que exige competitividad y calidad a todos los niveles productivos, y por tanto también a nivel de los recursos humanos.⁴²

Los responsables políticos de la administración del sistema universitario español se muestran también convencidos de la necesidad de implantar medidas evaluadoras a este.⁴³

La sensibilidad política hacia las demandas y necesidades de la sociedad influye también en la actual formulación de esta cultura de la productividad universitaria.⁴⁴

de la enseñanza, las dificultades para establecer los criterios de eficacia a la hora de distribuir los recursos públicos y las distorsiones en la apreciación objetiva de los títulos universitarios." Adrián Piera(1989:17-18)

⁴² "De lo que sí puedo hablar es de que el empresario español al fin -nunca es tarde si la dicha es buena- considera la educación como una inversión a medio y largo plazo. Claro está que como buen empresario, y esto me parece un objetivo legítimo, quiere que la inversión hecha tenga rentabilidad." Luis Marañón (1989:141)

⁴³ "Respecto de la primera pregunta, si necesitamos realmente medidas de productividad de las instituciones de enseñanza superior, hay consenso en que la contestación debe ser afirmativa. A nivel mundial ha habido dificultades económicas en los últimos años y la situación no creo que cambie drásticamente en un futuro inmediato. Un creciente número de Gobiernos se tendrán que plantear preguntas delicadas sobre la distribución de sus recursos y evidentemente las instituciones académicas deben ser analizadas... Independientemente de la situación económica, siempre será interesante ver cómo pueden producirse mejores licenciados y mejores doctores, que sirvan más eficazmente a las necesidades de la sociedad." Rojo (1989:12)

⁴⁴ "Los gobiernos y los parlamentos las reclaman (medidas de control la calidad de las universidades) para una mejor distribución de los recursos entre las instituciones de enseñanza superior, los padres las reclaman para saber donde deben estudiar sus hijos, los estudiantes deben poseer esta información para poder elegir y, finalmente, las empresas y la administración las necesitan para minimizar los riesgos de equivocarse al elegir a sus empleados." Crespo(1989:127)

Por último los docentes universitarios reclaman también medidas de evaluación coincidiendo en parte con los análisis de la situación económica y política utilizados por administración y empresarios y añadiendo por su cuenta razones propias.⁴⁵

Todos estos factores facilitan el que en los últimos años se realicen en el ámbito de las universidades españolas actuaciones concretas autoevaluadoras, si bien en forma puntual. Se elabora un ranking de Facultades según los éxitos que obtienen los respectivos titulados en las pruebas MIR, FIR o BIR. Algunas universidades implantan procedimientos de evaluación de la actividad docente de sus profesores, de cuya obtención dependen determinados ingresos complementarios. En forma generalizada se establece un agencia que evalúa a nivel nacional la actividad investigadora de los profesores de universidad de forma que los tramos de investigación aprobados por esta agencia permiten a los profesores obtener mejores ingresos y más posibilidad de promocionarse en las oposiciones universitarias a los cuerpos más prestigiosos y mejor pagados. Por último cabría citar el plan de financiación plurianual de la universidades de la Comunidad Valenciana, pactado por la Generalitat y las mismas universidades, en que se pretende estimular la productividad de estas a través de la introducción de una evaluación institucional de sus rendimientos, conectada en forma muy respetuosa con las especializaciones y caracteres propios de cada institución, pero de la que dependerán los aportes de dinero público a unas u otras.

⁴⁵ "La ordenación y la evaluación de nuestras universidades es además necesaria a fin de convencer a nuestra sociedad y a nuestra administración de que nuestro sistema universitario es bastante correcto en relación a sus medios, necesita mayor atención y reconocimiento social y necesita incrementar sus presupuestos." Pascual (1989:135)

Estas preocupaciones son, por otra parte, compartidas también por los sistemas universitarios de nuestro entorno internacional y algunos de ellos han implantado ya sistemas de evaluación, de forma que los estudios sobre un sistema evaluador en España se inician con una revisión de experiencias ya en marcha.

Entre estas la más antigua y arraigada de las culturas evaluadoras es la de los EE.UU.. El sistema universitario norteamericano, es, sin embargo muy diferente al español. En EE.UU. universidades privadas y públicas compiten en un mercado libre por los estudiantes que demandan enseñanza universitaria. Así han desarrollado un doble sistema, por un lado hay un sistema de acreditación por otro es frecuente la realización de estudios comparativos entre centros. El sistema de acreditación funciona de forma que organismos ad hoc examinan distintos centros universitarios que lo solicitan y como resultado de dicho examen conceden la acreditación en forma provisional o definitiva, o no la conceden, a los centros examinados. La obtención de la acreditación por estos es una garantía de que cumplen con proficiencia determinados niveles esperados de calidad en medios, selección de sus propios estudiantes y resultados docentes e investigadores y representa para ellos prestigio social y científico. Fraenkel(1989)



Hay cuatro grandes agencias de evaluación, que son independientes de la Administración norteamericana de cualquier nivel, si bien esta está también representada en ellas. Estas agencias funcionan territorialmente, y están constituidas por personal de las propias universidades, expertos externos y los ya mencionados representantes de las autoridades educativas.

La evaluación se realiza sobre cinco grandes apartados. La inspección in situ de los equipos, aulas, bibliotecas o laboratorios y la valoración de los medios financieros que sustentan la actividad del centro ; estudio de los mecanismos de selectividad por medio de los cuales el centro selecciona a sus alumnos; análisis de los planes de estudio, estilos docentes o curricula de los alumnos ; valoración de la actividad investigadora de los profesores y los distintos centros y , por último, un seguimiento de la acogida de los egresados por el mercado de trabajo. La acreditación significa por tanto que el centro es proficiente en estos aspectos. Fraenkel(1989).

Además, dada la afición norteamericana a confeccionar rankings y el indudable impacto de estos entre los públicos diversos de un sistema de mercado , existen también en los EE.UU. todo tipo de estudios que buscan ordenar jerárquicamente las distintas universidades y a los distintos centros de estas, según un criterio de calidad diferencial. En general estos estudios comparan datos semejantes a los enumerados en el párrafo en que hablábamos de las agencias de acreditación, pero se limitan siempre a una pequeña porción de las más de dos mil universidades norteamericanas. Fraenkel (1989) Mora(1991)

Un completo repaso académico de la teoría y la experiencia internacional en materia de evaluación de la calidad de las universidades constituye el contenido del libro de J.G. Mora (1991) "Calidad y rendimiento de las instituciones universitarias".

Desde el punto de vista teórico el primer problema que se plantea es la misma definición del termino "calidad", que es en principio un término valorativo y precisa por tanto

ser discutido y matizado antes de poder aplicarlo. La aplicación del criterio subjetivo de calidad tiene sin embargo importancia desde el punto de vista del prestigio de las diversas universidades y es la base de opiniones y actitudes de profesores, directores de departamentos, empresarios, autoridades o el público en general, con indudable repercusión en el trabajo y la influencia de los centros.

Métodos basados en la medición de estas apreciaciones subjetivas son especialmente utilizados en el mercado USA de universidades y, sin duda, dada la alta competitividad de aquel resulta irrenunciable el prestarles atención ya que constituyen la base de las publicaciones periodísticas de diversos rankings muy influyentes en aquella sociedad y con capacidad de exportación hacia los mismos planteamientos europeos, dada la influencia cultural norteamericana.

1.6.-ALGUNAS PRECISIONES EPISTEMOLOGICAS.

En realidad lo que se plantea con la discusión de la calidad es un problema de epistemología ampliamente estudiado en el S.XX que entra en el contenido de las proposiciones éticas, en las definiciones últimas de lo bueno y lo malo. Los especialistas más estrictos distinguen dos tipos de proposiciones.⁴⁶, las "científicas ordinarias" estarían caracterizadas por la relativización de los conceptos valorativos en el sentido weberiano de la racionalidad respecto a fines o la racionalidad respecto a valores ; el resto no serían auténticas proposiciones al resultar imposible su verificación. Se recurre en este trabajo a Ayer por su posición de autor paradigmático en la discusión filosófica del sentido de las proposiciones metafísicas y éticas, de acuerdo con su posición carecería en absoluto de sentido discutir la "calidad", excepto para la pura expresión de nuestros sentimientos subjetivos. Indudablemente la posterior discusión académica de la calidad de las universidades tiene en cuenta este escollo teórico.

Se renuncia por tanto a la definición exacta del contenido de los juicios de valor para sustituirlos por su valor instrumental, bueno o malo de acuerdo con su adecuación a la obtención de determinadas metas u objetivos o al cumplimiento de determinados criterios prefijados, que, entonces si pueden ser objeto de discusión científica. Ayer(1971)

⁴⁶ "Nos proponemos demostrar que en la medida en que las declaraciones de valor son significantes, son declaraciones "científicas" ordinarias; y que, en la medida en que no son científicas, no son en el sentido literal significantes, sino que son, sencillamente expresiones del sentimiento, que no pueden ser ni verdaderas ni falsas." Ayer(1971:119)

En sociología, en cualquier caso el problema estaba ya definido por Max Weber, que dedicó buena parte de su trabajo en el "Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" a la clarificación de la discusión racional medios-fines, su mayor o menor afinidad con los criterios científicos y a la exposición de la conveniencia de la discusión racional sobre los fines como base de la confrontación ética y política de la que dependen nuestras decisiones vitales. La epistemología weberiana parte de supuestos muy semejantes a estos.⁴⁷

Weber nos sitúa aquí en una tesitura teórica respetuosa con la ineludible necesidad humana de tomar decisiones y por la potencialidad de los valores de actuar en dichas tomas de posición. Describe también cómo podemos ayudarnos de la razón y por la aceptación de la falibilidad de la misma acción humana, reflexionando sobre la consistencia de los mismos valores y previendo las consecuencias de su aplicación.

Para ello propugna una "ética de las consecuencias" en vez de cualquier ética de los principios⁴⁸, ciega a los resultados históricos de su aplicación. Cabe una medición de estas consecuencias mediante el seguimiento de indicadores de los resultados una vez que están

⁴⁷ "Ahora bien, el llevar tales confrontaciones hasta una decisión, ya no es realmente una tarea posible de la ciencia, sino de la persona voluntariosa. Esta sopesa y elige entre los valores en litigio según su propia conciencia y su propio concepto del mundo. La ciencia, ciertamente, puede conferir a esta persona el conocimiento de que todo acto y también, según las circunstancias, la ausencia de un acto, significa por sus consecuencias el tomar partido por determinados valores. Y simultáneamente significa, cosa expresamente y tan a menudo ignorada en la actualidad, tomar partido contra otros valores. Ahora bien, la elección solo concierne a la persona." Max Weber(1971:10)

⁴⁸ " Entre ellos se halla la cuestión fundamental de si el valor intrínseco de una proposición ética -conocida comúnmente como "voluntad pura" o "convicción"-basta por sí solo para su justificación según la máxima formulada por los moralistas cristianos: "El cristiano actúa con rectitud y deja que Dios decida el éxito.". O bien de si debe tomarse también en consideración la responsabilidad sobre las consecuencias previsibles - posibles o probables- de la actividad tal como lo condiciona su inserción en el mundo éticamente irracional." Weber(1971:114-5)

definidos los fines o metas. Esta fundamentación teórica describe, por otra parte, perfectamente la esencia de los procedimientos de evaluación que se pretende aplicar en este trabajo.

En la literatura sobre evaluación también puede detectarse una discusión racional de estilo weberiano sobre los propios fines de la enseñanza universitaria de cuya inspiración este trabajo intentará también dejar constancia.

Es, por tanto, coherente la utilización de indicadores objetivos de la calidad pero también hay necesidad de completarlos con una discusión racional de tipo ético y político⁴⁹. La calidad se mide entonces de acuerdo con la mayor o menor adecuación de las actuaciones universitarias para el cumplimiento de estas metas, que acaban consensuadas en los parlamentos legislativos tras la previa confrontación democrática a través de la actividad política normal de los ciudadanos en sus distintos grados de participación.

Weber pretende introducir el punto de vista que mantendrá el "Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" en los temas de economía política que pretende estudiar.⁵⁰

⁴⁹ "La particularidad del carácter político-social de un problema estriba precisamente en que este no puede ser resuelto a partir de unas consideraciones meramente técnicas basadas en unos fines establecidos, sino que puede y debe lucharse por las propias escalas de valor reguladoras, puesto que el problema afecta ya al ámbito de la civilización en general. Y no solo se lucha entre "intereses de clase" como tanto nos gusta pensar hoy en día, sino también entre "ideologías". Como es natural, ello no resta verdad al hecho de que la ideología por la que uno toma partido queda determinada en gran medida por el grado de afinidad electiva que la une con el "interés de clase" del individuo- para utilizar aquí este término, unívoco solo aparentemente." Weber (1971:14)

⁵⁰ En este contexto declara: "Creemos, efectivamente, que una ciencia experimental nunca podrá tener por tarea el establecimiento de normas e ideales, con el fin de derivar de ellos unas recetas para la praxis."

La discusión científica sobre los principios éticos consistirá entonces : en primer lugar en un "pregunta sobre la idoneidad de los medios ante unos fines dados" (Weber , 1971:9). En segundo lugar pueden discutirse las consecuencias deseadas y no deseadas de la aplicación de tales medios." ¿Qué cuesta la consecución del fin propuesto en forma del previsible sacrificio de otros valores? Puesto que en la inmensa mayoría de los casos todo fin propuesto cuesta algo, o por lo menos puede costar algo, ninguna persona de conciencia responsable es capaz de dejar de sopesar el fin y las consecuencias de su actuación. Posibilitar esto es una de las funciones de la crítica técnica que hemos sopesado hasta el momento." (ibid:10)

También puede esta "crítica técnica" dilucidar las ideas implicadas en los fines elegidos y enseñar a enjuiciar unas y otros en forma "crítica", es decir "dialéctica", de forma que se llegue a determinar hasta que punto una postura ética es coherente consigo misma y carece, por tanto, de contradicción interna. "Ahora bien, el llevar a la conciencia tales escalas últimas, que se manifiestan en el juicio de valor concreto, es lo último que la crítica puede realizar sin adentrarse en el campo de la especulación....La ciencia empírica no es capaz de enseñar a nadie lo que "debe", sino solo lo que "puede" y -en ciertas circunstancias- lo que "quiere". (Ibid:12)

¿Qué se deduce de esta afirmación? En modo alguno que los juicios de valor se sustraen a toda discusión científica por el solo hecho de que , en última instancia están basados en determinados ideales, por lo que son de origen "subjetivo"....la pregunta debe formularse más bien de la forma siguiente: ¿Qué significa y qué se propone la crítica científica de juicios de valor? Esto ya exige unas reflexiones más profundas." Weber(1971:9)

Esta delimitación metodológica weberiana es coherente con el estilo de la revisión de las evaluaciones efectuada por J. G. Mora a la que aludíamos anteriormente. En el siguiente punto seguiremos el esquema del discurso de este como introducción al esquema económicamente orientado finalmente elegido para la evaluación que esta tesis se propone.

1.7.- HACIA UNA DEFINICION CRITICA DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES: EFICIENCIA Y EFECTIVIDAD.

Mora distingue cinco grandes tipos de concepciones de la calidad aplicables a los estudios universitarios en su casi exhaustiva revisión de la literatura disponible. La calidad de una universidad o un centro concreto puede identificarse en una primera aproximación con su reputación.⁵¹

Este supuesto puede ser ampliado al estudio de las instituciones por su prestigio ante todo tipo de personas pertenecientes a instancias implicadas no solo en la educación sino también en otros campos profesionales. Es evidente que tales criterios funcionan y que determinadas instituciones universitarias han gozado largamente de él con implicaciones directas sobre la facilidad de sus titulados para obtener determinadas ventajas. Por ejemplo se supone aquí, en España, que las personas que terminan su carrera en las Escuelas de Arquitectura, Telecomunicaciones o Caminos están ya "colocadas". Los datos del mercado de trabajo confirman por otra parte este supuesto, son profesiones con índices de paro prácticamente nulos. Estos hechos, sin embargo, no aclaran las diferencias de calidad específicas entre los distintos centros que otorgan dichos títulos, lo que hace pensar que, o bien son todos ellos equivalentes, lo que resulta poco creíble, o bien que habría que incluir otras variables explicativas.

⁵¹ "La idea básica de este enfoque es la de que la calidad de una institución superior puede ser evaluada mediante encuestas realizadas a un buen número de profesores de otras instituciones, a los que se les supone la capacidad de juzgar sobre la calidad de cada institución desde su punto de vista subjetivo." Mora (1991:33)

Un segundo criterio de calidad hace coincidir esta con la disponibilidad de recursos por parte del centro o institución implicado. Tiene la ventaja sobre el primero de recurrir a medidas objetivas.⁵²

En general se estima que la carencia de medios puede generar deficiencias educativas, si bien también es cierto que una pura medida de los recursos no resuelve la duda por la eficiencia del sistema en la utilización de dichos recursos. Una institución menos dotada pero más eficiente podría proporcionar una educación de mayor calidad que otras con mayores medios financieros.

En ocasiones se considera también a la misma productividad del sistema universitario como sinónimo de su calidad. Qué proporción dentro de los estudiantes que acceden a él obtienen la titulación, y cuál es la trayectoria posterior de estos titulados en el mercado de trabajo o la vida social en general serían los parámetros más adecuados para evaluar la calidad de la educación que en él se imparte.⁵³

⁵² "Cuatro tipos básicos de recursos son habitualmente considerados: personal, medios físicos, recursos financieros y estudiantes. El profesorado, la parte más importante del personal, suele ser evaluado mediante magnitudes como la tasa de publicación científica, la proporción de doctores, u otras medidas como premios o distinciones académicas conseguidas. Los estudiantes suelen ser evaluados a través de las notas medias de acceso a la institución. Los medios físicos se evalúan típicamente en términos de número de aulas, su calidad y tamaño, disponibilidad y tamaño de las bibliotecas, laboratorios, residencias, etc. Otras medidas de carácter mixto son el número medio de alumnos por clase, el coeficiente profesor alumno, el gasto por alumno y los salarios de los profesores." Mora (1991:34)

⁵³ "Sin embargo existe un problema: los resultados del sistema no son independientes de la calidad y formación de los individuos que ingresan. La realidad es que las instituciones con mayor reputación atraen los mejores y, en consecuencia, producen los graduados con mejores posibilidades de empleo y de conseguir los mejores salarios." Mora (1991:35)

Cabe incluso criticar estos mismos resultados desde el punto de vista de la reproducción de estructuras sociales anteriores. Es bastante conocida la gran productividad de ministros para el gobierno español así como de todo tipo de jerarcas para las instituciones nacionales del Colegio del Pilar de Madrid. La alta burguesía madrileña, sin embargo, procura hacer ingresar a sus hijos en dicho Colegio, de forma que , aunque probablemente, la enseñanza en dicho Colegio es excelente, sin embargo tal vez sus resultados no son debidos únicamente a esta enseñanza. Este punto de vista crítico puede aplicarse ahora tal vez con mayor acierto a los mismos centros universitarios, una vez que resultan mucho más determinantes para el futuro profesional y social de los jóvenes actuales. Bowles y Gintis (1975; 1983 a y b) , Bourdieu y Passeron (1970), Passeron (1983)

La calidad de la enseñanza puede ser también identificada con la excelencia de la docencia impartida.⁵⁴ En contra cabe decir que el prestigio de unas enseñanzas concretas no coincide siempre con el criterio de su adecuación para enfrentarse al mercado de trabajo. Este único criterio llevado al límite podría obtener resultados desviados de las necesidades sociales de titulados si los estudiantes eligieran masivamente currículos de gran prestigio formativo o docente pero no coincidentes con las ofertas y necesidades concretas del mercado de trabajo o la sociedad en general.

⁵⁴ "cuál es su nivel docente, cuál es su curriculum, cuál es su sistema pedagógico o cuál es el clima que se respira en el campus." Mora (1991:35-6)

Por último el profesor Mora reseña otros estudios que definen la calidad por el "valor añadido" a los estudiantes en sus años universitarios.⁵⁵

Teóricamente este último parece el punto de vista más justo. La dificultad ahora consiste en la misma medición de este parámetro y en la determinación de hasta que punto se debe este progreso a la enseñanza universitaria o , simplemente, al proceso de maduración personal de los mismos estudiantes.

Por otra parte todas estas definiciones de la calidad son compatibles entre sí ya que definen aspectos diferentes y complementarios del sistema de la educación universitaria. Surge así de la revisión que hace el profesor Mora de la literatura sobre la calidad y la evaluación de esta en un sistema universitario una imagen compleja y multifacética de los distintos factores que integran a una y deben ser considerados por las otras que responde básicamente a la discusión racional que planteábamos en términos weberianos sobre los criterios éticos implicados y que goza de un amplio consenso entre los investigadores.

Genéricamente este criterio multifacético de la calidad implica ya unos valores concretos de reputación, suficiencia de medios, obtención de resultados, adecuación de contenidos y , mediante todo ello, producción de plusvalías educativas concretas, suficientemente crítico y adecuadamente debatido para fundamentar nuestro trabajo sociológico.

⁵⁵ "Bajo esta perspectiva , la calidad de una institución deberá ser evaluada por la diferencia entre el nivel de formación de los estudiantes al ingreso y a la salida de las instituciones universitarias." Mora (1991:36)

A lo largo de exposición precedente aparecen también tres conceptos referidos a la mediación de tales fines en sus realizaciones concretas: eficiencia, efectividad y rendimiento.⁵⁶

La definición básica de calidad de las instituciones universitarias a que nos lleva la revisión del trabajo del profesor Mora significa por tanto también que las metas prefijadas deben obtenerse en forma productiva, es decir, con un manejo eficiente de los recursos y con efectividad respecto de la propia selección de fines correctos para las instituciones en relación a las metas propuestas a la universidad por su propio entorno social que las dota de recursos y estudiantes.

El enfoque teórico sobre la calidad y la evaluación de esta así diseñado nos servirá de ahora en adelante para estudiar las propias metas de la universidad española, dentro de la cual se engloban los estudios de Graduado Social, o en su actual denominación de Relaciones Laborales, objeto material y formal de esta investigación.

⁵⁶ "Eficiencia y efectividad son conceptos cuyas diferencias conviene remarcar, ya que suele darse una cierta confusión en su uso. En términos sencillos la eficiencia es la relación entre las salidas y las entradas de un sistema, mientras que la efectividad es la razón entre los resultados reales obtenidos por el sistema y los que son posibles o ideales, es decir, la razón entre resultados y metas. (Cowan, 1985) Utilizando otras palabras: 'Eficiencia es hacer las cosas correctamente y efectividad es hacer las cosas correctas' (Miller, 1980:409). Normalmente el concepto de eficiencia se valora en términos monetarios (eficiencia en precios), aunque es posible utilizar otras valoraciones alternativas como puede ser la utilización de recursos (eficiencia en uso de recursos) (Lindsay, 1981).

"Algunos autores utilizan también el concepto de productividad, que se podría definir como la razón entre el valor producido y el valor de los recursos consumidos (Romney, 1978) y que envuelve los conceptos de eficiencia y efectividad, ya que la valoración de recursos producidos ha de hacerse manteniendo unos ciertos criterios de calidad de acuerdo con las metas que se propone la institución." Mora (1991:67-8)

Antes queda todavía la especificación concreta de los fines y el enfoque de nuestra evaluación sociológica, que por su naturaleza y alcance, tampoco podemos identificar sin más con el conjunto de las evaluaciones institucionales que revisa el profesor Mora.

Las evaluaciones estudiadas por este tienen como fin mejorar la calidad de la universidad o los centros evaluados, su eficiencia, su efectividad o su productividad, adecuar a estos propósitos su financiación, o simplemente proporcionar consejos a las instituciones sobre la forma correcta de mejorar su prestigio o sus resultados. Atribuir cualquiera de estos propósitos a esta tesis excedería con mucho su auténtica naturaleza. Debo por tanto situarla en sus dimensiones correctas y definir el método sociológico seleccionado para su realización. Previamente, sin embargo, dejaremos el punto de vista económico que ha presidido esta primera aproximación a nuestro problema para resolver determinadas cuestiones que han quedado pendientes. Suponemos que la demanda de estudios universitarios de la población se va a mantener constante pero no podemos explicar esta proposición. Por otra parte, la crítica a nuestros actuales sistemas educativos por parte de la izquierda pedagógica incide en el tema de la reproducción de una sociedad injusta lo que parece indicar que otros valores aparte de los puros económicos deberían también ser considerados. En otras palabras, ¿de verdad la evolución del sistema educativo del último siglo ha reproducido sin más la sociedad del XIX? Por otra parte ¿deben ser tomadas las decisiones políticas únicamente en términos de eficiencia, productividad o eficacia económicas sin entrar en una discusión social sobre los fines y metas de los actores sociales?

Para centrar estas cuestiones dedicaré unas páginas a la actual visión sociológica del sistema educativo y de su incidencia en la reproducción de la sociedad moderna que actualmente vivimos completando los puntos de vista económicos hasta ahora predominantemente descritos.

2.- LA ACTUAL VISION SOCIOLOGICA. EDUCACION Y ESTRATIFICACION SOCIAL.

La sociología está también implicada de varias formas en la expansión educativa que caracteriza nuestra época: la ha seguido como objeto de su estudio de la sociedad; se ha visto inmersa en el propio desarrollo de la educación y la ciencia de los últimos años; como heredera de la ilustración ha participado, en forma más o menos observante, de la fe en la ciencia en diversas maneras; su propio desarrollo interno, el de sus jerarquías académicas y sus burocracias o el de los recursos que le han sido asignados para la investigación, se convierten en objeto de autorreflexión para los sociólogos y, todo ello conjuntamente, conforma un panorama sociológico que abarca un amplio abanico de profundidades en la exploración del campo y en los diferentes análisis teóricos. Ball (1987), Burgess (1986), Karabel y Hasley (1977a), Young (1971a)

La sociología de la educación nació como disciplina científica tras la segunda guerra mundial y en forma pionera en el ámbito anglosajón a uno y otro lado del Atlántico⁵⁷. Algunos estudios iniciales de esta época en los EE.UU. y Europa enfocan la relación entre educación y movilidad social desde una perspectiva empírica y con un punto de vista que atribuye a la igualdad de las oportunidades de educación de los ciudadanos la carga política de la respuesta de las democracias a las desigualdades reales. Blau y Duncan (1967), Coleman (1966).

⁵⁷ Un repaso a los primeros trabajos de sociología de la educación anteriores a la época que reseñamos se puede encontrar en Hasley, Floud y Anderson (1961) o Floud y Hasley (1958)

Los norteamericanos disponían de un clima cultural propicio a la expansión educativa al haber desarrollado la idea de los "recursos humanos" que se remonta a los tiempos de la gran depresión y la "nueva frontera". La primera fase de su expansión educativa en la que se generalizan la enseñanza primaria y secundaria ya se había producido desde principios del siglo y es la base de los trabajos empíricos de Becker.

La "guerra fría" que se establece tras la firma de la paz entre las superpotencias, antes aliadas, se vive en un clima en que los ingenios bélicos y la superioridad tecnológica aparecen como la clave del control del equilibrio mundial. Los sistemas educativos de la Unión Soviética y los EE.UU. se lanzan a un vertiginoso desarrollo para producir más científicos e ingenieros (Karabel y Halsey (1977b:8)). La segunda gran expansión educativa tras la guerra se producirá en el ámbito de la enseñanza universitaria y afecta además a la mayor parte de los países europeos que ponen en el desarrollo educativo parte de sus esperanzas de reconstrucción.

El panorama de la sociología americana está por entonces dominado por la gran personalidad teórica de Parsons(1959), que concibe la educación como un elemento clave en el sistema de la transmisión de los valores consensuados socialmente y los hábitos que producen la integración. Se propicia en la época un ambiente favorable a la metodología positivista inspirada en la investigación comparativa durkheimiana de grandes series estadísticas que produce como resultado una serie de estudios iniciales cuyos datos e interpretaciones analíticas van a enriquecer el panorama de la discusión sobre la relación entre educación y jerarquías sociales a través de una controversia entre los teóricos de las distintas

escuelas. Son representativos de estos estudios los ya citados de Blau y Duncan (1967) sobre la estructura ocupacional americana o el de Coleman (1966) sobre igualdad y oportunidades educativas o el de Jenks (1972) sobre la desigualdad y el rendimiento en la escuela.

Al tratarse de la relación entre la forma de estratificación de la sociedad y la educación la controversia a nivel de teoría sociológica funciona en forma semejante a la que se produce en las axiomatizaciones de la estructura social que realizan las distintas escuelas.

La aplicación de la teoría de las clases sociales a la realización de investigaciones propias, o al análisis de los resultados empíricos de otros, produce una escuela marxista en la sociología de la educación que elabora, en los primeros setenta, la teoría de la reproducción. Esta toma como base los pequeños cambios debidos a la movilidad social inter o intrageneracional hallados en los estudios empíricos que lleva a cabo la sociología más conservadora. A la escuela se le concede un papel privilegiado (funcionalmente similar al defendido por los parsonianos) en la transmisión de una sociedad injustamente desigual y de su legitimación a través, tanto de su contribución a la ideología meritocrática, como en la práctica que aplica para seleccionar categorías de estudiantes. Bowles y Gintis (1976), Bourdieu y Passeron (1970).

Ocorre, sin embargo, que el ritmo de cambio de las sociedades industriales modernas no ha reproducido sin más la sociedad de clases de los tiempos de Marx. Los cambios producidos más visibles estadísticamente son el enorme crecimiento de la clases medias y el cambio de la estructura de las ocupaciones. Esto plantea interrogantes tanto sobre el papel

propio de estas clases medias en una sociedad axiomatizada como la lucha entre capitalistas y trabajadores manuales, cuanto por la propia pérdida de importancia relativa del enfrentamiento anterior, tras el proceso de terciarización de las economías en sociedades industrializadas. Estos cambios reciben distintas respuestas teóricas. Giddens (1983), Touraine (1969), Gorz (1981)

Visto con una cierta distancia parece que todos habían esperado demasiado de la educación y con las mediciones en la mano de los lentos procesos de movilidad social pierden en parte su fe en la inversión en educación como la más rentable en todos los sentidos.⁵⁸

Lo interesante de estas discusiones para esta tesis es que replantean el pensamiento racional sobre algunos de los valores educativos y políticos implicados en la educación, al tiempo que ponen a prueba los modelos teóricos en el intento de explicación de procesos en los que actúan factores sociales complejos.

Tras esta primera etapa, y hasta nuestros días, las denominadas sociologías interpretativas, fundamentalmente inspiradas por la etnología o la fenomenología producen un giro en el pensamiento sociológico. Se distancian del parsonismo o el marxismo desde otras perspectivas, con nuevos métodos de investigación, desde un planteamiento de la estratificación que reivindica de Weber la multidimensionalidad de sus planteamientos y la

⁵⁸ Es, a este respecto significativa la última frase de un también paradigmático artículo de Lester C Thurow "Educación e igualdad económica" "En todo caso, yo afirmaría que nuestra fe en la educación como política pública fundamental para solucionar todos los problemas tanto económicos como sociales, es en el mejor de los casos injustificada y con toda probabilidad ineficaz." Thurow (1983;171)

necesidad de explicar cada sociedad por sus parámetros específicos. Su trabajo es particularmente importante en sociología de la educación. Paralelamente los procesos de pensamiento teórico puestos en juego por la sociología actual, sin renunciar a sus orígenes, aceptan sin embargo cada vez más una base ecléctica de positivismo durkheimiano, teoría weberiana de la acción e interacción dialéctica entre el hombre y su medio.

El resultado es un proceso de pensamiento en que, como mínimo, podemos decir que se ha acumulado una buena cantidad de evidencias sobre el funcionamiento de nuestras sociedades. La sociología de la educación en España se inspira en estas líneas de pensamiento e intenta, usando modelos de las mismas tradiciones hasta aquí reseñadas, analizar los datos estadísticos o de otro tipo españoles, teniendo en cuenta nuestra peculiar situación. Sánchez Martín (1991)

2.1.- LOS MODELOS SOCIOLOGICOS DE LA PRIMERA EPOCA.

Podemos caracterizar las tres escuelas de análisis sociológico a que aludíamos en las páginas anteriores por el peso relativo de la influencia de los tres grandes clásicos de la sociología a los que vengo aludiendo desde el principio de este trabajo: Marx, Weber y Durkheim.

Marx fue muy crítico con el sistema de enseñanza de su época. La creatividad del hombre no se manifiesta para él en la construcción de un universo académico, sino en la construcción del mundo real por medio del trabajo. Al cambiar en la sociedad capitalista las condiciones en que el trabajo se realiza es esta misma creatividad la que se ve alterada⁵⁹ y arrastra con ella a los mismos contenidos de la conciencia que ya no aparecen sino deformados, ideologizados. Los contenidos que se transmiten en la escuela responden a esta transmisión ideológica. La fuente del error está en las mismas condiciones de producción de las que brota el concepto⁶⁰, que impiden a los trabajadores manuales desarrollar otras capacidades que las puramente mecánicas y repetitivas y, por otra parte, desvían la capacidad

⁵⁹ "Por tanto precisamente en la elaboración del mundo objetivo es como un hombre demuestra que halla realmente a nivel de especie. Esta producción es su vida como especie trabajadora. En ella se revela la naturaleza como su obra y su realidad. De ahí que el objeto del trabajo sea la objetivación de la vida de la especie humana, toda vez que el hombre se desdobra no sólo intelectualmente, como en la conciencia, sino en el trabajo, en la realidad y por tanto se contempla en un mundo producido por él mismo. De modo que el trabajo enajenado, arrebatándole al hombre el objeto de su producción, le priva de su vida de especie, de su objetividad real como especie". Marx (1978:375)

⁶⁰ "La división del trabajo solo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante puede ya la conciencia imaginarse que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa realmente algo sin representar algo real; desde ese instante se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría pura, de la teología "pura", de la filosofía y la moral "puras"". Marx (1968:35)

de pensamiento de los especialistas hacia la ideología legitimadora de esas mismas formas de producción.

Las instituciones educativas sustancializan ese saber académico que enmascara las condiciones de su propia producción describiendo el mundo al revés y lo utilizan en la configuración de los mismos sujetos humanos. La práctica educativa produce los seres humanos concretos para reproducir esta sociedad descerebrada.⁶¹

En la sociedad capitalista las clases dominantes controlan también el poder espiritual⁶² y lo emplean para el mantenimiento de su dominación. Las clases desprovistas de propiedad en vez de enriquecerse con su contribución al proceso se empobrecen más, ya que su trabajo, acumulado como plusvalía, es el origen del capital que los avasalla.

Marx es también consciente de la existencia de categorías de personas que no pertenecen directamente ni a la clase capitalista, ni a la proletaria: así la pequeña burguesía, en trance de desaparecer, o las clase media profesional y burocrática, que aumenta la carga del proletariado y contribuye a su dominación, Giddens (1983:206ss.).

En la proyección de la historia que realiza el marxismo la sociedad capitalista tiende a proletarizarse y a aumentar la polarización entre las clases. Sin embargo las sociedades

⁶¹ En los años setenta estas tesis serán defendidas teóricamente ante todo por Althusser (1977).

⁶² "La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material, dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan al propio tiempo, en general, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente." Marx (1968:56)

industriales reales han evolucionado en el sentido de incrementar la participación de las clases medias en el conjunto de la sociedad. Estos procesos han obligado a los autores marxistas de los años setenta a realizar un replanteamiento de la teoría de las clases ⁶³ que incorpora las fuentes estadísticas de la evolución ocupacional y la movilidad social detectada en estas sociedades. Los diversos autores optan en general por diferentes soluciones al problema. Se constata en ocasiones un cierto desencanto por la pérdida de la potencialidad revolucionaria del proletariado (Gorz:1981); en otras las clases medias son vistas como el nuevo proletariado (Touraine:1969). Lo que nos interesa recalcar aquí, por el momento, es que esta evolución social se produce en forma paralela a la gran expansión educativa y si bien esta expansión no es su causa, si es condición sine-qua-non para ella.

En cualquier caso, para la interpretación de los datos empíricos de las sociedades actuales, los autores de inspiración ante todo marxista han debido desarrollar no sólo una teoría de la reproducción, sino también confrontarla con los cambios producidos en las sociedades modernas en este último siglo.

Durkheim (1969) ⁶⁴ utiliza el método histórico comparativo en su estudio de la evolución pedagógica en Francia. En su recorrido por distintos sistemas pedagógicos franceses en la historia, formula como un principio general que los cambios en las

⁶³ Así por ejemplo Giddens(1980), Roemer(1982), Wright (1985), Touraine (1969), Mallet (1963), Belleville (1963)

⁶⁴ "Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia" La Piqueta, Madrid, 1969., que es la traducción de "L'evolution pedagogique en France" PUF, Paris, 1938. Una recopilación de diferentes estudios de Durkheim sobre la educación se encuentra en "Educación como socialización", Sígueme, Salamanca, 1976.

instituciones pedagógicas responden siempre a transformaciones profundas en la estructura social. He mencionado ya la influencia genérica de Durkheim en las teorizaciones norteamericanas a través de la sociología de Parsons. Las ideas pedagógicas de Durkheim (1969) son sin embargo en esta primera época desconocidas en los EE.UU., en parte debido a su tardía publicación francesa en 1938. El parsonismo en general tratará el tema de la educación desde el punto de vista de la necesidad funcional de las sociedades de que los mejores ocupen los puestos de más responsabilidad. A la escuela le incumbe el cometido de seleccionar a los ciudadanos de acuerdo con su valía, garantizando para todos la igualdad en el acceso a ella.⁶⁵

La influencia de la sociología de la educación de Durkheim será cualitativamente distinta a partir de los setenta sobre todo a través de la utilización que hace de ella y el reconocimiento que le dedica Bernstein, autor que será clave en las nuevas concepciones, desde su trabajo en la sociología británica de la educación⁶⁶. Las ideas de Durkheim parten de su concepción de la evolución de las sociedades desde la solidaridad mecánica a la orgánica por medio de una progresiva división del trabajo. Las instituciones pedagógicas deben adecuarse a estas nuevas necesidades sociales. La novedad respecto del pensamiento tradicional parsoniano es la demostración que hace Durkheim de la influencia del poder social en los temas de la organización de la escuela, los contenidos que transmite o la articulación del control social en sus relaciones internas y en las externas con el resto de la sociedad y las

⁶⁵ El autor que reintroducirá en la sociología las ideas pedagógicas de Durkheim será Basil Bernstein (1984)

⁶⁶ Bernstein (1973) "Class, Codes and Control" V.I. Paladin, London, pp.36. 194 ; "Class, Codes and Control" V.III. Routledge and Kegan Paul, London, 1975:7,17 ss. Hay traducción española en Akal (1984) y reedición (Akal 1990)

instituciones. Toda sociedad organiza sus actividades con gran relevancia de la perspectiva de sus élites influyentes, las instituciones pedagógicas no podían estar exentas de este destino común. Por el contrario, una socialización adecuada para la prosecución de las tareas sociales es condición necesaria para la supervivencia de la sociedad, como también lo es la transmisión de los valores y prácticas en los que la sociedad se inspira.

La lectura directa de Durkheim sobrepasa siempre las limitaciones al uso del estereotipo que ha acabado formándose de su pensamiento. Esto ocurre también en su atención a los procesos internos de la escuela. Así su "descubrimiento" por parte de los sociólogos de la educación, no sólo allana los caminos para investigar y conceptualizar las relaciones de la educación con el poder general de la sociedad, sino también para la propia investigación interna de los entornos educativos.⁶⁷

Las ideas de Max Weber han marcado también profundamente la investigación posterior. Su artículo sobre la estratificación, "Clase, Status y Partido"⁶⁸ abre la temática de la estratificación a la concepción que llamamos multidimensional de las jerarquizaciones sociales. Existen, para Weber, diversos órdenes en las sociedades humanas que jerarquizan a

⁶⁷ Así buena parte de sus proposiciones abren campos de desarrollo de la investigación que se siguen actualmente, como por ejemplo la investigación microsociológica del entorno académico "una clase es una pequeña sociedad y no es posible conducirla como si no fuese más que una pequeña aglomeración de sujetos independientes los unos de los otros". Durkheim (1976:131)

⁶⁸ La sociología norteamericana accede a este artículo a través de la publicación por Gerth y Wright Mills de una antología de Weber titulada "From Max Weber: Essays in Sociology". Oxford U.Press. New York, 1952. Hay una traducción española "Ensayos de Sociología contemporánea" Martínez Roca, Barcelona, 1972. El artículo está también incluido en "Economía y Sociedad" FCE, México, 1964. También incluyen el artículo de Weber Bendix y Lipset en su recopilación "Class, Status and Power". Free Press, New York, 1953.

los individuos. Los más importantes son: el económico, que da origen a las clases sociales; el que Weber llama "orden social" y que jerarquiza a los individuos por la honorabilidad que se les atribuye; y el orden político, en el que los ciudadanos se asocian para influir a favor de sus intereses en el poder social establecido. En las sociedades occidentales de su tiempo existen, para Weber, pasarelas mediante las que se convalida poder, honor y riquezas de unos órdenes a otros, sin embargo, estos están nitidamente caracterizados. De esta forma queda tácitamente criticado Marx, que reduce toda jerarquización posible a la económica. Los sistemas de estratificación basados en el consenso encuentran también argumentos para la crítica en Weber, mucho más consciente de las luchas de hombres y grupos bajo la bandera de escalas de valores alternativos, para obtener el poder social y los beneficios de todo tipo que de este se derivan.

Weber es particularmente consciente de muchas de las implicaciones estrictamente contemporáneas del tema que trabajamos en estas páginas: así, la ampliación de las clases medias, el afianzamiento entre ellas de una cada vez más amplia clase burocrática, la monopolización por las clases profesionales de determinados ámbitos de la actuación social a través de la obtención de determinadas categorías educativas o el papel clave de la educación en la formación de estas clases medias⁶⁹.

⁶⁹ Es particularmente influyente en la sociología americana el artículo "los literatos chinos" incluido en la antología de Gerth y W. Mills citada en la nota anterior. Una edición española de dicho artículo más actual que la citada de Martínez Roca aparece en el segundo tomo de los escritos de sociología religiosa de Amorrortu. A partir de él casi podríamos hablar de un cuarto orden de jerarquización de los seres humanos, el orden académico, si bien en el contexto chino descrito por Weber aparece prácticamente absorbido por el mismo orden burocrático que administra el poder del Emperador.

Sobre la base de esta triple influencia cabe caracterizar ampliamente el paradigma en que se mueven las distintas investigaciones que trataremos ahora con concepciones específicas sobre el papel de la educación en las sociedades modernas.

El problema de la relación entre la educación y la desigualdad social, y la valoración política que los distintos autores hacen de esta relación, inspiran el surgimiento de la sociología de la educación europea desde los primeros trabajos, aparecidos en la década de los cincuenta. En el ámbito británico Floud, Halsey y Martin (56) estudiaron la relación entre la igualdad de oportunidades y la pertenencia a diferentes clases sociales encontrando graves diferencias entre los valores que inspiraban la extensión de la educación a todos y su capacidad para promover una igualación efectiva. Douglas (64) caracterizó la influencia del ambiente familiar en los rendimientos escolares. Estos estudios proporcionaron la base para innovadores programas de investigación-acción que practicaban la discriminación positiva en escuelas de barrios deprimidos y planteaban una nueva relación de los valores políticos con la investigación social, Halsey (1972), Payne (1973), Young (1958, 1971a, 1971b).

En EE.UU. en 1966 Coleman publicó un estudio que respondía al mandato del Acta de Derechos Civiles de 1964 que ordenaba al Comisionado de Educación investigar las condiciones de igualdad en el acceso a la educación de los norteamericanos de todo color, raza, religión u origen nacional. La hipótesis de partida era que las diferencias de rendimiento que se observaban entre niños de diferentes razas y clases sociales responderían a desigualdades en la financiación o las condiciones de todo tipo de las diferentes escuelas.

El diseño del estudio era cuantitativo y se dirigía, ante todo, a medir la relación de estas condiciones materiales con los rendimientos escolares. Los procesos internos de las escuelas o los condicionantes familiares no se estudiaban en su investigación.

Los resultados refutaron ampliamente estas hipótesis. Las diferencias de rendimiento a favor de los niños blancos y de clases favorecidas no estaban causadas por una mayor atención presupuestaria, o de otro tipo, por parte de la Administración, siendo las condiciones de partida materiales de todos manifiestamente equivalentes. La conclusión de Coleman fue que para explicar los rendimientos de los escolares era preciso acudir a las diferencias culturales de partida en los distintos entornos familiares. Posteriormente se ha observado que tal conclusión no explica enteramente los datos, ya que los sucesivos años de escolarización agravaban las diferencias, más que paliarlas (Karabel y Halsey (1977b:21)).

El estudio de Coleman dio pie a un replanteamiento del tema y a una importante discusión que reconduce la investigación posterior hacia aspectos como las diferencias de "capital cultural" entre las distintas clases sociales, la atención a los procesos internos de las escuelas y el replanteamiento de las políticas educativas.⁷⁰

Por la misma época tiene también un gran impacto el estudio realizado por Blau y Duncan (1967) que pone en relación la escolarización de los norteamericanos con la estructura ocupacional. La metodología era también cuantitativa y se inspiraba en la tradición

⁷⁰ El tema de la igualdad de oportunidades escolares es después estudiado por el mismo Coleman (1968). (1975). Hay un número especial monográfico de la *Harvard Educational Review's* (Invierno, 1968). Mosteller y Moynihan (1972), Hodgson (1973)

empirista teniendo, como el anterior, una importante influencia en los estudios que se van a realizar posteriormente en el ámbito de la sociología de la educación.⁷¹

Los datos surgidos de esta investigación serán después interpretados -en ocasiones en forma contradictoria con las interpretaciones de Duncan- por gran cantidad de autores. En concreto para Blau y Duncan muestran estos datos una importante movilidad social en la sociedad norteamericana. Posteriormente se ha criticado que confunden la movilidad general con el cambio en el sistema productivo hacia la sociedad de servicios. Hope (1972)

Duncan y Blau (1967:178;429) concluían que la sociedad norteamericana estaba en un proceso coherente con la concepción teórica de la evolución de las sociedades industriales definida por Parsons. Los datos prueban según su análisis un proceso desde el particularismo hacia el universalismo, de la adscripción al logro. Muchos otros autores han opinado, por el contrario, que las altas correlaciones entre las ocupaciones de padres e hijos que el estudio pone de manifiesto, más bien dan a entender una herencia de las mejores posiciones sociales. Las titulaciones escolares "legitiman" esta herencia, más que promover la movilidad social. Sewell y Shah (1967), Sewell(1971), Haller y Porter (1973),Crowder (1974), Karabel y Halsey (1977b).⁷²

⁷¹ Wright Mills (1959:56) analizará el enorme éxito de esta metodología cuantitativa poniéndola en relación con las carencias epistemológicas de la sociología parsoniana. Dicha metodología permitirá un amplio consenso sobre la validez de las investigaciones firmemente asentadas en los "hechos", sin necesidad de profundizar específicamente en los significados o la crítica de los aspectos menos convincentes del estructural-funcionalismo. En cualquier caso, por la época se impone firmemente la convicción en la sociología norteamericana de que un estudio es válido si y sólo si cuenta con una amplia base empírica, lo que por otra parte significa que únicamente serán válidos aquellos estudios que estén ampliamente subvencionados.

⁷² La escuela no es un instrumento neutro. Respecto del papel legitimador de la escuela Clark(60), Rothbarth (70) o Esposito (73) han mostrado como los escolares internalizan su fracaso escolar. Sin embargo este está en muchos casos condicionado por factores espúreos. En cualquier caso la diferenciación de categorías de

Una nueva investigación norteamericana, también con una buena financiación y una importante base empírica, mediará en la discusión suscitada. Su autor es Christopher Jencks, que la publica con el título "Inequality" (1972). Jencks parte de la hipótesis de que lo que necesitan los EE.UU. no es más movilidad social, sino más igualdad. Su trabajo saca a la luz la pérdida por parte de los científicos sociales de gran parte de la anterior fe de los norteamericanos en la capacidad de la escuela para conseguir la liberal igualdad de oportunidades. Trabajando con una importante base empírica, esta investigación ofrece una visión global de las fuentes estadísticas pertinentes para el estudio del tema de la igualdad y la escuela. Concluye que la titulación académica tiene poca relevancia para explicar la mayor parte de las diferencias salariales que pueden observarse, en comparación con otras variables como la procedencia familiar o la suerte. Sin embargo, la correlación entre los niveles ocupacional y educativo de padres e hijos que calcula en su estudio es 0,65 (Jencks, 1972:181;192), correlación que bien podría ser utilizada para obtener la conclusión de que la educación es en buena parte responsable de la desigualdad.

Este trabajo y la polémica que suscita ⁷³ serán, en cualquier caso, un importante punto de partida para los estudios y las políticas posteriores, que partirán de un amplio consenso sobre la idea de que la igualdad de oportunidades escolares, por sí sola, nunca podrá acabar con las graves injusticias y diferencias sociales.⁷⁴

escolares legítima las diferencias ulteriores entre las condiciones de vida de diferentes categorías de gente. Litt (1963) o Steinitz muestran como la procedencia de una "buena" familia condiciona la visión de los maestros sobre la excelencia de sus alumnos.

⁷³ A la discusión de sus ideas se dedican poco tiempo después los monográficos de la Harvard Educational Review (Otoño, 1973), Sociology of Education (invierno 73) y The American Educational Research Journal (primavera 74)

⁷⁴ Revisiones del trabajo de Jencks aparecen en Coleman (73), Sewell (73) o el mismo Jencks (73)

La investigación europea por la misma época se movía también en un paradigma semejante al norteamericano que acabamos de describir, exceptuando a las escuelas marxistas. Sus posturas políticas estaban inscritas en un arco que iba también desde el conservadurismo a la crítica radical en busca de una profundización de los valores democráticos. Boudon (73; 77), Chamboredon (69), o Levy Garboua (74; 76) pueden ser ejemplos de este esfuerzo investigador.

La posición más conservadora defendía la igualdad de oportunidades para garantizar los mayores beneficios sociales, despreocupándose de la igualdad efectiva⁷⁵. La posición crítica se orientaba hacia la evolución del sistema en el sentido de la consecución de una cada vez mayor igualdad efectiva. El ala izquierda de este espectro lo ocupaba la teoría de la reproducción, que se inspiraba en las ideas marxianas que exponíamos al principio de esta revisión. En los EE.UU. los principales representantes de esta última corriente son S. Bowles y H. Gintis.

La visión de la educación de estos dos últimos autores citados contenía una crítica de la teoría del capital humano (Bowles y Gintis, 1983a). Reconocían Bowles y Gintis en esta teoría neoclásica avances parciales, así la vuelta a la concepción del trabajo como medio de producción producido (Ricardo y Marx), el reconocimiento de la diversificación del trabajo y

⁷⁵ En realidad la postura más conservadora atribuye a deficiencias de capacidad la pertenencia a las clases bajas, así Jensen (1969), Herrstein (1971) o Eysenck (1971). Los pobres lo son porque tienen un bajo cociente intelectual y solo valen para eso. En el paradigma del funcionalismo más conservador parece que legitimaría las ideas parsonianas. Sin embargo estudios como los de Bowles y Gintis (1972; 1981) o desde otro punto de vista conservador, el de Thurow (1981) demuestran claramente que el coeficiente de inteligencia está mucho más universalmente repartido que la posición económica.

la importancia económica que esta teoría reconoce a la familia y la educación. Sin embargo, esta visión fracasa en conjunto al escamotear el tema de las clases sociales.

La producción de la fuerza de trabajo no puede entenderse, para Bowles y Gintis, sin una teoría general de la producción económica entendida como un proceso social y no únicamente técnico. Falta también, según ellos, en la teoría del capital humano una explicación sobre la reproducción de la propia estructura social.

Estos defectos determinan que la teoría del capital humano fracase en su intento de cálculo de las tasas de retribución del capital invertido en educación, salud o movilidad geográfica. Si se observa estructuralmente el ámbito de la producción social de bienes y servicios, y cómo se reproducen estos esquemas sociales, es posible entender que la inversión privada en capital humano no es retribuido tanto por sí misma, cuanto en relación a su inserción en los procesos de control social y por su intermediación en los procesos de poder en la empresa. Esto explica que, a igualdad de titulación, cobren menos las mujeres o los negros y que los blancos titulados deban esperar muchos años, y su ascenso en la jerarquía de la empresa, para obtener las altas tasas de retribución que les atribuye la teoría del capital humano.

No es, por tanto, su mayor capacidad productiva lo que se retribuye⁷⁶, sino su función de control, su relación con el poder. La empresa no es únicamente un establecimiento

⁷⁶ Aquí tampoco Bowles y Gintis (1983a:198) asumen las tesis de Arrows o Spence: "Aunque reconocemos que las credenciales educativas realizan una función importante, no estamos dispuestos a reducir a la criba y el etiquetado las actividades económicamente relevantes del sistema escolar; creemos que hay evidencias suficientes de que la escolaridad mejora la productividad del trabajador."

económico, sino también un centro de poder social. El poder condiciona el trato injusto del trabajo en el mercado, que obliga al trabajador a elegir entre participar en él o comprometer su supervivencia; maximiza la utilización de la fuerza de trabajo en la obtención de las plusvalías; utiliza, por último, las diferencias salariales como forma de mantener la sumisión de los agentes sociales y de deformación de la propia autoconciencia que tienen los ciudadanos de los procesos sociales.⁷⁷ El modelo de elección individual elaborado por Schultz o Becker está fuertemente limitado por los condicionamientos estructurales que constituyen el marco de estas elecciones y que determinan, en gran manera, el marco de la educación y las mismas elecciones individuales.

En los primeros setenta Bowles y Gintis, por separado o conjuntamente, publican una serie de artículos que desembocan en el libro que expone su concepción básica de la educación en el entorno norteamericano de la época: "La instrucción escolar en la América capitalista" (1981 para la versión española de s.XXI, 1975b en la datación original).

Bowles y Gintis parten de un planteamiento crítico de los ideales promulgados para el sistema educativo norteamericano por su gran clásico de la pedagogía, Dewey (1978). Para

⁷⁷ "La naturaleza de clase de los procesos de producción se deduce inmediatamente al observar que los mecanismos de incentivación y de control, y los tipos de coaliciones potenciales de los trabajadores, dependen de las estructuras de propiedad y control de la empresa. Los atributos de los trabajadores que son valorados por los patronos y que constituyen por tanto el "capital humano", no se limitan a las destrezas técnicas y las capacidades productivas aisladas.....La asignación de los trabajadores a sus puestos de trabajo, la estructura de empleos disponibles y la definición de los atributos del trabajador "productivo" no se pueden derivar, como habrían hecho los teóricos del capital humano, de una relación mediatizada por el mercado, de las cualificaciones técnicamente definidas como los requerimientos de la producción, definidos también técnicamente. En este análisis también deberían entrar, en un nivel bastante fundamental, las cuestiones de poder, y en última instancia las de clase" Bowles y Gintis (1983a:200) (Cito la traducción española, la datación del original inglés es 1975a)

Dewey la educación debía cumplir un triple objetivo: ser igualitaria, desarrollar las capacidades de los individuos y permitir la continuidad de la vida social. En opinión de los autores que reseñamos, de la abundante información estadística con que se cuenta se deduce que el sistema educativo únicamente cumple el tercero de estos objetivos, reproduciendo la desigualdad e impidiendo el desarrollo personal de sus pupilos. Dewey presuponía para el cumplimiento de estos objetivos la existencia de una sociedad democrática, y a la falta de democracia en el desarrollo de los procesos de producción capitalista achacan Bowles y Gintis el fracaso de la educación en sus ideales liberales de igualdad y desarrollo personal. La escuela se limita a producir "buenos ciudadanos" y "buenos trabajadores", cuya bondad estriba en la docilidad para someterse a los dictados del poder del capital.

La estructuración del poder social depende de las decisiones de las grandes corporaciones, que presionan al sistema educativo para el cumplimiento de sus intereses. Este poder del capital no es democrático, así la vida en la escuela se establece en correspondencia con el antidemocrático sistema económico. De ahí nace la teoría de la correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones pedagógicas en la escuela.

Esta correspondencia se establece por la forma en que se estructura el poder en las escuelas, más que por los contenidos que en ellas se imparten. Así los alumnos salen preparados para integrarse en las jerarquías económicas y reproducir así la sociedad de clases. El orden jerárquico de las escuelas limita las posibilidades de desarrollo personal e impide el control democrático del sistema.⁷⁸ Como en el caso de la mayor parte de los trabajos que

⁷⁸ Otros autores norteamericanos que desarrollan visiones críticas del sistema educativo norteamericano desde perspectivas neomarxistas son Flacks (1970;1971), Miles (1971;1974), Keniston (1968; 1971), Karabel

reseñamos, Bowles y Gintis trabajan también una gran cantidad de material empírico, lo que les permite superar con creces los criterios empiristas al uso en la sociedad académica norteamericana de la época.

Teorías semejantes de la reproducción social aparecen también en los ambientes académicos europeos. Así Bourdieu y Passeron (1970 -1977 para la versión española-) critican también a las posiciones pedagógicas clásicas que inciden en las necesidades culturales y tecnológicas para justificar los desarrollos de la escuela sin tener en cuenta los efectos no deseados sobre la conservación de la estructura de clases.⁷⁹

Una teoría semejante de la reproducción inspirada en la obra de Marx es en España la de Lerena (1978)⁸⁰. Critica este autor la autoconciencia de la pedagogía o los pedagogos, que se ven como auxiliares cualificados en el proceso de desarrollo de los niños. Su función, según esta autoconciencia, es estimular el crecimiento de aquellas cualidades valiosas de la naturaleza de los propios niños que, desarrolladas, los convertirán en hombres de provecho.

(1972), Carnoy (1974). Desde una inspiración weberiana Collins (1971;1974) pone en relación la evolución del sistema educativo norteamericano con la lucha de individuos y clases por el poder y el status más que con las necesidades tecnológicas del sistema de producción.

⁷⁹ "...las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, a ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías que, tal como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural más extendida entre los etnólogos, se funda en el postulado tácito de que las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la "sociedad". En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales o simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre estos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social." Bourdieu y Passeron (1977:51)

⁸⁰ Me refiero a "Escuela, ideología y clases sociales en España" Ariel, Barcelona, 1976, si bien mis citas son de la segunda edición de 1978.

Para Lerena la función de la educación no es propiamente educativa ni está orientada a enseñar, cultivar, formar o transmitir determinados contenidos. Todo ello forma parte de su falsa conciencia. El sistema educativo tiene ante todo la función social de reproducción de la estructura social y no la del cultivo psicopedagógico de los jóvenes.

El orden interno de la escuela no responde a las etapas del crecimiento psicológico de los niños, sino que es "una reproducción, un calco de la estructura de los grupos y clases existentes en un momento dado" Lerena(1978:56). La teoría pedagógica cumple la función ideológica de ocultar a sí misma y a los otros esta función reproductora. A esta reproducción está orientado el trabajo selectivo que la escuela realiza y justifica con la teoría de las desigualdades naturales de los seres humanos. Uno y otra encubren una distribución de las mejores categorías académicas en forma de monopolio para las personas de clases más favorecidas.⁸¹

La polémica hasta aquí descrita y los propios avances teóricos de la discusión sociológica en lo que respecta a la propia teoría general y las distintas formas de entender la estratificación social van a coincidir con nuevos desarrollos de la investigación. Nace una nueva sociología de la educación que se fijará mucho más en los propios procesos internos de la escuela y en la forma concreta en que esta puede ser empíricamente investigada. Estas nuevas corrientes van a trasladar la investigación al interior del aula y de los centros escolares.

⁸¹ "Las relaciones pedagógicas son, de hecho, unas relaciones, no de comunicación, sino de imposición, de dominio, de poder. Naturalmente ese dominio y ese poder pueden ser ejercidos de mil maneras distintas, y para decirlo ingenuamente, de forma que nos parezca odioso o de forma que nos parezca razonable y humana." Lerena (1978:96)

Sus ideas van a influir decisivamente desde la década de los setenta, fundamentalmente en Gran Bretaña. Young (ed.) (1971a), Karabel y Hasley (eds.)(1977a).

La adecuación del método de investigación a las condiciones del grupo escolar local lleva consigo la utilización de otro tipo de técnicas y una nueva concepción de la misma empiria. Además genera avances teóricos y una evolución del pensamiento interno de todas las corrientes hasta aquí reseñadas.

Ya que las ideas que presentamos constituyen por si mismas una evaluación de los procesos educativos desde diferentes ángulos teóricos, me ha parecido adecuado continuar con esta sucinta presentación de la disciplina. A los desarrollos de la sociología de la educación posteriores a los setenta vamos a dedicar, por tanto , el siguiente apartado de esta exposición.

2.2.- LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN LA EPOCA DE SU CONSOLIDACION TEORICA.

El nuevo punto de vista más centrado en el interior de la misma escuela ha sido elaborado sobre todo por la sociología de la educación inglesa. Entretanto el panorama norteamericano estaba más polarizado entre la visión funcionalista y la marxista, enfocadas ambas hacia la macroestructura social.⁸²

El principal impulsor de esta tendencia es B. Bernstein ⁸³, que parte de la reflexión sobre el problema de los bajos rendimientos de los escolares de clase trabajadora comparados con los obtenidos por los chicos de clases medias. Como en el caso norteamericano nos encontramos con el problema político delimitado por la universalización de la educación y su relación con el imperativo legal de la igualdad de oportunidades. Desde el fin de la segunda guerra mundial la sociología de la educación británica había investigado la relación de la educación con la estratificación social desde un punto de vista pragmático y orientado por la administración. Como en los EE.UU. estas investigaciones se fijan ante todo en la producción y el análisis de macroestadísticas educativas sin enfocar especialmente su atención en los procesos internos de la escuela, las relaciones familiares o el entorno cultural de los distintos colectivos de alumnos.

⁸² Una explicación de los diferentes desarrollos inglés y norteamericano de esta disciplina se encuentra en Karabel y Hasley (1977b:44ss.) Dentro de estas nuevas corrientes entran plenamente algunas escuelas norteamericanas, particularmente Cicourel (1974) estudia los rendimientos de la escuela desde las premisas etnometodológicas, sin embargo su repercusión en los EE.UU. es poco importante por la época, al contrario que en Inglaterra, donde será mucho más conocido y estudiado.

⁸³ Sobre las ideas de Bernstein se puede consultar Atkinson (1983:1985), Díaz (1989), González Placer (1991), o Tyler (1987).

La nueva visión intentará profundizar en estos nuevos caminos como forma de comprender y explicar los procesos producidos tras la generalización de la educación y sacados a la luz por los enfoques macroestructurales anteriores.

Berstein constituye un espléndido ejemplo intelectual de la racionalidad conceptual ecléctica que estamos acostumbrados a leer los sociólogos y que anticipaba al principio de esta revisión. Utiliza el concepto de clase como un marxista⁸⁴. Descubre en las clases medias la aparición de estrategias de acción diferenciadas: en las diferentes formas educativas que promueven la clase media tradicional, propietaria, por una parte, y la nueva clase media, profesional, por otra, observa los efectos de dos variantes de la solidaridad orgánica durkheimiana, fijados en los trazos que dejan a través de su acción en la pedagogía y el cambio de los estilos pedagógicos⁸⁵. Mantiene que "todo fenómeno social es fundamentalmente una estructura de significados contextualizados" Bernstein (1977:III,175). Tras todo ello interpreta sus resultados con referencia a una teoría del cambio social en Durkheim, la creciente división del trabajo produce cambios en la ligadura social, la solidaridad, que nos indican cambios profundos de la estructura social.

Desde sus primeras investigaciones Bernstein (1961;1977) se preocupará por la educabilidad y el despilfarro de las posibilidades educativas de la clase trabajadora, en el contexto general de una sociedad que produce cambios acelerados en la educación y también

⁸⁴ Por ejemplo "The ruling class -that is, those who dominate production by deciding its means, contexts and possibilities- have necessarily a direct relation to production but an indirect relation to education, in particular, and cultural reproduction in general.(1977.III:191)

⁸⁵ Es el artículo sobre la pedagogía visible y la invisible.Bernstein(1977,III:121ss)

en el conjunto del entorno social. Desde esta perspectiva aborda el estudio de los cambios producidos en los contenidos que se imparten en las escuelas y aquellos otros que afectan a su estructura organizativa. Su orientación intenta integrar la perspectiva de los resultados macroestadísticos con sus causas reales a través del estudio de los procesos vivos por medio de los cuales la educación se implementa.

Este trabajo le llevará a una descripción completa de los procesos de reproducción de las clases sociales. Su resultado más conocido es el descubrimiento de sensibles diferencias en la utilización del lenguaje por parte de las clases medias y las clases trabajadoras. Las clases trabajadoras utilizan lo que Bernstein(1984) llamará un código restringido de lenguaje, cuyos conceptos son generalmente individuales, concretos y expresivos. Las clases medias poseen también este código restringido, pero además, reciben del ambiente cultural de sus familias un segundo lenguaje, de código elaborado, dirigido a referirse con precisión a conceptos abstractos y contenidos universales.

Bernstein mostrará en su investigación como dichos códigos están relacionados con la vivencia de la estructura de roles familiares. Esta se encuentra mucho más orientada hacia el valor de la jerarquización comunitaria en el caso de las clases trabajadoras. En ellas la vida común se organiza valorando, ante todo, la jerarquía de los roles familiares. Las clases medias, por el contrario, educan a sus hijos centrándose en el valor de los rendimientos y el éxito individual. La cultura familiar de las clases trabajadoras resalta fundamentalmente valores comunitarios, mientras que la educación en las clases medias se preocupa mucho más por el desarrollo de significados personales, con una perspectiva más centrada en los valores

del yo individual. (Bernstein 1973a:169ss.) El resultado en las clases populares es la apropiación del código restringido, orientado hacia significados comunes, pero poco apto para el desarrollo de significados propios. El código elaborado, permite por el contrario una gran riqueza de expresión de significados individuales. El límite cultural entre las clases media y trabajadora pasa por la ecuación trabajo=juego, significativa para la primera pero contradictoria para la clase trabajadora, más cercana a la concepción del trabajo como una pesada obligación.

No pueden compararse, por otra parte, uno y otro códigos de forma que supongamos que uno es mejor que otro. La educación académica, sin embargo está elaborada en base a códigos abstractos para los que resultan estar mucho mejor preparados los alumnos de las clases medias en virtud de su dominio previo del código elaborado recibido en el ambiente cultural familiar.

Hay varias líneas en la investigación de Bernstein que convergen en el papel reproductor de la escuela: reproductor de clases sociales, de relaciones de dominación. Distingue sin embargo la función de producción, de la reproducción cultural. La reproducción cultural se produce a través de la creación de diferentes códigos de comunicación que son controlados socialmente por las clases medias, o mejor, por una parte concreta de las clases medias. Los códigos operan a través de diferentes clasificaciones y encuadres mediante los cuales se regula la acción social concreta, ya sea productiva o educativa. Las clasificaciones definen categorías de individuos o grupos y a su través un sistema de roles y expectativas de acción; los encuadres definen marcos de cumplimiento o no cumplimiento de los fines

propuestos. Las clases medias y después, también las trabajadoras que tienen acceso a la educación, utilizan el sistema educativo con estrategias propias.

El resultado es que la reproducción cultural y dentro de esta función, la escuela, puede gozar de un cierto poder creativo respecto de las relaciones de producción. Bernstein piensa que como encargada de educar "trabajadores dóciles" en el último siglo la escuela ha tenido un dudoso éxito.⁸⁶

El poder se integra en la escuela a diferentes niveles, pero opera sobre todo a través de los códigos, clasificaciones y encuadres. Las categorías definidas por las clasificaciones de la escuela son una preimagen de las categorías del mercado de trabajo.

La reproducción de las clases depende de la aceptación de este modelo en el que las categorías profesionales reproducen categorías educativas previamente adquiridas en la escuela. El control, sin embargo, de estos procesos corresponde a la parte de la clase media encargada de ellos y esta puede, en ocasiones, aprovechar la separación entre la función de producción y la de reproducción cultural, que se da en nuestras sociedades, para introducir cambios innovadores en las mismas relaciones de producción.⁸⁷

⁸⁶ "We therefore do not accept entirely Bowles and Gintis's argument as this relates to the correspondence between dispositions required in the school and the disposition required by the agents of work force in capitalist societies. We agree that the school may well legitimize values and attitudes relevant to the mode of production. what this does not mind that these are so internalized as to constitute specific personalities." Bernstein (1977:III.187-8)

⁸⁷ La maduración de estas ideas le lleva a Bernstein una década larga, pero puede ser observada en el tomo III de "Class, Codes and Control"(2ª Edición, 1977).Especialmente el capítulo 8, no incluido en la primera edición.

Con inspiraciones semejantes, en buena parte la del propio Bernstein, van a aparecer nuevas formas de investigación que también toman como su campo los contenidos o procesos internos de la escuela. Tiene especial relevancia en la sociología de la educación la etnometodología.

Hay en la orientación de la etnometodología un componente de crítica a la teoría parsoniana⁸⁸. Garfinkel (1967) va a criticar la teoría de la acción de Parsons en un sentido muy concreto. En la aplicación de las categorías normativas los actores sociales parsonianos están abocados a actuar en formas concretas que les proporciona su código cultural reproduciendo un esquema determinista que los hace pasivos y conformistas. Sin embargo la observación de la realidad social no se corresponde con estos esquemas. La cultura o la sociedad no inducen realmente a los actores para que tomen decisiones automáticas. Caballero Romero (1991)

Los etnometodólogos son después atacados por el supuestamente bajo perfil de sus proposiciones teóricas. Sin embargo, en el campo de las decisiones que toman los actores respecto de la educación, no podemos entender lo que ha ocurrido en las últimas décadas sin una teoría que ponga en lugar central las decisiones reflexivas de los actores. Tal vez por ello dentro de las nuevas tendencias de la sociología de la educación hay una fuerte corriente que se inspira en las técnicas de investigación y las proposiciones teóricas de la etnometodología. Además este fuerte componente reflexivo de las decisiones de los actores sociales respecto de

⁸⁸ Para una presentación de la etnometodología es interesante Caballero Romero (1991), Heritage (1984), Livingstone (1987).

la educación, o de cualquier otro tipo de acción social, será otra figura central en los estudios sociológicos de los últimos años ⁸⁹.

La orientación etnometodológica en sociología de la educación se desarrolla como teoría y práctica investigadora en California y en Gran Bretaña. La escuela norteamericana pasa inadvertida en el conjunto de la sociología institucional norteamericana. La inglesa, por el contrario, alcanzará una enorme influencia en el contexto global mundial de la disciplina (Karabel y Halsey (1977:47)). Las influencias de la sociología fenomenológica y la inspiración weberiana en esta nueva sociología de la educación hacen que se la denomine interpretativa, por oposición al llamado paradigma normativo, más evidente en la sociología de la educación funcionalista o marxista.

Keddie (1971) nos ofrece un ejemplo de lo que será la investigación de los procesos internos de la escuela y la interacción profesores alumnos en relación al problema del fracaso escolar. Su estudio tiene una buena base de datos empíricos y profundiza en la influencia que tiene en los rendimientos escolares el etiquetado que realizan los profesores de los alumnos de su clase. La misma conducta puede ser categorizada como creativa, si proviene de un alumno bien considerado, y como disturbadora, en caso contrario. Las categorizaciones de los profesores se fundan en un mediocre conocimiento de sus alumnos, pero , a través de los mecanismos de la escuela y de la interiorización del fracaso escolar, acaban por convertirse en

⁸⁹ Así, por ejemplo, vemos en Giddens: "La acción implica de modo intrínseco la aplicación de 'medios' para conseguir resultados, producidos mediante la intervención directa del actor en el curso de los eventos" Giddens (1987:112)

profecías que se autocumplen. Keddie comprueba cuantitativamente que los estudiantes etiquetados como malos o los de las clases inferiores son sistemáticamente perjudicados.

La influencia de las jerarquizaciones sociales en la organización de los curriculums y las definiciones de lo que se entiende o no como conocimiento serán las ideas base de las líneas de investigación emprendidas por Young (1958,1971 a y b). Su investigación se centra en las influencias del poder y el control en los procesos internos de las escuelas y el conocimiento en general desde el punto de vista de los curriculums y las definiciones de lo que es conocimiento o no, materia de estudio o no.

Es importante en esta nueva vía de investigación la influencia de la etnología⁹⁰ (también la historia y los nuevos caminos emprendidos en la comprensión de la misma historia de la ciencia o el pensamiento). Esta influencia es visible en concreto a través de las ideas relacionadas con el relativismo cultural. Desde esta nueva perspectiva, el pensamiento no aparece como algo dado, sino que es más bien un constructo social que depende de las condiciones precisas de su producción y, en concreto, de las instancias que tienen el poder de definir qué se considera conocimiento válido y qué no lo es.

⁹⁰ Particularmente influyentes son por la época en la sociología inglesa y en la filosofía analítica las obras de Evans-Pritchard(1936;1956;1965) sobre los sistemas mágicos de pensamiento africano. En lo que se refiere a la historia del pensamiento científico Kuhn(1975;1978) que tematiza las dificultades que oponen las jerarquías académicas constituidas a las nuevas formas de pensamiento. La brillante teorización sociológica sobre la forma en que el conocimiento es socialmente construido de Berger y Luckmann(1972) proporciona una sólida base teórica para esta nueva sociología de la educación.

La etnometodología va a cuestionar la asunción del sentido común por medio de la cual consideramos válido nuestro conocimiento de la vida cotidiana, los contenidos de los currícula que se imparten en la escuela o las reglas epistemológicas de lo que entendemos como ciencia⁹¹

La forma en que se produce este proceso a través del cual damos por garantizados determinados contenidos de la cultura debe ser investigada. La sociología de la educación es también sociología del conocimiento.(Young,1971a:3) Además este proceso se produce a través de relaciones concretas de poder presentes en el aula y fuera de ella. Si el sociólogo es capaz de suspender la certeza de que todos estos procesos se producen en forma indubitada y verdadera, entonces se hace capaz de investigar cómo ocurre realmente el intercambio de significados que acontece en el aula.

Por estos años comienza a detectarse en las sociedades que han desarrollado ampliamente sus Universidades lo que, en una metáfora monetarista, se denomina "inflación" de los títulos educativos. Significa este término de la inflación educativa una pérdida del poder adquisitivo de los títulos contabilizado en forma de salarios acumulados a lo largo de la vida laboral. Es un fenómeno que se produce conforme se generaliza la educación. El fenómeno ya ha sido detectado por Becker (1983) al analizar los salarios de los titulados de secundaria entre principios de siglo y los años cincuenta, pero ahora empieza a afectar a los

⁹¹ "To begin to move to explanations of how pupils, teachers and knowledge are organized (and it is only through such explanations that we shall be able to develop alternatives), existing categories that for parents, teachers, childrens and many researchers distinguish home from school, learnig from play, academic from non academic, and 'able'or 'bright' from 'dull'or 'stupid', must be conceived as socially constructed, with some in a position to impose their constructions or meanings on others" Young(1971a:2)

títulos universitarios de la nueva Universidad de masas y entra en la conciencia de las clases medias y trabajadoras afectadas, que habían fiado sus esperanzas de movilidad social en la titulación de los hijos.

Las nuevas perspectivas teóricas hacen evolucionar las posiciones de muchos de los investigadores en sociología de la educación. Bourdieu profundiza su concepto de privación del "capital cultural" a la clase trabajadora e investiga los componentes de la transmisión de "la distinción" entre las clases privilegiadas. Bourdieu (1973, 1979).

Passeron (1983) al hablar de la inflación de los títulos enunciará una teoría de doble velocidad en los cambios sociales. A la antigua relación mecánica entre educación y estratificación social le sucede otra en que la educación ha sufrido una gran expansión mientras que la estructura jerárquica de la estratificación social ha variado mucho menos. Este estancamiento de la estratificación aparece sobre todo expresado en la oferta de puestos de trabajo relativamente más valorados si fijamos ambas variables, educación y estratificación, en un mismo período de tiempo.

El resultado de la masificación de la universidad es que los títulos ya no garantizan el acceso a esos puestos relativamente más valorados. Sin embargo, la demanda de educación continúa aumentando en los niveles superiores.

La comparación de los datos sobre educación y movilidad social francesa la ha realizado Boudon (1983), que detecta que no aumenta la movilidad intergeneracional y

permanece la desigualdad de oportunidades. En cuanto a los rendimientos cuantitativos de los títulos Passeron parece encontrar que en las cifras francesas también se produce el doble efecto predicho por Thurow (1983), decrecen las diferencias salariales dentro de cada nivel de titulación y aumentan entre niveles diferentes.

La titulación escolar, sin embargo, no es sólo percibida en términos de salarios, ya que dicha titulación se integra en la personalidad como una gracia innata que creció negando simbólicamente el privilegio social que supone.

En un ambiente más realista e incluso desengañado⁹² de la educación Passeron analiza el fenómeno de la inflación de los títulos a través del análisis de las estrategias de las distintas clases sociales por ver de explicar el comportamiento creciente de la demanda.

La devaluación de los títulos académicos es diferencial, algunos siguen siendo muy selectivos y valorados, y siguen proporcionando acceso a los puestos más codiciados, esto lleva a una nueva valoración de las diferentes titulaciones⁹³. El público que demanda

⁹² "Es usar un concepto metafísico llamar "reproducción" a esta actitud (comprobada) de toda estructura desigualitaria para incorporar el proceso de igualación en una forma transformada de desigualdades." Passeron (1983:16) Notese también la evolución desde una posición clásica con Bourdieu en "La reproduction"

⁹³ "Aquí, además, la mecánica inflacionista es reforzada inmediatamente por las prácticas sociales que desencadena su percepción por los agentes y las instituciones. Puesto que la búsqueda de los títulos escolares privilegiados por la diversificación permite prevenirse contra la devaluación general, enseñantes, estudiantes y empresarios trabajan igualmente por medio de sus expectativas y sus prácticas para hacer funcionar como jerarquía la diversificación. La hacen existir, anticipando incluso la aparición de establecimientos competitivos y percibiendo como jerarquías diferencias que todavía no funcionan como tales. Interesa, a los que tienen medios para elegir su orientación escolar con conocimiento de causa, que un banco nacional (emisor de diplomas jurídicamente equivalentes en el territorio nacional e igualmente devaluados) deje su lugar a instituciones de emisión particularizadas y reconocibles." Passeron (1983:14)

educación responde a diferentes categorías educativas y proviene de distintas clases sociales. Las diferentes categorías de estudiantes y clases sociales utilizan distintas estrategias según sus disponibilidades y las posibilidades que les ofrece la situación.

Sobresale en el análisis de Passeron la idea de que el ajuste más fino al sistema educativo es el de los grupos procedentes de las clases medias más favorecidas y el papel menos brillante corresponde a la clase trabajadora. Como en Bernstein encontramos que los diferentes grupos sociales maniobran también en las nuevas posibilidades educativas en forma diferenciada y no mecánica, su acción en la vertiente individual es más bien adaptativa a este mundo rápidamente cambiante y su acción comunitaria está institucionalizada a través de la política de los sindicatos y partidos de izquierdas.

Estas formas de acción generan a su vez cambios sociales, por ejemplo en el estatuto de la adolescencia, que parece desbordan el puro marco económico. La tendencia a prolongar los años de estudio, aunque impulsada también por el paro, Passeron la verá como una conducta racionalmente orientada-según-valores (wert-rational) y no según-fines, (zweck-rational). El título, aún devaluado, se percibe como un valor relacionado con la completitud de la persona. Passeron relaciona este fenómeno con la legitimidad que el título confiere a su poseedor.

También los ya estudiados Bowles y Gintis avanzan en sus posiciones hacia una percepción de nuevas contradicciones que generan dinámicas sociales diferenciadas. Parte de su evolución puede ligarse a avances teóricos en la tradición marxista, en especial Althusser.⁹⁴

En su nueva posición Bowles y Gintis (1983b) aceptan el principio de la sobredeterminación como forma de explicar las nuevas contradicciones que se observan en el desarrollo de la sociedad americana. Observan los primeros efectos de la devaluación relativa de los títulos al coincidir la expansión de las categorías educativas con unas condiciones mucho más estables del mercado de los salarios y la relacionan causalmente tanto con el movimiento estudiantil de los sesenta en EE.UU. como con la respuesta a estos hechos por parte de las autoridades educativas americanas en los setenta. Todo ello indica la persistencia de una contradicción entre el mundo de las relaciones de producción y el de las relaciones escolares y completa la anterior teoría de la correspondencia en un marco en que la educación, desde la superestructura, puede actuar en el conjunto de la esfera social.

Otro tanto ocurre en la contradicción entre el mundo de la producción capitalista y el de las relaciones políticas instaurado por el estado democrático liberal⁹⁵. La actividad política de los ciudadanos ha producido cambios en los flujos financieros del capital. Una parte de este interviene en la vida económica de las actuales sociedades industriales a través

⁹⁴ La teoría de la reproducción se ha inspirado en general por un artículo de Althusser(1970) en que la escuela aparece estudiada desde el punto de vista de su trascendencia ideológica y reproductora de ideología. Ahora, como veremos, profundizan en la revisión althusseriana del pensamiento de Marx.

⁹⁵ "Históricamente, la traslación de prácticas del Estado democrático liberal a otras áreas de la vida social ha tomado la forma de una demanda de extensión de las esferas de la vida social gobernadas por procedimientos democráticos liberales". Bowles y Gintis (1983b:16)

de la generación de derechos mínimos otorgados al individuo por el mero hecho de su ciudadanía. Estos avances se han producido en el contexto del discurso político liberal democrático.⁹⁶ De nuevo la sobredeterminación de las diferentes esferas (describen tres, estado democrático, mundo de la producción y familia patriarcal) genera cambios en las estructuras sociales a través de las estrategias que ponen en práctica en el contexto social los diferentes actores y que acentúan las contradicciones.

Tras la normalización universitaria de los estudios de Sociología en España en los primeros setenta, va a consolidarse una sociología de la educación española en este marco de discurso científico general que venimos describiendo.⁹⁷

Buena parte de la investigación y el trabajo de los sociólogos españoles de la educación va a versar sobre muchos de los aspectos que venimos discutiendo hasta aquí, de forma que inmediatamente los distintos investigadores españoles trabajan en los parámetros de la nueva sociología de la educación.

Entre otras coincidencias con el talante de esta nueva sociología, la rama española también comparte la visión realista de la educación y, con ella, un cierto espíritu optimista

⁹⁶ "El discurso liberal democrático es la estructura de las prácticas culturales en las formaciones sociales del capitalismo avanzado." "Así, el liberalismo moderno (o lo que en Europa podría llamarse el liberalismo social, lejos de ser la expresión unificada de una filosofía política o un instrumento de la reproducción de la dominación de clase, es en sí mismo un discurso contradictorio con un potencial para la transformación social lo mismo que para la reproducción social." Bowles y Gintis (1983b:18;19)

⁹⁷ Una idea general del trabajo desarrollado puede verse en Varela (Ed.) (1983), num. 2 de Sociología (1983), Fernández Enguita (Ed.) (1986b) o Sánchez (ed.) 1991. Tiene especial importancia en este contexto la revista "Educación y Sociedad"

respecto de sus posibilidades para actuar autónomamente en el contexto social global⁹⁸.

También coincide la sociología española con la llamada 'nueva sociología de la educación' en el eclecticismo doctrinal, incluso desde la posición de la izquierda sociológica⁹⁹.

Además, cuenta la sociología española de la educación desde sus inicios con una importante base estadística, proporcionada por los servicios de la Administración, lo que permite un acervo de estudios cuantitativos que ensanchan la base de los conocimientos estadísticos necesarios para una buena investigación. Estas bases de datos se complementan con las tendencias a la investigación cualitativa de los nuevos planteamientos¹⁰⁰.

El trabajo de base de la primera generación de sociólogos de la educación surgidos en las Escuelas de Magisterio¹⁰¹ ha dibujado las líneas teóricas por medio de las cuales el

⁹⁸ "...si podemos afirmar que, pese a que la formación y la cultura en sí mismos no son elementos de emancipación, si ayudan a la búsqueda de la misma y posibilitan situaciones en las que al capital le es más difícil imponer lisa y llanamente su voluntad."Rodríguez Guerra (1991:18)

⁹⁹ "La sociología neomarxista de la educación no tiene porqué temer abordar problemáticas e incorporar, críticamente, análisis y enfoques que se han mostrado eficaces para comprender e interpretar fenómenos tradicionalmente descuidados por la sociología neomarxista. Obviamente ello excluye incorporaciones conflictivas. En positivo pienso en los análisis sobre el poder de Foucault, los de Weber aparejados a los distintos fenómenos de racionalización y profesionalización modernos o, a algunos elementos de la crítica de la reproducción cultural de Bourdieu o Bernstein." Cabrera (1991)

¹⁰⁰ Así realizan trabajos básicos de investigación cuantitativa González Aguado (1987, 1989 a y b, 1990, 1991) sobre movilidad escolar, estratificación social y adscripción de centros o la libre elección de estos; Carabaña (1978, 1979, 1983), fracaso escolar, estratificación; Etxebarria (1987,1991), Estefanía LLera(1991) fracaso; Torres Mora (1991), meritocracia; García (1991) Escuela pública/privada, etc. que complementan la descripción básica del panorama educativo español. Una descripción general podemos encontrarla en González Anleo (1985), o Amando de Miguel (1994) Asimismo desde la tradición etnometodológica o interpretativa en general se realizan trabajos como los de Rivas (1990 a, b y c, 1991) sobre los espacios y relaciones escolares; Lago (91), diálogo escolar; Díaz(1991) estudios semánticos del lenguaje de la clase, etc. hasta completar una visión del tema español de la educación que representa ya una buena base de partida para la investigación ulterior.

¹⁰¹ Por ejemplo Gonzalo Anaya, (1977, 1979, 1991)

desarrollo práctico de nuestro sistema educativo ha podido realizarse sobre los cimientos del pensamiento teórico. Todos estos elementos configuran una situación que ha permitido un sistema educativo homologable con los de otros países, lo que era impensable hace pocos años, pero es real hoy gracias al esfuerzo conjunto de las instancias políticas y científicas.

Hemos mencionado en otros lugares la teoría de la reproducción de Lerena. También hemos hablado de los científicos de la nueva generación como Fernández Enguita en el apartado dedicado a la economía política de la educación. Ambos pueden ser un buen ejemplo de la investigación de la "reproducción" en el ámbito de la escuela y la sociedad españolas - Lerena (1978), Fernández Enguita (1985, 1990)-. También lo son de la evolución que este enfoque teórico ha experimentado en contacto con el pensamiento de autores como Foucault, Weber o Bernstein -que también (1977) había, a su vez, dialogado en sus trabajos con Bourdieu o Bowles y Gintis-.¹⁰²

La arqueología foucaultiana inspira una revisión de la historia de la escuela, especialmente a raíz de la publicación de "Vigilar y castigar" (Foucault (1976) y "Microfísica del poder" (1981), cuyas líneas de pensamiento serán tomadas en muchas investigaciones como referente de la investigación posible a aplicar en la realidad española.

Así Lerena (1983) va a introducir en su visión de la educación y la cultura españolas una óptica arqueológica. En ella las grandes formulaciones analógicas de la teoría marxista de

¹⁰² Sobre estos autores y la investigación española es interesante ver González Placer (1991)

los setenta -la teoría de la correspondencia- se aplican al análisis de las actividades concretas de los grupos y clases implicados en la educación en nuestra historia reciente.

Las últimas publicaciones de Fernández Enguita (1990, 1992) sobre educación y reproducción social, si bien acepta la importancia del trabajo de M. Foucault y la etnometodología, mantienen desde la especificidad de los análisis de la realidad española las tesis clásicas de la teoría de la reproducción.¹⁰³ Su preocupación se centra en los paralelismos de la teoría de la correspondencia entre puesto escolar y puesto de trabajo en un entorno global en que la expansión del sistema educativo cualifica cada vez más a los ciudadanos para una oferta de puestos de trabajo cada vez más descualificados.¹⁰⁴

Julia Varela y Fernando Alvarez Uría (1991) se muestran más permeables a las formulaciones de Bernstein o el mismo Foucault. Como Enguita, emprenden el examen de la escuela desde una perspectiva arqueológica, corrigen, sin embargo, el rigor conceptual de este. No son las clases o el Estado propiamente los que actúan sino los participantes en la acción con su papel político y de clase a cuestas. De hecho en la interpretación de Berstein (1977) es obvio que el protagonismo de la escuela pasa tanto por las clases medias, cuyo

¹⁰³ "Sin embargo, el trabajo de M. Foucault no está libre de limitaciones. Si, por una parte, historizó el hasta entonces velado y vedado espacio interior de las instituciones, por otra, convirtió en históricas la relación entre ellas o entre cada una de ellas y la sociedad global. En vez de mostrar la articulación entre las disciplinas intrainstitucionales y la sociedad global, extrapola aquellas hasta convertirlas en una caracterización monocolor de estas."(1990:156)

¹⁰⁴ Tal vez sería aquí pertinente recordar la observación final de Passeron: "Por haber sido rápido el cambio se puede ver a los mismos individuos que afirmaban, hace poco, que la 'democratización de la cultura' estaría realizada 'cuando el jardinero pudiera leer a Platón en el original' desolarse hoy, cuando nos arriesgamos a encontrar al jardinero con una licenciatura en griego..." Passeron(1983:27)

control desarrollan, se apropian y aprovechan con estrategias sociales concretas, como por el antagonismo clásico entre la clase dominante y la clase trabajadora.¹⁰⁵

Tal vez sea básica como aportación de la nueva sociología la idea de que definidas en términos estrictamente funcionales, pero también marxistas o foucaultianos, las imágenes de la sociedad que describen a los ciudadanos como androides de una superestructura de poder que lo regula todo. no dan cuenta de la experiencia de la vida cotidiana ni de los cambios recientes acaecidos en la historia. Probablemente todavía sin una consistente teoría de la individuación, sin embargo, buena parte de la nueva investigación se hace sobre la hipótesis de que los grupos e individuos utilizan estrategias reflexivas para orientar su acción en orden a cumplir con sus intereses y fines. La sociedad que heredamos presenta en su estructuración las trazas recientes de esa acción de individuos y grupos relacionados en formas diferentes con el poder político o el económico. o de las clases medias o populares. que estos individuos integran y que aparecen en la investigación iluminada por el método arqueológico.

Julia Varela y F. Alvarez Uría (1991) traducen las concepciones institucionales foucaultianas al lenguaje de la autonomía de las clases, grupos e individuos de la tradición de la nueva sociología de la educación. Como veremos de ahora en adelante, no sólo el pensamiento español recorre en pocos años la distancia conceptual y experimental de las tradiciones que hemos expuesto hasta aquí, además la sociedad española, tanto por la expansión de la educación como por su conversión ocupacional en una sociedad de servicios

¹⁰⁵ La historia social de la escuela en el ámbito inglés (con seguimientos de los sistemas educativos británico, francés, ruso y danés) la ha realizado sobre todo Margareth Archer (1979), Archer y Vaughan (1971).

se ha planteado también problemas y desafíos muy parecidos en los mismos años.¹⁰⁶ La misma toma de conciencia por parte de las clases medias que controlamos la reproducción cultural de los nuevos conocimientos y la misma educación abre el contexto de una nueva responsabilidad social ante el tema por parte de todos, especialmente aquellos que 'reflexionan sobre las políticas educativas'.

Es desde esta nueva responsabilidad desde donde pretendo construir el modelo de evaluación sociológico a poner en funcionamiento con los materiales empíricos obtenidos a lo largo de algunos años de investigación. En todo caso no podemos olvidar que este contexto descrito está más preñado de interrogantes que de respuestas.¹⁰⁷

¹⁰⁶ "Se dirá que la 'escuela' no es responsable de las desigualdades sociales y que, por tanto, no puede incidir en la corrección de la estratificación social, pero esto es falso ya que los modos de educación han contribuido también a generar la jerarquización social, y el temor que despiertan en algunos sectores sociales las reformas es una prueba de ello. Se dirá también que los grupos hegemónicos no pueden promover un tipo de escuela que no favorezca sus propios intereses y probablemente quienes así opinen cuentan con argumentos históricos a su favor, pero al igual que otras fuerzas sociales, aquellos que intentan reflexionar sobre las políticas educativas en el interior de sociedades que se basan en la libertad y la igualdad deben asumir también la obligación intelectual y moral de luchar por modelos educativos más justos. Y en este sentido una de las primeras tareas consiste en desentrañar con el mayor rigor posible y, por tanto, con la máxima objetividad, los mecanismos que favorecen la relegación y la exclusión de los alumnos provenientes de las clases más desfavorecidas." Álvarez Uría y Varela (1991:285-6)

¹⁰⁷ "¿Cómo elegir el mejor modelo educativo? ¿En función de qué criterios y valores se juzga? ¿En beneficio de quién o de quienes se planifica? ¿Quién ha asignado a los analistas sociales la misión de programar? He aquí algunos interrogantes que surgen inevitablemente al describir los cambios que han tenido lugar en la estratificación social, cambios que reenvían a las relaciones de poder entre los grupos y a sus intereses por conquistar nuevas posiciones y reforzarlas amparándose entre otras cosas en el control del sistema educativo....Se trata de hacer ver que bajo las mejores intenciones -en este caso la utilización del sistema educativo como instrumento de imposición de un sistema de valores y de prácticas considerados universales y progresistas- se están defendiendo intereses de grupo. Álvarez Uría y Varela (1991:301)

2.3. EL CASO ESPAÑOL. APROXIMACION A LA EVOLUCION DEL MERCADO DE LAS OCUPACIONES Y EL SISTEMA ESCOLAR EN LOS ULTIMOS AÑOS.

Ya hemos mencionado que una de las consecuencias de las nuevas formas de teorización sociológica es la dificultad de trasladar sin más esquemas explicativos de unas sociedades a otras. Nuestra breve revisión del pensamiento de los analistas españoles muestra una enorme similitud conceptual entre sus planteamientos y los problemas que detectan en la vida social de la educación española y aquellos otros que tematizaban las escuelas anglosajonas o francesas por los años setenta. De hecho la evolución económica, social y política de la España de los últimos años diseña nuestra estructura laboral con una gran similitud a las que se daban en entornos más desarrollados en los años setenta. Por lo que respecta a la evolución del sistema educativo las cifras muestran también un desarrollo muy similar.

A lo largo de las últimas décadas el sistema ocupacional español se ha desarrollado en la dirección de una cada vez mayor tercerización de los empleos. El sector de los servicios, que ocupa a un 39% de la población activa española en el año 1973,¹⁰⁸ alcanza en el año 1993 el 59,2%. Este incremento porcentual responde a la disminución paralela de la importancia relativa de la agricultura -en 1973, el 24,3% de los empleos eran agrícolas, para un 10,1% en 1993- y la industria -36,7% en el 73, 30,7% en el 93-.

¹⁰⁸ Utilizamos los datos de la OCDE : "Labour Force Statistics 1973-1993" OCDE, Paris, 1995.

Los procesos sociales y económicos que acompañan a esta evolución son bien conocidos, lo que nos interesa aquí resaltar es que en forma paralela se produce en España la adecuación del sistema educativo -siguiendo criterios de planificación previstos en el Libro Blanco de la Educación y la Ley General de Educación del año 1970 - a los criterios usuales en los países que entonces llamábamos "desarrollados".

Por primera vez en España se planifican los suficientes recursos para habilitar puestos escolares para todos los niños a nivel de enseñanza primaria y este objetivo se consigue en la segunda mitad de la década de los setenta. Así la evolución del mercado de trabajo y la del sistema educativo se van a realizar conjuntamente y de forma significativa en cada uno de ellos en estas dos décadas que separan los años setenta de nuestra situación actual.

Las cifras actuales de distribución del empleo por sectores económicos y ramas de actividad en España son semejantes, con las diferencias que dependen de las idiosincrasias nacionales, a las norteamericanas, británicas o francesas del año 1973 como podemos observar en la siguiente tabla comparativa.

DISTRIBUCION EMPLEO POR SECTORES

	ESPAÑA (1993)	EE.UU.(1973)	FRANCIA(1973)	G.BRETAÑA(1973)
AGRICULT.	10,1	4,2	11,2	.3
INDUSTRIA	30,7	33,2	39,5	42,3
SERVICIOS	59,2	62,2	49,9	54,7

Dado que la planificación española buscaba entonces acercarse a este modelo de "países desarrollados" en que todavía no nos incluíamos puede ser útil el recurso de comparar nuestra evolución veinte años después con las series estadísticas de los países que, por la época, nos sirvieron de modelos.

Observando este cuadro podemos ver que el actual sector de servicios español tiene un tamaño relativo algo más pequeño que el de los EE.UU. del 73 y ligeramente mayor que el británico y el francés. Francia (73) y España (93) conservan todavía un importante sector de empleos agrícolas si los comparamos con las cifras anglosajonas (73) , mientras que, de los países elegidos Gran Bretaña (73) es el más industrializado , en orden decreciente le siguen Francia y EE.UU. (1973), siendo nuestro sector industrial en el 93 el más pequeño desde este punto de vista de su importancia relativa en la oferta global de empleo.

Si hacemos una comparación más pormenorizada por ramas de actividad podremos ajustar más la descripción de estas diferencias nacionales.

Estas diferencias a que aludimos aparecen ante todo en el distinto peso de los sectores industriales y agrícola en la oferta relativa de empleos. En Gran Bretaña en el 73 la industria manufacturera (fila 3. de nuestro cuadro) emplea al 32,3% de la población ocupada¹⁰⁹; algo más reducida en términos relativos es la oferta del sector francés, 28,2%; le sigue el

¹⁰⁹ En la clasificación de la OCDE corresponde a lo que denomina empleos civiles. no estando incluidas las fuerzas armadas. El peso relativo de estas respecto del total de la población activa lo resumimos en el siguiente cuadro. La diferencia de la espectacular cifra de paro de España 93 comparada con las de los países cuyas series tomo del 73 hay que achacarlas ante todo a la evolución estructural de la economía mundial en esta época y que por lo demás es bien conocida.

norteamericano, 24,2 -todos referidos al 73- y la de menor peso relativo es la española del 93.

En estas cifras hay que descontar, en cualquier caso, el sesgo que introduce la anacronía estadística de que me valgo con fines argumentativos dada la rapidez del ritmo de cambio tecnológico de la industria en estos últimos veinte años, que le ha permitido aumentar su productividad y disminuir drásticamente el empleo al mismo tiempo.

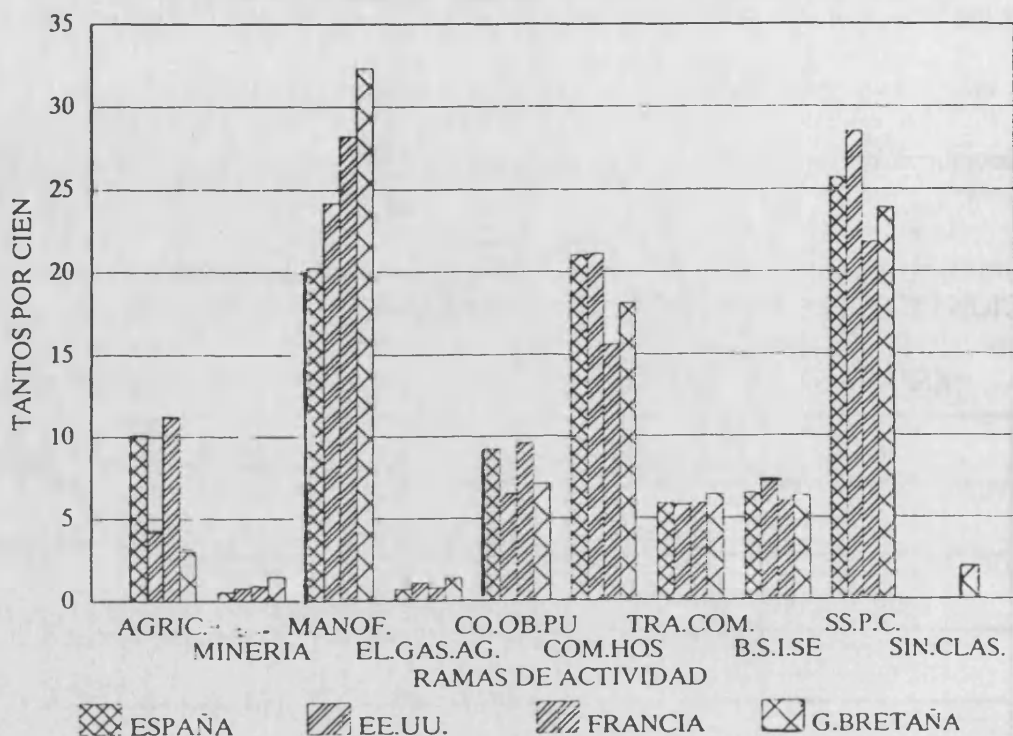
DISTRIBUCION DE EMPLEO POR RAMAS DE ACTIVIDAD

	ESPAÑA 93	EE.UU.73	FRANCIA 73	G.BRETAÑA 73
1.AGRIC.	10,1	4,2	11,2	3
2.MINERIA	0,5	0,8	0,9	1,5
3.IN.MAN.	20,3	24,2	28,2	32,3
4.ENER.AGUA	0,7	1,1	0,8	1,4
5.CON.S.,O.P.	9,2	6,5	9,6	7,1
6.COM.,HOST.	21	21,1	15,6	18,1
7.TRANS.C.	5,9	5,8	5,9	1,5
8.BANC.S.I.	6,5	7,9	6	6,3
9.SER.S.P.C.	25,7	28,5	21,8	23,9
0.SIN CLAS	0	0	0	2

	ESPAÑA 93	EE.UU. 93	FRANCIA 73	G.BRETAÑA 73
TOTAL ACTIVOS	100	100	100	100
EMPLEO CIVIL	76	92,7	94,7	89,6
FUERZAS ARM.	1,6	2,5	2,6	1,4
DESEMPLEO	22,4	4,8	2,7	2,2

(fuente: OCDE y clab. propia)

DISTRIB. EMPLEO CIVIL POR RAMAS



(fuente OCDE y elab. propia)

(las cifras españolas son del 93, del 73 Las francesas, británicas y americanas.)

La segunda rama industrial en importancia respecto de la oferta de empleos es la que aparece en el epígrafe de la OCDE como 4. Construcción y Obras Públicas, que emplea en la España del 93 al 9,2% de la población, cifra similar a la francesa del 73,- 9,6%-, siendo algo menores la inglesa, 7,1% y norteamericana, 6,5%; las ramas de Energía y agua -4.

Electricidad, gas y agua, epígrafe OCDE- y minería -2., OCDE- están también más representada en el conjunto de los empleos en la Inglaterra del 73, 1,4% y 1,5% respectivamente, tras ella Francia - 1,1% y 0,8%; EE.UU 0,8% y 0,9%; y por último la España del 93 - 0,7% y 0,5%. Los avances tecnológicos que mencionábamos antes afectan también a otras comparaciones que se intentaran sacar de estas cifras distintas de lo que aquí pretendemos, que es simplemente observar la oferta relativa del empleo en España y su evolución reciente en forma paralela al desarrollo de su sistema educativo.

Este sistema se había elaborado tomando como meta la preparación de la población para un tipo de economía semejante a aquellas que tomamos como punto de comparación y que habían realizado un semejante esfuerzo educativo en fechas anteriores. Nuestro propósito es argumentar empíricamente la adecuación del sistema conceptual que venimos utilizando, y que tiene su origen en los análisis de los sociólogos norteamericanos, ingleses y franceses, a las grandes cifras del empleo y la educación españolas actuales.

Por lo que respecta a las distintas ramas del sector de los servicios, la actual oferta de empleos española se muestra muy similar a la norteamericana del 73. En el epígrafe 6.- OCDE: 6.Comercio mayorista y minorista, hostelería- la economía americana del 73 tenía ocupados un 21,1% de los empleados en empleos civiles, por un 21% de la rama española en la actualidad, siendo inferior las ofertas francesa, 15,6% e inglesa 18,1% de nuestro año de referencia. En 7. Transportes, Correos y Comunicaciones España 93 emplea al 5,9% de los ocupados, por un 5,8% EE.UU., 5,9% Francia, 6,4% Gran Bretaña, todos 73. En el epígrafe 8. Bancos, Seguros, Inmobiliarias y Servicios a Empresas, el sector actual español tiene un

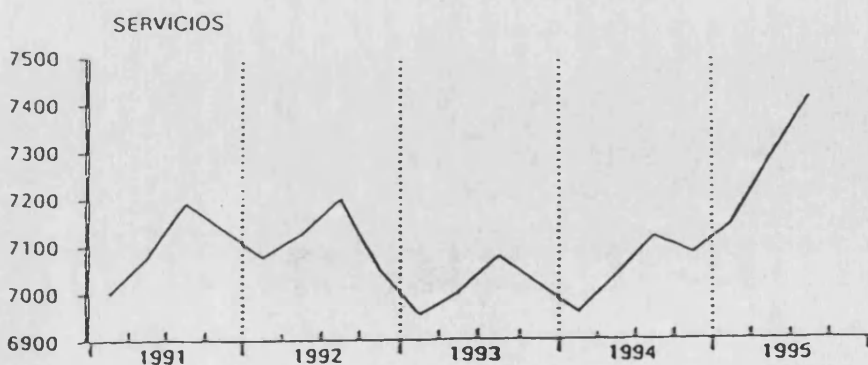
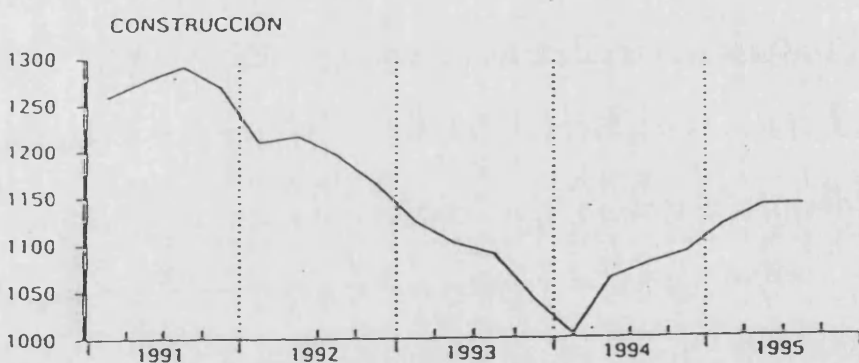
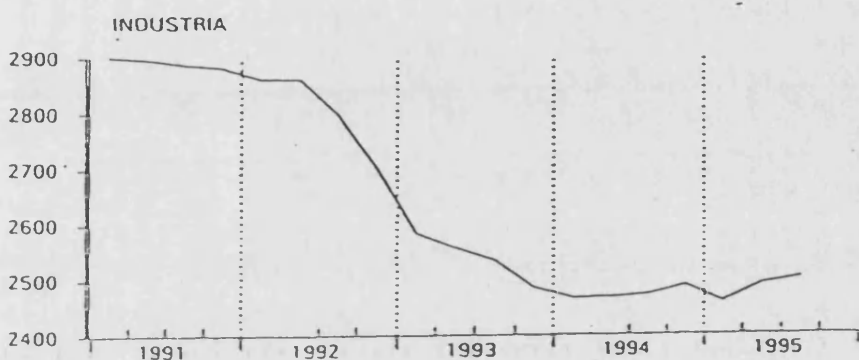
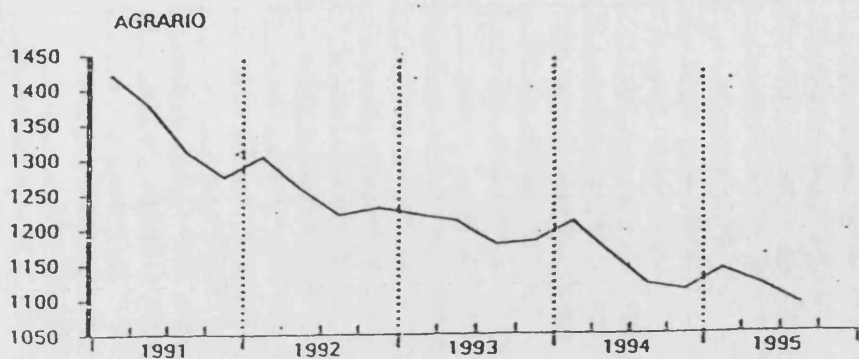
6,5% de los empleos, por un 7,3% EE.UU. 73, y un 6% y 6,3% respectivamente Francia e Inglaterra. Por último, en el epígrafe 9. Servicios sociales, personales y comunitarios, es donde se producen las únicas diferencias entre la actual distribución española y la norteamericana del 73 estando ligeramente más desarrollada esta rama en EE.UU. de entonces: 28,5% del total de los empleos, que en la España actual 25,7% , y bastante por encima los dos de Francia 73 , 21,8% o Inglaterra 23,9%. Además en la estadística inglesa hay un 2% de empleos sin calificar, que no aparecen en las series estadísticas de los otros tres países.

Podemos por tanto constatar que, especialmente en el desarrollo del sector servicios, se ha producido en España una evolución de la oferta de empleo muy parecido a la que previeron los planificadores de la pre-democracia en cuyos planes se ha empleado a fondo el estado democrático posterior.

La evolución reciente de estos parámetros confirma por otra parte esa tendencia del mercado de trabajo español apareciendo el empleo industrial estabilizado aproximadamente en el 30% del total de forma que parece haber superado la tendencia a la baja de las recientes reconversiones industriales. Continúan el descenso del peso relativo del empleo agrícola, ya por bajo del 10% y el aumento de los empleos en el sector servicios, ya por encima del sesenta por cien.¹¹⁰

¹¹⁰ ¹¹⁰ Estas cifras son de la EPA en el "Boletín de estadísticas laborales", 29, 1995, publicado por el INE.

OCUPADOS SEGUN SECTOR DE ACTIVIDAD



(Fuente: EPA)

(valores absolutos en miles)

Podemos continuar perfilando esta primera imagen de la estructura del empleo en España en el contexto internacional con los datos del nivel educativo de esta fuerza laboral en los diferentes países.

La OCDE¹¹¹ nos proporciona en su estudio estadístico de la educación datos para comparar el nivel general educativo de sus países miembros. España aparece en la tabla que describe el nivel general de formación de la población con un 10% de su población¹¹² que ha finalizado estudios universitarios y otro 3% que ha realizado estudios post-secundarios no universitarios; otro diez por ciento ha terminado estudios secundarios y el 77% restante tiene estudios primarios o menos.

La media de los países de la OCDE en los mismos epígrafes son de un 11% en titulados universitarios, un 8% de titulados post-secundarios no universitarios, un 36% de titulados de secundaria y un 45% de titulados de primaria o menos. Se observa a primera vista que la cifra española de titulados universitarios es aproximadamente un 10% menor que la media, la diferencia es mayor en el caso de otros títulos post-secundarios no universitarios y, sumados ambos epígrafes, España da un 13% de titulados post secundarios, universitarios y no, por un 18% de la media. Las cifras de titulados españolas muestran en gran parte el nivel de formación anterior en nuestra historia al gran desarrollo del sistema educativo de que venimos hablando y que es todavía muy reciente. Los titulados de secundaria españoles son

¹¹¹ OCDE (1995) "Education at a Glance". OCDE, Paris.

¹¹² en concreto es la población entre 25 y 64 años y los datos son los del año 1992.

un 10% por un 36% de la media de los restantes países. Con primaria o menos la media de los países de la OCDE es del 45%, la española el 77%.

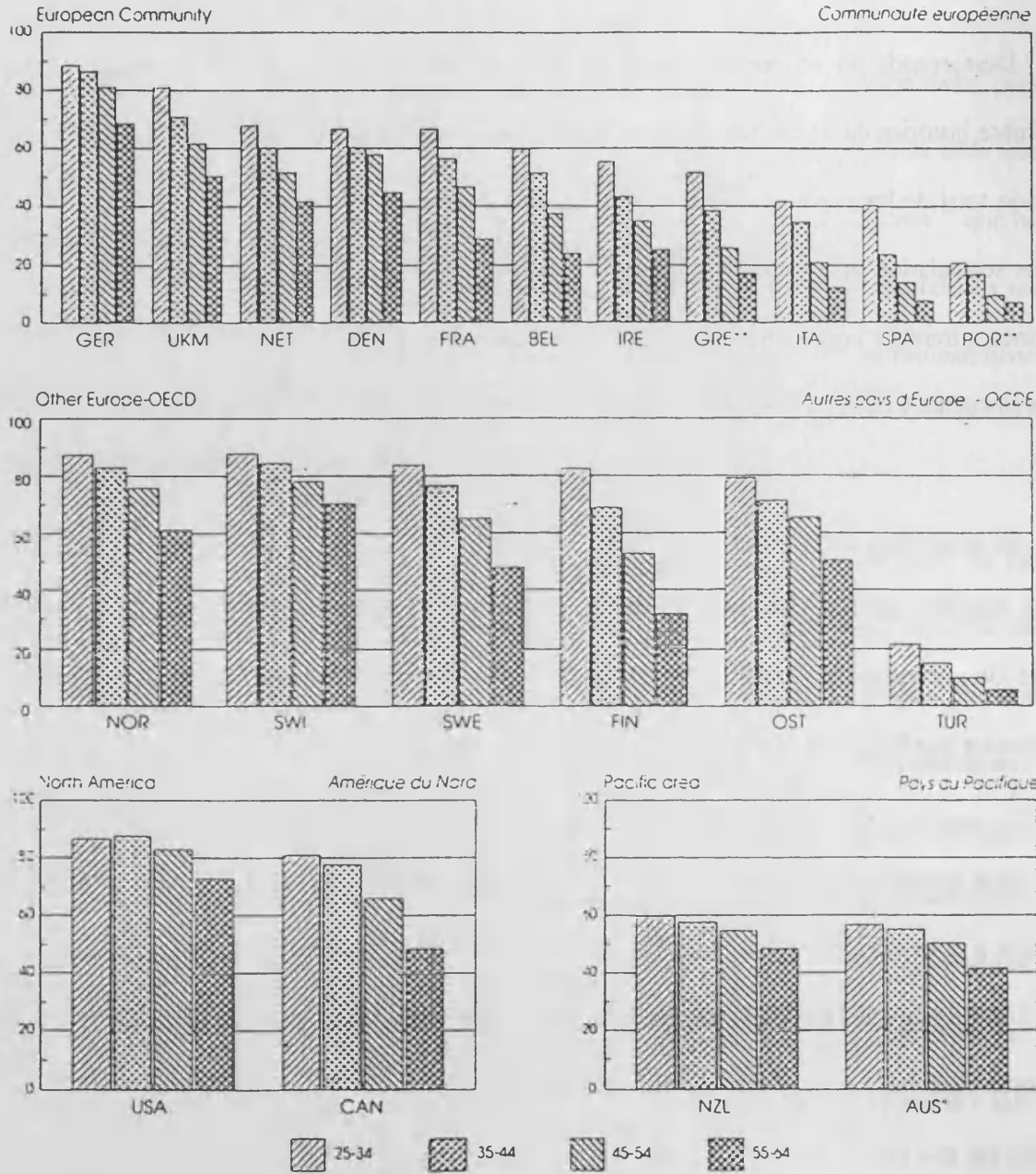
Desagregado por edades el indicador de los titulados de secundaria muestra en parte la urdimbre histórica de este retraso español. Reproducimos el gráfico de la OCDE. En él la población total de los países que se compara, aquellos que han alcanzado su certificado de estudios secundarios, aparece desagregada por tramos de edad: el primero la población de veinticinco a treinta y cuatro años, treinta y cinco a cuarenta y cuatro el segundo, cuarenta y cinco a cincuenta y cuatro y cincuenta y cinco a sesenta y cuatro años los dos últimos.

En el primero de estos tramos de edad la media para los países de la OCDE es un 65% y significa que un 65% de la población en este tramo (25-34 años) ha alcanzado estudios de secundaria, la media española es del 41%, inferior a la media, pero más esperanzador que la comparación con la media general.

Nos hemos referido ya en la presentación de la discusión económica en torno a la educación a la evolución del sistema educativo español cuya descripción debemos a Mora (1988, 1989 a y b, 1993), F.Enguita (1992b), Lamo (1988) o González Anleo (1985) y que es en parte observable en el gráfico que acabamos de reproducir. Desde la perspectiva actual podemos ver que esta evolución se realiza en dos fases rápidas y sucesivas. En los setenta se consigue la prácticamente plena escolarización de los niños españoles y comienza el despegue de los estudios universitarios que culminará a lo largo de los ochenta y los noventa con un sistema universitario en gran parte nuevo y, cuya expansión, de momento todavía no se ha

detenido. Tampoco se prevé en los próximos años un estancamiento de la demanda social de estudios universitarios.

NIVEL GENERAL DE EDUCACION DE LA POBLACION Titulados de secundaria por grupos de edad



DATOS 1992

* 1993

** 1991

(fuente: OCDE)

Por lo que respecta a la participación de esta población más o menos educada en el mercado de trabajo, las cifras cruzadas de actividad y nivel formativo muestran en general que a mayor nivel educativo más alta es la actividad. Este principio general, que ocurre también en la media de los distintos países está ligeramente modificado en España en lo que se refiere a la tasa de actividad de los titulados universitarios, que, siendo alta, -el 90,5% de los titulados universitarios entre los 25 años y los 64 mostraba actividad en el mercado del empleo en 1992 - está ligeramente por debajo de la media, el 93,9%. Los titulados post secundarios no universitarios son activos en España un 95,3%, cifra superior a la media de países de la OCDE, 97,7%, de forma que en conjunto de las dos categorías se recupera la normalidad estadística. En las dos categorías restantes seguimos con una actividad por encima de la media, tanto para nuestros titulados de secundaria, 92,2%, una actividad superior a la de los universitarios y a la media de todos los países, 90,2% , como para los que sólo han alcanzado estudios primarios, un 82,9% de actividad para los españoles, por un 80,2% de la media.

España, por tanto, no es un país dónde pueda observarse todavía más que indicios de la movilidad social que pueda haber provocado el enorme desarrollo del sistema educativo, todavía inconcluso. La población española que actualmente está en el mercado de trabajo se formó en el contexto de otra realidad educativa diferente, y este país muestra en la comparación de sencillos parámetros internacionales algunos rasgos estructurales de aquel sistema, hoy ya superado. Las últimas generaciones que han entrado en el mercado de trabajo, empiezan ya, sin embargo a mostrar rasgos semejantes a los de los países de nuestro entorno. Esto ocurre especialmente si comparamos la directamente las cifras de los sistemas educativos de los mismos países de la OCDE.

Nuestro sistema educativo, de acuerdo con sus cifras, aparece básicamente normalizado en el entorno de los países que componen esta particular muestra¹¹³ Así en la comparación del tanto por ciento de la población total entre cinco y veintinueve años que recibe algún tipo de educación formal a plena jornada, el sistema educativo español tiene matriculado a un 56,9% de esta amplia cohorte, cifra semejante a la norteamericana: 58% Canadá,- 54,2% EE.UU.; 55,7% Japón; 55,6, Nueva Zelanda, correspondiendo las puntuaciones más bajas en este epígrafe a Turquía, 39,7% ; Rusia, 45% ; Hungría, 48,7%.

Este porcentaje total se desagrega para España en un 30,8% de matriculados en enseñanza primaria, la EGB; un 17,2% en secundaria, formación profesional, BUP y COU; por último, un 8,6% en enseñanza universitaria.

Por lo que se refiere a nuestro porcentaje de población matriculado en la enseñanza universitaria a tiempo completo del total de los que tienen entre 5 y 29 años, el 8,6%, es similar al de EE.UU., 8,7% ; Alemania, 8,9% y Noruega, 8,2%; dando las puntuaciones más bajas en este epígrafe Hungría, 2,3% ; Turquía, 2,8%;el resto de países del Este, excepto Rusia (un 6% en todo caso); Gran Bretaña, 4,2% ; Grecia, 5,1%, etc.; y correspondiendo, por el contrario las puntuaciones más altas a Finlandia , 10,4%; Canadá,10,1%; Dinamarca, 9,4%; Austria, 9,3%; Francia,9%. La cifra española de matriculados en secundaria es la más alta de todos los países, mientras que la de matriculados en primaria es baja relativamente,

¹¹³ Son en concreto, Canadá y EE.UU.: Australia, Japón y Nueva Zelanda: los países de la CEE de la Europa de los doce: Austria, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia, Suiza y Turquía: la república Checa, Hungría, Polonia y Rusia. OCDE (1995a) p.125

pero probablemente se debe a la variable demográfica, con cohortes menores a esas edades que en los tramos superiores.

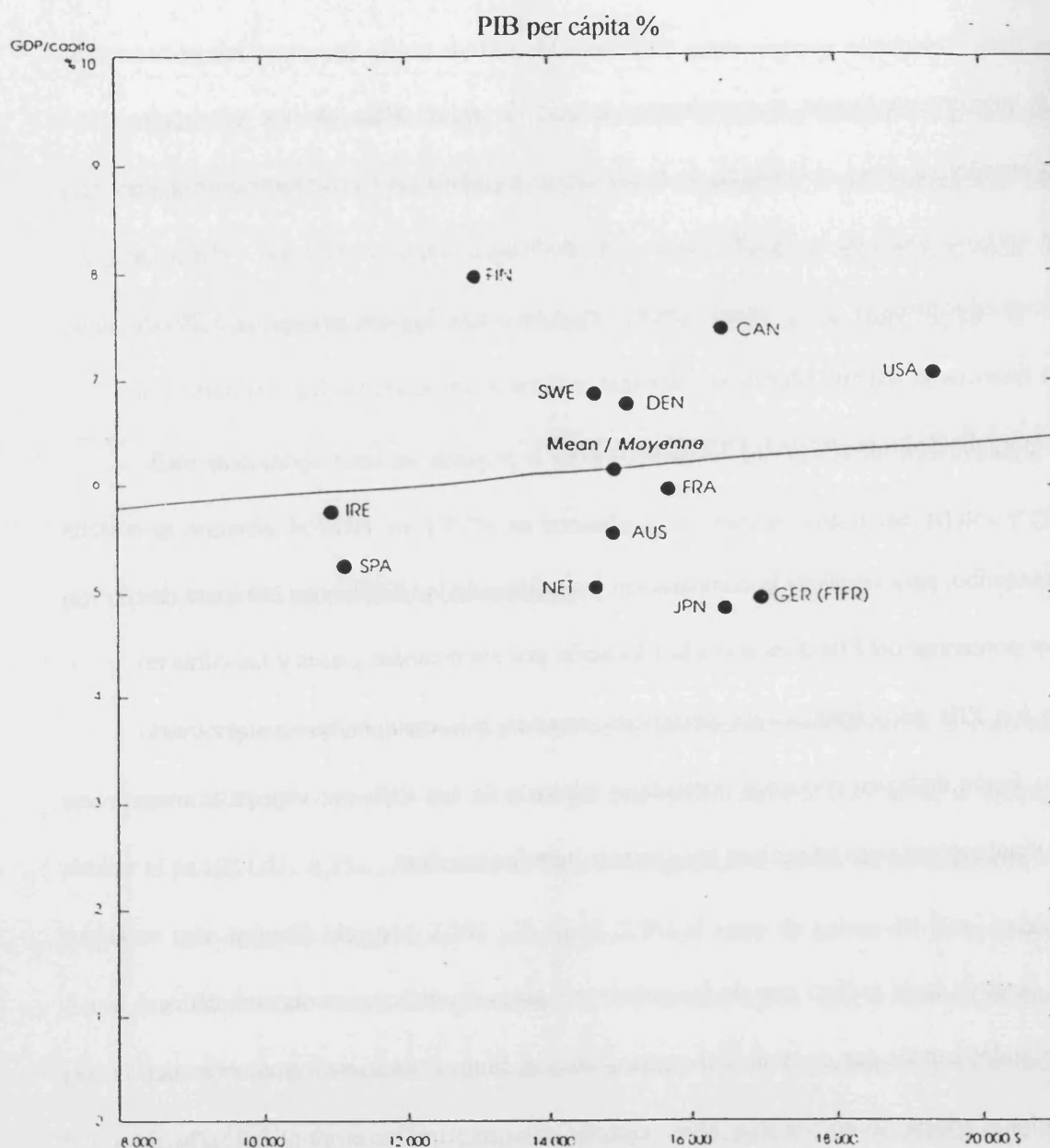
La primera conclusión que podemos deducir de estas cifras es que el sistema educativo español ya cubre al conjunto de la población española en forma semejante a los países del entorno social de la OCDE. Todos ellos dedican cuantiosos recursos a financiar esos sistemas educativos y, por lo que respecta a esos recursos, España emplea un 5,2% de su PIB en financiar el sistema educativo, cifra que, comparativamente, vuelve a situarse por debajo de la media de los países de la OCDE, un 6,1%.

Transcribo, para visualizar la comparación, un gráfico de la OCDE, que compara dos variables, el porcentaje del PIB dedicado a la educación por los distintos países y las cifras en dólares de los PIB por cápita, cuyas diferencias originan por ejemplo que países como Alemania o Japón dediquen pequeños porcentajes relativos de sus PIB, por otra parte muy altos, para mantener sistemas educativos básicamente bien financiados.

Se observa en el gráfico que de los países recogidos en él, los sistemas educativos español e irlandés son los que cuentan con menos recursos, tanto porque sus porcentajes del PIB dedicados a educación no son muy altos -en todo caso es superior el irlandés, 5,7% al español, como porque sus PIB per cápita son también relativamente bajos; Holanda, Australia y Francia tienen sistemas educativos financiados por porcentajes del PIB en torno al español, pero con PIB sensiblemente más altos. Por último, por encima de la media se sitúa un racimo

de países de dos áreas culturales muy definidas, Norteamérica y los países nórdicos europeos, lo que nos hace pensar que tal vez las razones de este mayor gasto sean culturales

Relación entre el PIB/cápita% y los gastos educativos en porcentaje del PIB. 1992



(Fuente OCDE (1995a:46))

. Todos ellos tienen también muy alta la variable del PIB per cápita, lo que significa que sus sistemas educativos están muy bien financiados.

Completando a la luz de estos nuevos datos las consecuencias que obteníamos anteriormente nos encontramos en España en una situación en la que nuestro sistema educativo aproximadamente a los mismos alumnos que en los países del contexto de nuestra comparación, pero asignando a ello menos recursos que la media de estos mismos países.

De este panorama dibujado podemos extraer ya algunos rasgos descriptivos del contexto social español en el que sucede el proceso de formación que quiero evaluar en concreto. Respecto de la estratificación social podemos localizar a la clase trabajadora tradicional, la mayor parte de los empleados en la industria, así como a la enormemente variada clase media, en las categorías usadas habitualmente, los empleados en el sector de servicios. Sabemos también cuanto porcentaje activo de esta clase media está en posesión de un título universitario o similar, cuántos tienen estudios medios y cuántos primarios o menos. Por último la clase dominante escapa a esta descripción ya que, al ser una minoría estadística, se solapa en todas las demás categorías.

En el entorno de este espacio social cuya estratificación hemos esbozado hemos dicho antes que es difícil precisar los efectos en esta jerarquización de la reciente explosión del sistema educativo. Buena parte, sin embargo, de la expansión reciente del sector servicios español se realiza con estas generaciones jóvenes más educadas y que, al sustituir a la mano

de obra industrial sin cualificar de los primeros setenta, parecen indicar que hay una relación más estrecha entre el desarrollo del sistema educativo y el paso a una sociedad de servicios.¹¹⁴

En todo caso por lo que se desprende de la discusión sociológica que hemos intentado revivir en estas páginas, tales efectos deben ser investigados si hay posibilidad de detectarlos. Una evaluación sociológica debería escrutar, por tanto, el cumplimiento mayor o menor del predicamento de la igualdad de oportunidades en la oferta educativa y, asimismo, los posibles efectos de movilidad social relacionados con esta acción educativa. En cualquier caso, en nuestra evaluación añadiremos la medida de indicadores relacionados con estos parámetros a los ya reseñados cuando exponíamos la cultura de la evaluación más propia de las disciplinas de la economía.

¹¹⁴ Esta relación es mantenida por Psacharopoulos (1988) o Burunduarca(1988) al comentar la imposibilidad de los países del tercer mundo para financiarse una educación primaria general y los problemas de desarrollo que deben arrastrar por esta causa.

3.- ALGUNAS PRECISIONES SOBRE ESTA EVALUACION SOCIOLOGICA.

He resaltado desde el principio de este trabajo el carácter altamente burocratizado que tienen los actuales sistemas educativos. Inevitablemente, a lo largo de la exposición que precede, ha quedado también esbozada la trascendencia política que el tema de la educación de todos ha llegado a alcanzar. A consecuencia de ello, los sistemas educativos de los distintos países han pasado a ser evaluados al nivel de su eficacia a la hora de cumplir los fines cuya responsabilidad la sociedad les delega; además, han surgido también discrepancias sobre los valores que orientan el gran esfuerzo de los ciudadanos que sustenta la educación. Hasta aquí hemos resumido un doble discurso, que ha tomado estos temas como objeto de estudio en los últimos años, el discurso sociológico y el económico.

El método concreto de evaluación que aplicaremos se estructura de acuerdo con la inspiración obtenida de los trabajos de los economistas y sociólogos hasta aquí reseñados. Será imprescindible para realizarla situar los estudios de Relaciones Laborales, tal y como ahora se denominan oficialmente, tanto en su contexto académico, cómo en la función profesional que cumplen los titulados de estos estudios en el mercado de trabajo.

Ello nos proporcionará el contexto para describir someramente la estructura actual de la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de Valencia, que se utiliza en este trabajo para la obtención de buena parte de los datos empíricos. La Escuela está relacionada institucionalmente con estos dos mundos de forma que sin contextualizarla en ellos nos sería imposible entender los resultados de nuestra evaluación.

En esta Escuela y su evolución reciente centramos nuestra atención específica por los datos, de forma que la mayor parte de los trabajos concretos de campo se relacionan con alumnos, titulados de la Escuela o el mercado de trabajo al que esta orienta su actividad . Además utilizamos las fuentes de datos usuales referentes a los sistemas educativos y a los mercados de trabajo en general.

Centrados en la actual E. U. de Relaciones Laborales de Valencia analizaremos los currícula y su evolución, los medios físicos con que cuenta o sus profesores, lo que nos llevará tras una breve presentación histórica, al marco más amplio de la Universidad de Valencia. Es en este marco dónde pueden analizarse tanto sus entradas, su financiación y su alumnado actuales, cómo sus salidas: titulados y fracaso escolar.

3.1.- LOS CONTEXTOS ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS ESTUDIOS DE RELACIONES LABORALES.

La profesión de Graduado Social aparece en nuestro país a lo largo del siglo veinte como una nueva función profesional en la creciente división del trabajo. Casi por las mismas fechas se modulan los estudios que conducen a su ejercicio profesional. Describiré esta consolidación de los estudios de Graduado Social partiendo de los documentos legales que han regulado en este tiempo el desarrollo del ejercicio profesional de los GG.SS y han prescrito la formación que debían recibir estos como sus estudios oficiales.

Cuento además con una descripción de la función profesional actual de los titulados de esta enseñanza obtenida a través de una serie de entrevistas con profesionales, en empresas y organizaciones empresariales, en asesorías o con funcionarios de la administración, que permiten un acercamiento a las diferentes manifestaciones de actividad económica a que esta titulación da lugar actualmente en el mercado del empleo real.

La profesión de las relaciones laborales se integra ampliamente en la labor del control de las relaciones de producción, asignada a una porción particularmente influyente y activa de las clases medias por Basil Bernstein (1975:174 ss.). El hecho de su recalificación educativa a lo largo del mismo período parece que muestra una semejante progresión del reconocimiento social de la misma profesión en el contexto social general.

Las enseñanzas, y las escuelas asignadas a ello, por medio de las que se accede a esta profesión sufren un doble proceso de transformación en el que, además de haber ascendido en rango, han desarrollado sus currícula para aproximar la formación a las exigencias del cambiante, por moderno, mundo social en que se integran. El resultado actual de estos procesos esconde en parte, pero también revela, las estrategias de colectivos y grupos concretos que han creado y funcionalizado una nueva especialización profesional que ha encontrado su sitio en el mundo económico en el último siglo.

Su relativa novedad y su grado medio hacen que ésta no sea una profesión de las que ya han arraigado en nuestra cultura como muy valiosas, caso de médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, etc. Es funcionalmente conocida en el mundo profesional y se pretende hacerla llegar a las chicas y chicos de la enseñanza media a través de las campañas de orientación profesional.

3.2.-LA ACTUAL E.U. DE RELACIONES LABORALES DE VALENCIA.

Una medida estándar del proceso de evaluación de una institución escolar como la que nos ocupa podemos encontrarla en la descripción que hace Fraenkel (1989) del sistema de acreditación norteamericano y que describíamos en un apartado anterior.¹¹⁵

Para describir la situación actual de la Escuela respecto de sus medios y su financiación, así como en general del sistema educativo español, tenemos dos puntos de vista posibles. Podemos centrarnos en su actual mayor o menor suficiencia de medios y valorarla, pero creo que se debe también valorar el proceso histórico reciente del que esta actualidad surge, tanto para explicar deficiencias estructurales de financiación todavía existentes, cómo para recordar el reciente esfuerzo inversor español en educación.

No existe un presupuesto separado de la Escuela, sino del conjunto de la Universidad de Valencia. Situaremos la financiación de la Universidad de Valencia en su contexto legal y político. Después analizaremos comparativamente diversos aspectos de la financiación de ella tomando como término de comparación otras del Estado español o del contexto internacional.

¹¹⁵ Se evalúan en síntesis cinco apartados a: Se hace una inspección in situ de aulas, bibliotecas, instalaciones, etc. y se evalúa la financiación. b: Se evalúan los mecanismos de selectividad y el nivel de los alumnos que ingresan en el centro. c: análisis de los planes de estudio, estilos docentes y curricula de los alumnos d: valoración de la actividad docente e investigadora de los profesores y centros. Y e: se hace un seguimiento de la incorporación de los egresados al mercado de trabajo.

En el aspecto de los medios con que cuenta la Escuela de nuevo es imposible separarla de la Universidad. Esta provee espacios comunes en forma de aulas, secretarías, salas de lectura o bibliotecas en forma conjunta para distintos centros. Lo mismo ocurre con los profesores, que son asignados por los departamentos a la docencia de la escuela, pero pueden estar dando otros grupos en otros centros, por lo que es difícil particularizar su pertenencia a alguno de ellos.

La Universidad de Valencia realiza con carácter sistemático una evaluación de la docencia de los profesores por medio de cuestionarios que rellenan los propios alumnos. Utilizaré estos resultados y también los que son públicos respecto de la evaluación de la investigación que los profesores realizan.

Igualmente analizaremos el actual plan de estudios de la Escuela desde el punto de vista de su adecuación a las demandas de la profesión, más que desde un punto de vista estrictamente académico o docente.¹¹⁶

¹¹⁶ Dicha revisión se está llevando de hecho a cabo a través de el replanteamiento general que hace ahora todo la Universidad española de las nuevas titulaciones.

3.3. EL ALUMNADO.

Al alumnado y su caracterización desde distintos ejes de enfoque dedicaremos un capítulo. Aquí nuestro interés no se centra tanto en medir un nivel de calidad competitivo de la escuela con otras que componen un mercado libre de educación y que se mide por la vara del mayor nivel de selectividad aplicado. Queremos simplemente conocer qué alumnado se matricula en la Escuela, cuál es su procedencia geográfica, sus principales características como grupo de edad o sexo y los datos de que disponemos sobre su posición en la estratificación social medidos por medio de indicadores indirectos usuales.

Compararemos estos datos con los generales de la universidad. Aquí el análisis es más complejo, ya que en ocasiones colisionan los criterios que hemos descrito y están centrados en una educación pública igualmente accesible para todos y los de una enseñanza de calidad, que aparta de sus selectas aulas a los estudiantes con rendimientos normales. Tampoco es de recibo suponer que una universidad más abierta en su acceso renuncie a la excelencia, al menos en los sistemas en que la enseñanza universitaria es mayoritariamente pública. Por ello usamos este indicador más como una medida de la función socioeconómica y el posible impacto en la movilidad social de una carrera de este tipo.

Para llevar a cabo este análisis compararemos estos datos con aquellos de que disponemos de una encuesta realizada con titulados de varias promociones de los últimos años.

3.4. TITULADOS Y MERCADO DE TRABAJO.

La eficiencia y la efectividad de la escuela (Mora, 1991:67) tienen relación con las dos salidas del sistema escolar cuya composición y cuyas entradas: financiación, medios, profesores y alumnos hemos analizado hasta ahora.(Mora,1991:34)

Tal como hemos expuesto al describir las formas usuales de evaluación en el capítulo dedicado a la revisión económica de la educación (Mora,1991:67), el concepto de eficiencia denota la eficacia relativa del centro en la tarea de impartir las enseñanzas con éxito. Se mide por el número de graduados que obtiene y analizando el fracaso escolar. Utilizaremos para ello los datos estadísticos proporcionados por la propia Universidad de Valencia y la estadística disponible de carácter general. Contamos también con un estudio específico sobre la entrada de los titulados de la Universidad de Valencia del curso 89-90, que podemos comparar con nuestros propios datos de los titulados en la Escuela.

A partir de los datos de la entrada en el mercado del empleo de los egresados en la escuela y del posicionamiento social relativo que expresan intentaremos también medir el impacto , por leve que sea, de esta parcela educativa en alguna forma de influencia sobre la movilidad social de los alumnos.

Los datos del mercado de trabajo real para los recién egresados de la escuela proceden ante todo del material empírico que he recogido para esta tesis, especialmente de las encuestas realizadas a los diplomados. Su análisis define un contexto general en que se

cumplen básicamente las condiciones generales del mercado de trabajo español. Los índices de actividad son mayores a mayor titulación y los de paro menores. Esto se produce, sin embargo, en un contexto en que hay grandes dificultades entre los jóvenes para encontrar su primer empleo y ello ha propiciado la aparición de un mercado del empleo precario, también detectable en nuestros resultados.

Por último intentaremos delimitar determinadas estrategias de acción de los distintos participantes en el mercado del empleo, oferta y demanda, a través también del análisis de nuestros propios datos, insertado siempre en los contextos generales que describen las cifras macroestadísticas de los institutos oficiales.

Ya hemos indicado que la práctica de la evaluación se realiza normalmente con fines pragmáticos, al estar este trabajo orientado únicamente por un propósito investigador su finalidad será meramente cognitiva, lo que tampoco es sinónimo de inocente. Espero, en cualquier caso, haber descrito suficientemente mis sesgos para cualquier lectura que se haga de este texto.

El modelo de evaluación cognitiva a seguir está ampliamente documentado por la misma tradición sociológica. Su descripción y fundamentación epistemológica básica podemos encontrarla en los trabajos de Max Weber. Nos interesa el llamado método de los "tipos ideales".

De acuerdo con al argumentación de Weber dicho método se utiliza ampliamente en el contexto de las ciencias sociales. Cuando, por ejemplo, los economistas utilizan la teoría de la "utilidad marginal" no lo hacen a modo de una ley económica de la gravedad que prescriba que todo operador económico está obligado a actuar siempre en la forma más racional posible de la misma manera que todo objeto con masa se encuentra afectado por un campo gravitatorio concreto. De sobra saben que en el contexto económico se producen a veces también actuaciones irracionales. Las leyes económicas funcionan más bien como constructos racionales que comparados con las evidencias empíricas de la realidad permiten describir esta genéticamente, atribuyendo a los distintos fenómenos una relación causal.(Weber, 1971)

Conceptos de este tipo los emplean también los historiadores cuando definen objetos complejos como el "cristianismo", "la economía urbana" o "la artesanía". Dentro de la gran variabilidad de los fenómenos históricos concretos, el "tipo ideal" del cristianismo funciona a modo de constructo conceptual que articula la temática de los fines y los medios en forma racional. Su utilidad consiste en permitir, al comparar este conjunto de ideas con la evidencia empírica un conocimiento más adecuado de esta, de su acuerdo o sus desviaciones respecto de la acción típico racional, de las posibles causas de uno u otras.¹¹⁷ Los propios

¹¹⁷ "La sociología construye conceptos-tipo -como con frecuencia se da por sentado como evidente por sí mismo- y se afana por encontrar reglas generales del acaecer....Como en toda ciencia generalizadora, es condición de la peculiaridad de sus abstracciones el que sus conceptos tengan que ser relativamente vacíos frente a la realidad concreta de la historia. Lo que puede ofrecer como contrapartida es la univocidad acrecentada de sus conceptos. Esta acrecentada univocidad se alcanza en virtud de la posibilidad de un óptimo en la adecuación de sentido, tal como es perseguida por la conceptualización sociológica. A su vez esta adecuación puede alcanzarse en su forma más plena mediante conceptos y reglas racionales (racionales con arreglo a valores o con arreglo a fines).... El mismo fenómeno histórico puede ser ordenado por uno de sus elementos, por ejemplo como "feudal", como "patrimonial" por otro, como "burocrático" por alguno más todavía, por otro como "carismático". Para que con estas palabras se exprese algo unívoco la sociología debe formar, por su parte, tipos puros (ideales) de esas estructuras, que muestren en sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible, siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad- en la forma pura absolutamente ideal del tipo- como una reacción física calculada sobre el supuesto de un espacio

procedimientos evaluadores hasta ahora descritos presentan la ventaja de estar contruidos sobre la imagen de una universidad racionalmente orientada , en parte con arreglo a valores, en parte con arreglo a fines. Aunque nuestras relaciones con el sistema de enseñanza están individualizadas a lo largo de nuestras vidas, sin embargo las decisiones sobre el comportamiento del propio sistema están altamente institucionalizadas, reguladas y pactadas por las distintas fuerzas sociales antes de ponerse en práctica por medio de un corpus legal. Puede por tanto ser tratado con facilidad el sistema educativo como una construcción típico ideal lo que favorece los propósitos cognitivos de este trabajo.

Los valores y fines de la educación y la misma controversia teórica sobre ellos han ido saliendo a lo largo de las páginas que nos han traído hasta aquí. La delimitación de los fines es más sencilla y está básicamente contenida en la teorización más puramente económica: calidad, productividad, efectividad, eficiencia, etc. La discusión sobre los valores ha provocado que el sistema educativo entre en un proceso de responsabilidad, en el sentido de la ética weberiana, a través del cuál interroga sus resultados en los distintos niveles del entramado social en que se entrecruzan los valores que orientan a los ciudadanos como entidad económica y los que les orientan como entidad política.

absolutamente vacío....Aquellas construcciones típico-ideales de la acción social, como las preferidas por la teoría económica, son extrañas a la realidad en el sentido en que se preguntan sin excepción: 1) cómo se procedería en el caso ideal de una pura racionalidad económica con arreglo a fines, con el propósito de poder comprender la acción codeterminada por obstáculos tradicionales, errores, afectos, propósitos y consideraciones de carácter no económico, en la medida en que también estuvo determinada en el caso concreto por una consideración racional de fines, o suele estarlo en el promedio; y también 2) con el propósito de facilitar el conocimiento de sus motivos reales por medio de la distancia existente entre la construcción ideal y el desarrollo real." Weber (1964:16-7)

Con esta guía vamos a proceder en los siguientes capítulos a repasar los datos empíricos recogidos sobre la actual E.U. de Relaciones Laborales y las instituciones que la han precedido en los últimos nueve años , sobre sus relaciones con su entorno educativo y con el mundo profesional posterior.

4.-LA PROFESION Y LOS ESTUDIOS DE GRADUADO SOCIAL EN LOS AÑOS OCHENTA.

Los primeros indicios documentales que se encuentran respecto de los estudios o la profesión que nos ocupa se refieren a la creación de una Sección de Cultura y Acción Social integrada en el Instituto de Reformas Sociales¹¹⁸ que tiene como fin el estudio de las legislaciones y movimientos sociales en España y el extranjero, la organización de cursos y conferencias sobre estos temas y su publicación y el fomento en España de la acción y la cultura social. (Agis,1995)

En sus primeros años dicho Instituto de Reformas Sociales aparece relacionado con el departamento de trabajo y, tras la creación del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria en 1922, esta sección de Cultura y Acción Social se integra en él por el Real Decreto de 2 de Junio de 1924 como Sección de Cultura Social, encuadrada en el Ministerio de Trabajo llega hasta nuestros días. En 1925 recibe la denominación de Escuela Social, con la que permanece hasta su reciente integración en las universidades del país¹¹⁹.

La finalidad que se propone para esta Escuela Social de 1925 ya no es el mero fomento de la cultura social y la especialización en legislación laboral y de la seguridad social, sino la organización de estudios regulados, dirigidos a los funcionarios y con relación con su promoción interna.(Agis,1995:302)

¹¹⁸ Real Decreto de 14 de Octubre de 1919 (art.33)

¹¹⁹ R. D. de 17 de Agosto de 1925.

Este proceso de nacimiento y evolución en las primeras décadas del siglo de la Escuela Social es semejante al de muchos otros estudios, nacidos en el seno de diferentes ministerios cuando aparece la necesidad de regular determinadas enseñanzas relacionadas con el nuevo entorno económico y social, así las Escuelas de Comercio, Magisterio, Náutica, Trabajo Social, Enfermería, etc.. Todas ellas están relacionadas con la aparición de determinadas funciones profesionales en el mundo económico que, en un momento dado, logran la normalización de las enseñanzas que conducen al ejercicio profesional. El hecho de la regulación de los estudios apunta a necesidades de preparación específicas para el desempeño de algunas especializaciones de la división del trabajo para cuya formación, cada vez más compleja, ya no bastan los procedimientos de aprendizaje anteriores.

Desde el punto de vista de Bernstein (1975:185) podemos relacionar la aparición de los estudios regulados de este tipo con el crecimiento y las estrategias de formación de las clases medias que se adaptan a las nuevas estructuras de producción. En el caso de las primeras Escuelas Sociales los conocimientos impartidos sirven para especializar y promocionar a funcionarios, lo que nos indica en primer lugar una tarea relacionada con el control burocrático de las nuevas relaciones de producción surgidas en la España que, lentamente, da los primeros pasos de su industrialización.

Tras estos modestos orígenes, las Escuelas Sociales empiezan a expandirse por la geografía nacional, en 1929 se crea la de Barcelona y, posteriormente en el mismo año, las de Zaragoza y Valencia¹²⁰. En esta primera época, anterior a la guerra, tenemos pocos indicios

¹²⁰ Los estatutos de la E.S. de Barcelona se aprueban por las Reales Ordenes de 26 de Febrero y 18 de Julio de 1929; las escuelas de Valencia y Zaragoza por la R.O. de 14 de Septiembre del mismo año.

de la existencia de la profesión fuera del ámbito burocrático de la Administración¹²¹. Sin embargo, dado que las actuaciones reguladoras de esta exigen expertos en el mundo civil para adecuar a dichas regulaciones la acción social, económica o de cualquier otro tipo, podemos pensar que los particulares y empresas que operan en el mundo económico empiezan a tener necesidad de dichos expertos en legislación laboral, seguridad social o demás temas sociales relacionados con el nuevo entorno y las nuevas exigencias de la organización de las relaciones laborales en él.¹²²

¹²¹ "No obstante, con el tiempo fueron apareciendo una serie de disposiciones que permitían a los Graduados Sociales acceder a determinados cuerpos de la Administración laboral -por ejemplo inspectores-delegados de trabajo y, tras la guerra civil en sindicatos y el Movimiento-, que facilitaban su equiparación, a efectos de ciertos concursos y oposiciones con los Licenciados en Derecho y que los incluían dentro de las Ordenanzas Laborales y Reglamentaciones del Trabajo en el grupo de Titulados" Agis (1995:311)

¹²² Blanca Bertomeu, entonces Decana del Colegio de GG.SS. de Valencia, en la entrevista realizada para esta tesis coincide con esta impresión de la época anterior a la guerra: "...en tiempo de la dictadura de Primo de Rivera se creó el Ministerio de Trabajo, que no tenía España Ministerio de Trabajo, y entonces crearon un instituto para formar funcionarios,..., la España de aquella época era una España agrícola, con poca industria, había que crearlo. Entonces ya de ahí se fue fomentando un poco, se creó el M.-de Trabajo e hicieron un instituto para las enseñanzas estas, pero para funcionarios. En tiempos de Largo Caballero pasó al M. de Instrucción Pública y luego a Trabajo otra vez. La profesión libre se ha configurado después de la guerra. Antes de la guerra era para presidentes y vocales de jurados mixtos o comités paritarios,..., en realidad la profesión libre no existía. Fue después de la guerra, cuando empezó a industrializarse más España cuando nació la profesión. Había titulados y vieron que había demanda de sus habilidades. En realidad la profesión fue creada, pero ha sido la misma sociedad la que la ha demandado y la ha creado, o sea, ha habido demanda de Graduados Sociales para llevar el asesoramiento en materias laborales y sociales." (ver entrevista en Anexo Documental)

4.1. LA PROFESION DE GRADUADO SOCIAL.

Tras la guerra la nueva profesión va a iniciar un camino de ascenso entre las clases medias emergentes, que podemos ilustrar por medio de algunos indicadores inequívocos de su progresión en el rango social, los conflictos que dicho ascenso provoca con otros grupos de status¹²³.

La creación en 1950 del Colegio de GG.SS.¹²⁴ provoca inmediatamente una demanda por parte de los Colegios de Gestores Administrativos que impugnan algunas cláusulas de los Estatutos que permiten a los Graduados Sociales ofrecer servicios a los que los Gestores creen tener derecho exclusivo. El pleito se resuelve por una sentencia del Tribunal Supremo¹²⁵ que no entra en el fondo de la cuestión y desestima la demanda por razones de procedimiento. De nuevo en 1959 el Supremo¹²⁶ desestima otra demanda, esta vez presentada por el Colegio Oficial de Gestores Administrativos de Madrid con ocasión de una Orden Ministerial de 1958, que regula la posibilidad para los Graduados Sociales de actuar como habilitados de la Seguridad Social para la gestión y el cobro de pensiones por cuenta de sus clientes. Agis (1995), Rodríguez Piñero (1992), Vazquez Bonome (1985).

¹²³ "La historia normativa de los Graduados Sociales es un caso emblemático de los intersticios dejados por la norma legal para encontrar un 'nicho' en el mercado de las profesiones." Rodríguez Piñero (1992:76)

¹²⁴ Una Orden del 3 de Mayo de 1961 y un Decreto de 22 de Octubre de 1964 definen a los profesionales como "Técnicos sociales y laborales" y como consecuencia se procede a una reestructuración de los planes de las Escuelas Sociales y las condiciones de ingreso en las mismas. Agis(1995:306)

¹²⁵ Sentencia del T.S. de 14 de Diciembre de 1955

¹²⁶ S.T.S. de 26 de Noviembre de 1959.

La explicación de estas demandas tiene que ver con la actividad que el mundo del trabajo demanda de la profesión del graduado social. En buena parte esta es la realización del intrincado nudo de gestiones precisas para la presentación de altas y bajas laborales, partes de accidentes, expedientes, reclamaciones ante la Seguridad Social, tramitación de pensiones, etc. Todo ello configura para los graduados sociales un mundo de gestiones ante la Administración cuyos límites y fronteras son muchas veces percibidas confusamente por el cliente, que no quiere ir de un despacho a otro con la documentación de su empresa bajo el brazo.

El enfrentamiento con los Colegios de Gestores continúa hasta que es resuelto por una reglamentación contenida en el Decreto 1531/65 que permite la competencia entre ambas profesiones. Además este decreto conoce en exclusividad para los GG.SS. la liquidación de seguros sociales y la tramitación de pensiones.

El hilo conductor, sin embargo, de esta escalada entre las profesiones de la de Graduado Social es la tarea de representación de los clientes ante diversas instancias de la Administración y que, en cierto modo, se deriva de su representación en las ventanillas. Por los documentos que tenemos esta representación ya la ejercen los Graduados Sociales en ocasiones antes de su regulación oficial, probablemente atendiendo una necesidad del mundo económico-laboral. Su acción se ampara en la posibilidad legal que permite a cualquier ciudadano presentarse ante una instancia de la Administración acompañado por un experto. Los avances legislativos posteriores cada vez asumen en mayor grado este principio de libre

representación y ello permite a los Graduados Sociales entrar representando a sus clientes en muchos otros espacios oficiales. Rodríguez Piñero (1992:78)

Tras la guerra civil, en 1941, se produce una nueva regulación de las Escuelas Sociales que introduce en las enseñanzas de Graduado Social la asignatura de Derecho Procesal Laboral como optativa del tercer curso, pasando a ser obligatoria en 1944 ¹²⁷. Tal vez los Graduados Sociales ya acompañaban por entonces, como expertos, a los particulares ante las Magistraturas del Trabajo o tal vez comenzaran a hacerlo tras la incorporación de esta asignatura, el caso es que la profesión actual del Graduado Social alcanza su liturgia de mayor rango social en la representación de los clientes ante los actuales Juzgados de lo Social.

Esta representación procesal es la fuente de una nueva cadena de litigios con los Colegios de Procuradores ¹²⁸, que ostentan la función de la representación jurídica y, en último término, con los Colegios de Abogados.

Las disposiciones legales, no obstante, van regulando esta actuación profesional de los GG.SS. El Texto Refundido de Procedimiento Laboral de 4 de Julio de 1958 establece la representación por medio de un trabajador en los procedimientos instruidos de oficio a causa

¹²⁷ Orden de 29 de Diciembre de 1941, que establece el Reglamento de las Escuelas Sociales, ampliada por O. de 10 de Octubre de 1943 y O. de 5 de Octubre de 1944.

¹²⁸ Por ejemplo: los Colegios de Procuradores impugnan el Decreto 3501/64 que permitía que los GG.SS. comparecieran ante los Organismos Sindicales de Conciliación y, en los casos en que la ley lo autorice, ante las Magistraturas del Trabajo en nombre de empresas o particulares. La Sentencia del Tribunal Supremo de 7 de Julio de 1978 se pronuncia en favor del citado Decreto.

de las actas de Inspección del Trabajo y que afectan a un colectivo de más de diez trabajadores, en su defecto la representación la ostentará un Abogado, Procurador o Graduado Social.

Otros decretos y disposiciones van ampliando posteriormente la actividad de estos profesionales hasta la promulgación de un nuevo Reglamento de los Colegios Oficiales de Graduados Sociales por Orden de 28 de Agosto de 1970. Este describe un buen número de funciones profesionales para los titulados de las Escuelas Sociales, entre otras la representación procesal en los procesos laborales. Uno años más tarde es refrendado por la aprobación de tarifas de honorarios mínimos profesionales por Orden de 8 de Enero de 1973, en las que se tarifican numerosos actos de representación ante la Magistratura por los Colegios Oficiales de GG.SS.

Estos episodios jurídicos me permiten documentar este conflicto entre distintos grupos profesionales. La sociología muestra estos enfrentamientos como típicos de la modernidad. Razonablemente indican movimientos en la estructura de la división del trabajo y la jerarquización relativa de las profesiones. Las corporaciones organizadas en torno a ellas toman partido en un sentido muy típico de las nuevas clases medias españolas, intentando monopolizar parcelas cada vez más amplias de ejercicio profesional. Estos litigios son también significativos para ilustrar el rango actual de los Graduados Sociales en estos años en que la profesión está consolidada. La primera sentencia contraria a los intereses de los

GG.SS.se produce cuando los Graduados Sociales piden el derecho a usar toga como los Abogados o Procuradores¹²⁹

Los enfrentamientos por la competencia con gestores, procuradores o abogados delimitan unos límites poco precisos en la acción profesional de los Graduados Sociales. Para una descripción positiva de las funciones profesionales que cubren los GG.SS. en estos años habría que explicar que su ejercicio profesional se ha diferenciado un doble ámbito de actuación: la profesión libre y el trabajo en la empresa.

Para la solución de sus asuntos laborales, sindicales, y sociales las empresas empiezan a emplear en sus plantillas a algunos Graduados Sociales, con ello aparece una figura diferente, el Graduado Social de Empresa, del Graduado Social más típico, el profesional liberal. Tal vez la mejor forma de articular las distintas funciones que cubren los GG.SS. sea a partir de la misma definición legal del reglamento del año 70, que el actualmente vigente de 1977 mantiene en vigor¹³⁰.

¹²⁹ Una Sentencia del Tribunal Supremo (Sala Tercera de lo Contencioso-Administrativo) proclama en su fundamento de derecho segundo que la reserva para abogados y procuradores del uso de la toga no vulnera el principio de igualdad promulgado por la Constitución. Su argumentación es que "los intervinientes en el proceso que se citan en el mismo tienen como rasgo ordinario común a todas ellas, el de ser Licenciados en Derecho, porque, dentro de sus respectivas competencias y funciones su cometido abarca la totalidad de los casos de incidencias jurídicas que puedan acontecer en cualquier clase de procesos. No es esta la situación de los Graduados Sociales. Su falta de titulación adecuada para intervenir en todos los procesos les coloca en un plano de especialización motivada por la insuficiencia de la preparación jurídica que reciben para enfrentarse a los problemas generales del derecho, lo que explica razonablemente -desde el punto de vista del principio de igualdad- que el legislador no los haya incluido al expresar a quienes se extiende el deber de usar la toga en las actuaciones forenses." STCo 2/1995 de 10 de Enero, BOE 11 de Febrero de 1995.

¹³⁰ "A los Graduados Sociales, en su condición de técnicos en materias sociales y laborales, les corresponden las funciones de estudio, asesoramiento, representación y gestión, sin necesidad de apoderamiento especial, en los casos permitidos por la Ley de Procedimiento Administrativo (...) en todos cuantos asuntos laborales y sociales les fueran encomendados por o ante el Estado, Entidades Paraestatales, Corporaciones locales, la Seguridad Social, la Organización Sindical, Entidades, Empresas y particulares.

Algunas de las funciones mentadas, a, b, e y k especialmente, están relacionadas con las crecientes necesidades de control burocrático del Estado sobre el mundo de las relaciones laborales, muy particularmente tras implantar un sistema de Seguridad Social. Los Graduados

Por consiguiente, corresponde a los Colegiados en ejercicio desempeñar, entre otras, las siguientes funciones:

a) Intervenir profesionalmente, estudiando y emitiendo dictámenes e informes, en cuantas cuestiones sociales y laborales les sean sometidas.

b) Asesorar, representar, formalizar documentos y gestionar en nombre de Organismos, Entidades, Empresas, trabajadores y particulares en materia social, laboral, de Seguridad Social, empleo y migraciones.

c) Realizar, cuando fueren nombrados colaboradores del Ministerio de Trabajo u otros Organismos, en la forma regulada... funciones relativas a las técnicas de investigación social, cooperando en las encuestas, estudios y dictámenes que, sobre materias sociológicas, pudieran encomendárseles.

d) Desempeñar en Organismos Oficiales, Entidades y Empresas con carácter permanente o transitorio, las funciones o cargos de carácter técnico, social y laboral tales como organización, control, asesoramiento o mando, en orden a la admisión, clasificación, acoplamiento, instrucción y retribución del personal, regímenes de trabajo, descanso, seguridad, economatos y comedores, indumentaria, previsión social, esparcimiento del personal y, en general, sobre aplicación de la legislación social, sirviendo así bien a la eficacia de las obras y actividades encaminadas a fortalecer las relaciones de convivencia de cuantos participan en la Empresa y de aquellas obras destinadas a mejorar los métodos de trabajo y las condiciones de vida del trabajador y su familia. Dejando a salvo las competencias específicas que en materia de Seguridad e Higiene tienen atribuidas reglamentariamente los Cuerpos especializados en ello.

e) Verificar, sin menoscabo de las facultades inspectoras e interventoras de la Administración, mediante certificación o visado, los padrones, declaraciones, liquidaciones y demás documentos que hayan de formalizar las empresas y los trabajadores a efectos de lo establecido en la legislación laboral y de Seguridad Social.

f) Comparecer en nombre de las empresas, de los trabajadores y de los particulares, ante los Organismos Sindicales de conciliación, así como representarlos en los casos que expresamente lo autoricen las Leyes, ante las Magistraturas de Trabajo.

g) Ejercer función docente en las Escuelas Sociales, Seminarios de Estudios Sociales y en otros Centros oficiales y particulares, así como en Empresas y sus Centros de trabajo y Enseñanza Profesional, de disciplinas sociales y laborales

h) También competirá a los Graduados Sociales las funciones técnicas en orden al estudio y formación de presupuestos familiares, niveles de empleo, análisis de movimientos migratorios, niveles de ingreso personales y familiares, informes en convenios y conflictos colectivos de trabajo, etc., así como cualquier otra intervención relacionada con los fenómenos sociológicos y de significación laboral.

i) Intervenir, cuando sea requerido para ello, como asesor laboral en los convenios colectivos sindicales, así como en las comisiones mixtas establecidas en los mismos.

j) Actuar como Perito en Materia social y laboral ante los Tribunales de Justicia, cuando fuese requerido para ello.

k) Ejercer la Habilitación de las Empresas, trabajadores, sus familiares y derechohabientes, en orden a la percepción de toda clase de beneficios económicos otorgados por la legislación socio-laboral, seguridad social, empleo y migraciones.

l) Aceptar la designación de oficio para todos aquellos cometidos que le son atribuidos al Graduado Social por el presente Reglamento. Dicha designación la realizará el respectivo Colegio por riguroso turno, establecido por la Junta de Gobierno.

ll) Cualesquiera otras funciones técnicas propias o exclusivas de su título análogas a las comprendidas en este artículo, así como las que les asignen las disposiciones legales vigentes o futuras." BOE de 24 de Octubre de 1970. A/ 1743

Sociales han recibido ya la formación precisa para actuar como expertos a la hora de aconsejar y gestionar por cuenta de empresas y particulares las nuevas obligaciones administrativas con los formularios, liquidaciones, partes y obligaciones que genera el nuevo sistema.

Los pequeños empresarios y empleadores encuentran en ellos, además, expertos que pueden confeccionarles las nóminas y liquidaciones de la seguridad social, asesorarles en una Inspección de Trabajo o gestionar las altas, bajas y otros partes de obligatoria presentación que desbordan la capacidad administrativa de sus pequeñas empresas. Además les asesoran sobre las distintas exigencias legales reguladas por el derecho laboral, sindical o la legislación de Seguridad e Higiene. Todos los abogados, y especialmente los especializados en Derecho Laboral, pueden también cubrir las mismas funciones, sin embargo, en principio las tarifas de un abogado son más caras, lo que da una ventaja competitiva a los GG.SS. Además los Graduados sociales van a recibir tras el plan del 67 formación en sistemas de organización empresarial, métodos de administración del personal, contabilidad y estadística, lo que les permite ampliar su oferta de servicios tanto a sus clientes, pequeños o grandes empresarios y público en general, como a sus posibles empleadores.

Los trabajadores acuden también a la Asesoría Laboral para consultar sobre cualquier aspecto relacionado con sus condiciones laborales o si buscan representación legal. La mayor parte de esta atención individualizada para los trabajadores en los años de este estudio es canalizada, sin embargo, por los servicio de Asesoría Laboral de los Sindicatos, con Abogados Laboralistas y Graduados Sociales trabajando conjuntamente. Así el Graduado

Social encuadrado en los servicios de un Sindicato se convierte en una de las figuras representativas de esta profesión.

A partir de un determinado número de trabajadores puede resultar más económico, en cambio, contratar un administrativo que resuelva el papeleo que pagar la abultada cuota (mayor cuanto mayor es el grupo de trabajadores empleados) del despacho del Asesor Laboral. En este caso las empresas suelen seguir asesoradas por su asesoría externa a la que descargan del trabajo administrativo, pero de la que siguen dependiendo para organizar este y resolver los casos más complicados. Algunas empresas contratan también Graduados Sociales para sus secciones de personal.

La función que describe el epígrafe d. está más dirigida a la actuación profesional en las propias empresas u organismos que cumplen la función de empleadores y se refiere ante todo a la gestión del personal. Puede realizarse como asesoría externa, pero también en muchos casos las empresas contratan Graduados Sociales para sus secciones de personal.¹³¹ En cualquier caso también otras titulaciones de nuestra universidad preparan profesionales para muchas de las funciones descritas en este apartado: para la selección o la formación del personal puede ser idóneo también un psicólogo, un economista o un ingeniero con curricula especializados, los aspectos laborales los cubren también los abogados, los puestos de dirección de personal pueden ser también ocupados por titulados de empresariales, etc.

¹³¹ En una de nuestras entrevistas, la de M^a del Carmen Ybañez, se da el caso de que la empresa, Carnicas Serrano, beca y ayuda a dos de sus trabajadores que, diplomados, pasan a ocupar las jefaturas de fábrica y personal.

Ocurre también, a la inversa, que Graduados Sociales son seleccionados por las empresas para puestos ejecutivos en que han competido con personas de estas otras titulaciones.¹³² Les favorece para ello la pluralidad de su curriculum que les ofrece formación jurídica, empresarial y social a un tiempo, como veremos más adelante.

Hemos hablado ya de la función de representación de los GG.SS. ante los Juzgados de lo Social (f). No por casualidad es en esta función en la que se refleja con mayor claridad el ascenso en el rango de esta profesión. La liturgia de la Justicia hace que los GG.SS., igual que otros profesionales, deban superar un importante miedo escénico cuando actúan ante ella. Para hacerlo hacen falta decisión y tablas. Muchos Graduados Sociales nunca tienen ocasión de adquirir esas tablas por sus cometidos profesionales, p.e.: en la dirección de personal de la empresa, y prefieren ser representados en los juicios por sus asesores externos. Ello da pie a que se configure el grupo de los que actúan ante los juzgados como un élite profesional dentro de los GG. SS..

Otro importante apartado de la actividad de los Graduados Sociales de dentro y fuera de las empresas son las funciones de representación en la firma de convenios y su seguimiento y la asesoría en el campo de la legislación sindical: elecciones, horas sindicales de los trabajadores, etc. (epígrafe i)

Dentro del último epígrafe, el de otras funciones semejantes a las descritas (II) probablemente la más significativa que los GG.SS. han empezado a ejercer en los últimos

¹³² Puede verse, por ejemplo, nuestra entrevista con Rafael Segarra Rausell.

años es la asesoría fiscal. Se habilitan para ello en cursos básicos que organizan los mismos Colegios, o asistiendo a otros externos. Tras la implantación de la democracia vino la regularización de los impuestos en España. Ello ha sido otra complicada fuente de papeleo periódico para todos los españoles, pero muy especialmente para el mundo profesional. Como a otros profesionales, también a los GG. SS. les ocurre naturalmente que sus clientes les hagan encargo también de estas nuevas retenciones, cuotas, liquidaciones y declaraciones a que nos obligan las nuevas disposiciones administrativas.

Algunas otras funciones descritas tienen que ver con la enseñanza (g). Efectivamente en el seguimiento que hacemos de los post-graduados aparecen algunos que enseñan Derecho Laboral en Centros de Formación Profesional o en los entornos educativos dependientes de empresas, patronales y sindicatos. No obstante, al incorporarse las enseñanzas a la Universidad se vieron privados de la función docente en las enseñanzas propias de su título. Esta posibilidad de acceso a la docencia es actualmente reivindicada por los Colegios de Graduados Sociales.

Las funciones c y h parece que tienen contenido de investigación sociológica. Tal vez en ciudades con importantes oficinas estadísticas de la administración o que son sede de los institutos privados de investigación hayan supuesto un desarrollo profesional para los GG. SS. A nivel de la ciudad de Valencia, en cualquier caso, no parece que sea una salida conocida para los profesionales y tampoco la he detectado como fuente de colocación en las promociones estudiadas. Parece, sin embargo, que parte del plan de estudios está orientado a

darles formación en Sociología, Historia o Estadística, tal vez previendo su incorporación laboral en institutos de investigación.

La Administración del Estado es también una importante fuente de colocación para los GG.SS. Su título les permite concursar a los cuerpos técnicos de la escala B. La gran cantidad de contenidos jurídicos de su formación probablemente les convierte en opositores con una buena base de partida. Además el flujo tiene doble dirección. Durante los años de esta investigación muchos funcionarios se han matriculado en esta carrera para obtener un título universitario y a través de él tal vez tener oportunidad de promocionarse en la Administración o simplemente completar lo que veían como una laguna en su vida y que en su juventud no pudieron llevar a cabo.

Algunos entornos de las Administraciones Públicas, que poseen mucha complejidad laboral, por ejemplo los Ayuntamientos, han creado en los últimos años plazas de GG.SS. para ejercer una función análoga a la jefatura de personal de las grandes empresas. En otros tipos de centros, p.e.: Grandes Hospitales, parece que la complejidad laboral puede también hacer conveniente plazas de este tipo.¹³³ Hay un cuerpo de Controladores Laborales de la escala B, que parece creado pensando en los GG.SS., pero problemas jurídicos impiden que puedan actuar en las labores de Inspección del Trabajo que motivaron la creación del cuerpo y actualmente están, aparentemente, en un callejón sin salida.

¹³³ Entrevistas a D. Carlos Rosat Aced y a Dña. Concha del Caño.

En los últimos años ha habido una tendencia a diversificar la oferta de servicios en algunos despachos profesionales. Así las Asesorías Laborales han incorporado labores de Gestoría, Asesoría Jurídica, carteras inmobiliarias o de Seguros, etc. Muchas veces los despachos se desarrollan por la misma incorporación a ellos de la segunda generación familiar del GG. SS., que aporta otras titulaciones. En otras ocasiones se constituyen desde el principio como un staff plurifuncional o surgen empresas de servicios que ofrecen una variada y amplia gama de ellos, permitiendo casi que el cliente pueda llevarles cualquier problema, sea jurídico, laboral, fiscal, de gestión, de compras, de ingeniería o de organización.

4.2. DE LAS ESCUELAS SOCIALES A LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE GRADUADOS SOCIALES.

Cuando inicié este trabajo, en 1988, los estudios de Graduado Social se cursaban todavía en las Escuelas Sociales, dependientes del Ministerio de Trabajo. En aquel momento se encontraban en avanzado proceso de integración en la Universidad. Dicha integración se produjo legalmente en el verano de 1989, pasando entonces a denominarse Escuelas Universitarias de Graduados Sociales.

A partir del curso 1992-93 los estudios de que nos ocupamos han empezado a cursarse con el nuevo plan y permiten acceder al título de Diplomado en Relaciones Laborales, cambiando de nuevo la denominación del centro, que ahora se llama E.U. de Relaciones Laborales. Existe, no obstante, una clara continuidad entre aquellos estudios y estos, observable en la continuidad de los planes de estudio, ahora ampliados tras la implantación de los "nuevos planes" en forma similar al proceso ocurrido en el resto de la Universidad española.

Las primeras enseñanzas normadas que se imparten en las Escuelas Sociales, en tiempos de la dictadura de Primo de Ribera, configuran un plan de estudios de tres años. En el primero se atiende a "orientaciones generales" de "política social, legislación y economía" (se estudian las diferentes escuelas y métodos y la historia, y, además, Geografía Humana y Economía".¹³⁴

¹³⁴ Artículo 15 del Real Decreto de 17 de Agosto de 1925.

El segundo año los alumnos se deben especializar distribuyéndose entre las siguientes ramas: "Instituciones relativas a la protección legal de los trabajadores, Instituciones relativas a la emancipación legal de los trabajadores" o "Instituciones de previsión y seguros sociales".

El tercer año se dedican monográficamente a ampliar sus estudios para realizar un informe o memoria de la especialidad elegida. Además se recomiendan como complementarios el aprendizaje de algún idioma usual europeo, taquígrafía y mecanografía.

Nos hemos ya referido a que, por entonces, los alumnos eran funcionarios y su diploma tenía efectos para optar a determinados cargos y obtener algunas medallas. Parece claro que el trasfondo de este plan está buscando especializar a algunos funcionarios en los sistemas de legislación laboral y de protección social que empiezan a aplicar otros países europeos.

Una nueva ordenación de los estudios se produce en 1932, y estos toman la forma de un plan de estudios más concreto¹³⁵. Existe una clara línea de continuidad entre aquellos primeros estudios funcionariales y los que actualmente conducen a la diplomatura de Relaciones Laborales. Revisaremos las líneas de esa continuidad a través de las sucesivas reformas.

¹³⁵ Según la Orden de 31 de Octubre de 1932 los tres cursos cubren el siguiente plan: 1º Curso : Geografía Humana, Economía Política, Derecho Público, Política Social y Legislación del Trabajo I; 2º Curso: Legislación del Trabajo II, Previsión y Seguridad Social, Mutualidad y Cooperación, Historia Social de España y Tecnología y Organización Industrial; 3º Curso: Derecho Corporativo, Política Social Agraria, Higiene y Seguros sociales en el trabajo, Problemas sociales contemporáneos e Historia de la Cultura.

Tras la guerra en el plan de estudios de primero se mantiene la Geografía; El Derecho Público pasa a llamarse "Organización del Estado español" y la Política Social se denomina "Doctrina y Derecho Político del Movimiento"; la Economía Política será ahora Economía y estadística y la Legislación laboral I, Derecho del Trabajo 1º. El plan del segundo curso conserva prácticamente las mismas materias, aunque cambian las denominaciones. Desaparece de segundo la asignatura de Mutualismo y Cooperación, que pasa a ser optativa en tercero. El tercer curso también conserva básicamente sus contenidos aunque abre una amplia optatividad. Tras las modificaciones del 44 son asignaturas obligatorias en tercero el ya mencionado Derecho Procesal Laboral, Derecho Sindical y Corporativo y, por último, Política Económica de España. El alumno debe además elegir tres asignaturas entre la ya mencionada de Cooperación y Derecho Sindical, Sociología, Doctrina Social de la Iglesia e Historia de la Cultura. Otra importante modificación de las que se producen en el 44 se refiere a la regularización del título de Graduado Social al que se accede en las Escuelas Sociales, que a partir de ahora acredita oficialmente una especialización profesional.

El plan que se extingue actualmente es una modificación del de 1980 (BOE 11-10-1980), que se realizó a causa de la integración de la Escuela en la Universidad. Este último, que llamaremos plan del 80, mantiene los contenidos curriculares¹³⁶ de una reordenación

¹³⁶ Primero: Introducción al Derecho (cuatrimestral), Historia Social del Trabajo (cuatrimestral) y Economía, Derecho del Trabajo I, Organización de Empresas y Administración del Personal y, por último, Sociología, todas anuales.

Segundo.: Derecho del Trabajo II, Seguridad Social, Estructura Económica de España, Contabilidad, Derecho Sindical (cuatrimestral) y Cooperación (cuatrimestral).

Tercero: Seguridad e Higiene en el Trabajo, Derecho Administrativo, Relaciones Industriales (cuatrimestral), Derecho Procesal Laboral, Prácticas de Seguridad Social (cuatrimestral) y Estadística.

Para la obtención del título era necesario también presentar una tesina o superar un examen de reválida. La Escuela fue eximida de este último requisito en 1991.

intermedia que se realizó en 1967, ya en pleno período de industrialización en España, y que supuso otra progresión de los estudios, también en clara línea de continuidad con los anteriores de 1941-44.

La integración de las Escuelas Sociales en la Universidad supone algunas otras modificaciones importantes. Los primeros años se mantiene provisionalmente el plan de estudios del 80. Por entonces comienza en las Universidades españolas el proceso general de la revisión de los planes de estudios que va a desembocar en los llamados "nuevos planes". El nuevo plan de la diplomatura de RR.LL. saldrá de este proceso. Entretanto al plan del 80 se le hacen algunas modificaciones.

Una de ellas consiste en el cambio de los requisitos para la admisión en los estudios. La política del Ministerio de Trabajo había sido mantener esta carrera como una vía de promoción de personal laboral o funcionarial sin titulación secundaria. No era posible la matrícula directa en la carrera para los que intentaban ingresar de esta forma, pero si acreditaban tres años de experiencia profesional anterior, podían matricularse en un Curso de Acceso, compuesto básicamente por materias de cultura general. Superar el curso de acceso permitía la matrícula en primero. Esta vía queda ahora cerrada a partir del curso 86-87.

Si revisamos los contenidos de los planes sucesivos, el del 80 muestra como estas enseñanzas se han ido centrando históricamente en tres áreas de conocimiento, el Derecho Laboral, que se estudia en forma muy completa; la Economía, con asignaturas generales e incidencia en algunas disciplinas prácticas orientadas al trabajo en la empresa; y, la tercera, las

Ciencias Sociales, que ya desde el 67 son Historia Social, Sociología y Relaciones Laborales, sustituyendo a las anteriores Geografía Humana e Historia de la Cultura.

Respecto de los planes de los años cuarenta, lo que añadió el plan del 67, recogido por el del 80, son las asignaturas económicas especializadas, aquellas como Contabilidad o Organización de Empresas que pueden solucionar carencias de los pequeños empresarios, tanto en la Asesoría como en la propia administración de la empresa.

4.2.1. El camino a la universidad

El proceso de integración en la Universidad se desarrolla a partir de los años 80. A raíz de la nueva regulación los estudios de las Escuelas Sociales son declarados de rango universitario. Ello va a implicar determinadas transformaciones. Una de ellas a nivel de estructura profesoral de la Escuela, que pasa a ser considerada centro universitario y a depender del Convenio de Universidades privadas a efectos laborales. Además ahora las regulaciones legales que afectan a estos estudios se producen con el informe favorable de la Junta de Universidades.

Para los Graduados Sociales de planes anteriores se articulan unos cursos de homologación, que tras la presentación de una memoria conducen a la convalidación del título.

Aparece entonces un proyecto político a muchas bandas¹³⁷ para la integración de las Escuelas Sociales en la Universidad. Tras aproximadamente un año de negociaciones

¹³⁷ Están implicados: primero el Ministerio de Trabajo, que controla una red de 18 Escuelas sociales repartidas por toda la geografía nacional y muchas de ellas con centros asociados en ciudades próximas que imparten las enseñanzas in situ, aunque sus alumnos deben ser examinados por los profesores titulares de La E.S. correspondiente; el otro interlocutor es el Ministerio de Educación. Sin embargo el desarrollo del llamado Estado de las Autonomías hace que estas negociaciones impliquen procesos de transferencias en los casos de CC.AA. con competencias universitarias transferidas. La negociación es por tanto diferente en el llamado territorio MEC y en las autonomías. Concretamente, en el caso de Valencia, negociaban Los Ministerios de Trabajo y Educación y las Consellerías correspondientes de la Autonomía, la propia Escuela y la Universidad y, además, tenía el derecho de intervenir la Comisión de Transferencias, creada al efecto tras la concesión del Estatuto de Autonomía. Por su parte el Gobierno Civil mediaba y supervisaba las negociaciones.

continuadas se regulan en el BOE las primeras disposiciones de la integración en Julio de 1986 ¹³⁸ .

Dicha regulación decreta en el primero de sus tres artículos que las enseñanzas de Graduado Social se desarrollarán en la Universidades y se regularán por la LRU ; el segundo y el tercero definen el título al que se accederá por ellas como un Diploma Universitario y remiten a la LRU las cuestiones de admisión de alumnos o la aprobación de planes de estudios.

Tras los artículos dos disposiciones adicionales se ocupan de los titulados anteriores. Todos los titulados de GG.SS. de planes anteriores tendrán los mismos derechos profesionales que los que se diplomen en el nuevo régimen universitario. Los diplomados del plan del 80 "tendrán idénticos derechos académicos" que los nuevos titulados.

Las disposiciones transitorias posteriores versan sobre los diferentes destinos administrativos que gozarán en el nuevo marco los bienes, créditos, el personal administrativo y docente, etc. A los centros adscritos (los seminarios dependientes de las Escuelas) se les ofrece también la posibilidad de convertirse en E.U. de Graduados Sociales incorporándose a las Universidades de su zona.

Este decreto da inicio a las verdaderas negociaciones entre las distintas instituciones de la Administración para concretar el proceso que, en el caso de la Escuela de Valencia, es

¹³⁸ Real Decreto 1524/1986 de 13 de Junio , BOE 28-7-86 a/2429.

una transferencia de funciones y servicios desde la Administración del Estado a la Generalitat Valenciana que, al mismo tiempo, implica la cesión del servicio desde el Ministerio de Trabajo a la Universidad, es decir, a la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana.

Probablemente la decisión del Ministerio de Trabajo de desprenderse de las Escuelas Sociales tiene que ver con el éxito de estas. Llegado el momento de gestionar unos estudios universitarios repartidos entre algunas decenas de centros por toda España y con más de 15.000 alumnos y todavía en fase de crecimiento de la matrícula, el propio Ministerio se ve desbordado por una tarea tangencial a sus funciones más afines.

4.2.2. Los medios de la escuela social de Valencia.

Podemos hacer una aproximación al estudio de los medios físicos y personales y los presupuestos de la Escuela Social de Valencia a partir del BOE que publica el traspaso definitivo de servicios el 11 de Mayo de 1989 (R.D.477/1989 de 5 de Mayo). Había por entonces Escuelas Sociales mucho mejor dotadas que la de Valencia. La Administración intentó igualarlas a todas. Así debe interpretarse la adjudicación a la E.S. de Valencia del Edificio de Amadeo de Saboya, su actual sede. Después las diferentes escuelas siguieron procesos de negociación diferenciados. En la actualidad la Escuela Social de Madrid continúa sin integrarse en la Universidad e impartiendo estudios de Graduado Social por el plan del 80, aunque ha comenzado a negociar su integración.

4.2.2.1. Los medios físicos.

El local de la Escuela Social de Valencia estaba situado en el octavo piso de un edificio céntrico dónde tenía su sede la Magistratura del Trabajo. Tiene según el BOE 340 m² y aloja un aula no muy grande (80-90 apretados alumnos). Esta Aula era objeto, sin embargo, de un aprovechamiento intensivo de 12 horas diarias en las que recibían sus clases cuatro grupos distintos.

El plan de estudios regulaba tres horas semanales de clase por asignatura, lo que daba un horario de quince horas semanales, es decir: tres horas diarias y cinco días a la semana. Así en el Aula podía entrar un grupo de 8,30 a 11,30 ¹³⁹, un segundo hasta las 14,30, el tercero de 14,30 a 17,30 y el cuarto a partir de las 17,30. Desde el curso 85-86 la Universidad presta otras aulas a la Escuela Social -primero en horario nocturno en los aularios de Burjasot, un año más tarde en la Facultad de Medicina y en cursos siguientes cede el uso de unos locales con varias aulas en horarios de plena jornada que están junto a la E. U. de Profesorado-. Estas nuevas aulas alojan los incrementos de la matrícula en el interregno de las negociaciones mientras el primitivo local de Barón de Carcer sigue a pleno aprovechamiento.

Además el local cuenta con una sala grande que hace al tiempo de Biblioteca, Sala de Juntas y Sala de Profesores; otra habitación habilitada como secretaría ; dos despachos ; un pequeño hall y un trastero.

¹³⁹ Cuento la anécdota a título ilustrativo. La razón de que la entrada fuera a las 8,30 y no a las 8 era la coincidencia de horario con el resto de los funcionarios que trabajaba en el edificio y que veía colapsarse los ascensores si 80 alumnos de la Escuela debían subir al octavo piso a esa misma hora.

En las negociaciones el Patrimonio del Estado ha ofrecido otro edificio, que es el palacete de 1290 m2 también reseñado en el BOE de la calle de Amadeo de Saboya 14, que se adjudica a la Escuela en sustitución del ya mencionado piso de Barón de Carcer a partir del curso 90-91. Sirve este local para mejorar las condiciones de la transferencia a la Universidad que en cualquier caso estará obligada a alojar y financiar los estudios con sus propios medios y presupuestos y espera una asignación en crédito suficiente.

4.2.2.2. Los presupuestos.

Hace también el BOE una valoración del coste efectivo del traspaso que toma como punto de partida el crédito presupuestado para la Escuela Social de Valencia el año 88, con una generosa mejora. Incluye, en la terminología de la Administración, los capítulos uno, dos y seis. En el uno vienen acreditados los gastos de personal 94,8 millones y el total es de 140,8 millones sin que se especifique a qué se asigna el resto ; los capítulos dos y seis, de gastos corrientes e inversiones se evalúan en 43,3 y 20 millones respectivamente para un presupuesto total de 204,1 millones. Los ingresos por tasas se valoran en 46 millones, lo que da un coste efectivo de 158,1 millones como crédito a transferir del Ministerio de Trabajo a la Universidad.

Es una transferencia muy generosa que no responde a los gastos reales de la Escuela Social. Las partidas de gastos corrientes e inversiones aparecen muy sobrevaloradas¹⁴⁰ para proveer de un crédito suficiente de forma que la Universidad no tenga que asumir cargas financieras en el proceso de integración y ,sobre todo, a la hora de suplir con inversiones las carencias de la Escuela. La partida de personal está también sobrevalorada en aproximadamente, unos veinte millones, tal como puede observarse en los listados contenidos en el propio BOE. Se pretende compensar el mayor coste de los salarios de la Universidad pública y el menor número de horas lectivas por profesor, lo que obliga a ampliar la plantilla.

¹⁴⁰ El presupuesto para estos capítulos (2 y 6) de la Escuela en el 91, que es el primer año normalizado, ya en la Universidad es de 14.170.000 pts.

La transferencia fue, en todo caso, algo más costosa ya que se asigna un presupuesto extraordinario para financiar el traslado y la remodelación y equipamiento del edificio de Amadeo de Saboya de treinta millones, con cargo también al Ministerio de Trabajo¹⁴¹.

Por otra parte, los ingresos por tasas están, en cambio, infravalorados. En el 86/87 con 1.873 alumnos matriculados y un coste de la matrícula de curso completo de 31.395 pts los ingresos por este concepto debieron ser de 58.772.835 pts. Deberían deducirse ingresos de los alumnos que no se matriculan del curso completo y añadirse las tasas de asignaturas pendientes, expedición de títulos, matrículas para el examen de reválida o la tesina, etc. La cifra en que fija los ingresos de la Escuela Social el BOE, 43,3 millones, probablemente está deducida de una previsión de matrícula inferior a la que ya se produce en el 87/88.

¹⁴¹ R.D. 477/1989 de cinco de Mayo, DOGV 1113 de 24-7-1989

4.2.2.3. Los medios personales: personal administrativo y docente.

Por último se transfiere, en el BOE al que nos referimos, al personal de administración y servicios y a los profesores. El personal de administración lo componen un técnico administrativo, un administrativo y cuatro auxiliares administrativos que son funcionarios del Ministerio de Trabajo destinados en la Escuela Social y a los que se les ofrece integrarse en la plantilla de la Universidad, lo que aceptan. Además hay incluidas otras dos auxiliares administrativas (contratadas temporalmente) y que también son transferidas. El personal de servicios transferido son un ordenanza y una limpiadora, que se integran en la Universidad por decisión propia, como en los casos precedentes, tras ser consultados por el Ministerio.

Por lo que respecta a los profesores se transfiere una lista de treinta, veintitrés de ellos con contrato laboral fijo y otros siete con contrato temporal. Un decreto posterior añadirá dos profesores más a la lista.

El desbordamiento de la matrícula en la Escuela desde los primeros ochenta había cambiado también algunos aspectos del trabajo de los profesores en ella. Entre quince y veinte profesores con una dedicación de tres horas de clase semanales podían cubrir la docencia de tres cursos de GG.SS. con un grupo de 80 estudiantes por curso en los primeros ochenta. Ello les daba un estatuto semejante a los actuales Profesores Asociados de la LRU, que trabajan en sus profesiones y dan algunas clases a tiempo parcial. Muchos de ellos, sobre todo en las especialidades jurídicas, eran también profesores o catedráticos de la Universidad.

La creciente demanda de estos estudios obligó a contratar nuevos profesores que, ya desde el 85, son baremados por Comisiones de Contratación conjuntas de la Escuela y la Universidad. Con ello se consigue una normalización de los criterios de admisión y, en muchos casos, una implicación de los Departamentos de la Universidad en el apoyo a estos jóvenes profesores. Algunos profesores tradicionales dejan la Escuela ante las exigencias de incrementar la dedicación que la nueva dinámica exige y otros tienen que dejarla por la publicación de la Ley de Incompatibilidades -entre ellos los profesores y catedráticos de la Universidad-, al tener dedicación plena en otros puestos de la Administración no compatibles. El resultado del proceso es que este grupo de profesores que se transfiere está en sus dos terceras partes seleccionado con criterios homogéneos a los de la Universidad de Valencia y además tiene vinculación con los Departamentos. Hay también un pequeño grupo de profesores que veteranos proporciona a la Escuela memoria histórica en el venturoso proceso de su transformación.

Como último detalle tendiente a una evaluación de aquel grupo de profesores cabe apuntar que, transcurrido el plazo para su integración en los cuerpos correspondientes de la Universidad, únicamente uno de ellos no consiguió superar la oposición.

4.2.3. Los alumnos de la escuela social de Valencia.

Para los alumnos las condiciones de ingreso volvieron a variar tras el R.D. de integración del año 86. Se suprimió para el curso 86-87 el curso de acceso, salvando el derecho adquirido por los matriculados de otros años hasta agotar las convocatorias previstas. A partir del 86-87, por tanto, los alumnos tienen que tener COU, FP2 Administrativo o haber superado el examen para mayores de 25 años para poder integrarse en la Escuela, tal como exige la LRU.

Podemos observar las cifras de la evolución de la demanda real de estudios de relaciones laborales en los últimos años en el entorno de la Escuela de Valencia. La evolución de la demanda aparece reflejada en términos absolutos en el gráfico 1. Recoge este en el epígrafe 1 a la matrícula total de la Escuela; en el 2 la evolución de la matrícula de primero, es decir, los alumnos que se matriculan por primera vez en la escuela, y excluyendo por tanto a los alumnos repetidores; el 3 recoge el número de titulados por cada curso; el 4 representa los abandonos de la carrera.

ENTRADAS Y SALIDAS DE ALUMNOS

1.-	121	1825	2167	2777	3318	3376	3675	4012	3929	3987
2.-	482	917	936	826	931	1061	992	1067	961	937
3.-	99	249	282	303	500	392	364	316	316	
4.-	209	345	-66	87	503	301	366	728	563	

85/86 86/87 87/88 88/89 89/90 90/91 91/92 92/93 93/94 94/95
ESCUELA SOCIAL E.U. GG.SS. E.U. RR.LL

(1).- nº total alumnos en curso

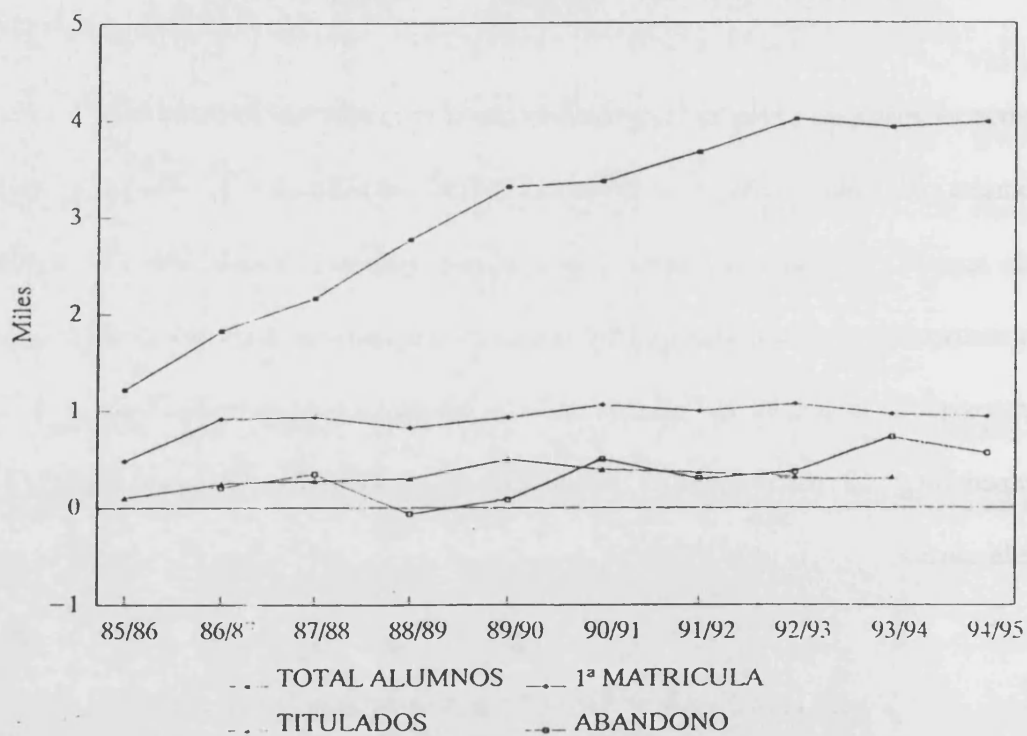
(2).- al. matriculados por 1ª vez

(3).- titulado en dicho curso

(4).- alum. curso anterior no matriculados en este.

Los datos marcados en la fila superior, que corresponden al total de los alumnos matriculados, muestran que la fase de mayor crecimiento del alumnado de la Escuela Social se produce entre el año 85 y el 90. Esta fase coincide en el tiempo con las negociaciones de la integración en la Universidad y el primer año de la estabilización. La Escuela tiene 1216 alumnos en el 85-86 y 3318 en el 89-90.

ENTRADAS Y SALIDAS ALUMNOS



(Fuente: AECV, S.I. Univ. Valencia y elaboración propia)

Estas cifras totales son el resultado de sumar las entradas netas de alumnos que se matriculan por primera vez en la Escuela a los matriculados el año anterior, restándole los titulados y los abandonos de estudios. La línea dos corresponde a los alumnos de primero no repetidores es decir, las incorporaciones de cada curso. Podemos observar que tras una brusca subida (en los primeros ochenta esta matrícula no llegaba al centenar por año), a partir del 86/87 la cifra de entradas de alumnos de primero netas se sitúa en torno a los 950 por año. La aceleración del crecimiento de la demanda se controla con la aplicación de medidas de "numerus-clausus" a partir del curso 1987-88.

En Mayo de 1988 realicé una entrevista de grupo a algunos alumnos de primero de aquel año con el tema de la motivación para la matrícula en la Escuela Social.¹⁴²

Según mis informantes la elección de estos estudios por parte de los alumnos se efectuaba por razones de presupuesto económico familiar - se espera rentabilizar antes unos estudios de ciclo corto- y también por razones de accesibilidad intelectual - no aparecían como estudios excesivamente complejos o difíciles.

No existía para ellos una vocación específica de "graduado social", pero sí una cierta percepción de un mercado de trabajo interesante. La aceleración de la demanda de estos estudios se inscribía según ellos en el marco del movimiento generalizado entre sus compañeros de estudios secundarios de demanda de estudios universitarios.

¹⁴² La transcripción y los datos de dicha entrevista pueden consultarse en el apéndice de documentos.

A partir de la incorporación a la Universidad el acceso a la Escuela se empieza a obtener a través de la aplicación general de la selectividad. A partir de entonces -1989/90- se estabilizan las entradas de alumnos en la Escuela , con una cierta variabilidad anual dependiente de la asignación por el Consejo Social de los cupos de alumnos que proceden de la selectividad, de FP-2 Administrativa y de los mayores de 25 años que obtienen su derecho al acceso.

La composición del alumnado de la Escuela Social de Valencia podemos contextualizarla en el marco formativo y profesional que hemos descrito hasta aquí. Las Escuelas Sociales toman su forma característica en la etapa de industrialización iniciada tras los planes de estabilización de los últimos cincuenta. De poco servían los derechos de los trabajadores promulgados por el "Fuero del Trabajo" si la parte más débil en los pleitos tenía que pagarse un abogado -la mayor parte de las veces con minutas por encima, no ya de sus posibilidades, sino incluso de sus sueños. Surgió así la necesidad de formar profesionales de grado medio, capacitados para intervenir en las Magistraturas de Trabajo en representación de los trabajadores y asequibles en sus minutas para ellos. Además estos profesionales tenían la preparación para gestionar el trabajo burocrático que implicaba la normalización de las nuevas relaciones laborales a través de contratos de trabajo, nóminas o las cotizaciones a la Seguridad Social naciente, etc. Un mundo empresarial basado en Pymes y con poca capacidad para la gestión de estas nuevas obligaciones administrativas encontró en ellos a los profesionales que podían ayudarle y, en este marco, se fue desarrollando la actual profesión.

Los requisitos para ingresar en la escuela consistían, como hemos visto antes en el Bachiller Elemental y la acreditación de tres años de experiencia laboral, o bien el Preuniversitario o COU. En el primero de estos casos el ingreso se realizaba en un curso de acceso que había que superar para comenzar el primer curso de la carrera.

En los primeros ochenta la forma típica de entrada en la carrera es el curso de acceso. Este alumnado se caracteriza por trabajar desde jóvenes. Esto les impidió seguir los estudios pero, consolidados en sus puestos de trabajo a una edad en que todavía pueden volver a estudiar, la Escuela Social les ofrece una oportunidad. Buscan promocionarse laboral o personalmente o tienen interés en estos estudios para mejorar sus conocimientos de Derecho Laboral. Es un público compuesto mayoritariamente por funcionarios de la administración, empleados de empresas de servicios, delegados sindicales de grandes empresas industriales, amas de casa que buscan reciclarse, etc. Los estudiantes que proceden de la enseñanza secundaria son minoría en estas cohortes de los primeros ochenta que apenas superan el centenar de alumnos.

La gran aceleración de la demanda de estudios de la E.S. se produce, sin embargo, por parte de estos estudiantes más jóvenes que proceden de la enseñanza secundaria¹⁴³. A

¹⁴³ "Los aumentos en las tasas de escolarización son, al mismo tiempo, inseparables del crecimiento experimentado por la economía en los últimos decenios, al menos en dos sentidos: el crecimiento de la renta por habitante y la cuantía del desempleo juvenil surgido a partir de finales de los años setenta. En el primer caso el aumento de la renta disponible de las familias se ha traducido en una demanda de educación en los niveles no obligatorios, lo que ha exigido la expansión de la oferta para adaptarse a la misma. Este crecimiento de la oferta posobligatoria ha acompañado a la que ha debido ampliarse para responder a los compromisos públicos adquiridos de escolarización obligatoria y gratuita de todos los menores de catorce años.

Por otro lado, la elevada tasa de desempleo entre los jóvenes, combinada con el hecho anterior, parece haber favorecido el retraso en la edad de incorporación al mercado laboral, aumentando el porcentaje de aquellos que se mantienen dentro del sistema de enseñanza, al menos en aquellas familias con ingresos

mitad de la década los más jóvenes se igualan en número con los alumnos procedentes del mundo laboral y en la segunda mitad pasan a ser claramente mayoritarios. Las cohortes procedentes del mundo laboral se mantienen constantes, sobre un centenar ingresos anuales, pero tienen cada vez menor peso estadístico en el conjunto de la población de la Escuela al aumentar notablemente los ingresos de estudiantes más jóvenes.

Este cambio de composición en las cohortes del alumnado puede ser observado en el gráfico 2. En él se mide la evolución de las edades de los alumnos de la Escuela desde el año 1987-88. Los mayores de 26 años descienden paulatinamente desde el 30,8% del 87/88 al 18% en el curso 93/94. Los menores de veinte años avanzan desde el veintiséis por ciento en el curso 87-88 hasta constituir algo más el cincuenta y tres por ciento del total del alumnado en el curso 93/94. La cohorte entre 21 y 25 años se reduce desde el 43,2% (87/88) hasta el 28,3% (93/94). Se desprende de estas cifras un rejuvenecimiento del alumnado, que confirma los análisis anteriores de la aceleración de la demanda de estos estudios por parte de los estudiantes que concluyen la enseñanza secundaria.

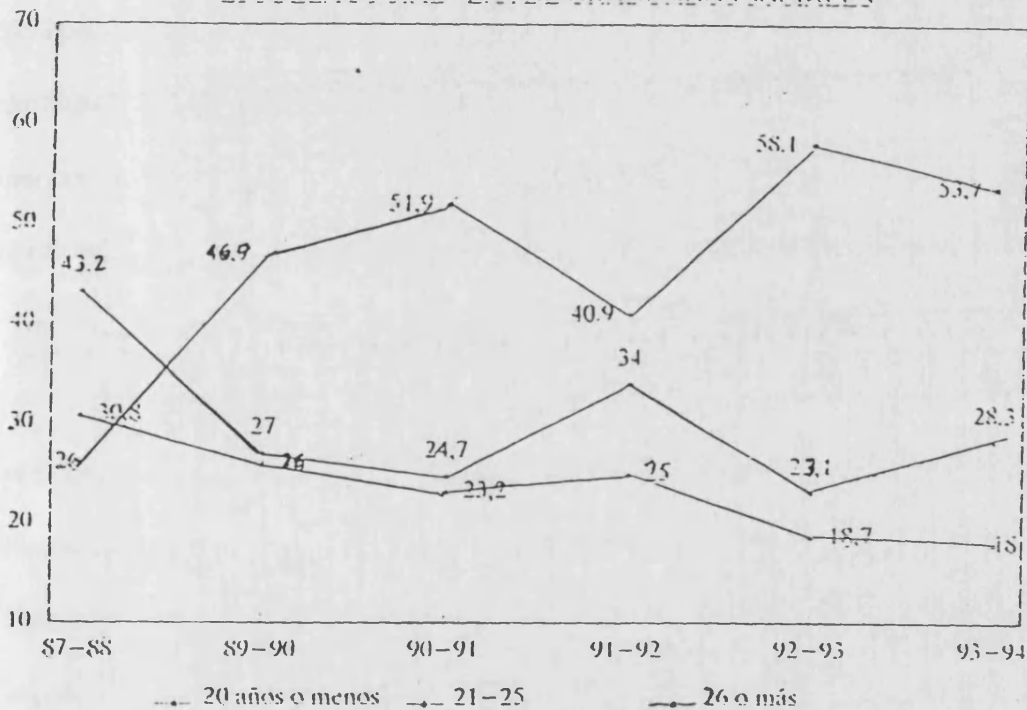
Esta variación en la composición del alumnado se refleja también en otros parámetros de análisis. En el alumnado de la E. S. tradicional predominaba el sexo masculino, mayoritario entre la población ocupada de la que procedía. Con la irrupción de los alumnos procedentes de la enseñanza secundaria, se observa un proceso claro de feminización. La inflexión la observamos en un gráfico en el que medimos el sexo de algunas cohortes de graduados,

suficientes para poder afrontar los costes de esta situación, cuyo número se ha ampliado." Palafox y otros (1995:66-7)

empezando por la que se gradúa en el año 86, correspondiente a la matriculada en el 83/84, y que suponemos representativa en este aspecto de la matrícula de 1º de aquel año. Para los años 84/85 y 85/86 tomamos también como muestra de la matrícula a los que obtienen el título tres años más tarde y proyectamos la cifra para el total ¹⁴⁴. A partir del 87/88 los datos se refieren al total de la matrícula de primero no repetidores.

evolucion edades alumnos

ESCUELA SOCIAL - E.U. DE GRADUADOS SOCIALES



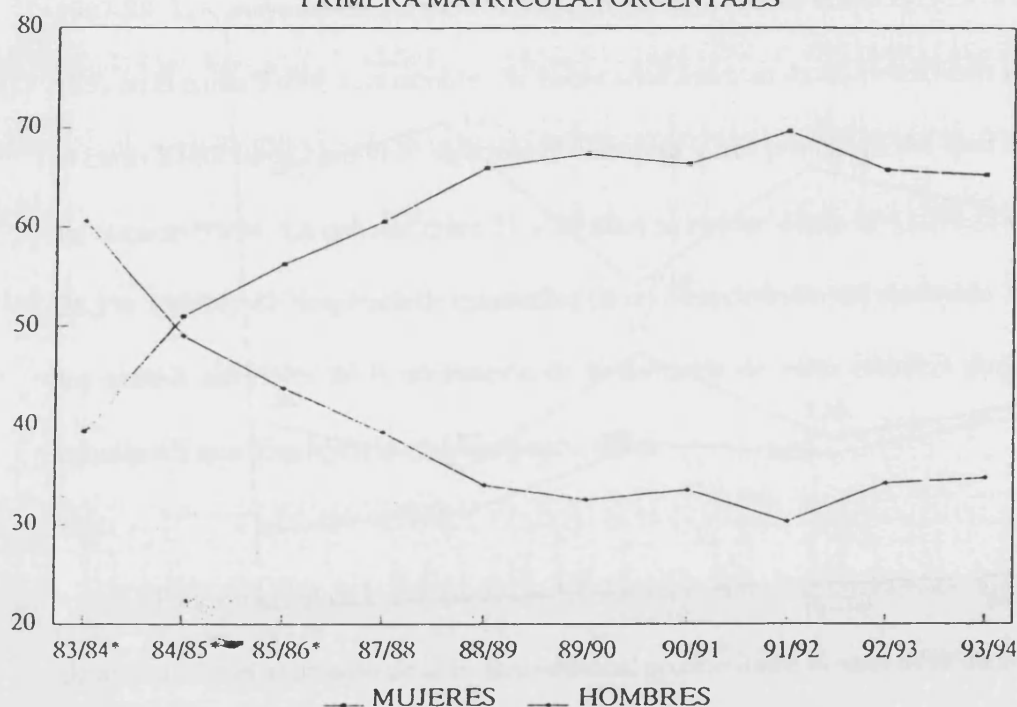
(Fuente S.I. Uni. de Valencia y elaboración propia.)

¹⁴⁴ Únicamente dispongo de datos completos sobre el colectivo que se matricula en 1988/89 y se gradúan en 91, y los que se matriculan en el 89/90 y se gradúan en el 92. En estos casos puntuales los índices de femineidad del grupo que se matricula y la parte de él que consigue titularse tres años después es prácticamente idéntico: 1,94 alumnas por cada alumno masculino en el 88, 1,86 en el grupo de los que se gradúan en el 91 ; para la promoción siguiente, 2,07 el año de la matrícula (89), 2,06 graduadas por cada graduado tres años más tarde.

La feminización del alumnado alcanza su mayor grado en el curso 91-92, produciéndose a partir de este una ligera recuperación de la matrícula masculina y una estabilización en torno a los dos tercios de alumnas y uno de alumnos en cada promoción. Este fenómeno debemos inscribirlo en el contexto de un proceso similar que ocurre en el sistema universitario español, es decir, en la sociedad española en su conjunto. La presencia mayoritaria de la mujer en la educación voluntaria se detecta en todas las medidas estadísticas, también en las del país valenciano ¹⁴⁵.

EVOLUCION ALUMNOS POR SEXO

PRIMERA MATRICULA.PORCENTAJES



(Fuente: Archivos E.S., S.I. Univ. Val, y elab. propia)

¹⁴⁵ En el estudio del Censo del 91 para la Comunidad Valenciana publicado por el IVEI podemos leer: " La proporción de mujeres que estudian BUP o COU es más de dos puntos superior a la de varones. También es mayor la cantidad de estudiantes universitarias, aunque la cifra es solo de 1,4 puntos" Benedito, Cabrejas y otros (1995:28) En concreto para las Escuelas Universitarias este estudio del Censo da 2,09 estudiantes de sexo femenino por cada cien entre 18 y 29 años mientras que la cifra masculina es de 1,36. En este tramo de edad el porcentaje total de mujeres matriculadas en cualquier tipo de estudios universitarios es el 9,44%, por un 8,08 de hombres. (Ibid. p.29)

Para su explicación deberíamos entrar en el complejo problema cultural del cambio en los roles sexuales que escapa por su complejidad a este trabajo.

En el alumnado de la E.S., desde el punto de vista de la procedencia geográfica de los alumnos medida por su lugar de residencia actual, se produce también un cambio significativo. El curso que se matricula en otoño del 83 (tomando como muestra a los graduados del 86) procede en sus dos terceras partes de Valencia capital, y únicamente un 32% procede de los pueblos y ciudades del resto de la provincia, de otras Comunidades o del extranjero. En cursos siguientes el alumnado de la ciudad y el de fuera van equilibrándose (en una curva con forma de sierra). A partir del curso 91/92 predomina el alumnado de fuera de la ciudad de Valencia aunque con un margen ajustado.

La suma de estos tres parámetros: edad, sexo y procedencia geográfica, nos ponen en vías de ir definiendo el cambio que se ha producido en la composición del alumnado matriculado en los estudios de relaciones laborales a lo largo de la década de los ochenta. Este movimiento es semejante al experimentado por el conjunto de los estudios universitarios españoles al que nos referimos en los capítulos 1 y 2 de este trabajo. El acceso a la Universidad española de sectores de la población tradicionalmente apartados de estos estudios se explica en parte por las políticas que se han implementado, intentando estimular la igualdad de oportunidades, tras la implantación de la democracia. Sin embargo el entusiasmo con que la población española ha accedido a la Universidad ha desbordado estas previsiones¹⁴⁶, lo que exige también explicación.

¹⁴⁶ *El hecho es que, ... ,la población estudiantil no sólo se expande de manera inusitada, sino casi como una metástasis, es decir, de forma incontrolada, inesperada. La prueba la tenemos en el contraste entre las

En el caso concreto de la Escuela Social de Valencia la ampliación del alumnado hemos podido ver que afecta fundamentalmente al colectivo de estudiantes más jóvenes que, titulados en la enseñanza secundaria, quieren continuar estudios universitarios. Eligen una carrera corta que se puede rentabilizar antes y exige un gasto menos cuantioso. Además los alumnos que salen de la enseñanza secundaria habiendo tenido alguna dificultad para superarla prefieren una carrera menos exigente. La percepción que tienen de los estudios de la Escuela Social, a través de las opiniones que recogimos en la entrevista ya mencionada, responde a este estereotipo de unos estudios académicamente asequibles. Además el alumnado se ha feminizado ¹⁴⁷ en una proporción superior al del resto de la Universidad. Por último, los alumnos ya no proceden mayoritariamente de Valencia ciudad, sino del resto de los municipios de la provincia y, también, aunque en menor grado, de las provincias vecinas de Castellón y Alicante.

En este contexto de aceleración del cambio se produce la integración de la Escuela Social en la Universidad. A partir de ella comienza a funcionar la E. U. de Graduados Sociales, posteriormente denominada E. U. de Relaciones Laborales, y que será a partir de ahora el objeto de nuestra evaluación.

perspectivas de aumento de esa población y la realidad. Para el curso 1989-90 las cifras reales de alumnos de primero de BUP y de alumnos universitarios superan en un 31% y un 33% respectivamente a las cifras previstas solo media docena de años antes." De Miguel (1994:610)

¹⁴⁷ "En 1981 todavía eran casi el doble los varones de 25-34 años que contaban con un título de licenciado en relación a las mujeres. Diez años más tarde la relación se ha invertido. Estamos ante uno de los fenómenos de cambio que va a traer más consecuencias. Ha sido, además, una transformación espontánea: no la había previsto ningún plan oficial, no la incluía ningún partido político, ni siquiera era un objetivo sobre el que podían actuar positivamente organizaciones como el Instituto de la Mujer. Es un caso, más bien, de los que los sociólogos llaman "consecuencias no anticipadas de la acción social"." De Miguel (1994:608)

5. LA ESCUELA TRAS LA INTEGRACION EN LA UNIVERSIDAD.

Utilizaremos esta descripción de la antigua Escuela Social como un primer término de comparación con la actual Escuela Universitaria. Partiendo de esta comparación podemos precisar lo que se ha avanzado en la dotación de medios para los estudios actuales de Relaciones Laborales. Ello nos va a permitir precisar las características actuales de estos estudios y avanzar en nuestro propósito de delimitar los criterios objetivos de calidad de la enseñanza en su implementación actual.

Nuestro propósito es revisar las distintas secciones de la Escuela desde la perspectiva de evaluación que hemos ido describiendo en los capítulos anteriores. Para ello utilizaremos los datos empíricos que hemos podido ir recogiendo a lo largo de estos años de trabajo de campo. Hemos visto que comúnmente se evalúan elementos de dos grandes flujos: los medios financieros, materiales y personales con que se dota a la Escuela, el Plan de Estudios y los alumnos que ingresan en ella son las entradas del sistema ; las salidas suelen objetivarse en los resultados académicos de los alumnos y la acogida que les brinda el mercado de trabajo cuando dan sus estudios por finalizados. A su exposición detallada dedicaremos las páginas siguientes.

5.1. LOS MEDIOS FINANCIEROS Y MATERIALES DE LA E.U. DE RELACIONES LABORALES.

Iniciamos el análisis de los medios puestos a disposición de la E. U. de Relaciones Laborales por el análisis de los medios presupuestarios. Hemos subdividido este apartado en otros tres. Analizamos primero el presupuesto de gastos corrientes de la misma Escuela y tras él repasaremos los medios materiales puestos a su disposición para el cumplimiento de sus funciones.

En un segundo apartado estudiaremos la evolución de los presupuestos globales de la Universidad, que, en buena parte se aplican también a financiar todo tipo de medios puestos a disposición de la Escuela. Por último compararemos la financiación de la Universidad de Valencia con otras del entorno educativo valenciano, español e internacional.

5.1.1. El presupuesto parcial de la escuela.

Para iniciar esta revisión de los medios que se ponen en los últimos años a disposición de la Escuela analizaremos los presupuestos que se le asignan. La razón de esta prelación es la importancia que tienen los medios financieros de que se dispone para mejorar las condiciones de cualquier otro tipo de medios implicados en la actividad.

Estos medios financieros son de dos clases, una primera consiste en aquellos que son directamente administrados por la Escuela. En el conjunto de la Universidad estos se aplican sólo a una parte de los gastos que la misma Escuela genera. En la terminología contable de la Administración hay cuatro capítulos de gastos, denominados por los números 1, 2, 4 y 6. La Escuela únicamente tiene asignados créditos por los capítulos 2, de gastos corrientes, y 6, de inversiones. Una Universidad pertenece a un tipo de instituciones en que la partida de gastos de personal (capítulo 1) es muy elevada, ya que este debe estar muy cualificado. Por tanto, los créditos que se asignan a la Escuela nos dan solo una idea parcial del gasto total al no incluir estos costes. Debemos completar esta primera aproximación con el análisis de sus recursos docentes.

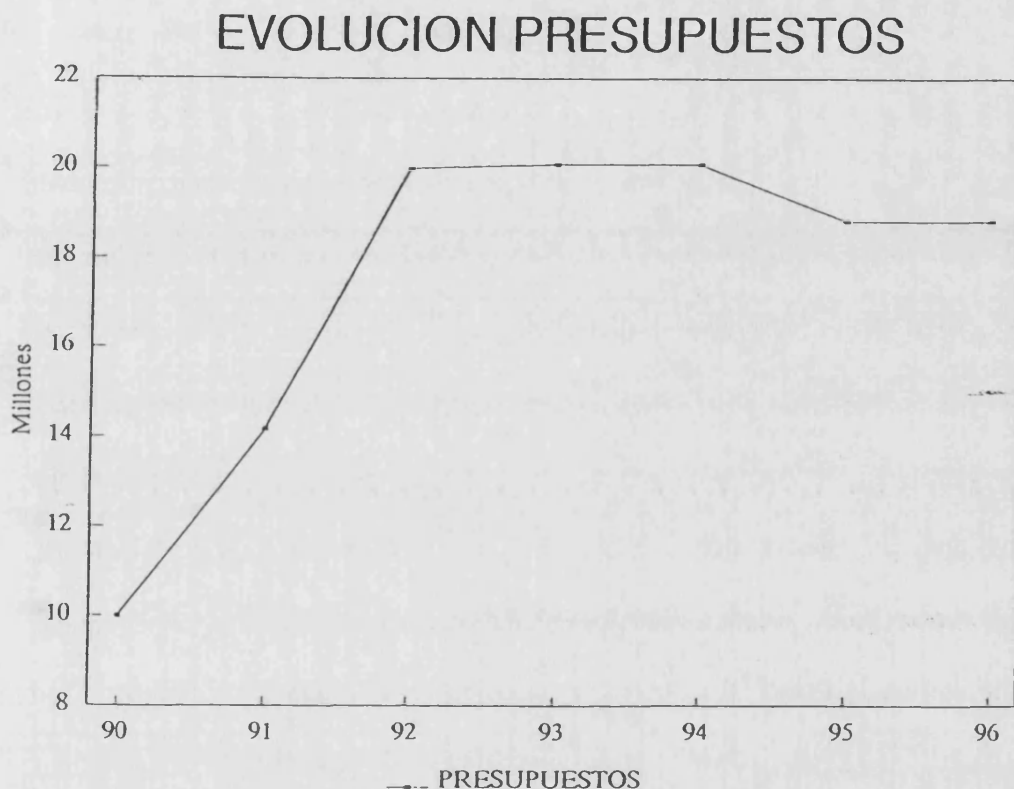
Además, algunos otros gastos generales los gestiona directamente la Universidad. Hasta el presupuesto de 1996, las partidas de grandes inversiones en nuevos edificios las ha gestionado directamente la Generalitat. Para completar nuestro trabajo deberemos, por ello, entrar también en la problemática global de los presupuestos de la Universidad de Valencia.

Completaremos este apartado con un estudio comparativo de la financiación de la Universidad de Valencia con respecto a otras Universidades del Estado y en el contexto global del gasto educativo en la Comunidad Valenciana. Nuestra evaluación por tanto, más que consistir en una auditoría del presupuesto, intentará valorar el esfuerzo financiero global.

La integración en la Universidad supone para la Escuela comenzar a recibir su presupuesto de la misma Universidad. Mencionaba antes que esta asignación se refiere a los capítulos 2 y 6, gastos corrientes e inversiones. Los gastos corrientes son los suministros de agua, luz, teléfono, material de oficinas, limpieza, reparaciones, mantenimiento, etc. En el capítulo de inversiones entran las compras de mobiliario, obras, máquinas, etc., que se convierten en activos del Centro. En ocasiones hay un cierto solapamiento contable entre unos y otros, sobre todo en lo que se refiere a las compras de material inventariable, tal y como iremos viendo.

El análisis de este presupuesto es parcial, ya que se refiere solo a una parte de los gastos, tal como hemos adelantado. La Universidad gestiona directamente el capítulo 1, que, al incluir los gastos de personal, es con mucho el más costoso. Además muchos de los gastos de los capítulos 2 y 6 son también directamente gestionados por ella - p.e.: la inversión en los nuevos aularios a los que está previsto se traslade la E.U. de RR.LL. No obstante, podemos considerar este presupuesto parcial un indicador válido, tanto de cara a iluminar aspectos directamente implicados en esta evaluación de los medios -en cuya mejora repercute-, como por su capacidad para indicar el sentido del esfuerzo inversor efectuado.

Una primera aproximación a este análisis la haremos observando la evolución global de los presupuestos propios de la Escuela (capítulos 2 y 6) desde el 90 al 96 que está recogida en el gráfico siguiente.



(Fuente Presupuestos E.U. RR.LL. y elaboración propia.)

Podemos observar en él que el primer presupuesto de la E.U. de GG.SS. en el año 90 es de 10 millones. Es un presupuesto provisional a la espera de poder calcular los gastos reales que generará la Escuela en su nuevo emplazamiento de Amadeo de Saboya 14. En el 91 y el 92 este presupuesto crece aproximadamente un 40% anual (14.170.000 y 19.990.739

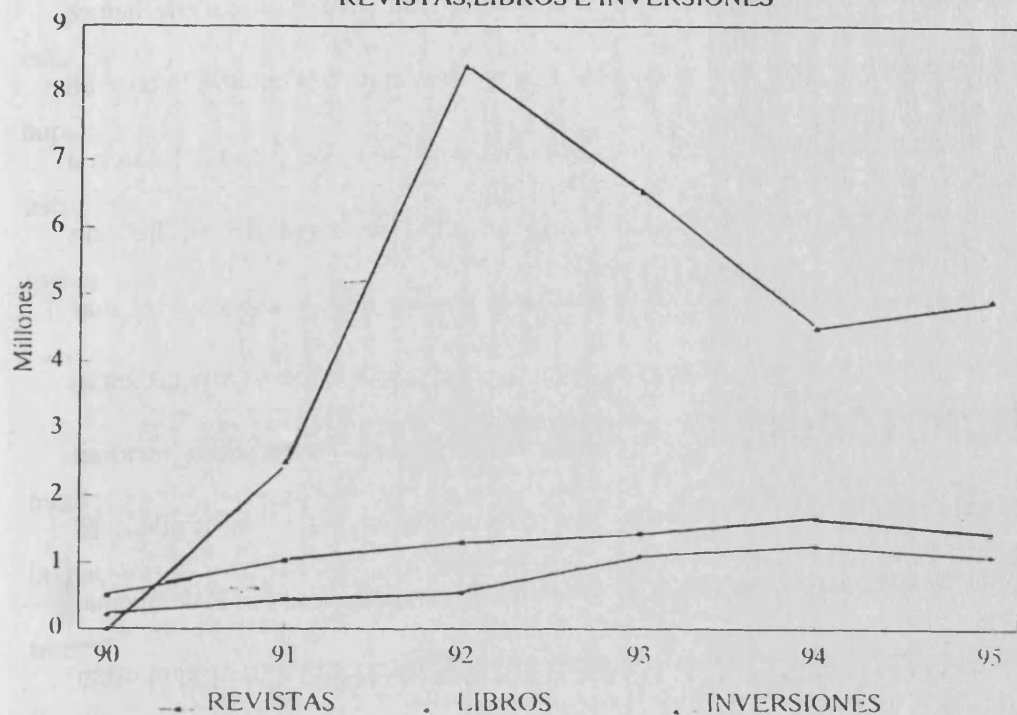
respectivamente). El 93 se asigna para estos gastos 20.090.617 pts a la Escuela. Esta cifra se repite el 94. El 95 y 96 suponen una disminución aparente del presupuesto 18.826.000, que responde a la asunción por los servicios centrales de la Universidad de las facturas de Amadeo de Saboya de agua y luz¹⁴⁸. Según informe de la Vicedirección Económica de la Escuela a la Junta de Centro, tal reducción encubre una mejora de 400.000 ptas aproximadamente, al ser superiores los gastos de luz y agua de la Escuela a la partida deducida.

En resumen, puede observarse en el gráfico un período inicial de gran crecimiento de la asignación los años 90 al 92, seguidos de una congelación práctica del crédito. He desglosado varias partidas significativas del presupuesto global para esta evaluación. El criterio por el que me he guiado en este desglose es doble. Son significativas porque son, precisamente, las que crecen y justifican el estiramiento inicial desde el presupuesto del año 1990. También lo son, específicamente, porque se refieren directamente a la compra de libros, revistas y equipos docentes, bienes todos ellos que mejoran potencialmente el servicio que la Escuela ofrece a los estudiantes.

¹⁴⁸ Los últimos datos de que dispongo aumentan esta cifra para el 96. En cualquier caso tanto estos como los que menciono no están definitivamente aprobados en la fecha en que escribo esto por la Junta Permanente de la Universidad, de forma que deben ser tomados como provisionales y meramente indicativos.

EVOLUCION GASTOS

REVISTAS, LIBROS E INVERSIONES



(Fuente Presupuestos E.U. RR.LL. y elaboración propia)

Este desglose aparece reflejado en el gráfico que incluimos anteriormente. La partida cuyo crecimiento absorbe el incremento global de estos presupuestos en los primeros años es el capítulo 6. de inversiones. Se recogen en él únicamente las inversiones en mobiliario y equipos informáticos, las únicas presentes en hasta el año 1993. Con estas partidas se instalan

en la Escuela dos aulas de informática en años sucesivos (92 y 93) y se lleva a cabo la actualización del material de oficina y el docente con equipos informáticos.

La Escuela Social, contaba con 2.000 libros en la pequeña biblioteca que hemos mencionado, que contaba además según la Memoria de Actividad de 1987, con 88 suscripciones a diversas revistas el curso 87/88. Dicha Biblioteca se trasladó con la Escuela a Amadeo de Saboya, donde ha permanecido hasta este año. En Enero del 96 ha sido trasladada a un Aulario General de la Universidad donde dispone de más espacio y es más accesible para los alumnos. Los presupuestos para la compra de libros y revistas están recogidos en las dos líneas inferiores del gráfico. Estos fondos bibliográficos mejoran sustancialmente los activos de la Biblioteca tras la incorporación a la Universidad. El presupuesto de libros y revistas se incluye en el epígrafe 2.7. compras de material de oficina. Dado que es material inventariable tenemos aquí una de las aplicaciones de gasto que están tratadas de forma poco precisa.

La evolución del gasto en estos dos apartados crece muy significativamente desde el 90 hasta el 94. El presupuesto para Revistas del 91, dobla las partidas asignadas en el 90 situándose en 1.028.066 y sigue creciendo hasta el 94, en que la Escuela tiene suscripciones a 69 revistas, cuyo coste es de 1.440.283 pts., incluyendo también en él las suscripciones al BOE y al DOGV. En el 95 este gasto se estabiliza ya que, aunque la partida que se le asigna en el presupuesto está congelada desde el 93, el gasto real, sin embargo, ha seguido creciendo.

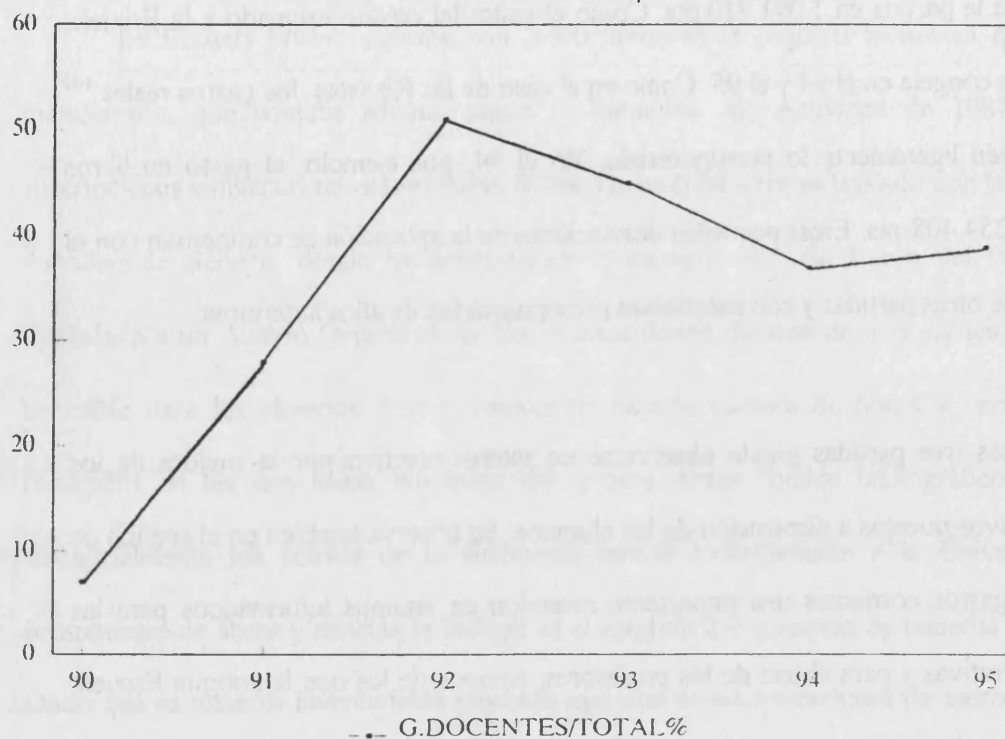
Por lo que respecta a los libros, tanto el crédito presupuestado como los gastos reales se doblan del 90 al 91, el 92 crecen moderadamente y vuelven a doblarse del 92 al 93, en que se presupuesta la partida en 1.091.710.pts. Como el resto del crédito asignado a la Escuela, esta partida se congela en el 94 y el 95. Como en el caso de las Revistas los gastos reales ¹⁴⁹ superan también ligeramente lo presupuestado. En el 94, por ejemplo, el gasto en libros asciende a 1.254.408 pts. Estas pequeñas desviaciones de la aplicación se compensan con el menor gasto de otras partidas y con excedentes presupuestarios de años anteriores.

En estas tres partidas puede observarse un interés efectivo por la mejora de los medios educativos puestos a disposición de los alumnos. Se observa también en el análisis de la partida de gastos corrientes una importante inversión en equipos informáticos para las tareas administrativas y para el uso de los profesores, equipos de los que la antigua Escuela Social carecía en absoluto.

El año 90, los tres epígrafes que reseñamos representan un 7% del presupuesto de la Escuela. Al año siguiente, con un presupuesto que crece el 40%, la participación de estas partidas, digamos "docentes", aumenta hasta el 28%, en el 92 representa el 51% de todo el presupuesto propio de la Escuela. Esta participación desciende en los años siguientes situándose en torno al 38% en el 94 y el 95.

¹⁴⁹ Que pueden ser consultados en las Actas de las respectivas Juntas de Centro que los aprueban.

GASTO DOCENTE/TOTAL %

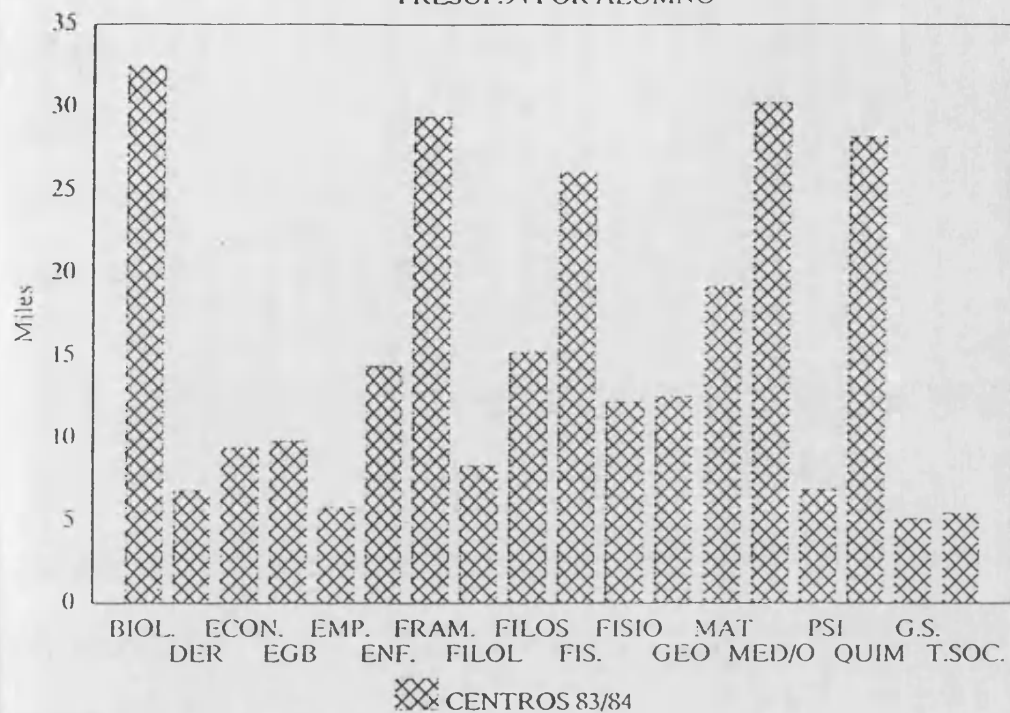


Fuente Presupuestos E.U. RR.LL. y elaboración propia)

Podemos calcular en este apartado (capítulos 2 y 6 asignados a los centros) el gasto por alumno para compararlo con el asignado en este mismo capítulo al resto de centros de la Universidad. Usando datos de alumnos del curso 93-94 y los presupuestos del 94 para los distintos centros de la Universidad de Valencia el resultado de la comparación podemos observarlo en el siguiente gráfico.

CAP 2 Y 6 POR CENTROS

PRESUP.94 POR ALUMNO



(Fuente Informe Interno Univ. de Valencia y elab.propia)

El gasto más alto por alumno en estos conceptos corresponde en bloque a las Facultades de Ciencias Experimentales: Biológicas, Farmacia, Química y Física, y a Medicina y Odontología, encuadrada en Ciencias de la Salud. Ronda para todas ellas las treinta mil pesetas. En un segundo nivel, cerca de las veinte mil pesetas por alumno se sitúa Matemáticas. Un tercer nivel lo integran Filosofía, Enfermería, Geografía e Historia y Fisioterapia, dos centros de Humanidades y otros dos de Ciencias de la Salud, que se sitúan

en torno a la media general de gasto por alumno para toda la Universidad, que es de 12.283 pts. Por debajo de esta media la E.U. de Profesorado y las Facultades de Económicas y Filología tienen asignado a sus centros cantidades superiores a las 8.000 pts. Por último, Psicología y Derecho y las Escuelas Universitarias de Empresariales, Trabajo Social y Graduados Sociales se sitúan, por este orden y de mayor a menor, en un arco de gasto entre 5000 y 7000 pts por alumno.

Todos estos centros del último nivel son del área de Ciencias Sociales. La media de gasto presupuestado por este concepto de los centros de Ciencias Sociales es 7.043 pts/alumno. La E. U. de GG.SS. tiene asignada la cantidad más baja de todos los centros de la Universidad, 5.156 pts/alumno.

Al estar estos presupuestos prácticamente congelados desde 1993 para todos los centros no podemos observar en ellos una tendencia clara que permita definir su evolución reciente, excepto la pérdida general de poder adquisitivo. Respecto del 93, el crédito presupuestado para el 94 únicamente crece en Físicas, un 6,47%, Químicas, un 6,22%, Biológicas, un 1,4%, Geografía, un 0,54% y Filología, un 0,18% respectivamente.

Ya hemos comentado que la partida por alumno para la E.U. de GG.SS. es la más baja de la Universidad. Dada la pobreza de medios de la Escuela en su etapa anterior dicha cantidad significa, sin embargo, que por primera vez el Centro tiene dinero para invertir en equipos y materiales imprescindibles para cumplir su función. Esto supone un importante desahogo y una innegable nota positiva tras la incorporación de la Escuela a la Universidad.

El argumento que se suele emplear para justificar estas diferencias de gastos entre los centros es el de la mayor o menor experimentalidad de los estudios. Sin embargo, es evidente que si un Licenciado en Derecho tiene más contenidos prácticos y experimentales en la carrera, su preparación cambiará. La filosofía de los nuevos planes de estudios incluye, precisamente, muchos más contenidos prácticos en todos los currícula de ciencias sociales, sin que se observe, por lo demás, una evolución paralela de los presupuestos que deberían facilitar tales enseñanzas prácticas para los alumnos de ciencias sociales.

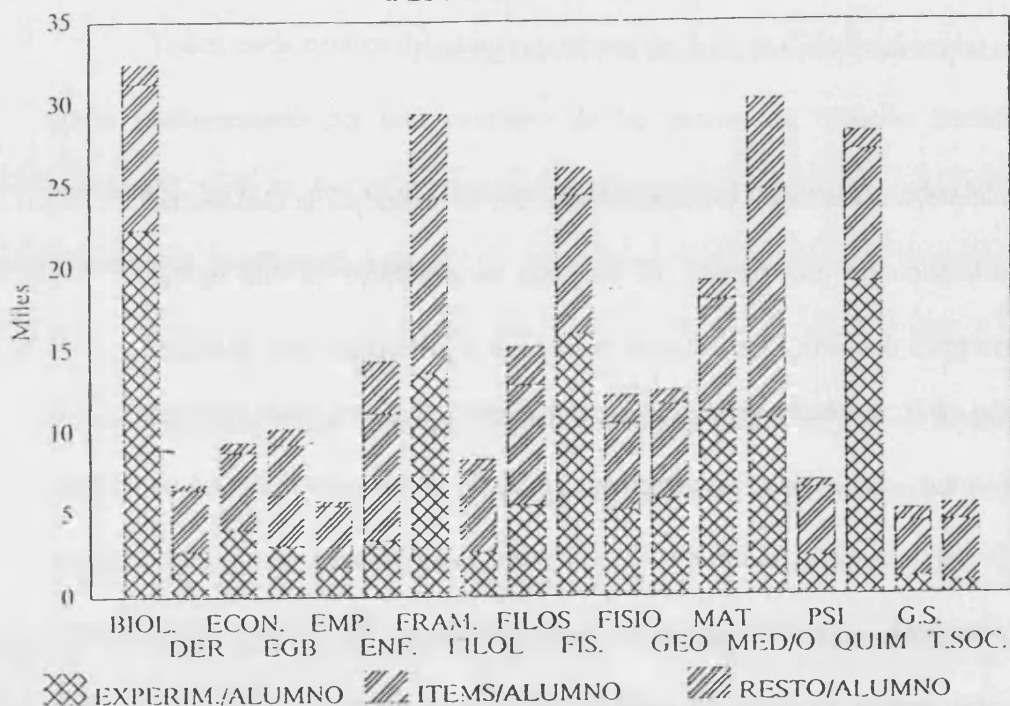
El año 93, en la preparación de los presupuestos del 94, se realiza por la Universidad un intento de racionalización de esta partida. El conjunto se distribuye en dos tramos principales y un tercero poco definido. El primero de estos tramos principales hace depender la asignación a los centros de su grado de experimentalidad. El segundo asigna porciones iguales del presupuesto a los centros según unos items "objetivos".

El criterio de experimentalidad valora tres apartados: suministros de laboratorio, revistas y materiales para las prácticas. El segundo criterio, que he llamado de los items objetivos, contempla cuatro tipos de recursos, el personal administrativo, los alumnos, el personal docente y los metros cuadrados de espacio construido que gestiona cada centro. Cada uno de ellos puntúa de forma diferente y a cada punto se le asignan 975 pts. A cada trabajador de administración o servicios se le asigna un punto, a cada alumno matriculado en el centro 3 puntos, a cada metro cuadrado disponible 1/2 punto, a cada profesor se le asignan dos puntos por hora lectiva semanal de clase, calculando estas según su dedicación.

La comparación de los presupuestos de los distintos centros, incluyendo las asignaciones que se derivan de este desglose está gráficamente expresada en el diagrama que aparece bajo estas líneas. En todos los items comparamos el gasto por alumno de los distintos centros.

GASTOS C.2 Y 6/ALUMNO

DESGLOSE POR CENTROS



(Fuente Inf. Interno Univ. de Valencia y elab, propia)

La parte inferior de las barras expresa la partida que se hace derivar de la experimentalidad y los contenidos prácticos de los distintos currícula. Biológicas tiene el mayor presupuesto, seguido de Químicas, Físicas y Farmacia. Los presupuestos más bajos

son los de Trabajo Social, Relaciones Laborales, Empresariales, Psicología, Filología y Derecho, tomados de menor a mayor y siempre en gasto por alumno. Las dos partidas más altas, Físicas y Biológicas, se sitúan alrededor de las 20.000 pts. por alumno y año. Las más bajas son del orden de las 700 pts, Trabajo Social o 1000 ptas, Relaciones Laborales. Empresariales, Psicología, Derecho y Filología se sitúan en torno a las 2000 pts por alumno y año.

Se miren como se miren estos números, parecen más la expresión de determinados prejuicios muy extendidos¹⁵⁰ que fruto de un auténtico esfuerzo racionalizador. Esta contradicción es sin embargo útil para la reflexión sociológica. La consecuencia de esta forma de pensar es el ahorro de mucho dinero en los estudios más masificados cuya atención representaría, por otra parte, costes muy elevados. Estos estudios masificados son, por este orden, Derecho, Económicas, Empresariales, Psicología, Graduados Sociales y Filología en la Universidad de Valencia. La implantación de los nuevos planes de estudio representa, para todos ellos, una mejora sustancial, en cualquier caso, en el resto de los capítulos de gasto, tal y como veremos cuando lo tratemos.

En el desglose global de esta financiación de gastos experimentales de los centros, a la Escuela de Graduados Sociales se le asignan, con los criterio de racionalización del 94 , 2.077.298 pts en el apartado de suministros, 150.509 para Revistas (aproximadamente la

¹⁵⁰ En concreto la idea de que determinados estudios no necesitan clases prácticas. contradictoria por otra parte, con el espíritu de los nuevos planes de estudio que ese curso se han implantado en casi todos los primeros de los distintos centros.

O, tal vez, una concepción paralela que sostiene que la única docencia de investigación que consume recursos dinerarios es la de las ciencias experimentales.

décima parte de lo que se gasta realmente) y 1.713.900 ptas para materiales de prácticas, todo ello conjuntamente asciende a mil pts./alumno aproximadamente.

El segundo de los criterios de racionalización desglosados en el gráfico, el de los ítems objetivos, da ocasión para un doble análisis. Por una parte es evidente que, si un centro tiene más metros cuadrados, necesita más dinero para limpieza, mantenimiento, etc. Por otra parte esta racionalización lleva a que los centros que ya cuentan con más medios se lleven la parte del león del presupuesto. Puede observarse claramente en el diagrama que las dotaciones más grandes por los ítems objetivos corresponden a los centros que ya estaban más dotados por los presupuestos experimentales.

El mayor presupuesto lo tiene Medicina, que cuenta con el edificio más grande, 56.000 m², la mayor plantilla de Personal Administrativo y de Servicios (101 personas) y ocupa el segundo puesto en recursos docentes (2.408 horas semanales)¹⁵¹ aunque tiene sólo 3000 alumnos. Los menos dotados vuelven a ser Derecho, Empresariales, Trabajo Social y Relaciones Laborales.

Las diferencias de asignación en este y algunos otros de los recursos disponibles por los centros dependen de la especificidad de los contenidos de la carrera. Así p.e., un Asociado

¹⁵¹ En este trabajo seguimos un criterio general de medir los recursos docentes en la medición que se utiliza actualmente por medio de créditos. No obstante en algunas ocasiones aparece el criterio anterior de horas semanales de docencia. La conversión se puede realizar con facilidad si se tiene en cuenta que el curso normal cuenta con treinta semanas lectivas y el crédito significa 10 horas de clase anuales. Así una hora de clase a la semana significa en términos actuales tres créditos. Es el resultado de multiplicar la hora semanal por treinta semanas y dividirla por 10.

Médico que instruye alumnos, no puede visitar a los enfermos con un grupo muy numeroso de estudiantes, que deben acompañarle a través de las salas del Hospital. En menor medida se aplica un criterio semejante a los experimentos de laboratorio, que, incluso, podrían ser peligrosos para la integridad física de los presentes, si el grupo fuera tan numeroso que el profesor no pudiera controlarlo. Esta reflexión me permite matizar que, con la crítica aquí contenida, en ningún caso sostengo que los presupuestos de centros de otras áreas de la Universidad deban rebajarse. Si, sin embargo, planteo que cabría financiar con una mayor asignación los estudios de los alumnos de ciencias sociales.

Por lo que respecta a los edificios al cuidado de cada centro, esta partida es engañosa, ya que los estudios de Ciencias Sociales tienen asignadas buena parte de las aulas que precisan en Aularios generales de la Universidad, que corre directamente con los gastos que estos generan. Entre ellos se encuentra la Escuela de Relaciones Laborales.

Por lo que respecta al tercer tramo, poco definido, de la racionalización del gasto que comento, incluye los gastos de teléfono de cada centro y otros, no especificados, hasta igualar los presupuestos del 93, que ya hemos explicado se prolongan para los años 94 y 95, con algunas excepciones -en general para mejorar a los ya mejor dotados-. Esta última partida complementaria está representada por el tramo superior de las barras del diagrama. En ella los centros mejor dotados, siempre en relación con su número de alumnos, son Medicina, Farmacia y Enfermería.

Esta racionalización se aplica por la Universidad a partir del año 1994 con una corrección debida a la nueva forma de medición de los recursos docentes. El criterio de las horas de clase semanales se cambia por el más actual de los créditos docentes, representando cada uno de ellos diez horas lectivas de clase por curso. Fruto de su aplicación es el proyecto del presupuesto para el año 96. En el momento actual la información con que contamos del 96 es contradictoria: la Junta de Centro de la Escuela ha aprobado un proyecto de presupuesto congelado respecto del 95, pero la hipótesis con que se trabaja en la Universidad prevé un incremento de estos créditos para todos los centros que se va a realizar en base a los criterios aludidos.

5.1.2. Los medios materiales de la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales.

Para la correcta evaluación de los medios que la Universidad ha puesto a disposición de la Escuela, en el periodo que estudiamos, conviene destacar dos hitos de la política universitaria de estos últimos años. Uno de ellos es la implementación de los nuevos planes de estudios, a la que aludíamos en el número anterior; el segundo se refiere a la política de descentralización que la Universidad de Valencia intenta acometer, también en los últimos años, y que va a ir cambiando progresivamente la estructura de la Escuela, sobre todo en los aspectos docentes.

Esta descentralización supone, desde el primer año, una racionalización de los espacios docentes. Fruto de ella es el aprovechamiento para grupos de la Escuela de aulas situadas en las Facultades de Medicina, Psicología y, posteriormente, los Aularios Generales que la Universidad habilita sin adscripción a ningún centro concreto. El curso 1989/90, primero de la E.U. de Graduados Sociales, se intenta aprovechar al máximo la capacidad del edificio de Amadeo de Saboya para contener aulas. Como fruto de este aprovechamiento se organizan los diferentes espacios del edificio de forma que, este primer año, dispone de cuatro aulas, tres de ellas con capacidad para 70 alumnos y otra que permite 110 plazas. Además se habilita el Salón de Actos para la función docente. El resto de las clases tienen lugar en Aulas prestadas por la Facultad de Medicina. Los exámenes, que requieren para su correcta

realización espacios más amplios, se realizan prácticamente todos en las aulas de la Facultad de Medicina.

Al principio de este curso 89/90 se intenta llevar la mayor cantidad posible de grupos al Edificio de Amadeo de Saboya. La escasa capacidad de estas aulas hace que, sin embargo, sólo puedan ubicarse en la Facultad de Medicina o en las dos clases útiles de la Escuela, es decir la de mayor capacidad y el Salón de Actos, la mayor parte de ellos. Ya hemos observado en el número anterior que, dado el plan de estudios entonces vigente, con cinco aulas grandes utilizadas con un horario intensivo, puedan ubicarse todos los grupos.

Esta disposición del espacio del edificio de Amadeo de Saboya permite, además, una pequeña Sala de Profesores con capacidad para diez mesas y sus correspondientes armarios para archivo. En esta sala los profesores se turnan para atender a los alumnos en las preceptivas horas de tutoría. Por último, la Biblioteca y el servicio de reprografía se instalan en el sótano, un antiguo refugio habilitado en la guerra civil. Para el servicio de préstamo y lectura de libros se habilita otra pequeña sala con capacidad para 25 plazas.

El personal administrativo dispone de otra pequeña sala, con seis mesas, y un pequeño espacio que se aísla del vestíbulo por medio de un mostrador. El personal de dirección cuenta con un despacho provisto de antesala para la Dirección y la Secretaría de Dirección, y otros dos despachos, provistos de dos mesas cada uno, para las distintas Subdirecciones. Un segundo mostrador, en el extremo contrario del vestíbulo también

ocupado por la Secretaría, permite a los ordenanzas atender sus distintas funciones. Se provee también a la Escuela de los correspondientes servicios higiénicos.

Esta disposición del espacio de Amadeo de Saboya va a ir cambiando en los siguientes cursos para adecuarse mejor a las distintas funciones de la Escuela. El curso siguiente deja de utilizarse el Salón de Actos como aula. El curso 1991/92 la Facultad de Psicología prestará a la Escuela cuatro grandes Aulas en horario de mañana que, unidas a las cedidas a lo largo del día, pero especialmente en el horario nocturno por la Facultad de Medicina, suponen que algunos de los espacios habilitados como aulas en Amadeo de Saboya puedan reconvertirse para otros fines.

De esta forma, este curso 1991/92, dos de las aulas pequeñas se equipan para otros usos. Una de ellas se cierra por medio de mamparas¹⁵², permitiendo aprovechar su espacio para cuatro despachos, con dos mesas cada uno. Tres de ellos alivian la precariedad con la que los profesores atienden a los alumnos en las tutorías, cediéndose el cuarto a la Asociación de Alumnos. La segunda de las antiguas aulas se habilita como Aula de Informática, provista de los primero veinte ordenadores personales que la Escuela utilizará en su docencia.

En el curso 1993/94 se aísla con mamparas el extremo del vestíbulo utilizado por la Secretaría de la Escuela y se cierra la antesala del Director con una puerta de cristal. Estas

¹⁵² El edificio de Amadeo de Saboya es un hermoso palacete del S.XIX. La restauración se ha hecho con gran cuidado de no dañar la arquitectura original. Es este hecho el que obliga a que muchas de las obras se realizan por medio de mamparas de madera y cristal, con el fin de aislar los espacios sin dañar la tabicación, que es parte de la misma estructura arquitectónica del edificio.

dos actuaciones permiten aislar la Secretaría de Dirección del pasillo contiguo y al personal de Secretaría del Centro del ruidoso y concurrido vestíbulo, que hacían en años anteriores muy penoso el trabajo del personal allí destinado.

Por último, se habilita la tercera de las clases pequeñas como segunda Aula de Informática en el curso 1994/95. De esta manera, a partir de este curso, la Escuela cuenta con dos de estas aulas, cada una de ellas con capacidad para 30 alumnos, provistas de modernos ordenadores personales.

La última modificación del espacio de la Escuela se produce en el presente curso, 1995/96, y ha consistido en el traslado de la biblioteca al Aulario Multiusos. Este traslado permite una sala de lectura mucho más amplia, 100 plazas, y desahogar la biblioteca misma. Esta estaba antes constreñida en un espacio insuficiente, que se paliaba con módulos de estanterías metálicas y provistas de ruedas para poder apilarlas, permitiendo así pequeños pasillos variables para acceder a los fondos bibliográficos.

Los espacios liberados por la biblioteca han pasado a ser la Sala de Juntas y el archivo de la Escuela.

Todo este movimiento ha permitido siempre disponer de espacios para las horas lectivas dignos y suficientes, si los comparamos con las situaciones que ha vivido la Universidad española en épocas no muy lejanas. No obstante únicamente tras la llegada del

nuevo plan , y exclusivamente para los alumnos matriculados en él, ha tenido capacidad la Universidad para permitir grupos menores de 150 alumnos en forma generalizada, en los tres cursos en que, hasta la fecha, se ha implantado el nuevo plan.

Este último curso los alumnos de Relaciones Laborales tenían asignadas en el Aulario Multiusos 15 aulas en el horario de mañana y 14 en el horario de tarde.

He preferido la descripción cualitativa de las condiciones espaciales en que se han desarrollado las enseñanzas de Relaciones Laborales en los últimos años, a la cuantitativa que suele usarse normalmente como criterio objetivo, medida en metros cuadrados por alumno. La razón es que esta visión cualitativa se ajusta mejor a la descripción real del proceso. Tenemos ya muchos elementos para evidenciar la tesis expuesta desde el principio de este trabajo que enuncia que, a partir de condiciones muy precarias, los estudios valencianos de Relaciones Laborales, tras la integración en la Universidad, experimentan una mejora constante, acumulada año tras año, en cualquier parámetro objetivo de calidad que se pretenda medir.

Merced a los procesos racionalizadores que esta Universidad lleva a cabo en los últimos años, esta mejora no es extensible, sin embargo, a todos los estudios de ciencias sociales. La E.U. de Relaciones Laborales representa el caso más espectacular de mejora de sus condiciones entre todos ellos, dada su precaria situación de partida y la racionalización de recursos docentes que la Universidad acomete en estos años.

Sería, en cualquier caso ahora, pertinente, medir objetivamente la disponibilidad de metros cuadrados libres y contruidos de que disponen los alumnos de la Escuela, si no se diera el caso de que, el curso que viene, está previsto que la Escuela se traslade al nuevo campus que se construye en la Universidad de Valencia¹⁵³, cuya asignación a los distintos estudios no está todavía cerrada.

Al hablar de la financiación para gastos corrientes e inversiones de la Escuela, iniciamos el tema de la inversión en libros y revistas con destino a la Biblioteca de la propia Escuela y a la que se ha realizado en equipos informáticos para la docencia y también para las necesidades administrativas y de investigación de los profesores. Dada su importancia para el desarrollo de las funciones propias del centro haré ahora un desglose del material acumulado en estos años.

Respecto de la Biblioteca he mencionado también su nueva ubicación, que mejora sus prestaciones, a igualdad de fondos. Podemos desglosar estos fondos entre las publicaciones periódicas y los libros para dar cuenta del resultado acumulado de dicha inversión.

¹⁵³ La actual cifra de m²/alumno es bastante precaria en comparación, tanto con otras Universidades de la Comunidad Valenciana, como con otros centros de esta misma Universidad. La Facultad de Derecho se ha trasladado ya al nuevo campus. La Facultad de Económicas. La Escuela de Empresariales y la E. U. de Relaciones Laborales tienen este curso 4 m²/alumno de espacio construido. Los centros de Ciencias de esta Universidad disponen como promedio de 8 m² Construidos, cifra semejante a la de los alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia y algo superior a la de la Universidad de Alicante 7 m²/alumno. Los datos de la Universidad de Valencia los obtenemos de la información interna de la propia Universidad sobre superficies disponibles. Los de la Universidad de Alicante y la Politécnica provienen del Proyecto de creación de la Universitat de Castelló, cruzados todos ellos con las cifras de alumnos matriculados en el curso 93-94, provenientes del Anuari Estadístic de la Comunitat Valenciana. Para la estimación del espacio disponible por los tres centros mencionados de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia he realizado una distribución ad hoc del espacio disponible en el Aulario Multiusos, que comparten los alumnos y profesores de dichos centros.

La Escuela sigue suscrita a las 66 revistas mencionadas anteriormente. De ellas siete están relacionadas con el área de Contabilidad, y supusieron un coste en 1994 de 136.094 pts. Relacionadas con el Derecho del Trabajo la Escuela está suscrita a 15 revistas, cuyas suscripciones en 1994 sumaron 507.404 pts. Revistas de Economía, Organización de Empresas y Relaciones Laborales se reciben 30, que supusieron un coste, siempre en 1994, de 692.117 pts. Relacionadas con la Salud Laboral se reciben 7 revistas, cuatro de ellas gratuitas, que sumaron 9.710 pts. Por último de Sociología, Estudios políticos o Derechos Humanos, se reciben diez publicaciones periódicas, con un coste de 50.786 pts. Dada la trascendencia de estos medios para la investigación científica, el esfuerzo de la E. U. de Relaciones Laborales puede considerarse importante y útil. Tal vez se aprecia, sin embargo, un cierto desequilibrio entre las distintas áreas.

Desde el año 1990 la inversión acumulada en libros ha sumado hasta el año 1995 4.488.174 pts, que han permitido incrementar los fondos de la Biblioteca con 1.342 volúmenes. Cerca de la mitad de esta suma se ha aplicado a la compra de libros de texto. El presupuesto de 1996 para esta partida es de 1.391.710 pts.

La política de racionalización de medios de la Universidad de Valencia hace, por otra parte, que todas las bibliotecas estén abiertas a todos los alumnos. La pequeña Biblioteca de la Escuela representa, por tanto, solo una mínima parte de los medios utilizables por esta. Hay, sin embargo, un reparo que hacer. De los libros de consulta la práctica de esta Universidad es adquirir únicamente un ejemplar. Esto hace muy difícil el préstamo. A los alumnos se les

presta durante 24 horas. Los profesores disponen de ellos con más facilidad, pero esta disposición elimina la posibilidad de consultar el libro por otras personas.

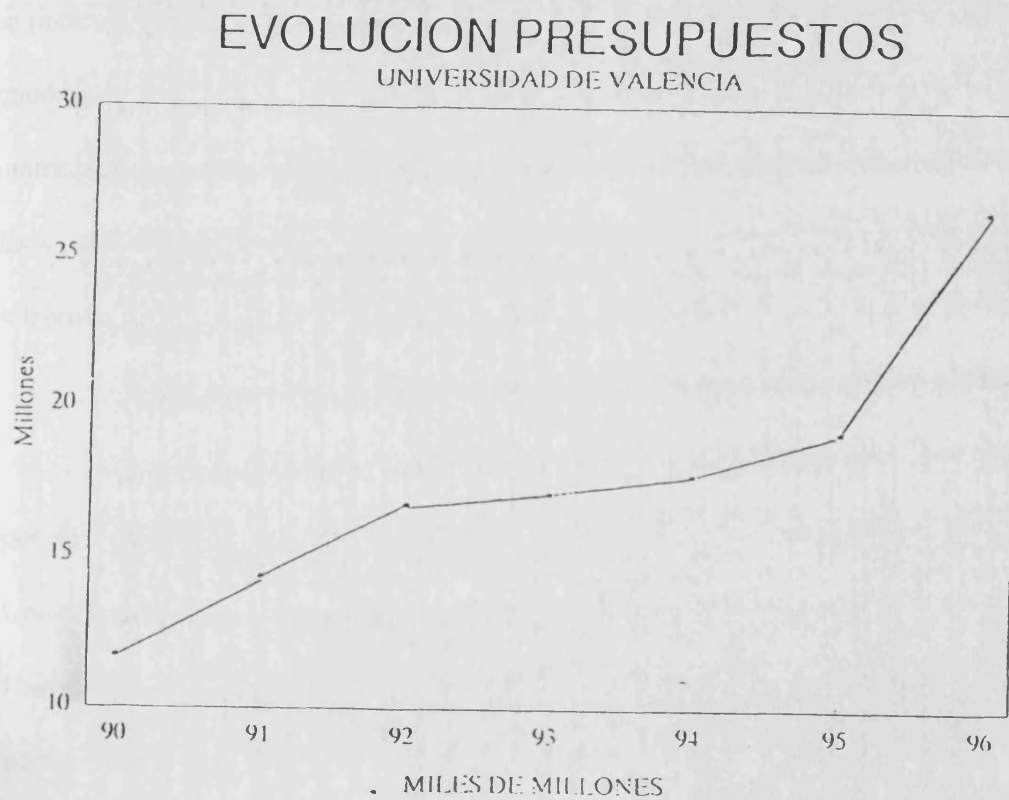
Hasta ahora hemos analizado una pequeña parte del gasto real de la Escuela. Este gasto permite disponer de medios, que como el material informático, pueden acumularse. Los actuales equipos de la Escuela son recientes y están bien adaptados tanto en el hardware, como en el software. Muchos de los equipos están conectados a la red en un programa financiado por la Universidad.

Cabe observar que dos Aulas de Informática son poco bagaje para 4.000 alumnos. No obstante, la posibilidad de seguir ampliando estos equipos, unida al hecho de que son relativamente recientes y no deberán ser renovados en los próximos años, permitirá, de seguir en la línea actual, ampliar la preparación de los alumnos en esta faceta, ya imprescindible.

El resto de los recursos aplicados a las funciones de la Escuela es directamente administrado por la Universidad. Para ofrecer una visión completa de la financiación de la E. U. de Relaciones Laborales deberemos entrar, aún someramente, en la evolución del presupuesto global de la Universidad de Valencia, intentando delimitar de él las partidas que realmente consume la Escuela objeto de nuestro estudio.

5.1.3. El marco general de los presupuestos de la Universidad de Valencia.

Desde el principio de los años noventa los presupuestos de la Universidad de Valencia crecen con un ritmo medio del orden del 10% anual. La principal causa de este crecimiento debe imputarse a la decidida voluntad política de la Generalitat y la propia Universidad, comprometidas para atender y mejorar este servicio que supone una de las infraestructuras básicas de toda sociedad industrializada.



(Fuente: Presupuestos Universidad de Valencia y elaboración propia.)

La curva de crecimiento de los presupuestos se inicia con una subida espectacular, un 20%, entre 1990 y 1992. En los años siguientes, 1993 y 1994, la Generalitat congela la subvención que asigna a la Universidad, repitiendo el crédito asignado en el 92. Esta congelación del gasto público, por otra parte general en toda España tras los fastos del 92, ocasiona que el incremento de estos presupuestos en 1993 y 1994 proceda casi exclusivamente del crecimiento de los ingresos por matrículas.

La subvención pública de la Universidad de Valencia vuelve a crecer ligeramente en el presupuesto de la Generalitat para 1995 y de nuevo se produce un aumento muy significativo, del 35%, entre 1995 y 1996. En este último año cambian los criterios de asignación de la subvención, asumiendo la Universidad el presupuesto de inversiones en infraestructuras, que hasta 1995 gestionaba directamente la Conselleria de Educación.

El crecimiento de 1991 y 1992 debe imputarse a varios factores, el primero de ellos es la integración en la Universidad de nuevos centros: las Escuelas de Graduados Sociales y Trabajo Social; la creación de la Universidad Jaime I de Castellón, que se inicia englobada en la Universidad de Valencia, provisionalmente; y, por último, a la creación de los estudios de Odontología. Estos nuevos centros justifican parte de este despegue del gasto por encima de la media general de los noventa.

Si analizamos, en cualquier caso, el promedio de crecimiento del gasto en estos años que estudiamos, la resultante es que este crece, unos años con otros, por encima de la

inflación interanual. Cabe, por tanto, atribuir este crecimiento a la voluntad de mejora de las condiciones generales de las Universidades valencianas.

A nivel nacional se procede en los primeros noventa a la revisión general de los planes de estudio. Esta revisión, al aumentar las horas lectivas de los alumnos y disminuir, al mismo tiempo, las ratios de alumnos por grupo, exige ineludiblemente, mayores dotaciones de todo tipo de equipos y, sobre todo, de recursos docentes. Sin embargo, cuando se procede en la Universidad de Valencia a la implantación del primer curso de los nuevos planes (1993/94), se pretende hacerlo con coste 0. Como tal pretensión es imposible, serán el deterioro de las condiciones de los cursos supervivientes de los planes antiguos y los aumentos de las tasas de matriculación lo que financiará la implantación de los nuevos planes en los dos primeros años. Esta política empieza a corregirse en el presupuesto de 1995, que vuelve a incrementar las subvenciones públicas.

Por último, la espectacular subida del crédito presupuestado en el 96 está originada por la aplicación del Plan de Financiación Plurianual, pactado por la Generalitat y las Universidades Valencianas, y refleja, ante todo, la asunción en el presupuesto de la Universidad de Valencia de la partida de inversiones en infraestructura universitaria. Esta partida consiste básicamente en la construcción y el equipamiento de nuevos edificios. Los recursos que se destinan para ello han sido gestionados hasta el año 1995 directamente por la Generalitat, pasando, a partir de esta fecha, a incorporarse al presupuesto de las universidades valencianas en virtud de la aplicación del Plan Plurianual mencionado. Supone un incremento

del 35% en dicho presupuesto, siempre de la Universidad de Valencia, para el año 96 y respecto de 1995¹⁵⁴.

Desglosando estos incrementos del crédito entre los grandes capítulos del presupuesto de la Universidad, puede observarse que el mayor gasto incluido en estos, tal como habíamos anticipado, es el que originan los costes del personal. Además, la mayor parte de los incrementos del presupuesto son absorbidos por los aumentos de estos costes del personal.

El personal docente incrementa sus costes por la aplicación de planes de productividad¹⁵⁵, en su parte más importante, y, en menor medida, por las sucesivas ampliaciones de plantilla y la promoción interna de los funcionarios. Los costes del personal de Administración y Servicios crecen igualmente por las ampliaciones de plantilla, debidas a la incorporación de nuevos centros o nuevos servicios, por la consolidación de la deuda social y por las promociones internas. Los salarios, unos años con otros, simplemente conservan su poder adquisitivo¹⁵⁶.

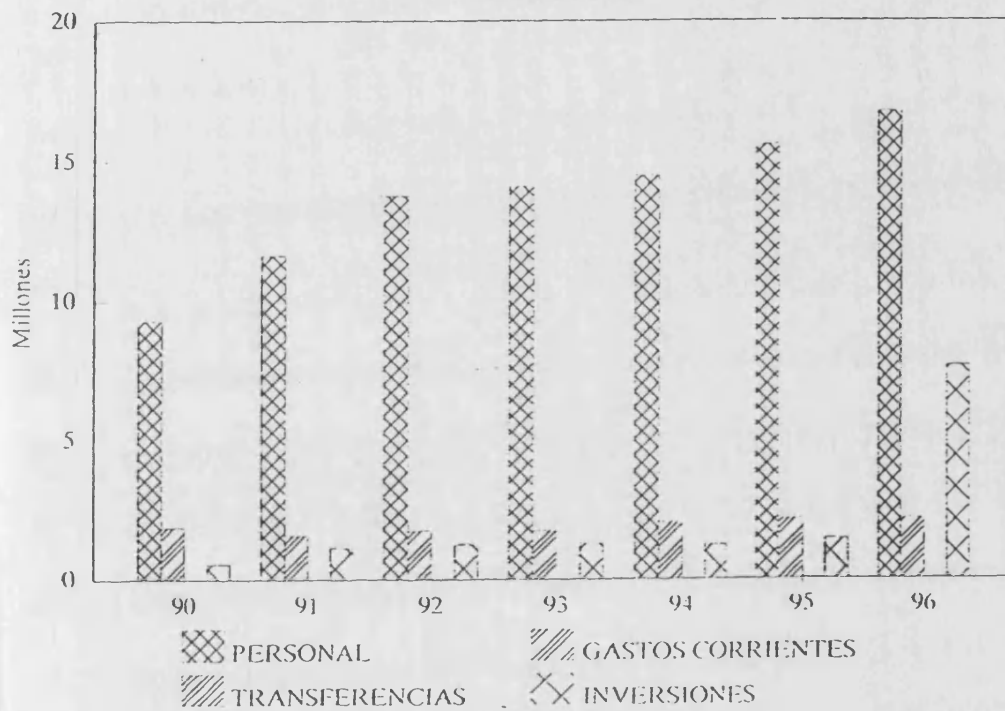
¹⁵⁴ Los datos de 1996 proceden del Proyecto de Presupuesto, aún sin aprobar por la Universidad.

¹⁵⁵ Se aplican a partir de 1991 dos complementos del sueldo de los profesores que dependen, por ley, de medidas de la productividad. El primero de ellos depende de las evaluaciones de la docencia, el segundo de la evaluación de la actividad investigadora.

¹⁵⁶ Entre el 90 y el 91 todos los salarios crecen por encima de la inflación del año (el 6,26% autorizado por la Ley de Presupuestos de la Generalitat), pero en compensación los sueldos del 94 se congelan en las mismas cantidades del 93, con pérdida de poder adquisitivo, y los aumentos del 92 o el 95 no llegan a cubrir la inflación del año.

Podemos observar estos incrementos del gasto desglosados por grandes partidas presupuestarias en el siguiente diagrama:

GASTO UNIVERSIDAD DE VALENCIA POR CAPITULOS



(Fuente: Presupuestos de la Universidad y elaboración propia)

Además del capítulo de personal crece también el capítulo de inversiones. Este crecimiento es debido, sobre todo, a la adquisición de equipos informáticos y de laboratorio.

La compra de bienes corrientes experimenta un crecimiento moderado, acorde con el de la inflación interanual.

Podemos comparar estos incrementos de presupuesto con los que se producen en los mismos años en la matrícula global de la Universidad. En líneas generales el crecimiento del alumnado se produce a un ritmo medio del 4% anual. A partir de los 90, el número de alumnos de la Universidad de Valencia crece desde los 55.000 matriculados el curso 89/90 hasta los 65.000 del curso 94/95, con algún altibajo¹⁵⁷. Podemos observar la evolución de la matrícula desde el curso 89/90 en forma gráfica,

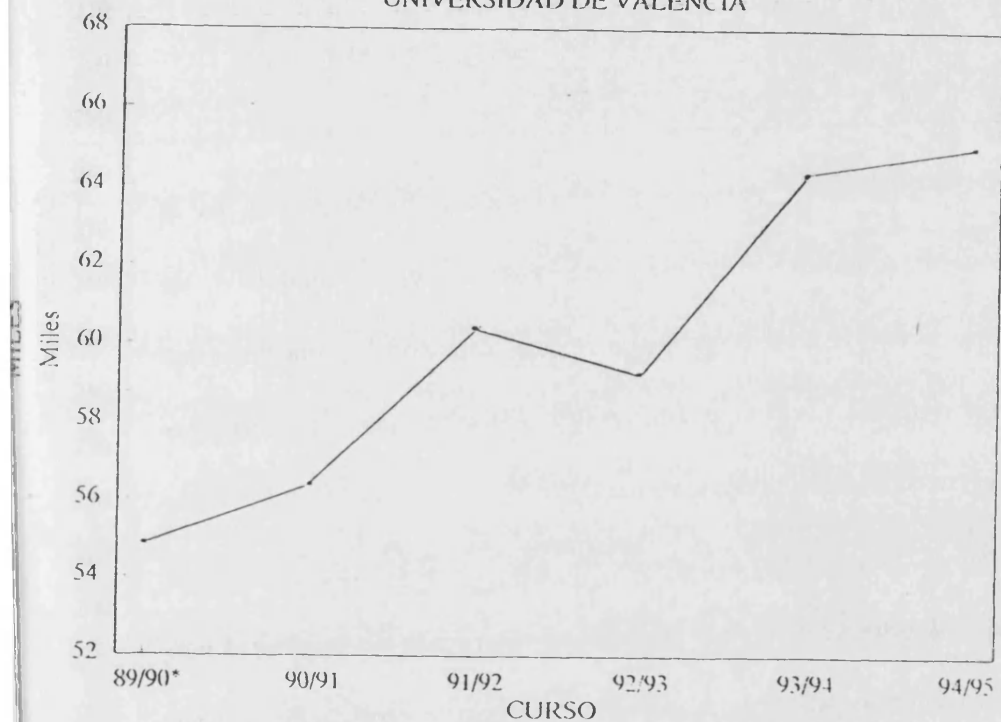
La gran expansión de la matrícula en la Universidad de Valencia se ha producido en los años ochenta, en forma similar a la producida en el contexto global de las universidades españolas o en el proceso que estudiábamos en el capítulo anterior referido a la Escuela Social. Este espectacular crecimiento se intenta moderar por la aplicación progresiva de medidas de selectividad, cuyo efecto podemos observar ya en términos absolutos el curso 92-93. El curso 93-94 vuelve a incrementarse la matrícula. Este crecimiento no se produce entre los alumnos que se matriculan por primera vez, sino en el colectivo de aquellos alumnos de los viejos planes a extinguir, que han abandonado la Universidad en años anteriores y perciben su matrícula como la última oportunidad de acceder a la titulación universitaria.

¹⁵⁷ Utilizamos indistintamente los datos del Anuario Estadístico de la Comunidad Valenciana y los que nos proporciona el servicio informático de la Universidad. Unos y otros no coinciden, por ello parte de los altibajos que se detectan pueden deberse a la doble serie de datos utilizados. La aplicación de los nuevos planes de estudios genera, sin embargo, importantes incrementos de la matrícula entre aquellos estudiantes de los planes antiguos que, sin estar matriculados en cursos anteriores, pero con pocas asignaturas pendientes, ven extinguirse su posibilidad de acceder al título y deciden intentarlo a partir del 93-94. Ello nos hace pensar que la serie más correcta es la que presentamos.

Estos alumnos producen un incremento de la matrícula en el curso 93/94, que vuelve a estabilizarse en el curso siguiente.

ALUMNOS MATRICULADOS

UNIVERSIDAD DE VALENCIA



(Fuente: Servei Informatic de la Universitat de València y elaboración propia)

Si relacionamos la curva de presupuestos que incluimos al principio de este apartado con los datos de la matrícula global, obtenemos el siguiente gráfico, que refleja el crecimiento

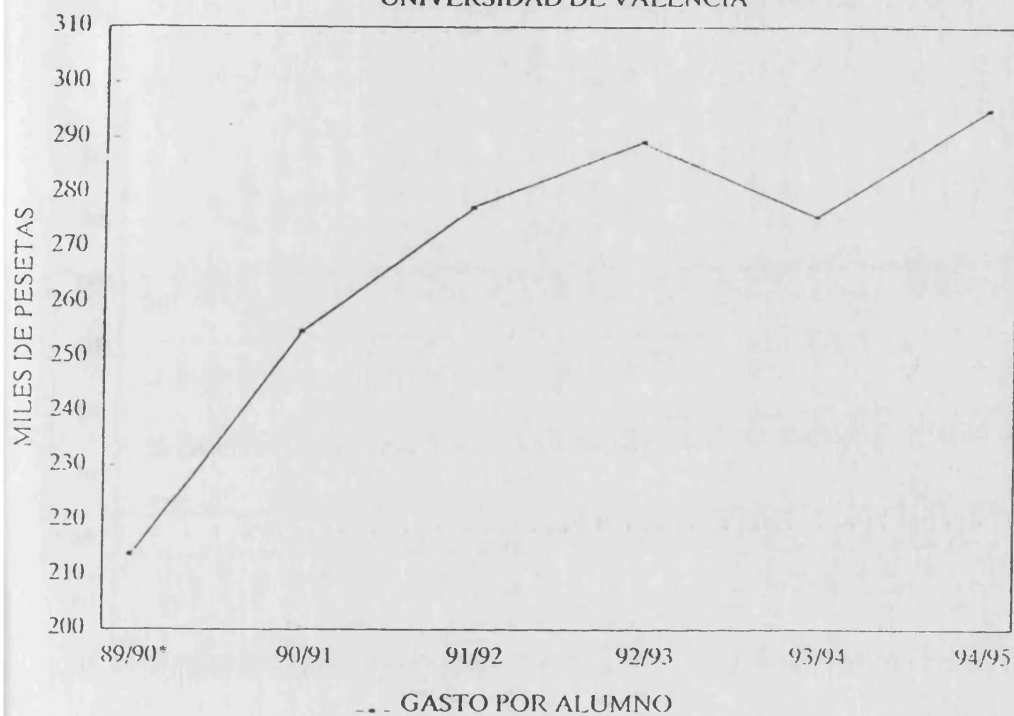
de la asignación presupuestaria por alumno a lo largo de estos años¹⁵⁸. Podemos observar en ella una primera etapa, que coincide con los presupuestos de 1991 y 1992. En ella se observa un despegue del gasto por alumno. La congelación de presupuestos de 1993 y 1994 origina una desaceleración del crecimiento y una pequeña recesión, que coincide con el incremento de la matrícula del curso 93/94. El último tramo de la curva vuelve a mostrar los efectos del moderado esfuerzo inversor del presupuesto del 95. La disponibilidad de crédito por alumno crece en estos años desde las 214.000 pts del curso 89/90 hasta las 296.000 del 94/95.

Los créditos con que se financian estos presupuestos están designados en la terminología de la Administración como capítulo 3, de ingresos propios, capítulo 4, de transferencias corrientes, capítulo 5, ingresos patrimoniales, capítulo 7, transferencias patrimoniales y capítulo 0, asignación al presupuesto del año de los excedentes no consumidos el ejercicio anterior.

Los ingresos propios consisten, ante todo, en las tasas que percibe la Universidad por las matrículas. Además se cobran también tasas por distintos tipos de certificaciones. Una pequeña parte proviene también de la venta de libros y los ingresos que produce el Colegio Mayor universitario

¹⁵⁸ La hemos obtenido relacionando el presupuesto de cada año con los alumnos matriculados en Enero del mismo, es decir, el presupuesto del año 1990 se relaciona con los alumnos del curso 89/90, y así sucesivamente.

GASTO POR ALUMNO UNIVERSIDAD DE VALENCIA



(fuentes: presupuestos Universidad de Valencia, Anuari Estadistic C.V., Servei Informatic

U.V. y elaboración propia)

En forma de transferencias la Universidad recibe la mayor parte de su asignación presupuestaria de la Generalitat. Se distribuyen en dos capítulos, el 4, de transferencias corrientes, cuyo objetivo es financiar los gastos corrientes de funcionamiento del servicio y el

capítulo 7, de transferencias patrimoniales, que registra en términos financieros la asignación de inmuebles y todo tipo de inmovilizado material cuya titularidad se adscribe a la institución que se presupuesta. Este capítulo aparece por primera vez en términos significativos en el Proyecto de Presupuesto de 1996 y refleja el cambio de criterios que supone el citado Plan de Financiación Plurianual de las Universidades Valencianas. Por último, previa autorización administrativa, algunos años está incluido en los presupuestos de la Universidad el capítulo 0, que permite disponer en el presupuesto del año de los excedentes presupuestarios del año anterior.

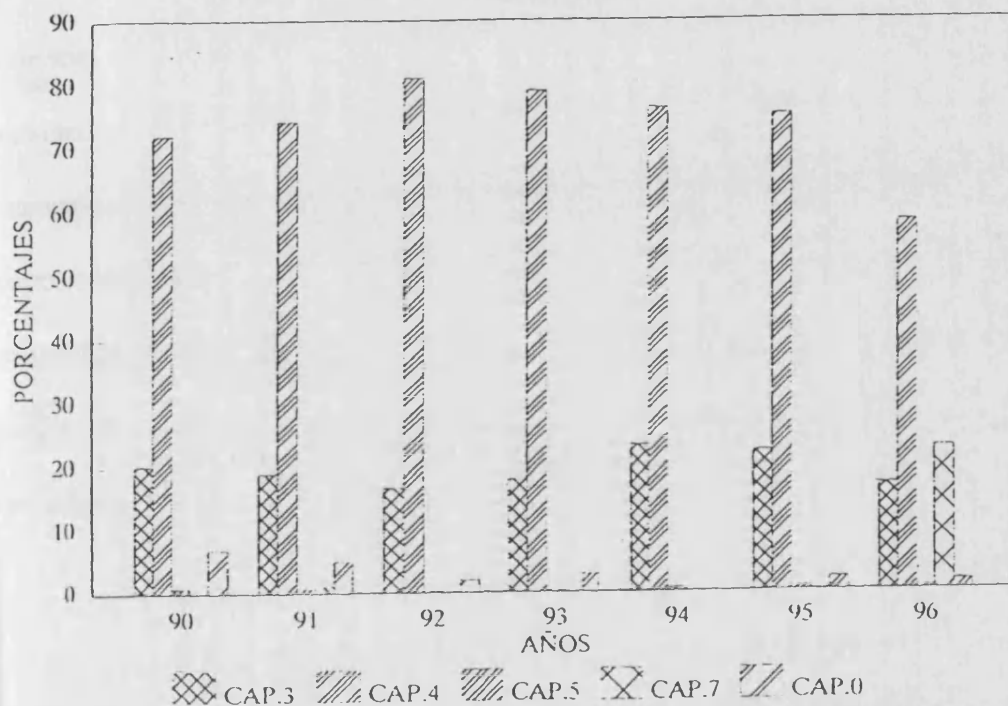
El anterior gráfico, en que se refleja la proporción relativa en porcentajes de las distintas fuentes de ingresos de la Universidad de Valencia para los distintos ejercicios, muestra, en la columna del año 96, el cambio de criterios en la financiación al que aludíamos. Aparece por primera vez en forma significativa el capítulo 7.

Podemos observar en este gráfico, a partir de los porcentajes de cobertura de los ingresos totales que expresan los distintos capítulos, que los ingresos por matrículas y la subvención pública son inversamente simétricos. Entre 1990 y 1992 crece el porcentaje de gasto total de las subvenciones y baja el de las matrículas. Esta relación se invierte en los años siguientes, hasta 1994, creciendo la cobertura por los ingresos de matriculación sobre el presupuesto global, la relación se estabiliza en el presupuesto de 1995. El Proyecto de Presupuesto de 1996 muestra una nueva reducción de la importancia global de la matrícula, si bien la subvención de la Administración contempla 6.000 millones de pesetas en el capítulo

7, que refleja el cambio de criterio ya aludido. En términos reales esta partida refleja el aumento global del 35% del presupuesto de 1996, respecto del de 1995.

INGRESOS POR CAPITULOS

PORCENTAJES



Fuente: Presupuestos de la Universidad de Valencia y elaboración propia)

Las inversiones en construcción de inmuebles a que se refiere este capítulo 7 indican el esfuerzo inversor en el llamado "Campus de Tarongers", que se destina a albergar los

centros de la Universidad adscritos al área de Ciencias Sociales, entre ellos la Escuela objeto de este estudio.

La participación concreta de la E.U. de Relaciones Laborales en estos presupuestos globales no puede hacerse en términos monetarios, ya que cualquier modelo de reparto de los gastos generales entre los distintos centros sería tan discutible que generaría más confusión que claridad, dada la organización financiera centralizada de la mayor parte de las partidas de los presupuestos universitarios¹⁵⁹. Por ello el criterio que seguiremos en este trabajo es definir directamente los medios físicos y personales a disposición de la Escuela, renunciando a su evaluación monetaria.

¹⁵⁹ Las partidas más importantes son gastos docentes, inversiones en inmuebles y gastos generales. La docencia de los distintos centros la asignan los departamentos en la confección de los POD y se hace en términos de créditos docentes y no financieros. Ningún Departamento asigna a la Escuela de forma permanente una determinada lista de profesores, pudiendo estos dar clases en varios centros el mismo año, y modificándose el POD el año siguiente. El intento de cuantificación produce, por tanto, una curva en forma de dientes de sierra y sin ningún significado concreto. La única forma de cuantificar las otras dos partidas es prorratear el gasto por alumno, pero ello iguala tautológicamente a todos, con lo que se pierde el objetivo de este trabajo.

5.1.4. El marco financiero de las universidades valencianas.

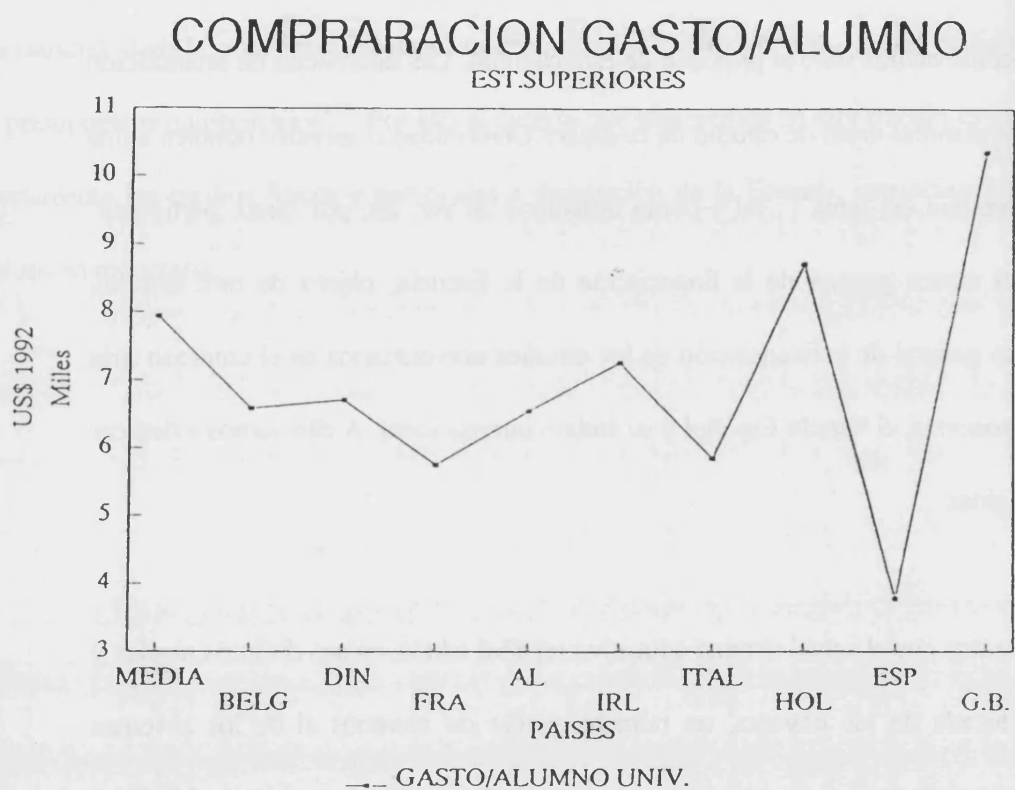
El proceso de integración de la E. U. de Relaciones Laborales en la Universidad está finalizado. Ello significa que la financiación de la Escuela participa de las condiciones generales de financiación de los centros de Ciencias Sociales en la Universidad de Valencia, tal y como hemos visto al principio de este capítulo. Las diferencias de financiación internas entre las distintas áreas de estudio de cualquier Universidad responden también a una racionalización común del tema¹⁶⁰, tal y como acabamos de ver. Es, por tanto, pertinente para entender el marco general de la financiación de la Escuela, objeto de este estudio, estudiar el marco general de la financiación de los estudios universitarios en el contexto más amplio de la Autonomía, el Estado Español y su ámbito internacional. A ello vamos a dedicar las siguientes páginas.

Ya indicamos que el actual sistema educativo español educa, en sus distintos niveles y situados en la década de los noventa, un número similar de alumnos al de los sistemas homólogos de los países de nuestro entorno internacional. Asimismo el porcentaje global del PIB que se destina a financiar este sistema educativo es similar al de dichos países. La menor renta de los españoles introduce un primer factor corrector en esta descripción.

Analizando algunos de estos sistemas educativos de nuestro entorno europeo desde el punto de vista del gasto en educación superior por alumno, el sistema español dispone de

¹⁶⁰ " Las enseñanzas de Medicina, por lo menos en mi Universidad, cuestan cuatro veces más que las de Economía y seis más que las de Derecho;..." R. Martín Mateo (1989:132)

menos recursos. Esto es visible en el siguiente gráfico, en el que se comparan los fondos que financian la educación superior de cada alumno en algunos países europeos y con la media de gasto de los países de la OCDE.



(fuente:OCDE y elaboración propia)

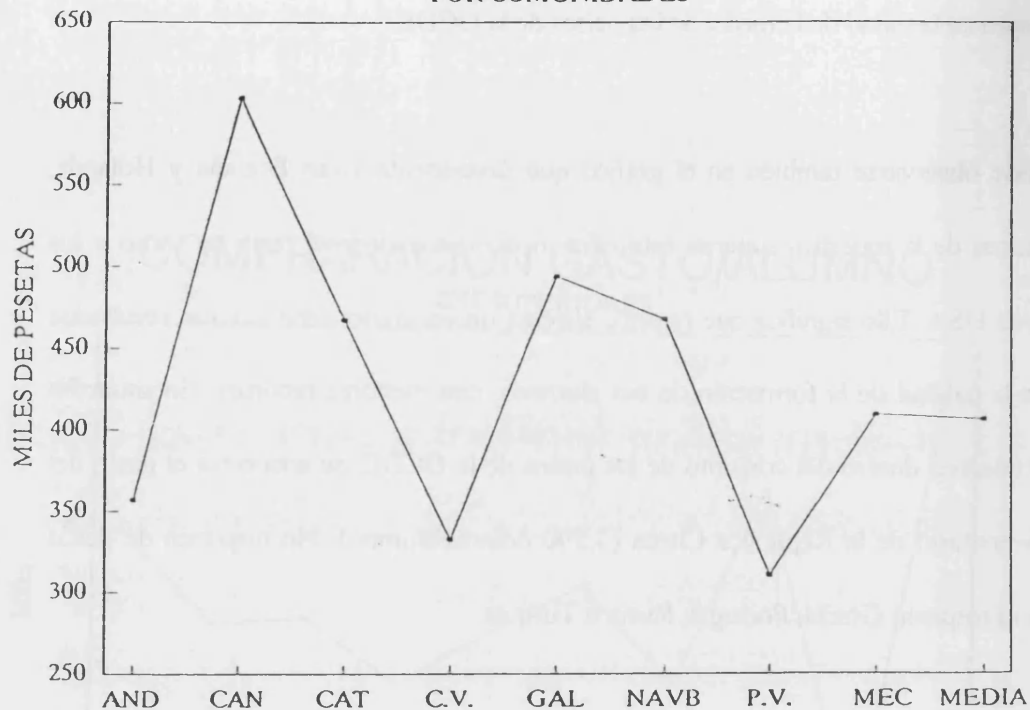
Tomamos, para la confección de este diagrama, la cifra en dólares del conjunto de la financiación tanto pública como privada para el año 1992. Hemos seleccionado únicamente países europeos, dentro del conjunto de la OCDE. El sistema educativo español disponía, en

el año de referencia y sumando globalmente todas las partidas, públicas y privadas, de gastos corrientes y de inversiones, de 3.770 dólares USA por alumno. Dicha cifra es aproximadamente la mitad de la media de los países de la OCDE.

Puede observarse también en el gráfico que únicamente Gran Bretaña y Holanda, entre los países de la muestra, superan esta cifra media, situándose el resto en torno a los 6.000 dólares USA. Ello significa que nuestro sistema universitario debe intentar resultados similares en la calidad de la formación de sus alumnos, con menores recursos. En situación similar a la nuestra, dentro del conjunto de los países de la OCDE, se encuentra el gasto del sistema universitario de la República Checa (3.590 dólares/alumno). No disponen de datos estadísticos al respecto Grecia, Portugal, Rusia o Turquía.

Para completar esta comparación incluimos el diagrama siguiente, que muestra, para los mismos países, el gasto por alumno, en porcentaje del total del gasto para los países de la OCDE, y lo que dicho gasto representa como porcentaje de la renta per cápita de los países respectivos. Teniendo en cuenta dicho gasto total, las naciones norteamericanas y las del entorno del Pacífico hacen que la media total (la media por alumno de todos los universitarios de la OCDE) se sitúe en un cifra muy alta, comparada con la misma media por países de la OCDE, (10.030 dólares por estudiante, por 7.940 dólares de esfuerzo medio por países). Ello es debido a su población, en conjunto mucho mayor que la europea. Esta cifra únicamente la alcanza en Europa el sistema universitario británico.

GASTO/ALUMNO ED. SUPERIOR POR COMUNIDADES



(Fuente: Palafox y otros (1995) y elaboración propia)

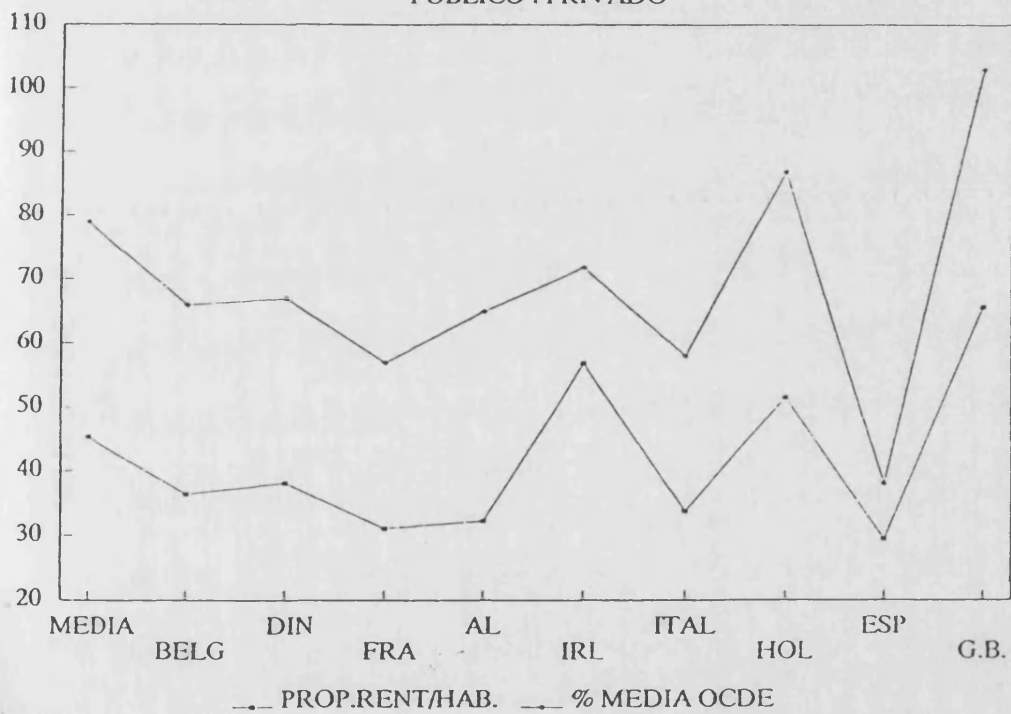
La segunda de las curvas incluidas en este gráfico muestra este esfuerzo financiero por alumno como porcentaje de la renta per cápita del país de referencia. España gastó en 1992 en educación superior y por alumno un 29,4% de la renta per cápita que los españoles alcanzamos aquel año. Dicha cifra es semejante en términos porcentuales a las de Alemania,

Francia o Italia, si bien, como vimos, queda alejada de la disponibilidad de fondos de estos países en términos absolutos.

Es inevitable aludir para su explicación a la variable demográfica, en un momento que se educan en España las generaciones del llamado baby-boom.

GASTO/ALUMNO E. SUPERIORES

PUBLICO+PRIVADO



(fuente OCDE y elaboración propia)

La secuencia política de los últimos años de la historia española ha ocasionado una fuerte descentralización de los gastos educativos en muchas de las Comunidades que componen el Estado español. Ello ha ocasionado diferencias regionales en el esfuerzo global educativo y, en concreto, en la financiación de los sistemas universitarios. Podemos desglosar por ello el distinto tratamiento financiero que otorgan a sus Universidades los diferentes territorios del Estado.

Las diferencias interregionales son sorprendentemente altas. Utilizamos para nuestra comparación las cifras del gasto público, excluyendo el privado. Medimos, también para el año 1992, el gasto público por alumno en las diferentes Comunidades Autónomas con competencias educativas transferidas y en el llamado territorio MEC. El resultado de la comparación está en el siguiente gráfico:

Los sistemas universitarios que disponen de mayor financiación en el año de nuestra comparación (1992) son las de la Comunidad Canaria (603.467Pts/alumno), la Gallega, la Catalana y la Navarra. El País Vasco y la Comunidad Valenciana (332.728 pts/alumno) son las comunidades que asignan menores recursos públicos a sus sistemas universitarios. Está incluido en estas cifras el total del esfuerzo inversor del sector público, es decir, tanto la asignación a las Universidades, como los gastos de financiación de infraestructuras. La media de gastos por alumno a nivel del conjunto del Estado es de 406.144 pts.

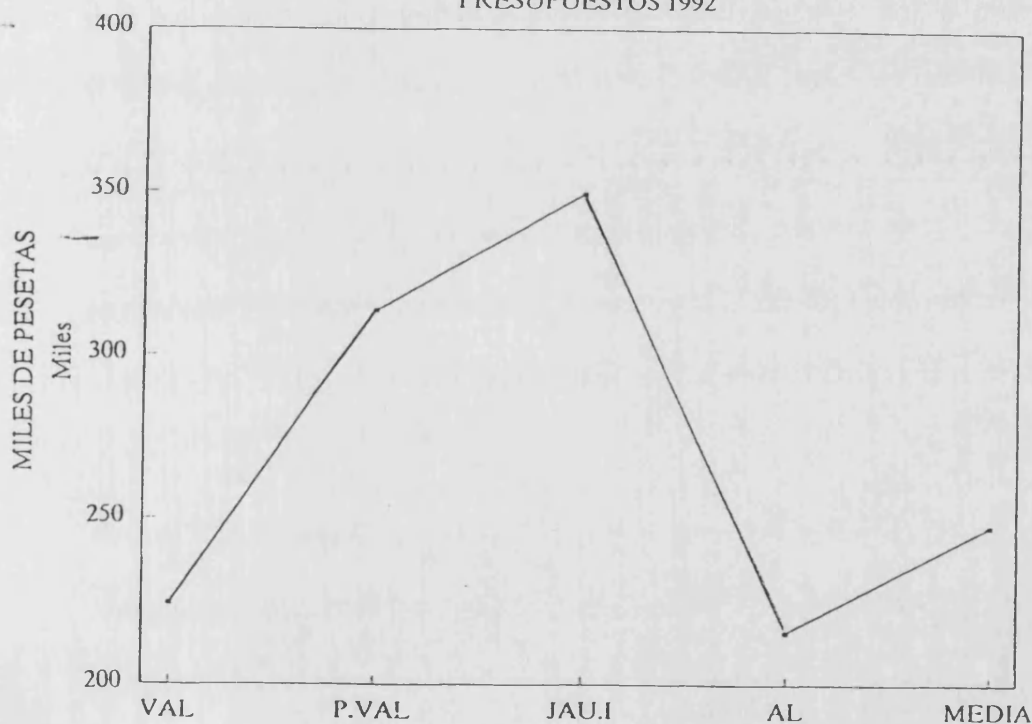
Por último, vamos a introducir, para el mismo año 1992 y en los mismos términos, total esfuerzo público/ alumno, una comparación de los presupuestos de las distintas

Universidades valencianas. Es decir, incluimos, del total de la financiación de las Universidades, únicamente los capítulos de transferencias de la Generalitat, excluyendo los ingresos propios de las Universidades ya sean por tasas, intereses de sus recursos financieros o remanentes aplicados al presupuesto de años anteriores.

El resultado de la comparación muestra también sensibles diferencias. Las menos dotadas son la Universidad de Alicante y la de Valencia.

GASTO PUBLICO/ALUMNO


PRESUPUESTOS 1992



(fuente: Llei de Presupost de Generalitat Valenciana y elaboración propia)

La mayor dotación de la Universidad Jaume I de Castellón se debe probablemente a que es su primer año de funcionamiento autónomo, tras desgajarse de la tutela de Universidad de Valencia. Esta circunstancia exige que muchos de los gastos corrientes para la equiparación de bibliotecas o equipos de todo tipo deban ser especialmente financiados. La Universidad Politécnica, por su parte, se beneficia de los mayores contenidos experimentales y prácticos de sus estudios.

Nos encontramos, por tanto, en este intento de delimitar los medios financieros con que cuenta nuestra Escuela, en el marco de un sistema universitario menos dotado que los del entorno internacional en el que nos esforzamos por integrarnos. Además el crédito que destina la Comunidad Valenciana para financiar los estudios universitarios es menor que el de la mayor parte de las Comunidades del Estado español. La Universidad de Valencia y la de Alicante cuentan también con menores recursos para su funcionamiento que la Jaume I o la U. Politécnica de Valencia, dentro del entorno concreto de las Universidades Valencianas. Por último, en el marco de la propia Universidad, se asigna menores recursos a los estudios de ciencias sociales que al resto de los estudios universitarios.



Dicho esto, debemos también decir que, sin embargo, desde la situación de la Escuela Social en los años ochenta, se ha recorrido mucho camino, también en el aspecto financiero. Ello hace posible que, con una pobreza relativa de recursos, el conjunto de los medios de que dispone la E.U. de Relaciones Laborales haya mejorado de forma exponencial. La principal causa de esta mejora ha sido la aplicación de los nuevos planes de estudios. Analizaremos estos en el apartado siguiente, y, al hilo de ellos, podremos completar la imagen parcial que

todavía tenemos de la financiación del objeto de nuestra investigación, la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales.

5.2. EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS.

El primer síntoma de la normalización de los estudios que conducen a la profesión de Graduado Social en el marco de la Universidad española es la revisión del plan de estudios de 1980. Dicha revisión comienza en el marco general del proceso de revisión de los estudios universitarios iniciado por el Consejo de Universidades en la segunda mitad de los ochenta.¹⁶¹

La revisión de los planes se realiza a través de un complejo proceso de consultas en el que participan, entre otras instancias, las diferentes Escuelas Sociales del Estado. Ello genera una profunda reflexión sobre la profesión y los estudios de Graduado Social en el ámbito de estos centros, en constante diálogo con el llamado "equipo 10", que centralizaba en el Consejo de Universidades la discusión sobre el curriculum definitivo de la carrera.

La reunión de representantes de todas las Escuelas Sociales en Albacete, el 23 y 24 de Mayo de 1991 en las que se denominaron "Jornadas de Estudio de la Diplomatura de Relaciones Laborales" constituye un hito importante en dicha definición del curriculum de la carrera. En dichas jornadas se contaba ya con un documento oficial de la Secretaría del Consejo de Universidades que contenía dos importantes disposiciones concretas. Por la primera se establecía el título universitario de Diplomado en Relaciones Laborales con validez para todo el territorio nacional. En segundo lugar se disponía un núcleo básico de directrices

¹⁶¹ Dicho proceso se inicia en aplicación de la LRU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto) que en su artículo 28 dispone que el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices de los planes de estudio que deben cursarse para su obtención y homologación. El Real Decreto 1497/1987, de 27 de Noviembre (BOE 14-Dic-1987) dispone, en desarrollo de la citada LRU, las directrices para la revisión general de los planes de estudio en la Universidad española, que se llevará a cabo en los años siguientes.

generales, tendientes a la definición concreta de dicho curriculum, y los contenidos de las enseñanzas troncales que obligatoriamente los planes de las diferentes Universidades debían contener.

Respecto de las funciones profesionales atribuidas a los Graduados Sociales por la O.M. de 28 de Agosto de 1970, que ya comentamos al caracterizar la profesión, queda sin definir en el desarrollo del nuevo plan la función relacionada con la investigación científico social¹⁶². Sin embargo en el curriculum básico, definido por las materias troncales, se mantienen 11 créditos en enseñanzas de "Sociología y Técnicas de Investigación Social", 8 créditos de "Historia Social y Política Contemporánea" y se añaden 9 créditos de "Psicología del Trabajo". Sobre los 116 créditos troncales contenidos en dicha directriz las asignaturas de ciencias sociales representan, por tanto, un 24% del total.

En aquella discusión de las Jornadas de Albacete aparece una imagen de la carrera que aborda el estudio del trabajo, las relaciones laborales, desde tres puntos de vista científicos fundamentales: las ciencias jurídicas, las ciencias económicas y las ciencias sociales. Dicha imagen presenta trazos de una continuidad evidente con los contenidos de los antiguos planes de estudio, que discutimos en su momento, y apunta hacia unos estudios que aborden el trabajo humano en forma global y desde una perspectiva científica interdisciplinar¹⁶³.

¹⁶² La "Propuesta de directriz general propia del título de diplomado en Relaciones Laborales" define en la directriz primera del Anexo: "Las enseñanzas conducentes al título oficial de Diplomado en Relaciones Laborales deberán proporcionar una dirección adecuada en las bases teóricas y en las técnicas de la organización del trabajo y de la gestión de personal; así como de la ordenación jurídica del trabajo y de la seguridad social."
Secretaría del Consejo de Universidades.

¹⁶³ Tal vez la mejor formulación de estos supuestos está contenida en la ponencia presentada en dichas jornadas de Albacete por la E.U. de GG. SS. de Bizkaia integrada en la Universidad del País Vasco, cuando

La Universidad de Valencia y el Consejo de Universidades aprueban el nuevo Plan de Estudios de la Diplomatura, que empieza a implementarse en el curso 1993/94, sustituyendo al plan de 1980. Se orienta este plan a formar profesionales para actuar en el ejercicio libre de la profesión y en el ámbito de la empresa¹⁶⁴.

Los estudios se articulan en tres cursos académicos, cada uno de los tres dividido en dos cuatrimestres diferentes. Al final de ellos se habrá cursado un mínimo de 198 créditos, de los que 115 corresponden a materias troncales, 11 son obligatorios y los restantes 52 optativos.

Las materias troncales son comunes en todos los planes de estudios de esta diplomatura en las Universidades del Estado. Las materias obligatorias son propuestas específicamente por la Universidad de Valencia. Las materias optativas son ofertadas por los diferentes Departamentos de la Universidad y aprobadas por esta, y pretenden orientar, con vistas a la ulterior actividad profesional, los estudios hacia tres campos específicos o

formula: "Diversamente con respecto a ellos la Diplomatura en Relaciones Laborales se centra en el estudio de un hecho social, el trabajo, que debe reivindicar y utiliza todas las perspectivas científicas que sean susceptibles de utilizarse para tal análisis." Actas de las Jornadas de Estudio de la Diplomatura en Relaciones Laborales" (1991)

¹⁶⁴ Así en la presentación del plan se dice: "La Diplomatura de Relaciones Laborales con un nuevo Plan de Estudios ofrece a sus estudiantes la posibilidad de formarse para actuar profesionalmente en distintos campos:

-El ejercicio libre de la profesión, en su doble vertiente, a) representación y defensa de cualquier tipo de litigio ante la Jurisdicción Social, hasta obtener sentencia en la instancia;

b) Gestión, tramitación y representación en toda actuación socio-laboral de la empresa (negociación colectiva, apertura de centros, permisos de trabajo, contratación, nóminas, afiliación, alta y baja en Seguridad Social, etc...)

-En el ámbito de la empresa, como miembro del "staff" directivo de las empresas, tanto en las cuestiones señaladas en el punto anterior como en la gestión de Recursos Humanos y/o de Relaciones Laborales." "Diplomatura de Relaciones Laborales" (1993)

itinerarios curriculares: el jurídico, el centrado en los recursos humanos y la economía social. Tales orientaciones están globalmente adaptadas a la profesión, tal como se ha ido configurando en el último siglo, a su desarrollo actual y a la proyección que podamos hacer del mercado profesional en el futuro, siempre salvando la dificultad implícita que suponen dichas predicciones.

A continuación vamos a proceder a un análisis detallado de los contenidos del Plan, siempre con vistas a su proyección profesional. Posteriormente estudiaremos las repercusiones que dicho plan tiene para la reestructuración de la Escuela.

5.2.1. Analisis de los contenidos del plan.

Comenzando por la troncalidad (115 créditos), salta a la vista que casi la mitad de los contenidos de la carrera pertenecen al área jurídica (56 créditos, es decir, el 48,7%). La mayor parte de estos contenidos jurídicos están relacionados con el Derecho del Trabajo. Son: a) Derecho de la Seguridad Social, con tres asignaturas: Derecho de la S.S. I (cuatro créditos teóricos y dos prácticos), Derecho de la S.S. II (dos créditos teóricos) y Prácticas de D. de la S.S. (dos créditos prácticos). b) Derecho del Trabajo, cuatro asignaturas: Derecho del Trabajo I (tres créditos teóricos y uno práctico); Derecho del Trabajo II (3 créditos teóricos); Prácticas de D. del T. (2 créd. prácticos) y Derecho Procesal Laboral (3 c. teóricos y 1 c. práctico) c) Derecho Sindical, con tres asignaturas: Derecho Sindical I (4 c. teór. y 2 c. pr.), Derecho Sindical II (2 cr. teór.) y Prácticas de D. S. (2 cr.pr.); d) Seguridad en el

Trabajo y Acción Social en la Empresa, con cinco asignaturas: Legislación sobre Seguridad en el Trabajo (2 cr. t. y 1 cr. p), Salud Laboral I y II (3 cr. t. y 3 cr.t) y Prácticas de Salud Laboral I y II (1 cr. p. y 1 cr. p.). Esta última materia tiene buena cantidad de contenidos médicos, que son impartidos por profesores de la Facultad de Medicina.

Completa las materias jurídicas de la troncalidad la denominada Elementos de Derecho Público y Privado, con 7 asignaturas: Elementos de Dcho. Público I (Constitucional) (1 cr. t.) y Prácticas de Dcho. P. (Constitucional) (1 cr. p.); Elementos de Dcho. Público II (Administrativo) (2 cr. t); Elementos de Dcho. Público III (Financiero y Tributario) (1 cr.t.) y Prácticas de Dcho. P. III (1cr.p.); Elementos de Dcho. Privado I (Mercantil) (3 cr. t. y 1 cr. p.); Elementos de Dcho. Privado II (Civil) (1 cr. t y 1 cr. p.).

Los contenidos de este curriculum jurídico son, a todas luces, muy completos de cara a preparar a los futuros profesionales en este campo, imprescindible para el desempeño de la profesión.

Las asignaturas que cursan los estudiantes de la Escuela de la materia de Ciencias Sociales son: a) Pertenecientes a la materia general de Sociología : Sociología (Teor) (5 cr.t.) y Sociología (P) (1 cr. p.) ; Técnicas de Investigación Social (T.) 3 cr. t. y Técnicas de I. Social (Pr.) (2 cr. p.). b) Pertenecientes a Psicología: Psicología del Trabajo (T.) (4 cr. t.), Psicología del T. (P.) (2.cr. p.) y Evaluación y Psicopatología del Trabajo (2 cr. t. y 1 cr. p.); y c) del área de Historia: Historia Social y Política Contemporánea (T) (5 cr. t.) e Historia

Social y Política C. (P.) (1 cr. p.). Representan todas estas materias en conjunto un 22,6% de los contenidos curriculares.

Proporcionan estas asignaturas a los alumnos de la Escuela una visión de conjunto del tema del Trabajo y las Relaciones Laborales. Sin ella no podrían ser considerados realmente "expertos" en el tema. Tras la asimilación de estos contenidos puede afirmarse que la formación de los Diplomados no está orientada únicamente por un ejercicio profesional a corto plazo, sino que están preparados para adaptarse e intervenir en la formación de nuevas corrientes de pensamiento y acción en el ámbito de su campo profesional en un mundo sometido a tensiones por la continua aceleración del ritmo de cambio social.

Dentro de los contenidos teórico-prácticos del curriculum las materias relacionadas con el área de la organización interna de la empresa representan un 18,3% del total y pertenecen a dos tipos de contenidos: los relacionados con la Dirección y Gestión del Personal y Organización y Métodos del Trabajo. a) La primera de estas materias se desglosa curricularmente en tres asignaturas: Dirección y Gestión del Personal I (T.) (3 cr. t.), Dirección y Gestión de Personal I (P.) (3 cr. p.) y Dirección y Gestión del Personal II (3 cr. t. y 1 cr. p.); y b) Organización y Métodos del Trabajo I (T.) (3 cr. t.), Organización y Métodos los Trabajo I (P.) (1 cr. p.), y, Org. y Met. del T. II (T.) (3 cr. t.) y Org. y Met, del T. II (P.) (2 cr. p.).

Estas últimas materias preparan al futuro profesional para su actividad relacionada con las empresas, tanto en los aspectos de la asesoría externa, como para su inclusión en el "staff" directivo de esta.

El resto de la troncalidad la concluyen dos asignaturas prácticas: Prácticas Integradas I y II, ambas prácticas (6 créditos prácticos cada una) y que se realizan fuera de la Escuela, en el ambiente real de trabajo, mediante conciertos que la Escuela suscribe con distintas empresas o profesionales. La tutela de estas prácticas es multidisciplinar. Constituyen un complemento de la formación de los alumnos que esperamos¹⁶⁵ permita su mejor inserción en el mundo profesional.

Las asignaturas obligatorias, incluidas en el Plan por la Universidad de Valencia, pertenecen a las áreas de Derecho y Ciencias Económicas. Son asignaturas de Derecho: Introducción al Derecho (T.) (1,5 cr. t.), I. al Derecho (P.) (1 cr. p.) e Introducción al Derecho Privado (1,5 cr. t. y 1 cr. p.). Las asignaturas de Economía son: Introducción a la Economía (T.) (3 cr. t.) e Introducción a la Economía (P.) (3 cr. p.). Ambas materias estaban incluidas en el curriculum del Plan del 80. Fueron introducidas en el Plan Nuevo por la Universidad porque la experiencia de aquel plan permitía valorar su gran importancia de cara a iniciar a los alumnos de primero en el lenguaje jurídico y el de las ciencias económicas, imprescindibles ambos en la formación de los Diplomados de la Escuela.

¹⁶⁵ Los primeros diplomados del Plan Nuevo concluirán sus estudios, Dios mediante, en el curso actual, 1995/96.

La optatividad, que permite la especialización de los llamados itinerarios curriculares, incluye la oferta de 57 asignaturas optativas. Algunas de ellas desarrollan aspectos curriculares del antiguo plan de 1980, que han desaparecido del actual curriculum troncal y obligatorio. Entre ellas:

a) La Contabilidad, que permite elegir cinco optativas a los alumnos, que pueden así acceder a la contabilidad de las sociedades, la administración o la empresa cooperativa, al análisis de balances, y a las nuevas técnicas de contabilidad informatizadas.

b) Estadística: aparece como optativa la asignatura de Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales. Orientada tanto a la preparación básica del trabajo en la empresa como a los desarrollos directos de trabajo en la economía y las ciencias sociales, que ya hemos descrito como una de las funciones oficialmente atribuidas a la carrera.

c) Cooperación: Por medio de una generosa oferta de optatividad puede accederse tanto a los principios de organización y la economía de la empresa cooperativa y su problemática, como a sus desarrollos jurídicos y empresariales en el marco de Comunidad Europea o los Países del Tercer Mundo.

d) Sociología de las Relaciones Laborales. Permite acceder a una de las asignaturas de los anteriores planes que mejor integraba el contenido específico de los estudios. Permitía esta asignatura aplicar los contenidos generales de las ciencias sociales a la concreción de los

centros de trabajo reales, al tiempo que acentuaba la importancia estratégica que tienen las relaciones laborales para el desarrollo de la estructura global de la sociedad.

Además la optatividad permite completar el curriculum de los Diplomados con conocimientos especializados de muchos de los contenidos de la troncalidad, tradicionalmente presentes en los distintos planes de estudios anteriores a este. En el área del Derecho se ofertan optativas de derecho laboral de la Administración, solución de conflictos laborales, situaciones especiales de la relación laboral, instituciones de Derecho del Trabajo, regímenes especiales de la Seguridad Social, teoría del derecho, derechos humanos, etc. También se ofertan optativas de derecho o gestión tributaria, presentes en la actual troncalidad, pero constitutivas de una laguna en los planes anteriores.

El área económica ofrece optativas que completan también de forma muy efectiva la formación global de los alumnos que quieran especializarse en ella. Así se ofrecen introducciones a las economías valenciana, española y de la Comunidad Europea, asignaturas de política económica pública y de la empresa, marketing, economía industrial, economía social, etc.

Las ciencias sociales presentes en la troncalidad ofrecen también optativas especializadas. El alumnos de la Escuela puede estudiar sociología del trabajo o de las organizaciones, sociología de las relaciones laborales, sociología política o sociología del derecho. Del área de Psicología puede accederse a la psicología del trabajo, de los grupos, de la mediación y la negociación o la psicología de las organizaciones, la entrevista o el consejo

psicológico o la psicopatología profesional. Las optativas relacionadas con la investigación histórica permiten acceder a la historia de los sistemas socioeconómicos, el desarrollo capitalista en nuestras sociedades, las transformaciones sociales y políticas de la España contemporánea, etc.

El área de ciencias de la empresa ofrece optativas que profundizan la organización y administración empresarial, la dirección estratégica o la gestión económica de la empresa. El área de salud laboral permite también la especialización por medio de asignaturas concretas en la actual problemática medioambiental o el conocimiento de las situaciones específicas que para la salud laboral llevan consigo la actual economía valenciana, la española o la de la Comunidad Europea, su legislación, etc.

En resumen, la oferta de optatividad es muy completa y específica. Tal vez se observa únicamente la falta de un desarrollo completo de la formación de los Diplomados en Relaciones Laborales en el campo de la Formación y el Capital Humano en la empresa, función profesional que también se les atribuye oficialmente, tal como hemos visto, pero que está insuficientemente contemplado en este extenso curriculum que la oferta educativa de la Escuela diseña.

Las consecuencias de este nuevo plan no sólo permiten mejorar la formación que ofrecía el antiguo, sino que también repercuten profundamente en la organización de la misma Escuela. A este tema dedicaremos el apartado siguiente.

5.2.2. Consecuencias del nuevo plan de estudios en la organización de la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales.

Hasta este punto hemos tratado de la Escuela, objeto de nuestro trabajo, obviando algunos aspectos difíciles de tratar antes de la discusión del Nuevo Plan de Estudios. Así, en contra de nuestro propósito, tal vez el lector haya podido entrever la imagen de una cierta insuficiencia de los medios, financieros o de todo tipo, puestos a disposición de la Escuela para el cumplimiento de sus objetivos. He mencionado también que estos medios, sin embargo, han experimentado un crecimiento exponencial. La clave de este crecimiento ha sido, para la Escuela, pero también para toda la Universidad, y, en especial, para los centros con docencia de Ciencias Sociales, la aplicación de los Nuevos Planes de Estudios.

Si calculamos la carga lectiva del plan del 80 con el criterio, actualmente normalizado de los créditos lectivos -un crédito equivale a diez horas anuales de clase- suponiendo un período lectivo de 30 semanas al año, la carga total por año del antiguo plan suma 45 créditos. El resultado para el conjunto de la carrera es de 135 créditos. Esta cifra queda lejos de los 198 créditos necesarios para obtener la Diplomatura con el Plan Nuevo.

Esto significa, por sí solo, cerca de un 50% de aumento de la carga lectiva y, consiguientemente, un incremento de los recursos docentes y materiales puestos a disposición de la Escuela cercano también a este 50% sobre la disposición anterior de medios.

Además los nuevos planes reducen significativamente el tamaño de los grupos, en un intento de corregir la masificación en las aulas universitarias. La Universidad de Valencia ha realizado un esfuerzo, difícil de cuantificar, para reducir el tamaño de los grupos y lo ha logrado. Este esfuerzo se ha producido en un clima en que los recursos financieros debían ser medidos con cuentagotas, lo que hace el resultado, si cabe, más encomiable. La cuadratura, imposible, del círculo se ha conseguido racionalizando todos y cada uno de los medios, tanto docentes como materiales, que la estructura financiera de la Universidad permitía.

Por último ha intervenido un tercer factor, también básico, en esta mejora ostensible de la formación que la E. U. de RR. LL. ofrece actualmente a sus alumnos. Este último factor también está implícito en la filosofía de los Nuevos Planes de Estudios. Sus efectos se producen por la introducción de asignaturas prácticas en todos los estudios de Ciencias Sociales, incluyendo la Escuela objeto de nuestro estudio. Para la docencia de los módulos prácticos, los grupos se han reducido en las aulas a la tercera parte de los grupos teóricos correspondientes. Esto vuelve a multiplicar, tanto el esfuerzo de la Universidad, como la mejora de las condiciones de la docencia.

El resultado conjunto de los tres factores es un crecimiento exponencial de la calidad de la docencia, que se ha producido, sin embargo, con unas cifras de crecimiento de la financiación de los estudios universitarios mucho más modestas.

Podemos hacernos una idea de la mejora de la calidad de la docencia que la suma de estos tres factores han supuesto para la Escuela comparando dos escenarios. El primero de

ellos describe las condiciones de la enseñanza de la, entonces, aún E.U. de Graduados Sociales en el curso 1990/91. El segundo de nuestros escenarios describirá la organización de la misma docencia en la actual E.U. de Relaciones Laborales el curso 1995/96, ya con el conjunto de la docencia ordenado según los nuevos planes.

En el curso 90/91, la E.U de GG.SS. tiene en total 3.422 alumnos. Los 1.241 alumnos de primero se distribuyen en seis grupos, a 207 alumnos/grupo; en segundo hay 1125 alumnos distribuidos en seis grupos, el promedio es de 187,5 alumnos por grupo; en tercero hay 1056 alumnos y cinco grupos, lo que da una ratio de 211 alumnos/grupo.

La Escuela dispone de 5 aulas en el horario de 9 h. a.m., que son ocupadas por dos grupos de primero, dos de segundo y uno de tercero. Tres de ellas vuelven a ser ocupadas de 12 a 15 h. por un grupo de primero, otro de segundo y otro de tercero. El horario de tarde está igualmente dividido en dos turnos. De 15 a 18 h. vuelve a haber tres grupos, uno de cada curso, y de 18h. a 21 h. ocupan seis aulas dos grupos de primero, dos de segundo y otro de tercero. Tres horas de clase diarias, cinco días a la semana permiten agotar la carga calculada de 45 créditos por curso.

El curriculum está compuesto, cada uno de los cursos por 6 asignaturas, cuatro de ellas anuales y con una carga lectiva de tres horas semanales (9 créditos en términos actuales); y dos asignaturas cuatrimestrales, que se turnan una en el primer cuatrimestre, la otra en el segundo, completando el horario. Los profesores con dedicación plena dan clase a tres grupos anuales (27 créditos en la medida normalizada actualmente), conservando

provisionalmente, en los primeros años de la integración, esta misma carga lectiva, que era la permitida por el Convenio de Universidades Privadas que se aplicaba a la antigua Escuela Social. El grupo medio tiene alrededor de doscientos alumnos.

El conjunto de esta docencia de la Escuela permite ser implementado por 28 profesores con dedicación plena y otro con dedicación parcial de 3 horas semanales (básicamente son los mismos profesores transferidos desde la Escuela Social). A ellos se añaden otros tres asociados, que liberan de carga lectiva al equipo de dirección.

En el segundo de nuestros escenarios hay nueve grupos de primero, cinco en horario de mañana, que ocupan el aula de 8,30 h. a.m. a 14,30 h. y cuatro grupos por la tarde, de 15,30 h. a 21,30.; ocho grupos de segundo, cuatro con horario de mañana y cuatro de tarde, y seis de tercero, también repartidos en tres grupos de mañana y tres de tarde. Cada uno de los grupos tiene un aula asignada, en la que se imparten los módulos teóricos en las tres primeras horas de cada horario, dejando las horas restantes para los grupos prácticos. Ello supone para la Escuela la disponibilidad de trece aulas en el horario de mañana y doce en el de tarde.

Los grupos oscilan alrededor del centenar de alumnos, con una cierta variabilidad dependiendo del número de repetidores. La docencia, el recurso más caro, según vimos, se ha multiplicado en los mismos términos. La carga lectiva de los profesores con dedicación plena ha pasado de los 27 créditos del 91/92 a los 22 créditos, en que se ha ajustado esta con carácter general para todos los profesores con dedicación plena.

Este comparación permite entrever las mejoras objetivas que, para la calidad de la docencia, ha significado la sustitución del antiguo Plan de 1980 por el Nuevo Plan de Estudios para los alumnos de la actual Escuela. Esta comparación de escenarios, nos permite introducir el siguiente apartado, en que vamos a estudiar la evolución de los medios personales de que ha dispuesto la Escuela en estos años, hasta la situación actual, resultado de su historia reciente.

5.3. LOS MEDIOS PERSONALES DE LA E.U. DE RELACIONES LABORALES.

Vimos, al comentar la transferencia de la Escuela Social a la Universidad de Valencia, que se transfirió una plantilla de treinta profesores (a los que posteriormente se añaden dos más, becarios en el momento de la transferencia, pero que habían adquirido el derecho con anterioridad) y diez personas más, seis funcionarios y cuatro contratados laborales, que estaban encargados de las tareas de Administración y Servicios.

Hemos comentado también la evolución, a grandes rasgos, de la matrícula del alumnado, que sigue creciendo, hasta alcanzar su cifra máxima en el curso 93/94, para estabilizarse después en torno a los 4.000 alumnos. A este crecimiento del alumnado responde la Universidad de Valencia con una progresión también en constante aumento de todo tipo de medios puestos a disposición de la Escuela. Estudiaremos ahora pormenorizadamente estas tres variables que constituyen la población global de la Escuela en estos años y su recurso fundamental.

Como primera aproximación a esta descripción de los medios personales de la Escuela, podemos decir que estos han evolucionado, igual que el resto de las variables descritas hasta este momento, hacia una mejora constante de los parámetros objetivos que suelen aplicarse en las evaluaciones educativas. Su descripción detallada, no obstante, nos permitirá, en adelante precisar exactamente esta mejora.

5.3.1. Los medios docentes.

La dedicación de los profesores transferidos, en el último curso de la Escuela Social, se desglosaba de la siguiente manera: 18 de ellos tenían dedicación exclusiva, lo que significaba 12 horas de clase semanales. Dentro de este colectivo, cinco estaban parcialmente liberados de algún grupo por ocupar cargos en el equipo directivo. Seis profesores más tenían dedicación plena; es decir, 9 horas de clase semanales, y los seis restantes tenían dedicación parcial, de seis o tres horas semanales.

El curso 1989/90, 28 de estos profesores se integran en la Universidad también con dedicación plena, que se reduce en términos generales a 9 horas lectivas a la semana (26 de integran como TEUi y dos como Asociados a tiempo completo). Este mismo curso aumentan, por tanto, las necesidades docentes, tanto por el incremento del alumnado (600 matriculas más aproximadamente) como por la reducción de horas lectivas (13 profesores tienen un grupo menos de los que tenían el curso anterior). Estas nuevas necesidades docentes son cubiertas por la Universidad con la contratación de 4 profesores Ayudantes y cinco Profesores Asociados, con lo que el conjunto de los Asociados a tiempo parcial pasa a ser de 7. Cinco de ellos tienen una dedicación de seis horas, otros dos tienen dedicación de tres horas.

El curso 1990/1991 se producen las primeras oposiciones entre los antiguos profesores de la Escuela Social. Dos profesoras adquieren en ellas la categoría de TEU, iniciando el proceso de integración en la función pública que culminarán en los cursos

siguientes 27 de los antiguos profesores de la Escuela Social¹⁶⁶, que seguirán, en años sucesivos, el camino de funcionarización emprendido por estas dos primeras profesoras.

Contando a las dos profesoras funcionarias, este curso, 1990/91, la docencia de la E. U. de Graduados Sociales la imparten 26 TEU (24 interinos), 9 Ayudantes, 2 Asociados t.c., seis Asociados de seis horas y tres Asociados de 3 h.

En los dos siguientes cursos 1991/92 y 1992/93 se sigue impartiendo el Plan de 1980. Los incrementos del personal docente responden, por tanto, al aumento de las necesidades docentes que provocan los incrementos en la matrícula. Hay ocho grupos de Primer Curso, que generan unas necesidades docentes de 45 créditos por grupo, lo que hace un total de 360 créditos (todo este período los Profesores con dedicación plena continúan dando 27 créditos anuales). A partir del 91/92, también se hace necesario aumentar en segundo Curso los grupos de alumnos hasta 8. Tercero tiene cinco grupos. Medida en créditos, el total de las necesidades docentes de la Escuela suma estos dos cursos 945 créditos (cada uno). Hay una diversidad de situaciones de dedicación en la composición de la plantilla del profesorado que cubre, en cualquier caso, esta docencia.

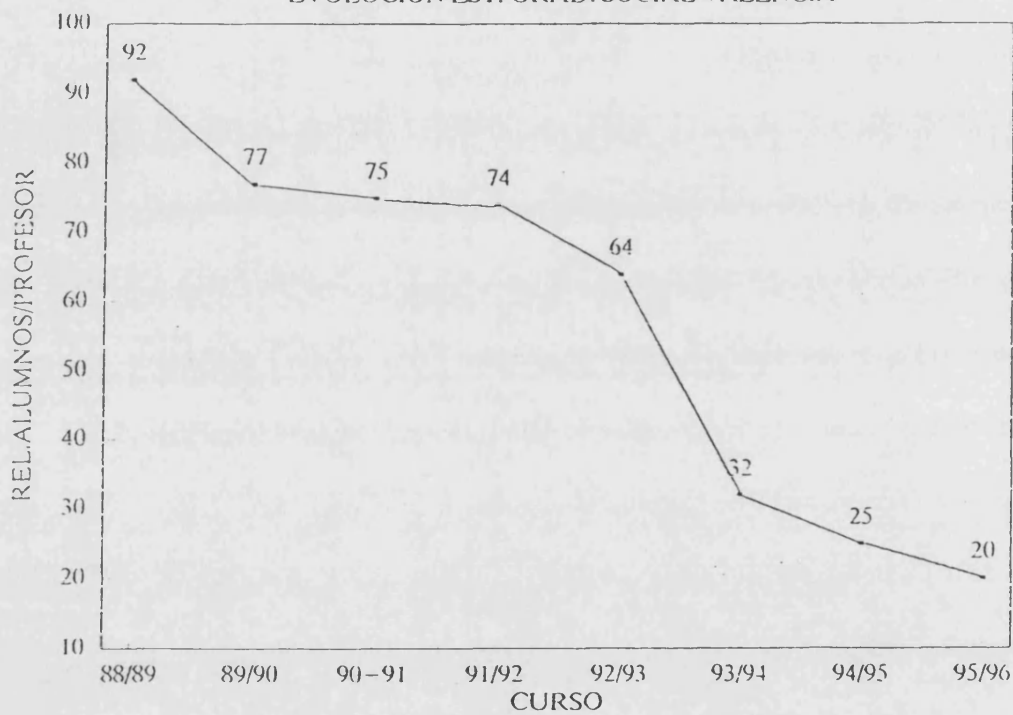
Los incrementos de docencia que se producen de matrícula se atienden con la contratación de Profesores Ayudantes y Asociados, como en los cursos precedentes. Se

¹⁶⁶ Sumamos a los 26 TEUi de la transferencia inicial uno de los Asociados t.c., que se transformará también en TEUi en los años siguientes y una de las dos becarias, que inicialmente presta servicios a la Universidad integrada en su Departamento y es actualmente T.U., teniendo, de nuevo, parte de su docencia en la Escuela. La otra becaria es actualmente Ayudante de Facultad de segundo contrato y también imparte docencia en la Escuela en este curso 1995/96.

producen algunos intercambios de profesorado entre la Escuela y alguno de los Departamentos, que sería farragoso describir. Por ello procederemos a ver gráficamente la evolución del profesorado de la Escuela en términos de la relación del número de alumnos por profesor en el siguiente diagrama.

RELACION ALUMNOS/PROFESOR

EVOLUCION EST. GRAD. SOCIAL VALENCIA



(Fuente: AECV y elaboración propia)

Podemos observar en él la mejora importante que suponen estos primeros cursos de integración en la Universidad respecto del último de la Escuela Social (92 alumnos/profesor).

A partir del 93/94, y con la implantación del Nuevo Plan en Primer Curso, esta relación entra en parámetros más razonables, respecto de lo que se espera de una institución universitaria. Esta implantación se produce en un contexto de racionalización de los recursos docentes que lleva a cabo la Universidad de Valencia, al que hemos aludido también anteriormente. Ello nos lleva a hacer dos precisiones.

Desde el punto de vista de los recursos docentes esta racionalización lleva consigo la desaparición para los profesores la adscripción de centro a efectos docentes. Muchos de ellos, por tanto, empiezan a cubrir docencia en distintos centros en el mismo curso. Además se utiliza (1993/94) el criterio de que el Profesor con dedicación plena imparte 20 créditos anuales.

El mismo gráfico, por tanto, expresa hasta el curso 1992/93, la relación de alumnos por profesor de la E. U. de GG. SS., y, a partir del curso 1993/94, una relación más compleja, que ya no es posible calcular únicamente para la Escuela. Si la calculamos en base a los profesores adscritos a ella en términos de Censo Electoral (63 profesores en el 93/94) no contamos a todos los profesores que dan docencia en la Escuela (122 profesores). La relación la hemos calculado con arreglo a la cifra de docentes. El resultado no es, sin embargo, homogéneo con los de años anteriores y, de alguna manera, falsea también los números. Para evitar este escollo procederemos a dos operaciones algorítmicas que creo pertinentes. Por

una parte continuaremos la descripción pormenorizada de los aumentos de carga docente que el nuevo plan supone y que ya habíamos apuntado al final del número anterior. En segundo lugar calcularemos comparativamente para este curso 1993/94 la relación alumnos/"profesores normalizados" entre las distintas áreas científicas de la Universidad de Valencia. Esta división en áreas se justifica porque es imposible individualizar la relación alumnos/profesores de la E. U de Relaciones Laborales, si no se tiene en cuenta que muchos de los profesores de ella imparten también docencia en otros centros del área de ciencias jurídico-sociales.

Desde el punto de vista económico conviene apuntar que la racionalización total de los recursos docentes de la Universidad en el interior del área de Ciencias Sociales (no dispongo de datos de otras), ha permitido implantar los Nuevos Planes, con las ya apuntadas mejoras objetivas de calidad, a pesar del coste cero impuesto por la situación socio-política.

Procediendo a la primera de las operaciones anunciadas, describiré ahora la progresión de las necesidades docentes generadas en la Escuela por la aplicación del Nuevo Plan. Como las líneas generales del proceso ya están apuntadas, bastará con decir que en el Curso 1993/94 la implantación del Nuevo Plan de Estudios genera, teniendo en cuenta que se inicia con ocho grupos de Primer Curso , una carga lectiva de 640 créditos en las Asignaturas Troncales y Obligatorias y 376 créditos en las Asignaturas Optativas. El total son 1.016 créditos, a los que les restamos los 360 de primero del Plan Antiguo a extinguir. Ello da un incremento de 756 créditos en el curso 1993/94. A la vista de esta cifra podemos entender

el espectacular incremento del número total de profesores que imparten docencia en Escuela, y la no menos espectacular mejora de la ratio alumnos/profesor que muestra el diagrama.

El curso 1994/95 se implantan ocho grupos de Segundo Curso del Nuevo Plan, manteniéndose los ocho de Primer Curso. Se generan necesidades de 464 créditos en Asignaturas Troncales y Obligatorias y 438,5 créditos en Asignaturas Optativas. El total son 902,5 créditos; restándoles los 360 del antiguo segundo tenemos un incremento neto de 540,5 créditos.

En el actual curso 1995/96 los grupos de Primer Curso pasan a ser 9, en Segundo hay un incremento en alguna asignatura hasta completar 9, y en Tercero, se implantan 6 nuevos grupos. El nuevo grupo de primero supone un incremento de 127 créditos y los de segundo suman 45,5 créditos a añadir a los del curso anterior. Los seis grupos de Tercer Curso generan una carga de 306 créditos en Asignaturas Troncales y Obligatorias y 275,5 créditos de Asignaturas Optativas. En total son 581,5 créditos; a esta cifra le restamos los 270 créditos del tercero que se extingue. Conjuntamente los incrementos de carga docente de primero, segundo y tercero suman 484 créditos.

El resultado de este proceso en el primer indicador utilizado para medir la calidad de la docencia, la relación de alumnos por profesor, es una mejora tan espectacular como la que venimos describiendo en el resto de los medios de la Escuela.

Si intentamos comparar estas cifras con los parámetros correspondientes de otras Universidades españolas se produce un baile de números según la fuente estadística consultada¹⁶⁷. Ante las dudas que genera dicha diferencia de números he optado por definir un criterio "normalizado" con el cual efectuar una comparación que, espero sea significativa. Al mismo tiempo esta normalización resuelve también el problema de la racionalización de los recursos docentes, que interfiere todas las series a partir del curso 1993/94. Aplicaré este criterio a la comparación de las ratios en las distintas áreas de estudios presentes en la Universidad de Valencia. Veremos los números del curso 1993/94, ya con los Nuevos planes en marcha en la mayor parte de los Centros de esta Universidad.

El segundo algoritmo que anunciaba algunas páginas atrás es el contenido en las operaciones siguientes. Primero sumamos los alumnos matriculados en el curso 1993/94 en la Universidad de Valencia, agrupados por áreas científicas. En segundo lugar sumamos todos los recursos docentes, medidos en créditos, según las distintas dedicaciones de las diferentes figuras profesoriales de los distintos centros de la Universidad de Valencia, agrupados

¹⁶⁷ El último "Anuario de Estadística Universitaria" editado por el Consejo de Universidades ofrece datos comparativos de todas las Universidades españolas referidos al año 1991/92. Para la Universidad de Valencia la cifra general es de 16.2 alumnos/profesor, que se desglosa en: 15 a/p en el área de Humanidades; 26.3 a/p en Ciencia Jurídicas y Sociales; 6,9 a/p en Ciencias Experimentales; y 7,8 a/p en Ciencias de la Salud. La media general de las Universidades Públicas en los mismos conceptos es: total: 18,3; Humanidades: 19,1; Jurídicas y Sociales: 30,2; Experimentales: 10,9; y C. de la Salud: 7,2. En principio la Universidad de Valencia está por debajo de la media, excepto en Ciencias de la Salud.

No obstante, si utilizamos los datos del AECV, cuyos componentes coinciden con las cifras de la misma Universidad, para el mismo curso, la cifra general es de 23,5 alumnos/profesor, siete puntos superior a la que proporcionaba el Anuario de Estadística Universitaria. Indagando en los datos, las diferencias que pueden observarse en el citado AEU respecto del AECV se refieren a la no inclusión, para el curso de referencia, de las cifras de los nuevos estudios incorporados, entre ellos la E. U. de GG. SS., ello hace que pierdan un cierto interés para nosotros. No obstante podemos retener la idea general que proporciona sobre la Universidad de Valencia y su posición relativa en el conjunto del Estado en lo que respecta a este parámetro, ya que los nuevos estudios incorporados, responsables de esta diferencia, dadas sus cifras precarias, no cuentan en ninguna de las Universidades.

igualmente en las cuatro grandes áreas ya enunciadas. Dividimos, poniendo en el numerador el total de los alumnos por área y en el denominador el total de los recursos docentes. El cociente lo multiplicamos por 21 créditos, que es la carga docente que asignamos a cada profesor "normalizado". Obtenemos así una cifra de alumnos por profesor "normalizado". El resultado de esta comparación nos da para el área de Humanidades una cifra de 16,2 alumnos/ "profesor"; para el área de Ciencias Jurídico-Sociales 38,5 alumnos/"profesor", para CC. Experimentales 11,7 alumnos/"profesor", para Ciencias de la Salud 9,2 alumnos/"profesor".

Esta normalización elimina el efecto de las dedicaciones parciales y las reducciones de docencia de distintas figuras del profesorado. Por otra parte la cifra resultante para el Área de Ciencias Jurídicas y Sociales es la que se debe aplicar tanto a la E.U. de Relaciones Laborales, como a las Facultades de Económicas, Derecho, Psicología, la Escuela de CC. Empresariales y la E. U. de Trabajo Social. La racionalización completa de los recursos docentes en esta área hace que cualquier otra cifra sea engañosa, al estar la docencia de muchos profesores aplicada a distintos centros, y sin embargo normalizada respecto a los profesores de cualquier centro (a todos los profesores a tiempo completo se les asignan los mismos créditos de docencia).

De esta cifra podemos sacar dos conclusiones. En primer lugar, nuestra Escuela ha mejorado mucho, si bien, no tanto como mostraba el diagrama que incluíamos al principio de este capítulo. En segundo lugar, parte de esta mejora ha empeorado las cifras

correspondientes de otros Centros del Area, cuya solidaridad al acometer la racionalización de los recursos docentes debe ser valorada¹⁶⁸.

Pasaremos, en el punto siguiente, a examinar la evaluación de la docencia que realiza la Universidad de Valencia en forma general.

5.3.1.1. Las primeras evaluaciones de la docencia de la E.U. de Graduados Sociales.

Como anticipábamos, en la Universidad de Valencia se realiza de forma sistemática una evaluación de la docencia de los profesores. El método de dicha evaluación es una encuesta que deben contestar los alumnos en las últimas semanas de cada curso o cuatrimestre. La encuesta se pasa en horas lectivas correspondientes a la asignatura impartida por el profesor evaluado, en el mismo espacio del aula en que los alumnos reciben la clase.

El cuestionario que se venía aplicando varía ligeramente a partir del curso 1992/93. Todos los items se puntúan con los cinco intervalos de la escala de Lickert, desde el acuerdo total al total desacuerdo. Hasta el curso 1992/93 el cuestionario que contestan los alumnos tiene 29 items, divididos en seis bloques.

¹⁶⁸ Este empeoramiento puede cuantificarse en 10 alumnos por profesor. Nuestro criterio es responsable de dos puntos de diferencia al disminuir la cifra de profesores, normalizados todos a 21 créditos y eliminando por ello figuras de menor dedicación, que, sin embargo, mejoran las cifras no normalizadas. Nuestra Escuela añade a los anteriores profesores de CC. JJ. y SS. una carga de 3 alumnos/profesor. La Aplicación de los Nuevos Planes con coste cero es responsable de los restantes 7 alumnos/profesor de sobrecarga. Los ligeros incrementos de matrícula entre el 1990/91 y el 1993/94 se compensan con las ampliaciones de plantilla. El total es la diferencia de la cifra de 26,2 al/prof del AEU a la nuestra de 38,5 al/prof.

El primer bloque mide las obligaciones básicas del profesorado por medio de tres ítems: el profesor...1. "Asiste a clase y si falta lo justifica". La media de puntuación de los profesores de la Escuela para los tres cursos 1989/90,90/91 y 91/92, respectivamente, es de 4,3; 4,2; y 4,3; sobre una puntuación máxima de 5.

El segundo ítem es: 2.- "Es puntual". Y las puntuaciones obtenidas por la media de los profesores de la Escuela es: 4; 3,8; y 3,9; también respectivamente para los tres cursos medidos.

3.- "Cumple sus obligaciones de atención a estudiantes" Puntuadas : 4,1; 3,9; y 4 (siempre para 1989/90 la primera cifra, 1990/91, la segunda y 1992/93, la tercera ¹⁶⁹. Esta pregunta mide la presencia física en las horas obligatorias de atención a estudiantes, las vulgarmente llamadas, tutorías.

Estos resultados no son, desde luego, brillantes. Tratándose de un tema tan básico, en la valoración particular del cumplimiento de obligaciones de este tipo que sostengo en esta tesis la puntuación para aprobar al profesorado de la Escuela debería estar en 4,5 en estos tres primeros ítems¹⁷⁰. Además, excepto en el segundo ítem y para el último curso (d.t.:1,2), la desviación típica está siempre en torno a 1, lo que significa una gran unanimidad en la respuesta.

¹⁶⁹ Como medida complementaria la Universidad ofrece para cada ítem la de la desviación típica de las respuestas. Se estima que por encima de una puntuación de 1,4 de la desviación típica la dispersión de las respuestas es tal que resulta difícil entender su significado. No recogeré el dato, para evitar una descripción farragosa, siempre que este no sobrepase o iguale esta puntuación de 1,4 de desviación típica.

¹⁷⁰ Corresponde a un margen del 10% que cubriría imprevistos (5%) y errores (5%).

El segundo de los bloques de items del cuestionario que se aplicaba estos años tenía el título genérico de "Conocimiento/inter relación de la materia", contenía otros tres items.

4.- "Conoce la materia y está al día": las puntuaciones medias de los profesores de la Escuela fueron: 4,3; 4,2; 4,3.

5.- "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos": 4; 3,9; 3,9.

6.- "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos": 3,7; 3,6; 3,7.

Este bloque es de los más cuestionados por los mismos profesores y, de hecho, se modificará en los cuestionarios que se aplican a partir del 1992/93. Las puntuaciones, no obstante son buenas. Considero aceptable en este bloque y en los siguientes la puntuación que correspondería al "notable".

El tercero de los bloques del cuestionario se encabezaba con el título de "Desarrollo de la clase" y contenía 11 items.

7.- "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección": 3,7; 3,6; 3,7.

8.- "En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes"
3,6; 3,5; 3,6.

9.- "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada" : 3,6; 3,5; 3,6.

10.- "El tiempo de la clase está bien organizado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples.": 3,7; 3,6; 3,6.

11.- "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura.": 3,6; 3,5; 3,6.

12.- "El profesor clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios" :

3,6; 3,6; 3,6.

13.- "Responde con precisión a las preguntas que se le hacen.": 3,8; 3,7; 3,7.

14.- "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la

clase": 3,4; 3,3; 3,4.

15.- "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura

tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional": 3,4;

3,3; 3,4.

16.- "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" : 3,4; 3,3;

3,4.

17.- "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea.": 3,6; 3,5; 3,5.

De acuerdo con nuestro criterio (situó el "aprobado" para los profesores en la puntuación de "notable" porque, a estas alturas resultará ya evidente para el lector, los alumnos son más generosos al puntuar a los profesores que estos últimos cuando les puntúan a ellos), aparecen los primeros suspensos en los ítems 14, 15 y 16. Cabe decir que el 14, más que suspender a los profesores, suspende al sistema de clases magistrales masivas. Los otros dos, sin embargo, podrían ser mejorados con pequeñas alteraciones tácticas en el desarrollo de la clase

En el siguiente bloque la Universidad de Valencia autoevalúa su docencia respecto de "Materiales y programas". Consta de cuatro ítems:

18.- "La bibliografía que recomienda es accesible." 3,9; 3,6; 3,8.

19.- "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados": 3,8; 3,7; 3,8.

20.- "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso": 3,9; 3,7;
3,8.

21.- "El profesor explica y razona los contenidos del programa": 3,8; 3,6; 3,7.

De nuevo aquí las puntuaciones son buenas. En parte responden también a la evaluación de otros medios distintos de la mera docencia. Cabe recordar de nuevo la generosidad de los alumnos.

El siguiente bloque mide la "actitud del profesor" por medio de cuatro ítems:

22.- "El profesor es respetuoso con los estudiantes" 4,3; 4,1; 4,2.

23.- "Es accesible y está dispuesto a ayudar" : 4,1; 4; 4.

24.- "Nos estimula a plantearnos y a resolver problemas, y a buscar explicaciones
alternativas en lo que estudiamos": 3,4; 3,3; 3,4.

25.- "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades." 3,6;
3,4; 3,5.

En este bloque-las respuestas a los dos primeros ítems son de "notable", lo que muestra un buen clima en las relaciones entre profesores y alumnos, pero se vuelve en los dos siguientes al "aprobado" y el "suspenso" cuando se trata de dar contenido docente a este buen clima general.

El último de los bloques contiene cuatro ítems que buscan evaluar las actividades de "evaluación" de los alumnos por sus profesores. Contiene la advertencia preliminar de que no debe ser contestado si el alumno no ha sido todavía evaluado a lo largo del curso.

26.- "El sistema de evaluación utilizado por el profesor es adecuado": 3,5; 3,4; 3,5.

27.- "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error": 4; 3,8; 4.

28.- "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso": 4; 3,7; 3,8.

29.- "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" 3,8; 3,5; 3,6.

Hay una protesta latente contra los sistemas de evaluación empleados por los profesores, pero la forma en que esta se aplica y los contenidos obtienen buena nota.

Globalmente cabe hacer dos tipos de consideraciones a esta evaluación que hemos presentado: la primera respecto de la fiabilidad de estos resultados; además precisaremos también algunos datos respecto de los profesores evaluados por ella.

A la vista de los datos expuestos no caben dudas acerca de la fiabilidad global de esta evaluación de la docencia. De unos años a otros las respuestas a los mismos items nunca tienen variaciones por encima del 5%. Igualmente, en el caso de la Escuela, la desviación típica nunca llega al 1,4 que desvirtuaría los resultados. Ello dice mucho de la seriedad con que se realiza el proceso, fundamentalmente por parte de los alumnos, pero también acerca del tratamiento técnico de sus distintas fases.

Estos tres cursos, el resultado de cuyas evaluaciones de docencia hemos presentado, los profesores de la Escuela son los transferidos de la antigua Escuela Social,

complementados por un pequeño grupo de Profesores Ayudantes y Asociados de nueva contratación. El resultado global de la evaluación es un aprobado. Estos primeros resultados nos servirán de término de comparación para la presentación de las mismas evaluaciones en los cursos más recientes.

Esta comparación nos permitirá cubrir un doble objetivo: primero, ver si existe o no evolución en este parámetro del "valor" de la docencia, conforme ha avanzado la consolidación de la Escuela en la Universidad de Valencia. En segundo lugar podemos relacionar estos resultados, que todavía pertenecen a la docencia del Plan Antiguo, con los que se desprenden de las evaluaciones una vez implementados los Nuevos Planes.

5.3.1.2. Las evaluaciones recientes de la E. U. de Relaciones Laborales.

Incluimos en este nuevo apartado la presentación de los resultados de la evaluación de la docencia de la Escuela a partir del curso 1992/93 y hasta el 1994/95. La serie no es del todo homogénea. El curso 1992/93 la totalidad de la docencia evaluada se regula todavía por el Plan de Estudios de 1980. Los dos siguientes cursos se implanta el nuevo Plan, quedando dos cursos del antiguo en el 93/94, y uno en el 94/95.

La razón de esta división en dos bloques de nuestra presentación la hemos apuntado ya, y consiste en el cambio de la metodología de la evaluación misma, tal como la realiza la Universidad. Como elemento más destacado de este cambio resaltaremos el nuevo

cuestionario. Además incluiré en este estudio la comparación de los resultados de la evaluación de la docencia de la Escuela con los que obtiene el conjunto de la Universidad.

Comenzaré comentando el nuevo cuestionario y los cambios introducidos en él. En primer lugar desaparecen ocho ítems del cuestionario anterior. Se refieren estos a preguntas que en algunos casos eran irrelevantes. Los alumnos aportan poco evaluando si el profesor conoce la asignatura, sus métodos o teorías, porque, por definición, quienes no la conocen son ellos (ítems 4 y 6 del antiguo cuestionario). Lo mismo puede decirse de su opinión sobre si es adecuado el método de evaluación (it.26). Desaparece también otro bloque de preguntas marcadamente paternalistas que aluden al "nivel" de los propios alumnos (it.8, 24, 25) y algunas otras que valoran conceptos "importantes" y "útiles" con la consiguiente desvaloración de otros contenidos (it.12, 15). Otros dos ítems, (12 y 20), del cuestionario antiguo se refunden en el nº 12 del nuevo, que busca medir más objetivamente la prosecución temporal de la enseñanza del programa. Por lo ya apuntado, desde el punto de vista de esta evaluación, el nuevo cuestionario es mucho más adecuado para los fines pretendidos. El resto de los ítems se conserva, con algún cambio en la formulación en algún caso y reagrupados en un nuevo sistema de bloques.

Esta adaptación nos permite la comparación que pretendemos, de las dos épocas recientes de la Escuela, en los contenidos de los ítems que se conservan. Estos ítems retienen la esencia de la evaluación anterior y eliminan los aspectos menos prácticos de aquella. Además, el nuevo cuestionario añade nuevos bloques, que comentaremos conforme vayan apareciendo.

El primer bloque del nuevo cuestionario es idéntico al del antiguo.

- 1.- Asistencia a clase y justificación de faltas: E.U.RR.LL. (1992-95): 4,13; 4,15; 4,29. (media 89-92): 4,26 Universidad (1992-95): 4,24; sin datos 1993/94 ; 4,31
- 2.- Puntualidad: RR.LL. (92-95): 3,72; 3,89; 4,04. (media 89-92): 3,9 Universidad: 3,94; -- ;4,05
- 3.- Presencia en horas tutoría: RR.LL (92-95): 3,89; 3,89; 4,02. (media 89-92): 4 Universidad: 3,94; -- ; 4,01

Como comentario a este primer bloque podemos decir que los dos primeros años empeoran las puntuaciones de la Escuela respecto las de cursos anteriores, produciéndose una mejoría en el curso 1994/95. Las cifras de la Escuela están por debajo de las medias de la Universidad en los mismos items, si bien, casi las alcanzan en este último curso 1994/95.

El nuevo cuestionario encabeza el segundo bloque con el título de "Desarrollo de la clase". Contiene este bloque seis items:

- 4.- "Cuando introduce conceptos nuevos, los relaciona, si es posible, con los ya conocidos." RR.LL.(1992-95): 3,88; 3,88; 3,96. (media 89-92): 3,96 Universidad: 3,84; -- ; 3,92
- 5.- "Explica con claridad los conceptos que incluye cada lección".RR.LL. (1992-95): 3,60; 3,62; 3,75. (1989-92): 3,66 Universidad: 3,63; -- ; 3,68.
- 6.- "La estructura de la clase es clara, lógica, organizada, subrayándose los aspectos más relevantes". RR.LL. (1992-95): 3,55; 3,53; 3,68. (1989-92): 3,56 Universidad: 3,59; -- ; 3,62.

7.- "El tiempo dedicado a cada tema está bien equilibrado y el ritmo es adecuado".

RR.LL. (1992-95): 3,38; 3,32; 3,30. (1989-92): 3,66 Universidad: 3,34; -- ; 3,35.

8.- "Responde con precisión las preguntas que le hacemos".RR.LL. (1992-95): 3,68;

3,68; 3,84. (1989-92): 3,76 Universidad: 3,69; -- ; 3,75.

9.- "Nos motiva a participar activamente en el desarrollo de la clase".RR.LL. (1992-

95): 3,39; 3,31; 3,41. (1989-92): 3,36 Universidad: 3,41; -- ; 3,46.

En este bloque los números de la Escuela y los del conjunto de la Universidad son similares. Respecto a los propios números de la Escuela de hace unos años, es casi general un pequeño descenso en los cursos 92/93 y 93/94, para recuperar los niveles anteriores, incluso ligeramente por encima, en el curso 1994/95. Hay una excepción a esta tónica general en el ítem 7, que se refiere al ritmo temporal de la clase y los temas. Se produce un descenso de tres décimas en la puntuación respecto a los primeros cursos de los noventa, que no se remonta en el 94/95. Probablemente es debido al cambio de asignaturas anuales a cuatrimestrales, lo que origina prisas por acabar el programa de forma generalizada.

La nota media para este bloque se sitúa entre el "notable" y el "aprobado" alto en todos los ítems, tanto para la Escuela como para el conjunto de la Universidad (siempre según nuestro criterio de considerar "aprobado" el 3,5).

El siguiente bloque de ítems consta de tres y responde a la denominación general de "Materiales y programa". Su desglose en los mismos términos en que venimos haciéndolo hasta aquí proporciona el cuadro siguiente:

10.- El material de estudio (libros, apuntes, textos...) es accesible"¹⁷¹: RR.LL. (1992-95): 3,68; 3,66; 3,66. (1989-92): 3,76 Universidad: 3,71; -- ; 3,63.

11.- "Razona y explica los contenidos del programa". RR.LL. (1992-95): 3,74; 3,73; 3,84. (1989-92): 3,7, Universidad: 3,70; -- ; 3,79.

12.- "Suponiendo que el programa completo se imparte en un curso ¿qué porcentaje del programa que se debería haber impartido hasta la fecha se ha impartido realmente? " ¹⁷² RR.LL. (1992-95): 3,89; 3,93; 3,71. (1989-92): Universidad: 3,91; -- ; 4,01.

En general las puntuaciones medias del conjunto de la Universidad son similares en los items 10 y 11 y ligeramente superiores en el 12 a las que obtiene la media de los profesores de la Escuela. Respecto a los anteriores números de la Escuela, la accesibilidad de los materiales ha descendido muy ligeramente. La media general de la puntuación de los alumnos en este bloque es de 3,8 , lo que significa para nuestros criterios un aprobado, con cierta holgura.

El bloque siguiente mide en tres ítems la "actitud hacia los estudiantes".

13.- "Es respetuoso con los estudiantes". RR.LL. (1992-95): 4,00; 3,88; 4,14.
(1989-92): 4,2 Universidad: 4,07; -- ; 4,12.

¹⁷¹ Aquí una nota aclara que se refiere a disponibilidad general de los materiales, no a su accesibilidad en las bibliotecas de la Universidad, que se mide en otro bloque.

¹⁷² Aquí una nota aclara que las puntuaciones de 1 a 5 responden al 20%; 40%;...hasta el 100%.

14.- "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" RR.LL. (1992-95): 3,89; 3,83; 4,02. (1989-92): 4,03 Universidad: 3,92; -- ; 3,99.

15.- "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea". RR.LL. (1992-1995): 3,56; 3,55; 3,71. (1989-92): 3,56 Universidad: 3,65; -- ; 3,73.

De nuevo en este bloque las cifras de la Escuela son similares a la media de la Universidad. Respecto de las anteriores cifras de la Escuela se produce un ligero descenso en los dos primeros cursos, que se remonta en el último. Las puntuaciones de los dos primeros ítems son buenas, la comunicación profesor-alumno no destaca, sin embargo, por su espontaneidad y fluidez, sin que por ello alcance un nivel deficiente, tanto para el conjunto de la Universidad como para la Escuela.

El siguiente bloque, también de tres ítems, está dedicado a la "Evaluación".

16.- "Explica la calificación y la revisa si considera que puede haber un error." RR.LL. (1992-95): 3,77; 3,71; 3,60. (1989-92): 3,93 Universidad: 3,66; -- ; 3,65.

17.- "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" RR.LL. (1992-95): 3,67; 3,75; 3,59. (1989-92): 3,83 Universidad: 3,63; --; 3,59.

18.- "El nivel que se exige en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase." RR.LL. (1992-95): 3,44; 3,58; 3,46. (1989-92): 3,63 Universidad: 3,41; -- ; 3,50.

De nuevo en este apartado nos encontramos con cifras similares en la Escuela y la Universidad. Se produce en la Escuela un cierto deterioro respecto de sus números anteriores en los items 16 y 17, que, en este caso, no cambia de signo en el curso 94/95, como en los grupos anteriores. El último item roza el "suspenso" tanto en la Escuela como en la Universidad.

Este nuevo cuestionario añade un bloque de autoevaluación de los alumnos y otro global, en el que se incluyen dos típicas preguntas de medida de actitudes. El resumen de las contestaciones lo añadimos a continuación.

22.- "Recomendaría esta asignatura a otro estudiante". RR.LL. (1992-95): 3,52; 3,59; 3,68. Universidad: 3,49; -- ; 3,66.

23.- "Recomendaría este profesor a otro estudiante". RR.LL. (1992-95) 3,49; 3,46; 3,69. Universidad: 3,54; -- ;3,65.

Por último, hay una pregunta especialmente significativa en el bloque de la autoevaluación de los alumnos, cuya respuesta desconozco en el curso 1992-93, pero que incluyo con los datos que tengo.

26.- "he ganado conocimientos en este tema". RR.LL. 1993-94: 3,93. 1994-95: 3,89
Universidad: 1994-95: 3,99.

En conjunto aparece una valoración justita de las asignaturas, pero la imagen se completa con el sentimiento de haber aprendido, que tiene una puntuación encomiable tanto para la Escuela como para la Universidad. Esta medida indirecta es más fiable que el mismo

suspense , rozando el aprobado, que obtienen los profesores de la Escuela en el 93/94. Queda el suspense del 92/93 sin poder compensarse, y la puntuación global de los profesores de la Escuela en el 94/95 vuelve a alcanzar el aprobado. Los profesores de la Universidad aprueban en general, con una cierta suficiencia.

La imagen de conjunto que se extrae de esta laboriosa exposición no es mala para la docencia de la Escuela. Se sitúa esta, en general, en las medias de la Universidad, con el reparo antes apuntado de una cierta falta de seriedad en el cumplimiento de las obligaciones laborales mínimas, asistencia y puntualidad. Tal vez sea achacable este resultado a la excesiva dureza de los criterios que he utilizado.

Por lo que respecta al efecto de la implantación de los nuevos planes, la subida generalizada de aproximadamente tres décimas, en casi todos los grupos testados, en el curso 94/95 reafirma nuestra conclusión general respecto de ellos, su efecto es positivo para la calidad de la docencia. Todos los indicadores objetivos de la Escuela conducen a reafirmar esta conclusión. También las puntuaciones generales de la Universidad apuntan en esta dirección¹⁷³.

¹⁷³ Conviene hacer dos precisiones. Para el resto de los centros de Ciencias Sociales la subida de puntuaciones de la Escuela representa un sacrificio de algunos de sus indicadores. En segundo lugar se debe subrayar esta apreciación positiva general en un momento en que cunde entre los distintos estamentos universitarios una impresión negativa respecto de los nuevos planes. Es de esperar que la evaluación generalizada de los estudios universitarios prevista para el próximo curso, en aplicación de la L.O. 9/1995 de 20 de Noviembre, confirme mis resultados.

5.3.1.3. Otros criterios complementarios de evaluación de la docencia.

Además de la evolución de las evaluaciones objetivas que hemos expuesto hasta aquí, suelen tenerse en cuenta también otros factores complementarios a la hora de valorar los estudios universitarios, tal como vimos en el capítulo correspondiente.

Ya anticipamos que la mayor parte de los profesores que fueron transferidos desde la Escuela Social han sobrepasado el filtro que supone la oposición para acceder a la condición de funcionarios docentes, lo que es para ellos, sin duda, un síntoma de su adecuación a los parámetros de la actual Universidad española.

De los 32 profesores originalmente transferidos siguen en la Universidad de Valencia 29. De ellos cinco han obtenido el grado de doctor hasta el curso actual, cuatro de ellos continúan con docencia en la Escuela. De los ayudantes incorporados a la Escuela antes de la racionalización de la docencia que suponen los Nuevos Planes, y que continúan con docencia en ella en el curso actual, se han doctorado otros cinco.

Los profesores incorporados tras la racionalización que suponen los nuevos planes incluyen una muestra razonable del profesor tipo de la Universidad de Valencia¹⁷⁴.

¹⁷⁴ En el curso actual tienen docencia asignada en La E.U. de Relaciones Laborales 2 C.U. del Departamento de Sociología. Por otra parte se ha dado también la queja, entre los alumnos, de que muchos de los Ayudantes de Escuela Universitaria, que dan sus primeras clases en la Escuela, cuando están más rodados son asignados por sus Departamentos a otros centros, siendo sustituidos por nuevos Ayudantes primerizos. El 80 % de la docencia de la Escuela en el actual curso corresponde, sin embargo, a profesores normalizados.

Podemos, por tanto, concluir este apartado reafirmados en la apreciación general que viene imponiéndose en este trabajo: el proceso de integración de los estudios de relaciones laborales en la Universidad, si lo vemos a través de los materiales que nos proporciona nuestra indagación de la Escuela de Valencia, se ha realizado con normalidad y sus resultados son buenos. Quedan, no obstante, otros parámetros por medir. Dedicaremos el número siguiente a la continuación de la evaluación de los medios personales de la Escuela de Valencia, estudiando el personal administrativo y de servicios.

5.3.2. EL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIOS DE LA E.U. DE RELACIONES LABORALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

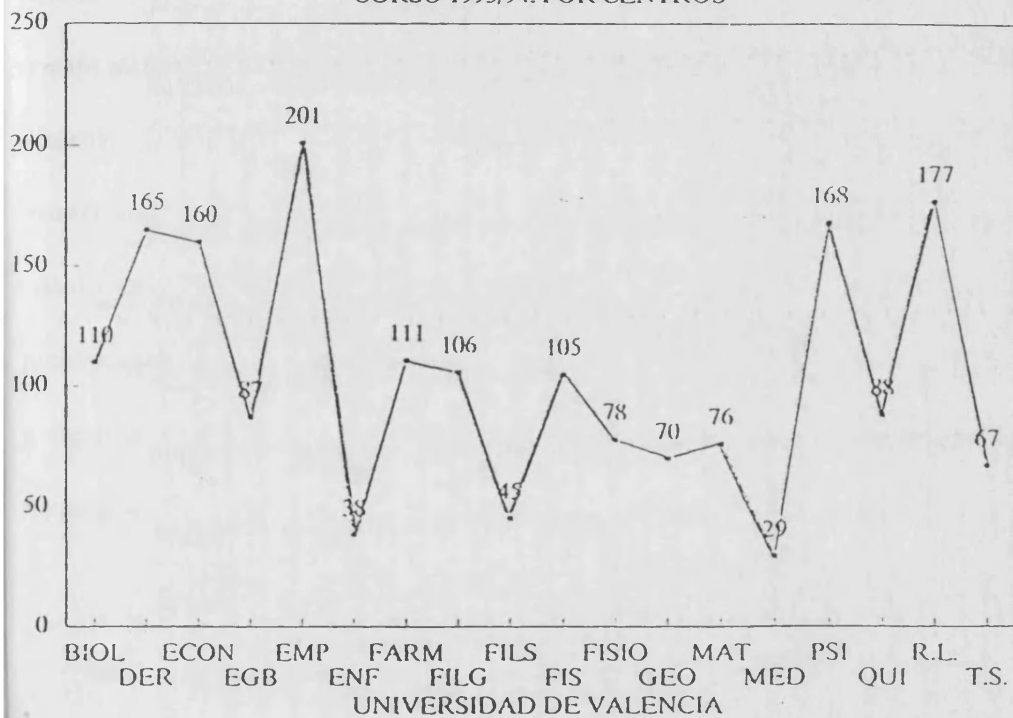
El Decreto de integración de la E. S. de Valencia en la Universidad (BOE 112, de 11 de Mayo de 1989, ap. 4038) transfiere a la nueva Escuela Universitaria como Personal de Administración y Servicios a diez personas. Seis de ellos son funcionarios del Ministerio de Trabajo: un Técnico AISS, un Administrativo y cuatro Auxiliares Administrativos. Los cuatro restantes son contratados laborales, dos Auxiliares Administrativos y dos Ordenanzas. La incorporación a la Universidad de la Escuela supone un importante aumento de su plantilla de Administración y Servicios desde el primer curso. Este aumento es debido a los parámetros de normalización universitaria y se produce en virtud, tanto del crecimiento de la matrícula, como de las mayores necesidades físicas del nuevo espacio de la Escuela en Amadeo de Saboya.

A lo largo de este primer curso 1989/90 y el siguiente se produce, por tanto, un incremento de la plantilla de PAS hasta situarse en 18 personas el curso 1990/91. Dicha plantilla está formada en dicho curso por una Jefa de Administración (nivel 20 B), una Bibliotecaria (nivel 15 B), cuatro Administrativos, cuatro Auxiliares Administrativos, seis Ordenanzas y dos Trabajadores de Mantenimiento.

Disponemos de datos para comparar esta plantilla de la Escuela con la del resto de los centros de la Universidad en el curso 1993/94. Para entonces el total de la Plantilla de PAS destinados en la Escuela es de 22 personas.

La comparación con las plantillas del resto de los Centros esta contenida en el diagrama que ofrecemos a continuación, en el que hemos normalizado los datos según la técnica usual de dividir el conjunto de la matrícula de cada uno de los centros por el total de la plantilla de Personal Administrativo y de Servicios. Obtenemos así la cifra de Alumnos/PAS. El resultado de dicha comparación es el siguiente:

ALUMNOS/PAS
CURSO 1993/94. POR CENTROS



(fuente: información interna de la Universidad de Valencia y elaboración propia)

El resultado de esta comparación muestra los mayores desequilibrios que hemos encontrado, en cualquier capítulo, desde el principio de este trabajo. Cada 29 alumnos de Medicina y Odontología disponen de un miembro del PAS, mientras que dicho funcionario, si está en La Escuela de Empresariales debe atender 201 alumnos. Están también muy bien dotadas La Escuela de Enfermería (38 al/PAS) y la Facultad de Filosofía (45 al/PAS).

Vuelve a producirse la discriminación relativa de los centros de Ciencias Sociales. La segunda plantilla de PAS más sobrecargada de trabajo es la de la Escuela objeto de este estudio (177 al/PAS), seguida por Psicología (168 al/PAS), Derecho (165 al/PAS) y Económicas (160 al/PAS). El resto de los centros se sitúa alrededor del término medio en un arco entre los 70 al/PAS y los 110 al/PAS.

Las causas de esta situación deben achacarse a la evolución de la demanda de los estudios de Ciencias Sociales y las políticas de selectividad aplicadas en los últimos años. En efecto, se ha limitado en la admisión a determinados estudios universitarios, por razones que en ningún caso se pretende discutir en esta tesis, mientras que otros han absorbido una creciente demanda de estudios por parte de la población. Un tercer grupo de carreras universitarias ha sido poco demandada por las sucesivas cohortes de jóvenes que accedían a la Universidad.

En un contexto de demanda creciente de estudios de Ciencias Sociales, motivada en gran parte por una percepción acertada del mercado de trabajo, no se ha atendido presupuestariamente esta demanda en forma adecuada. El resultado ha supuesto una

discriminación de los alumnos de Ciencias Sociales. Probablemente este resultado nunca se ha pretendido explícitamente. Ocurre, simplemente que no se han tenido en cuenta determinadas consecuencias imprevistas de políticas aplicadas en un contexto de enorme crecimiento del gasto educativo.

Para corregir dichas consecuencias, al menos cuando alcanzan graves niveles discriminatorios, hace falta una voluntad firme y un estudio equilibrado y objetivo de la realidad. El deterioro de algunos parámetros (la cifra alumnos/profesor por ejemplo o la que nos da pie para estas reflexiones de alumnos/PAS) que se produce en los últimos años en los centros de Ciencias Sociales de esta Universidad muestra los efectos perversos del mantenimiento de la "ideología" de las menores necesidades de dichos estudios. Tanto más cuanto se produce en un contexto de penuria financiera, que empuja a congelar los ya bajos presupuestos de la Universidad Española. La política de mantener relativamente bien dotados a algunos centros debe completarse con la relativización de la tesis de que, en otros, pueden mejorarse indefinidamente los niveles de calidad manteniendo los presupuestos congelados.

El diagrama que presentamos indica también que la política de personal que se ha seguido en estos años en la Universidad ha primado la rigidez de las plantillas de PAS de los distintos centros. Es sorprendente esta política si se compara con la de racionalización que se aplica a las plantillas docentes en el mismo período.

Respecto de lo que denomino la "ideología" de las mayores necesidades financieras de la formación en determinadas áreas de ciencias, y las menores de otras. Deben delimitarse claramente estas situaciones cuando son objetivas, pero debe evitarse encubrir bajo una aparente "legitimidad científica" desequilibrios que son achacables a otro tipo de situaciones.

5.3.3. Los alumnos de la Escuela .

Hasta este momento hemos desarrollado en este trabajo una técnica evaluadora sustentada en los puntos de vista económicos usuales. Ya adelantamos en el capítulo segundo que , tanto desde el punto de vista de la sociología, como desde el de la economía política, estos puntos de vista son necesarios, pero hacen explícita solo una parte de la vida social. Puede decirse que, con ellos, empezamos a trabajar una vez que tenemos claros los fines y los objetivos, sólo entonces sabemos si nuestro trabajo es eficaz o eficiente.

Entre los objetivos políticos de la educación en las sociedades democráticas, aparecen, tanto en el discurso económico como en el sociológico, tal como los expusimos en los capítulos uno y dos de este trabajo, expectativas sociales que responsabilizan a la educación que implementamos de la obtención de resultados de mejora de la igualdad de oportunidades , cuando no de mejora la igualdad efectiva de los ciudadanos. Hasta ahora no hay nada en nuestro estudio que nos ponga sobre la pista de la evaluación de tales resultados.

Es, por tanto, ahora, el momento de delimitar la posición que ocupan en la escala social los estudiantes que se matriculan en la E. U. de Relaciones Laborales. Solo a partir de esa delimitación podremos después comparar los resultados de la Escuela con la prosecución de los valores democráticos que justifican el sacrificio social de todos para financiarla.

Posteriormente volveremos en este punto a la que llamo "evaluación al uso" para cuya prosecución necesitamos también conocer algunas características de los estudiantes de la

Escuela: su anterior nivel académico o su dedicación a los estudios, que vuelven a ser pertinentes para evaluar la calidad de la enseñanza de la Escuela.

5.3.3.1. La situación socioeconómica de los estudiantes de la Escuela.

Ya hemos adelantado los rasgos generales de la población estudiantil de la Escuela en el capítulo introductorio con que iniciamos la descripción de nuestro objeto global de evaluación. Estudiamos allí la evolución de la matrícula desde el punto de vista de su variación absoluta, de los cambios que experimenta en la distribución por sexos y en la procedencia geográfica de los alumnos. En este punto vamos a centrarnos en la caracterización de estos alumnos de acuerdo con los datos que tenemos de ellos y que se refieren a su posicionamiento en las distintas jerarquías sociales.

Comenzaré por analizar la situación socioeconómica de sus padres. Para ello dispongo de dos tipos de datos que son pertinentes para esta caracterización inicial de su clase social, que es la clase en la que se inician los hijos en la sociedad: su situación laboral y su nivel de estudios.

He distinguido cuatro niveles de clase agrupando los datos de sus distintas situaciones en el mercado de trabajo. Pertenecen a la clase media alta aquellos alumnos cuyos padres trabajan como: Empresarios con asalariados; directores generales de grandes empresas y alto personal directivo; profesionales y alto personal técnico (arquitectos, economistas, ingenieros, médicos...); altos cargos y cuerpos especiales de la Administración Pública (directores

generales, abogados del Estado, jueces, registradores...); profesionales liberales (dentista, notario, comisionista...)¹⁷⁵.

Como pertenecientes a la clase media he agrupado a los que trabajan como: Empresarios sin asalariados; jefes de departamentos administrativos y comerciales; profesionales y técnicos medios (peritos, maestros, enfermeras (sic)...); funcionarios con titulaciones superiores y medias; generales, jefes y oficiales de las FF.AA.

Pertenecen, en la agrupación que hacemos para esta tesis, a la clase media baja: Resto de personal administrativo y comercial; contraмаestres y capataces; resto de personal de la Administración; trabajadores independientes (electricista, artesano, modista, fontanero...); suboficiales de las FF.AA y miembros de los Cuerpos de Seguridad del Estado.

Por último la clase trabajadora está compuesta por: Resto de trabajadores agrarios o similares; Obreros cualificados y especializados; resto de trabajadores de servicios (transporte, hostelería); obreros sin especialización; trabajos esporádicos (guardar niños, dar clases, acompañantes...).

Complementan esta clasificación otras dos categorías: La primera corresponde a los parados, la segunda a los no activos en el mercado de trabajo. En esta última incluyo (siempre de los epígrafes correspondientes de los impresos de matrícula), amas de casa, estudiantes

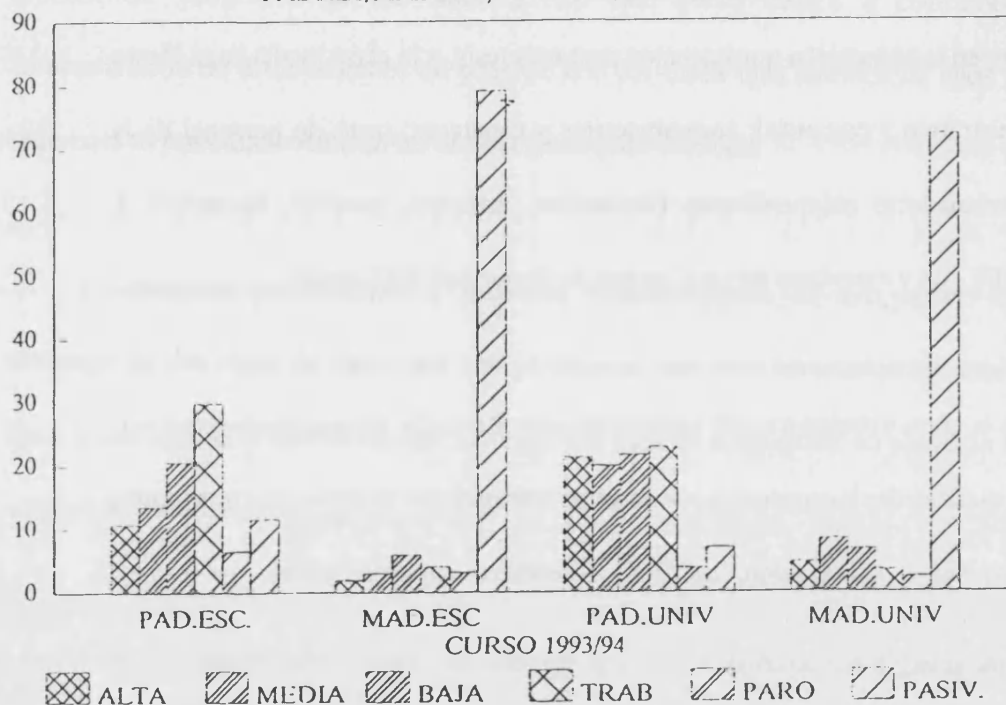
¹⁷⁵ Todas estas categorías son las incluidas en el impreso de matrícula que deben rellenar los estudiantes antes de iniciar el curso.

que no trabajan y pensionistas. Queda un resto sin clasificar compuesto por los epígrafes de otros, fallecido y desconocido.

Agrupando de esta forma la matrícula del conjunto de la Universidad y la E. U. de Relaciones Laborales para el curso 1993/94 obtenemos el gráfico que presento a continuación.

TRABAJO PADRES ALUMNOS

PADRES/MADRES, ESCUELA/UNIVERSIDAD



(Fuente: Servicio Informático de la Universidad de Valencia y elaboración propia.)

Están incluidos en él, de izquierda a derecha: en la primera columna los padres de los alumnos de la Escuela, en la segunda sus madres, en la tercera los padres del total de los alumnos matriculados en la Universidad, por último las madres de estos.

Un primer resultado evidente de esta presentación es la comprobación de que, para toda la Universidad de Valencia, el crecimiento del alumnado de los últimos años supone que acceden a ella colectivos tradicionalmente privados de esta oportunidad. Los alumnos cuyos padres pertenecen a las clases trabajadora y media baja, desde el punto de vista de su ocupación, constituyen el 44,4% del total de los de la Universidad. En el caso de la Escuela es todavía más evidente este supuesto, los alumnos que proceden de estas mismas clases constituyen el 50,4% del total de matriculados. Dentro de este último colectivo, el 29,8% de los padres de alumnos de la E.U. de RR.LL. pertenece a la clase trabajadora. En el conjunto de la Universidad, el 22,8% de los padres de los alumnos pertenece también a la clase trabajadora.

A la espera de medir la efectividad y la eficacia de la Escuela en la formación de sus alumnos, sin embargo, estos datos son aleccionadores respecto del esfuerzo realizado por el conjunto de la sociedad española, cuyos primeros resultados empiezan a ser observables estadísticamente.

Si sumamos los alumnos procedentes de clase media alta y media, en el total de la Universidad constituyen un 41,2%, en la E.U. de Relaciones Laborales un 24,2%. Este

resultado es congruente con el análisis cualitativo del estudio de "vocación" a la Escuela que realizamos en los primeros años de este trabajo ¹⁷⁶.

Si completamos el análisis de la ocupación de los padres con el de las madres, vuelve a reafirmarse esta condición general. Las madres del total de alumnos de la Universidad confirman la pertenencia de estos a un nivel medio de clase más favorecida que el subgrupo de los de la Escuela. Participa, el conjunto de las madres de alumnos de la Universidad, más en el mercado de trabajo que el subgrupo de las madres de alumnos de la Escuela y, también, sus puestos de trabajo se alinean entre los correspondientes a las clases media alta y media en un 13%, por únicamente un 5% de los que ocupan las madres de alumnos de la Escuela. Las clases altas no solo están privilegiadas por los mejores puestos de trabajo de los padres, sino que se benefician también más de la posibilidad de obtener dos sueldos por unidad familiar.

Ello sin menoscabo de la confirmación de unos niveles de participación en el privilegio que supone disponer de un puesto de trabajo mucho menores para las mujeres que para los hombres. Las madres del conjunto de los alumnos de la Universidad son amas de casa en un 69,1% de los casos, por solo un 0,8% de los padres. Las madres de alumnos de la

¹⁷⁶ Puede verse la transcripción de la entrevista de grupo en los documentos incluidos en el apéndice de esta tesis. F. Ortega y J. Varela (1984) realizaron un estudio similar sobre la "vocación" de los estudiantes de la E. U. de EGB. En la comparación llama la atención que los estudiantes de Graduado Social eligen esta carrera teniendo en cuenta dos grandes temas: los menores costes de un título medio y su fácil salida en el mercado de trabajo por una parte, y su accesibilidad intelectual por otra. Sin embargo no existe para ellos una "vocación" de Graduado Social. Los estudiantes de Magisterio, de condiciones sociales semejantes a los de GG. SS., si se sienten motivados por la vocación de maestros, si bien también consideran, en un segundo plano, temas prácticos en forma similar a los GG. SS.

Escuela se ocupan de la casa únicamente en un 73,2% de los casos, repitiéndose este caso para los padres la misma magnitud de la cifra general, el 0,8% de los casos.

Este análisis de clase que hemos comenzado con el indicador de los puestos de trabajo ocupados se confirma, también, en todos los supuestos que hemos comentado, si comparamos los niveles de estudios de padres y madres de alumnos de la Escuela con los del conjunto de padres y madres de alumnos de la Universidad.

He confeccionado dos diagramas para hacer gráficamente visible esta comprobación. En el primero de ellos comparamos los niveles de estudios de los padres de alumnos, de la Escuela y el total de la Universidad para los cursos 1993/94 y 1994/95. En el caso de la Escuela añado también dicho resultado para el curso 1990/91.

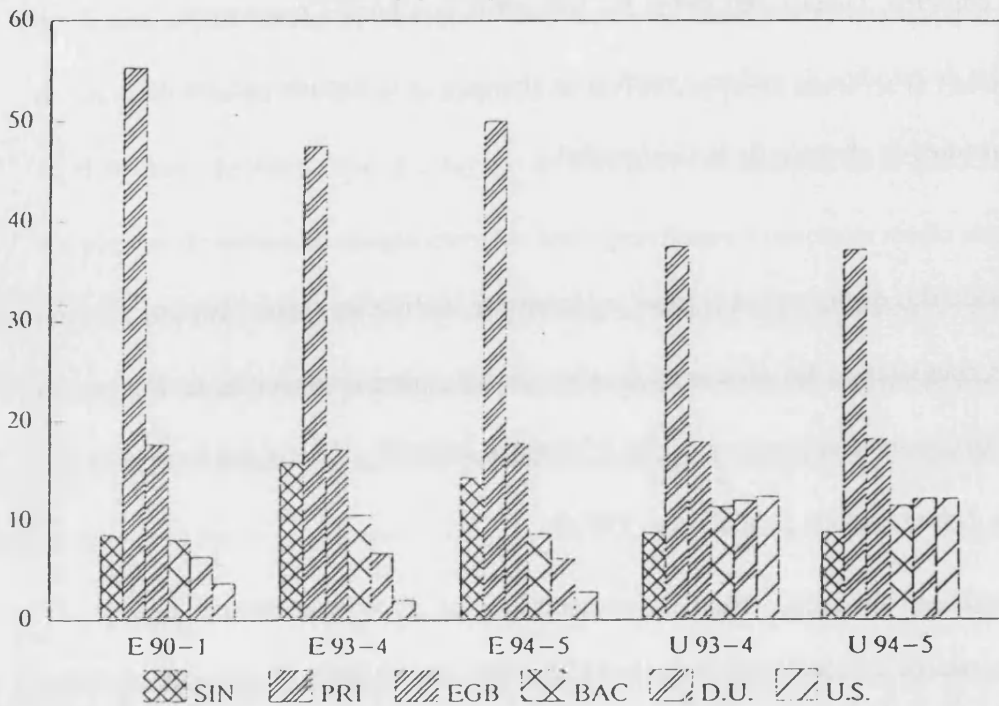
El 46,3 de los padres de los alumnos de la Universidad de Valencia en el curso 1993/94 no tienen estudios o únicamente han concluido estudios primarios sin alcanzar el título de EGB o Bachiller Elemental. Para el caso de la Escuela este porcentaje llega hasta el 63%. Puede observarse en el diagrama que la variación anual de estos porcentajes es mínima.

Si observamos, no obstante, la zona más baja del diagrama, existe, en el caso de la Escuela, una evolución apreciable al comparar los resultados del curso 1990/91 con los del 93/94 y el 94/95. Ha aumentado sensiblemente el número de alumnos que se matriculan en la Escuela y cuyos padres no pudieron siquiera acceder a una certificación de estudios primarios. La explicación de este hecho requeriría un estudio específico, tanto más cuando se

produce de forma que, este porcentaje, en 1990 era semejante al del conjunto de la Universidad, con muy pocas variaciones significativas en estos años.

ESTUDIOS PADRE ALUMNO

alumnos E.U.RR.LL. – alumnos Universidad



(Fuente: S.I.Univ. Valencia y elab. propia)

En el resto de las categorías educativas de los padres de los alumnos, los porcentajes relativos de la Escuela y el conjunto de la Universidad son semejantes en la tercera, a partir de la base del diagrama, que representa a los padres con estudios de EGB o Bachiller Elemental. En las siguientes se muestra una clara preferencia de los alumnos cuyos padres poseen Títulos

Superiores por la matrícula en otros centros diferentes de la Escuela. Esto confirma nuestro anterior análisis según el cual, los estudiantes pertenecientes a clases más altas, en igualdad de condiciones, optan por otras titulaciones, siendo uno de los atractivos de la de Relaciones Laborales los menores costes que implica una titulación de ciclo corto.

En las familias en que el padre obtuvo el Bachiller Superior la proporción relativa de matrícula en la Escuela está muy poco distante de la del conjunto de la Universidad.

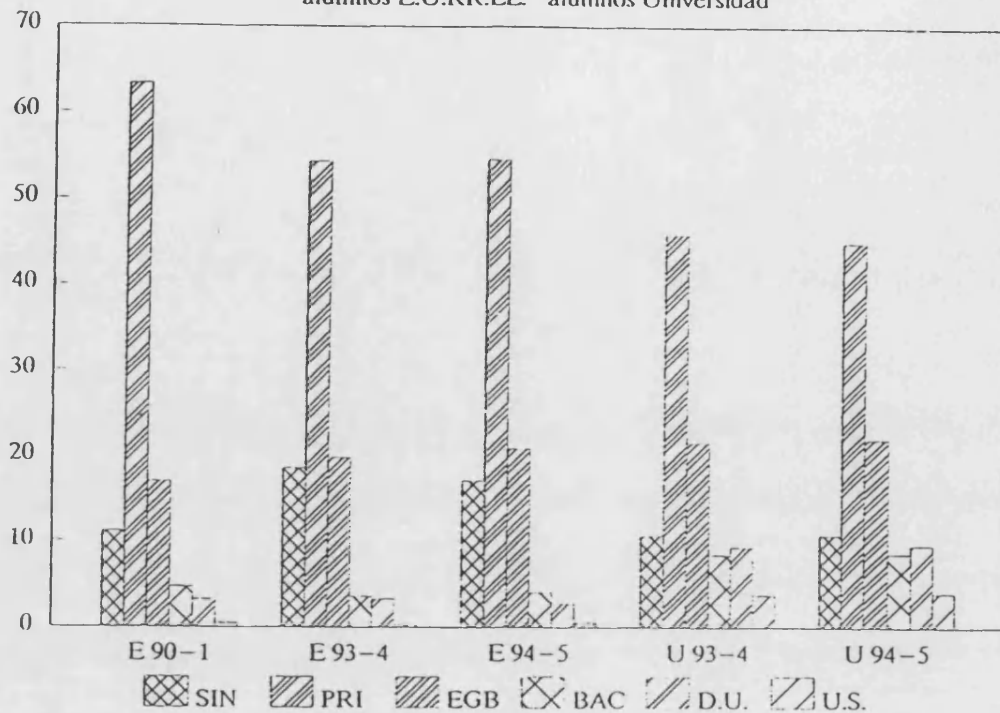
Si realizamos un diagrama semejante con los niveles de estudio alcanzados por las madres de los alumnos, tanto del conjunto de la Universidad, como de la Escuela objeto de nuestro estudio, vuelven a confirmarse estos resultados. De los alumnos de la Escuela, el porcentaje de aquellos cuya madre posee un título universitario de ciclo largo no sobrepasa en ninguno de los años que presentamos el 0,5% del total. Para el conjunto de la Universidad estos porcentajes son el 3,8%, el curso 1993/94 y el 4% en el de 1994/95.

El porcentaje conjunto de madres sin estudios o únicamente con estudios primarios es diez puntos superior a los de los niveles de estudio respectivos de los padres, tanto para la Escuela como para la Universidad. Una consideración que cae de su peso al observar estos datos es la tremenda evolución que, también en este aspecto, ha supuesto el desarrollo del sistema educativo español, en el que hoy la proporción de mujeres que obtienen actualmente titulaciones en todos los niveles es superior a la de hombres. Condición general que comparte también la Universidad de Valencia ¹⁷⁷

¹⁷⁷ Para el comentario de estos hechos a nivel del Estado español puede consultarse De Miguel (1994: 605 ss.). En la Comunidad Valenciana, Benedito y Cabrejas (coord.) (1995) o, simplemente, el "Anuari Estadístic"

ESTUDIOS MADRE ALUMNO

alumnos E.U.RR.LL. - alumnos Universidad



(Fuente: S.I. Univ. de Valencia y elab. propia)

Para el conjunto de los alumnos de la Universidad de Valencia, el porcentaje total de aquellos cuyas madres tienen estudios universitarios, independientemente del ciclo de titulación, es superior al 13% en los dos cursos de referencia. El mismo porcentaje para los alumnos de la Escuela es únicamente del 3,4%. Observando las madres de alumnos con el título de Bachiller Superior, para el conjunto de la Universidad estas suponen algo más del

8%, siendo el porcentaje de la Escuela la mitad, un 4%. Por otra parte las tablas cruzadas de estudios del padre y de la madre para los alumnos de la Universidad de Valencia muestran una gran homogeneidad en los vínculos matrimoniales y de pareja entre los niveles de estudios del padre y de la madre.

Todos estos resultados confirman el análisis general que venimos diseñando en este número. Los alumnos pertenecientes a las clases más altas suelen preferir otras titulaciones diferentes de la de Relaciones Laborales. Sin embargo esto se produce en un marco general en que la Universidad se ha abierto a estudiantes procedentes de todas las clases sociales. Esta apertura a las clases menos favorecidas es particularmente evidente en el centro que hacemos objeto de esta investigación.

Provisionalmente, de acuerdo con los criterios evaluadores que barajamos, la E. U. de Relaciones Laborales, si efectivamente consigue formar bien a sus alumnos, estaría cumpliendo un importante mandato político igualatorio, ya que, como vimos en el cap. 4 de esta tesis, la profesión de Graduado Social permite un importante ascenso dentro de las jerarquías ocupacionales y produce, por tanto, importantes efectos de movilidad social. A la vista de estos datos podemos precisar también que, en este caso, se trataría de movilidad social intergeneracional.

A la espera de confirmar, más adelante, esta hipótesis continuamos este estudio analizando otra variable que suele considerarse pertinente en la evaluación educativa. Se refiere esta al nivel académico de los alumnos cuando ingresan en el centro.

5.3.3.2. La situación académica de los alumnos de RR:LL. a su ingreso en la Escuela.

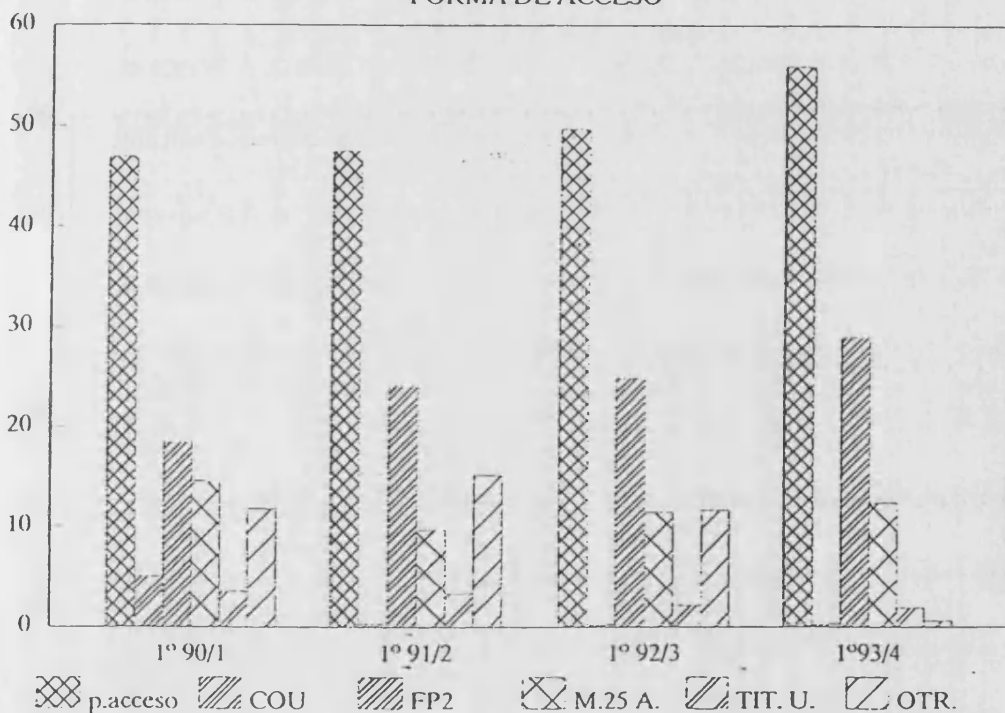
La E.U. de Relaciones Laborales permite legalmente la matrícula en ella a todos aquellos estudiantes que tengan aprobado el COU. Existe un cupo anual de limitación para la primera matrícula, que es fijado por el Consejo Social de la Universidad, a propuesta del Claustro, informado este por la Junta de Centro de la Escuela. Este cupo incluye previsiones para los alumnos que proceden de FP2, rama de Administrativo, para los mayores de 25 años que superan la prueba de acceso a la Universidad y para los que proceden de COU. Además de estos, algunos otros colectivos tiene derecho personal al ingreso en cualquier centro universitario por ser ya titulados de la Universidad, haber aprobado en su tiempo el Curso Preuniversitario, tener Convalidaciones concedidas, etc. Estas circunstancias amplían todos los años en pequeños porcentajes la limitación a la admisión en la Escuela fijada por el Consejo Social.

En la práctica, sin embargo, para acceder a la matrícula se elaboran listas de preinscripción, que priman la nota obtenida en las Pruebas de Acceso a la Universidad, para el cupo procedente de estudios de Bachiller. Otro tanto ocurre respecto de sus calificaciones con los cupos para estudiantes procedentes de FP2 y Exámenes para mayores de 25 años. Los últimos años no llegan a cubrirse íntegramente los cupos de matrícula asignados, de forma que la Escuela cubre toda su demanda de matrícula. No obstante, en las primeras listas de preinscripción los estudiantes que no tiene aprobada la selectividad quedan, teóricamente, fuera del cupo, en lista de espera, y únicamente después de la renuncia de algunos de los que les preceden en la lista llegan a matricularse en la segunda vuelta.

Estas circunstancias ocasionan que el colectivo de los alumnos que tienen el COU aprobado, pero no la selectividad, prácticamente hayan desaparecido de la matrícula de primer curso de la Escuela en los últimos años. Las diferentes situaciones académicas de ingreso en ella están recogidas en el gráfico siguiente:

ALUMNOS PRIMERA MATRICULA

FORMA DE ACCESO



(Fuente: S.I. de la U. de Valencia y elab. propia)

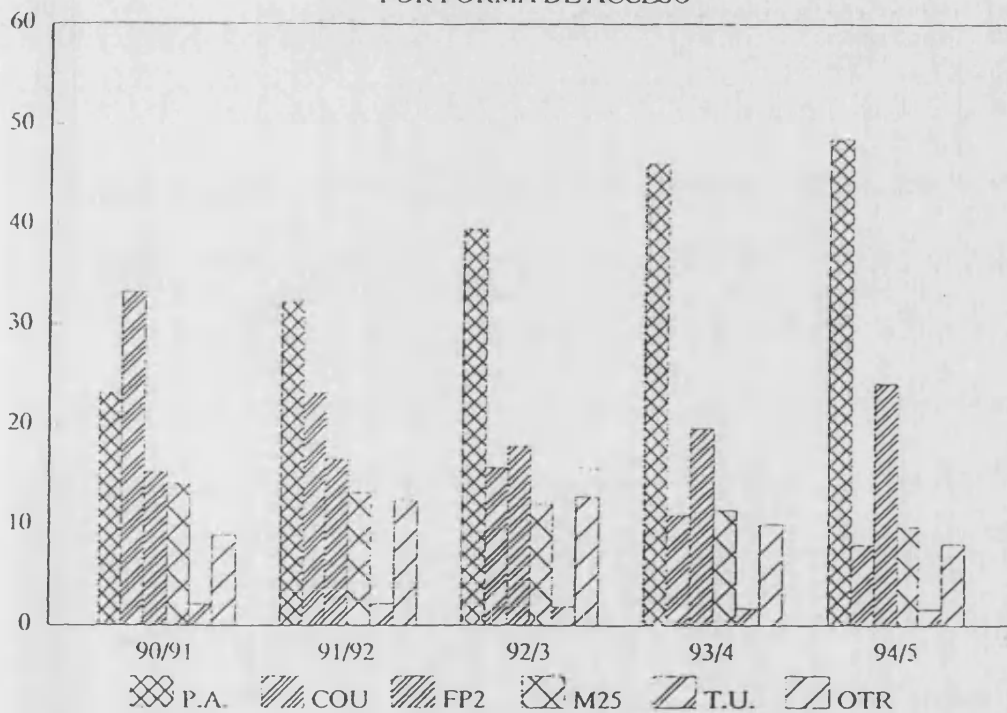
El porcentaje de los alumnos que , provenientes del Bachiller, tienen aprobada la selectividad aumenta en los sucesivos primeros desde el curso 1990/91, y es del 59,9% en el

curso 1993/94. Los que no cuentan con la selectividad eran un 5% en 1990/91, en los tres cursos siguientes incluidos en el diagrama se sitúan en un porcentaje del orden del 0,3%. Aumenta la matrícula en la Escuela de alumnos que proceden de FP2 en forma constante desde el 18,4% de 1990/91 hasta el 28,9% en 1993/94. El cupo de los mayores de 25 años está sometido a pequeñas variaciones en torno al 10% del total. La serie de porcentajes de estos últimos comienza en 1990/91 con un 14,4%, baja el curso siguiente al 9,7% y sube ligeramente en los dos siguientes al 11,4 y 12,4% respectivamente. Desciende progresivamente el grupo de alumnos que se matriculan en la Escuela estando ya en posesión de otras titulaciones universitarias, la serie es 3,5%; 3,3%; 2,1% y , por último, 1,9% en el curso 1993/94. Los tres primeros cursos contenidos en este diagrama es relativamente importante el grupo de alumnos que provienen de otras situaciones, por encima del 10% en los tres años. Con la entrada en vigor del nuevo plan, el curso 1993/94 este grupo casi desaparece suponiendo únicamente el 0,6% de la matrícula.

Si observamos, aplicando la misma metodología, el total de los alumnos matriculados en la Escuela, el correspondiente gráfico nos muestra la progresiva desaparición de los que proceden de COU, sin selectividad, el mayor grupo todavía en 1990/91 (33,3%), que es ya superado el curso siguiente por el grupo de los que tienen la selectividad aprobada. En los cursos siguientes estos alumnos sin selectividad continúan disminuyendo su importancia relativa, y únicamente representan un 8% del total de la matrícula en el curso 1994/95. Crece la importancia relativa, en forma ininterrumpida, de los alumnos que proceden de la selectividad y FP2, en el curso 1994/95 representan el 48,6% y el 24%, respectivamente, del total del alumnado. Todos los demás grupos de procedencia disminuyen su importancia

relativa en estos años: los mayores de 25 años desde el 14,15% de 1990/91 pierden un punto de porcentaje cada año hasta representar un 9,8% del total en 1994/95; los poseedores de otros títulos descienden del 2,1% al 1'6% en los mismos años; los de otras procedencias parten de un 9% en el 90/91, incrementan ligeramente su participación en los cursos siguientes, y descienden en el 94/95 al 8,1% del total.

ALUMNOS ESCUELA POR FORMA DE ACCESO



(Fuente: S.I. U. Valencia y elab. propia)

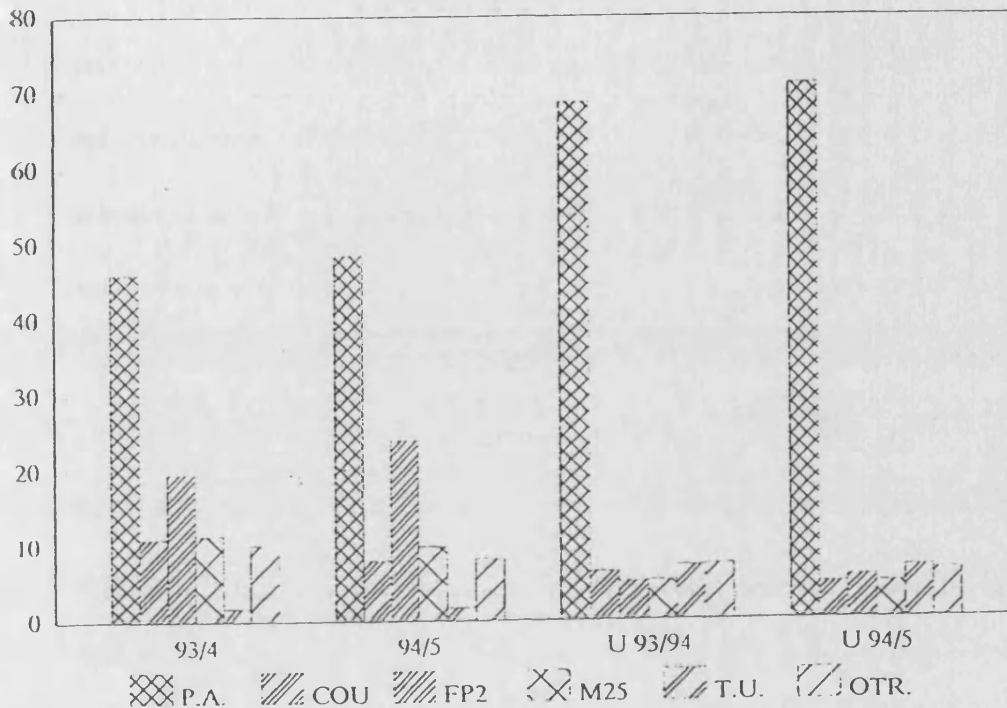
El significado de estos números muestra, en principio, un aumento del nivel del alumnado de la Escuela. Ello es particularmente visible en la cada vez mayor presencia entre ellos del grupo de alumnos compuesto por los que han superado las pruebas de selectividad. Si al grupo compuesto por estos le sumamos aquellos que, examinados de su madurez para el ingreso en la Universidad como mayores de 25 años, han superado dicha prueba, los que ya poseen un título universitario y aquellos otros que han superado la FP2 en la rama de Administrativo, lo que supone ya una preparación especializada para el mercado de trabajo, en conjunto suponen un 84% del total del alumnado. Sin menoscabo por ello de la capacidad de aquellos otros que, en cualquier caso han debido mostrar su suficiencia a lo largo del bachiller o estudios equivalentes.

Podemos comparar este alumnado de la Escuela con el del conjunto de la Universidad. Hemos seleccionado para el siguiente diagrama los alumnos de los cursos 1993/94 y 1994/95 tanto de la Escuela como de la Universidad.

En la comparación se observa que los alumnos del conjunto de la Universidad provienen mayoritariamente del examen de selectividad en un porcentaje cercano al 70%. Los alumnos que ingresan en ella en virtud de otras situaciones se sitúan en porcentajes relativos en torno al 5%. El curso 1994/95 un 6,9% del total de los matriculados posee ya titulaciones universitarias, un 6,5 procede de otras situaciones, el 5,7% tiene estudios de FP2, el 4,9% ha superado las pruebas de madurez para mayores de 25 años y el 4,8% restante tiene aprobado el COU, aunque no la selectividad.

ALUMNOS ESCUELA/UNIVERSIDAD

FORMA DE ACCESO



(Fuente: S.I. Univ. de Valencia y elab. propia)

Al alumnado que hemos caracterizado hasta aquí se dirige la formación específica que ofrece la E. U. de Relaciones Laborales. Haber superado, hasta el momento de su ingreso en la Universidad, los distintos niveles exigidos por el sistema educativo español, les proporciona suficiente credibilidad. Particularmente creo que esto significa que tienen mayoritariamente capacidad para continuar su formación en esta con buenos resultados. Puede haber algunas

excepciones, alumnos que hayan conseguido burlar los innumerables controles del sistema a lo largo de la gran cantidad de años que han pasado en distintas aulas educativas, pero la proporción no debería ser muy grande. Al menos, en esta tesis, debemos mantener este supuesto.

Tras esta última exposición hemos concluido la descripción de los medios educativos de que dispone la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales. Si recordamos las comparaciones internacionales contenidas a lo largo de las páginas anteriores tal vez podemos concluir que son medios modestos. En la actual Universidad de Valencia no contamos con científicos a los que se les haya concedido el Premio Nobel, sin embargo alguna vez han pisado nuestras aulas personas que han alcanzado este prestigioso galardón y, probablemente, la descripción de los medios con los que ellos contaron entonces, tampoco superaría la modestia de nuestra descripción actual. Nuestros medios humildes tampoco son obstáculo para la concesión, un año tras otro, de otros premios científicos a personas de esta Universidad, si no tan conocidos, no por ello menos meritorios.

Nuestra actual situación financiera tampoco permite grandes expectativas de mejora de estos medios. Debemos, por tanto, estimular los procesos de racionalización emprendidos en los últimos años y continuar trabajando con ingenio y modestia en el cumplimiento de los fines que le han sido asignados a la Universidad de Valencia por la sociedad. La modestia de los medios no debe hacernos olvidar que, sin embargo, estos constituyen un privilegio otorgado por el esfuerzo de todos y del que, el resto de los españoles que lo financian,

muchas veces habiendo estado totalmente privados de él, esperan se obtengan buenos resultados.

6. EFECTIVIDAD, EFICIENCIA Y RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIOS DE RELACIONES LABORALES EN VALENCIA.

Vimos en el capítulo 1 de este trabajo que el rendimiento de una institución educativa se evalúa a través de las medidas de su efectividad y su eficiencia. La eficiencia designa la relación entre las entradas y las salidas del sistema, la efectividad se refiere al cumplimiento de las metas, Mora (1991:67).

La productividad global de la Escuela, tratándose de un centro universitario orientado hacia la sociedad, debe reflejarse en su producción de titulados para el mercado de trabajo. La medida de la eficiencia relaciona esta producción con los medios que hemos descrito hasta aquí, y, especialmente, con los alumnos que ingresan en ella. Para medir la eficacia de la Escuela hemos realizado varios años medidas de la entrada en el mercado de trabajo de los Titulados de Relaciones Laborales, hasta el año 1989, y de los Graduados Sociales Diplomados, posteriormente.

Unos y otros resultados están relacionados con otra medida más compleja, pero que venimos defendiendo desde el principio en esta tesis, respecto de la movilidad social que la Escuela pudiera ocasionar, apuntando a través de ella al cumplimiento del mandato igualatorio promovido por nuestra Constitución.

En este último capítulo expondremos los datos recogidos a lo largo de estos años sobre estos aspectos, mencionados en los párrafos anteriores, y ello nos dará pie para elaborar

las conclusiones finales respecto de la calidad de la enseñanza de la Escuela objeto de nuestro estudio.

6.1. MEDIDAS DE LA EFICIENCIA DE LOS ESTUDIOS DE GRADUADO SOCIAL.¹⁷⁸

Veremos en este apartado los números de la Escuela desde el punto de vista de sus salidas en forma de Titulados, pero también, de alumnos que abandonan sus estudios. Ello nos permitirá hacer comentarios sobre la eficiencia de la Escuela en la formación de los alumnos que le son confiados.

En segundo lugar analizaremos también el comportamiento académico de los alumnos a lo largo de sus años de estudio, como forma de entender los datos globales presentados.

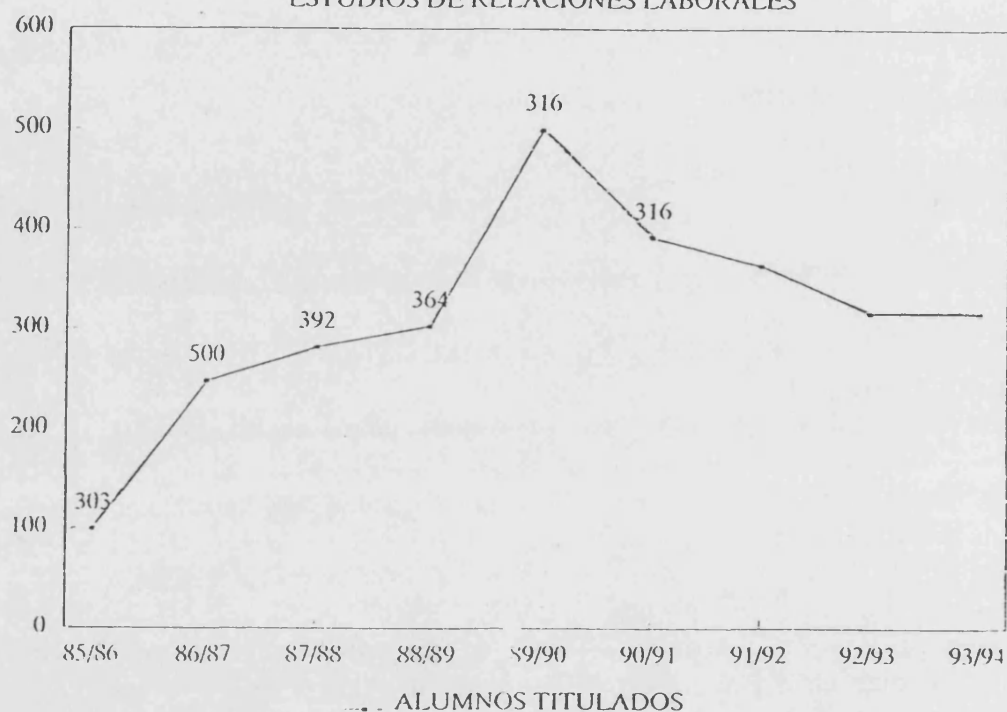
6.1.1. La productividad de titulados.

La curva de producción de titulados de la Escuela adopta una forma extraña. Están incluidos en ella los titulados desde el curso 87/88 hasta el 93/94. El 87/88 es el curso anterior a la integración de la Escuela en la Universidad. En aquel curso era ya visible la nueva dimensión que la misma Escuela va alcanzando, merced a los procesos que hemos descrito..

¹⁷⁸ Por imperativo legal el plazo improrrogable para el depósito de esta tesis vence en Junio de 1996. Hasta este año todas las promociones que han salido de la Escuela son, o bien Graduados Sociales, hasta la integración de la Escuela en la Universidad, o bien Graduados Sociales Diplomados. La primera Promoción de Diplomados en Relaciones Laborales concluye sus estudios a final de este curso académico de 1995/96 y queda, por tanto, fuera de los límites de esta investigación. No obstante hemos realizado la descripción del capítulo anterior incluyendo los estudios de Relaciones Laborales, que pertenecen de pleno derecho al objeto de nuestra tesis. Ahora, sin embargo, es más propio volver a la nomenclatura de Graduados Sociales, por la que se definen los Titulados que estudiaremos en adelante.

Había entonces 2.777 alumnos matriculados, cifra que se incrementaría en algo más de 500 el curso siguiente. A partir de este curso 1986/87 se han matriculado en el primer curso de estas enseñanzas siempre entre 900 y 1000 alumnos anuales, no repetidores¹⁷⁹

EVOLUCION TITULADOS ESTUDIOS DE RELACIONES LABORALES



(Fuente: Memoria de Actividades de la Escuela Social, S.I. de la Universidad de Valencia y elaboración propia.)

¹⁷⁹ En los últimos años la limitación de matrícula preveía 860 ingresos, reducidos a 775 este mismo curso de 1995/96. sin embargo, todos los años se añaden a estas cifras otros alumnos con derecho personal a la matrícula, con lo que la cifra de ingresos en primero siempre está indefectiblemente cercana al millar, tal como vimos en la curva correspondiente del capítulo 4.

Las primeras cifras incluidas en esta curva corresponden a los titulados de los últimos años ochenta. Su evolución ascendente se corresponde con el crecimiento de este alumnado en aquellos años hasta la integración en la Universidad en verano del 89. El curso siguiente se produce la mayor cifra de Titulados de la historia de la Escuela. Después la curva adopta una trayectoria descendente hasta el último curso incluido en ella, el de 1993/94. Entretanto hemos visto que el alumnado ha ido adecuándose a un perfil de alumno-tipo de E.U. y ello, probablemente, significa que está mejor preparado que el que asistía a los cursos de la Escuela en los años ochenta, enfocado desde el punto de vista de su preparación académica.

La mayor parte de los alumnos que se matriculan tras la integración de la Escuela en la Universidad son estudiantes full-time y, como vimos, buena parte de ellos han aprobado la selectividad. El profesorado transferido de la antigua Escuela Social, en los primeros años de Universidad, sigue siendo responsable de la mayor parte de la docencia ¹⁸⁰. No parece, por tanto, razonable pensar que este profesorado tradicional de la Escuela haya cambiado sus anteriores criterios de evaluación a medida que ha ido encontrándose con un alumnado más preparado.

Es más razonable atribuir estas cifras a factores objetivos. Hay una masificación importante en los grupos de la Escuela en sus primeros años de Universidad. Los grupos de mañana son relativamente reducidos estos años. Los grupos nocturnos, sin embargo,

¹⁸⁰ Al ser los nuevos profesores que se incorporan, hasta el curso 1993/94 Ayudantes o Asociados a tiempo parcial, su incidencia en la docencia, si bien es creciente, sigue siendo minoritaria.

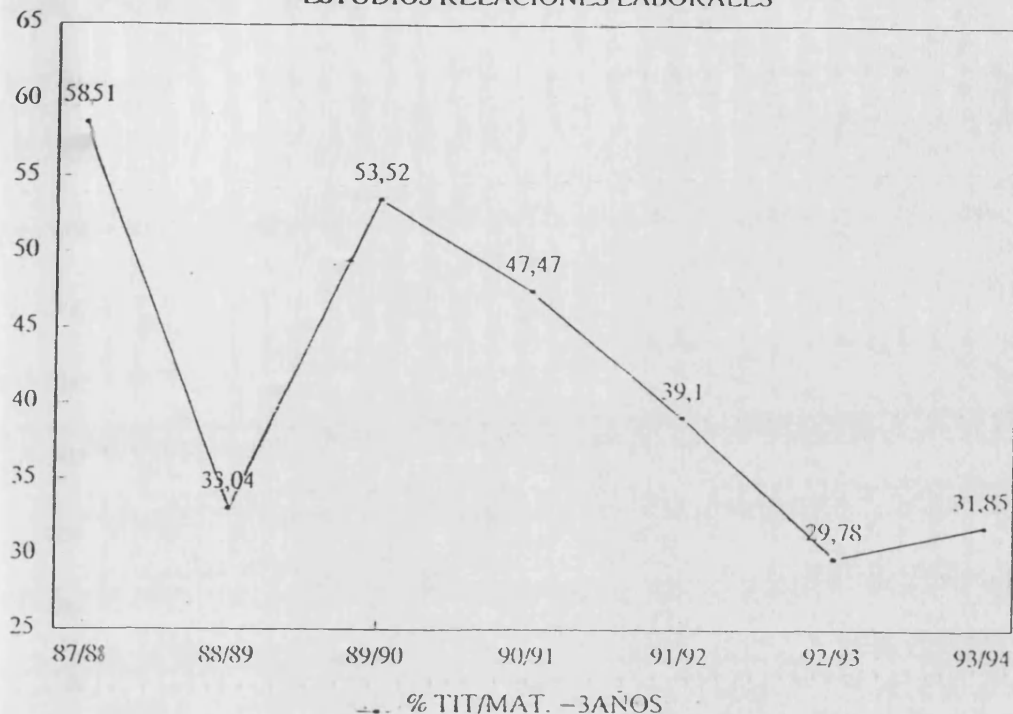
sobrepasan normalmente los 300 alumnos. Este efecto masificador continúa produciéndose, para los alumnos del plan antiguo, hasta el último año (tercer curso 1994/95).

Esta masificación de los últimos cursos de los planes antiguos ha sido una consecuencia de la implantación de los Nuevos Planes con coste cero. La Universidad ha seguido la política de concentrar los recursos en estos estudios que se implantaban, mientras que los que se iban extinguiendo, de los planes antiguos, se veían privados de cualquier mejora.

Si completamos la medida de la productividad en cifras absolutas de la Escuela con otra de eficiencia, la curva presenta también un perfil atípico y apunta la explicación que venimos haciendo hasta ahora. Las puntuaciones de dicha curva se obtienen midiendo el porcentaje de titulados sobre los matriculados en primer curso tres años antes. La primera puntuación que incluimos, para el 87/88 corresponde a 303 titulados sobre un primero de 517 alumnos, tres años antes. Hasta este curso el índice de eficiencia de la Escuela está siempre en el 50% y responde con el aumento de titulados a los progresivos aumentos de matrícula de los primeros años ochenta.

— El curso siguiente, el 88/89, este índice se sitúa alrededor del 30% y responde a un espectacular aumento de la matrícula, 917 alumnos, en primero el curso 1986/87. En los tres cursos que este primero del 86/87 permanece en la Escuela la masificación va creciendo, su consecuencia son las precarias condiciones que describimos en su momento

INDICE EFICIENCIA ESTUDIOS RELACIONES LABORALES



(Fuente: Memorias Actividad Escuela Social, S.I. Univ. de Valencia y elaboración propia.)

Los dos primeros cursos tras la integración en la Universidad se recupera el nivel de eficiencia de los ochenta. Sin embargo las altas puntuaciones del 89/90 y el 90/91 dan paso a un nuevo descenso en el que estas vuelven a situarse alrededor del 30% del 88/89. Los buenos resultados del 89/90 y el 90/91, incluso del curso 91/92, tal vez haya que atribuirlos al ambiente que se produce a raíz de la integración en la Universidad, que afecta al personal administrativo, los profesores y los alumnos, y que propicia mejores rendimientos de todos.

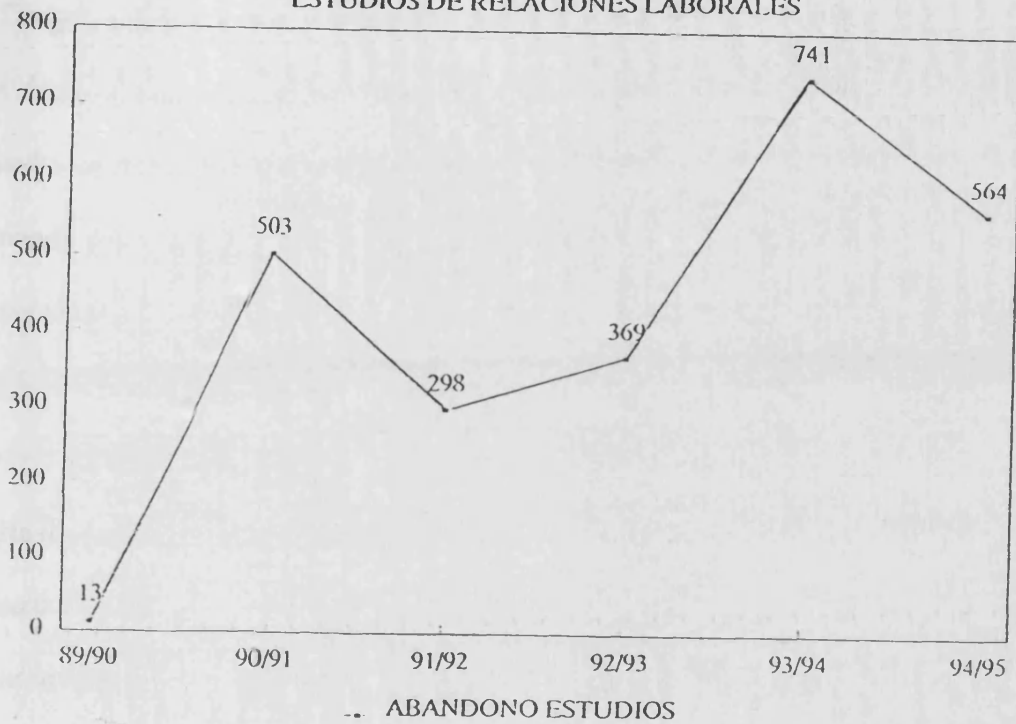
Estos rendimientos, finalizado lentamente el efecto estimulante de los cambios, vuelven a descender al nivel del 88/89 en los cursos 92/93 y 93/94. Entretanto ha seguido ascendiendo el nivel medio de los alumnos y profesores, tal como hemos visto, y mejoran los medios, en general, de la Escuela. La masificación de las clases, sin embargo, también se ha mantenido¹⁸¹.

Una medida complementaria del nivel de rendimiento de la Escuela en estos años es el número de alumnos que abandonan los estudios sin titularse. Son estos abandonos consecuencia lógica de los casi mil alumnos que se matriculan en primero anualmente desde el curso 1985/86 y los aproximadamente 350 que se titulan por año. Como primer efecto se producen en la Escuela embolsamientos de alumnos repetidores, y posteriormente, abandonos masivos de los Estudios.

La curva que los muestra gráficamente es, sin embargo, muy irregular, producto, probablemente de los acontecimientos que configuran la historia reciente de la Escuela. El año 89/90, el primero de la Escuela en la Universidad, únicamente se detectan trece alumnos que no vuelven a matricularse habiendo cursado estudios el año anterior. El siguiente curso se produce, por el contrario, un pico en la curva.

¹⁸¹ El curso 90/91, por ejemplo, en primero hay matriculados 1712 alumnos en Organización de Empresas y Administración del personal, con seis grupos de Primero, en Derecho del Trabajo son 1653 los matriculados. En el nocturno hay un grupo de primero con 374 matriculados en Economía, 361 en Derecho del Trabajo y 422 en Organización de E. y Adm. del Personal. Los grupos de mañana están en una media de 150 alumnos. En el 83/84 sigue habiendo nocturnos de 300, 287, 278 alumnos, en Tercero, 256, 258, 241 alumnos en Segundo, mientras que en Primero se ha implantado ya el Nuevo Plan.

ABANDONO ESTUDIOS ESTUDIOS DE RELACIONES LABORALES



(Fuente: S.I. Univ. de Valencia y elab. propia)

Los Nuevos Planes de Estudios tienen un efecto disuasorio para muchos de los alumnos con más dificultades para seguir los estudios. El curso 93/94, y el 94/95, se producen 741 y 584 abandonos respectivamente. Algunas de las medidas que acompañan a los Nuevos Planes, aumento de los costes de las segundas matriculas de las asignaturas o la limitación de

convocatorias, parece que están dirigidas a estimular la salida de los estudios de estos alumnos menos brillantes.

El ritmo académico de los nuevos planes, comparado con el ritmo docente tradicional de la antigua Escuela, es mucho más exigentes de horario, lo que probablemente, unido a las políticas anteriormente citadas, ayuda también a estimular la decisión del abandono de los estudios de algunos estudiantes.

6.1.2. El fracaso escolar en los estudios de Relaciones Laborales

Hemos hablado en el apartado anterior de los alumnos que abandonan sus estudios en la Escuela. Normalmente este paso puede ser más o menos definitivo. Lo es cuando el abandono se produce tras haber agotado las convocatorias posibles en alguna asignatura o cuando son muchas las asignaturas pendientes. En otras circunstancias, un abandono temporal no implica la renuncia definitiva a proseguir los estudios, sino que depende de circunstancias temporales que, superadas, permiten volver a reiniciarlos.

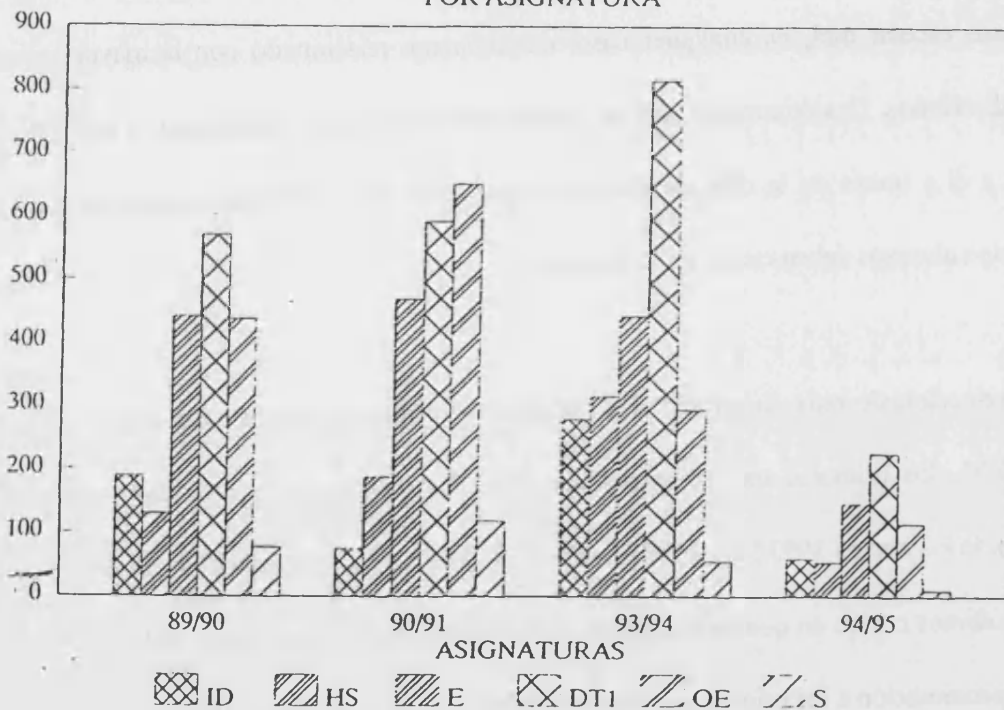
El fracaso escolar está, en cualquier caso, directamente relacionado con la mayor parte de estos abandonos. Desglosaremos aquí su estudio por cursos y por asignaturas, y nos aproximaremos a él a través de la cifra de alumnos repetidores en las distintas disciplinas académicas que los alumnos deben cursar en la Escuela.

Hemos seleccionado para su estudio dos períodos: el primero consta de los cursos 1989/90 y 1990/91, los primeros tras la integración de la Escuela en la Universidad; el segundo comprende los cursos 1993/94 y 1994/95. En el caso de los alumnos del Plan del 80 coincide con los últimos cursos en que este se aplica. Estudiaremos también el curso 1994/95 como forma de aproximación a los primeros resultados de los alumnos del Nuevo Plan.

Para el curso primero la distribución de alumnos repetidores por asignaturas está contenida en el gráfico anterior. Podemos observar que, en general, la asignatura que provoca mayores problemas de entre las de primero del Plan del 80 a los alumnos de la Escuela es Derecho del Trabajo I. Aprobar esta asignatura es también imprescindible para poder

matricularse en Derecho del Trabajo II y Derecho Procesal Laboral. Los repetidores de D. del Trabajo I matriculados en 1989/90 son 571. esta cifra asciende ligeramente el curso siguiente. Si saltamos hasta el curso 1993/94, el Primero del Plan del 80 se ha extinguido, de forma que todos los alumnos matriculados de asignaturas de este curso son estudiantes que las tienen pendientes de otros años. Otro tanto ocurre con los pocos que todavía se matriculan de asignaturas de Primer Curso del Plan del 80 en el 1994/95.

REPETIDORES 1º POR ASIGNATURA



(Fuente: S. I. Univ. de Valencia y elab. propia)

Además de Derecho del Trabajo I, tienen también altos índices de repetidores, los dos primeros cursos incluidos en esta presentación, las asignaturas Economía y Organización de Empresa y Administración del Personal. Esta última es la que cuenta con más alumnos pendientes en el curso 1991/92. En general, del 89/90 al 91/92, en las tres restantes asignaturas de primero aumentan su número de alumnos pendientes Historia Social y Sociología, mientras Introducción al Derecho es la excepción.

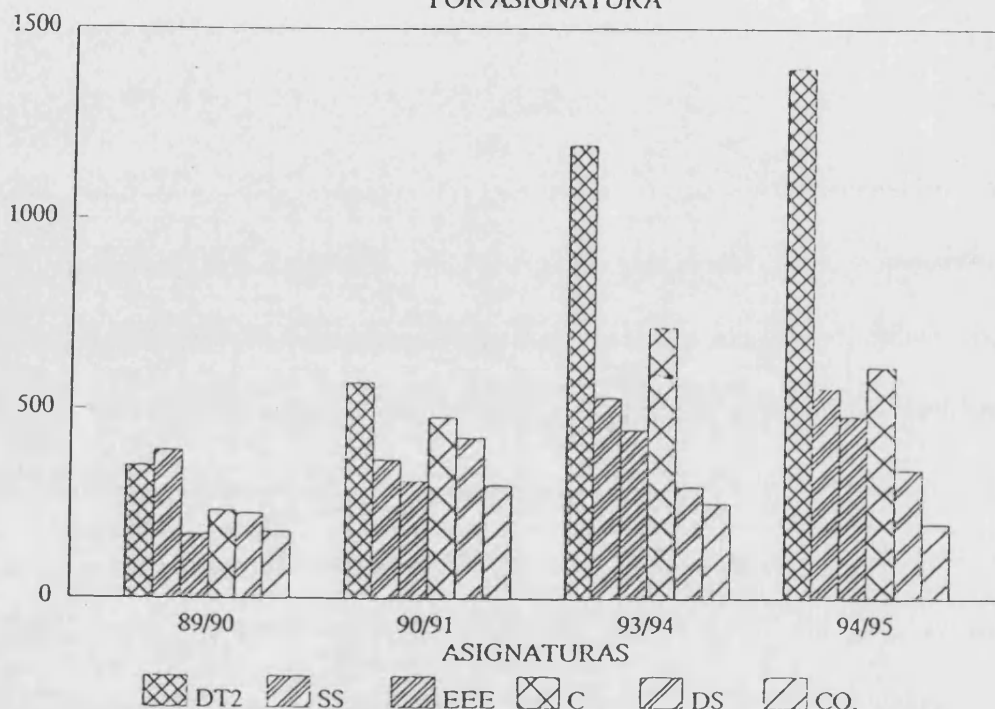
El diagrama del curso 1993/94 es significativo para observar el monto total de los alumnos que van quedando rezagados respecto de sus promociones de origen. De ellos, 815 tienen el Derecho del Trabajo I pendiente, 441 la Economía, 316 la Historia Social, 295 la O. de Empresa y Adm. del Personal, 280 la Historia Social y, únicamente 55, la Sociología.

El año siguiente todas estas cifras descienden significativamente y únicamente se matriculan de asignaturas del Primero a extinguir aquellos que tienen alguna pendiente, pero, matriculados ya en Segundo o Tercero, conservan esperanzas de concluir los estudios del Plan Antiguo con la graduación. Otro grupo aprovecha la oportunidad que se les ofrece de convalidar las asignaturas aprobadas hasta el momento integrándose en los cursos del Plan Nuevo. Un tercer grupo abandona los estudios.

Si observamos el diagrama siguiente, formado con las cifras de repetidores de Segundo, el efecto de embolsamiento de alumnos repetidores en los cursos 89/90 y 90/91 es menor en este curso de lo que era en primero. Resultaba aquel primero, por entonces, un curso muy selectivo. La tendencia empieza a cambiar ya en el curso siguiente.

Las asignaturas más selectivas de segundo el curso 1989/90 eran Derecho Sindical y Derecho del Trabajo II. El curso siguiente, incrementan su número de alumnos pendientes todas las asignaturas con la excepción de la de Derecho de la Seguridad Social, y, a consecuencia de ello, comienza a aumentar el efecto embolsamiento de que hablábamos¹⁸².

REPETIDORES 2º POR ASIGNATURA



(Fuente S. I. U. de Valencia y E. propia)

El curso 1993/94 han moderado su nivel de alumnos pendientes respecto del que tenían tres cursos atrás las asignaturas Cooperación y Derecho Sindical; han incrementado

¹⁸² Así, tomando Derecho del Trabajo II: en 1989/90, de los alumnos repetidores lo son por primera vez (2ª matrícula en la asignatura), 208; por segunda, 128; por tercera, 10; por cuarta, 4; y un alumno utiliza su séptima convocatoria. El curso siguiente, se matriculan por segunda vez 356 alumnos; es su tercera matrícula en 130 casos; la cuarta, 68; la quinta, 10; la sexta, 3; la séptima, 4.

moderadamente el número de estos Derecho de la Seguridad Social y Estructura Económica de España; aumenta sensiblemente el número de alumnos pendientes en Contabilidad y se ha duplicado el de los que arrastran el Derecho del Trabajo II.

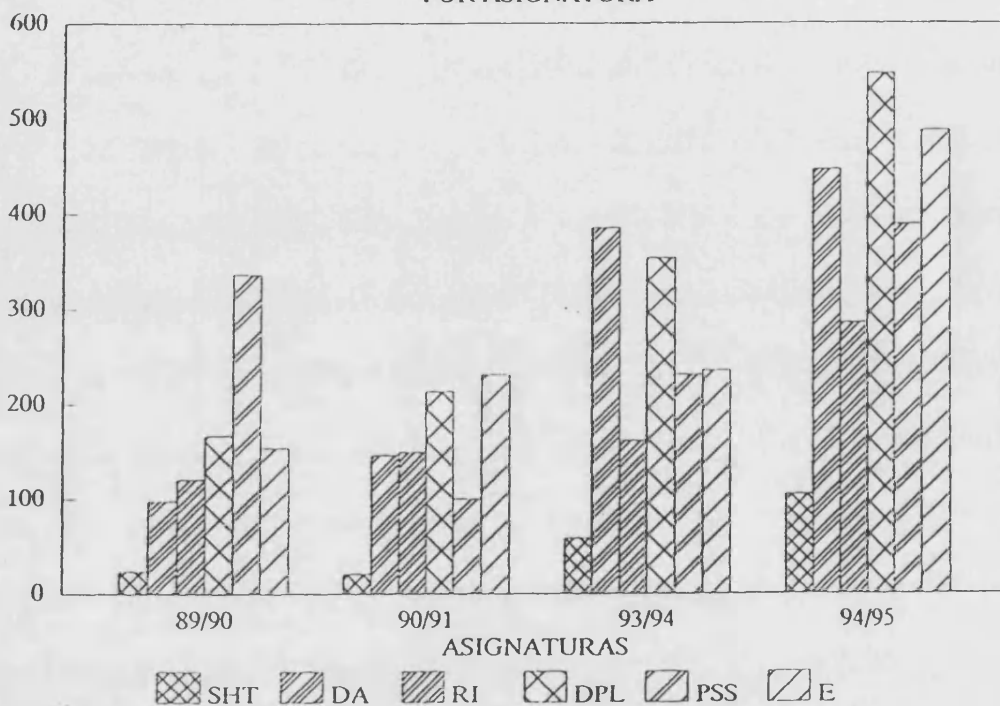
El curso 94/95 se implanta el Segundo Curso del Plan Nuevo, de forma que la totalidad de los alumnos del plan antiguo incluidos en este diagrama, bien son repetidores, bien no han podido matricularse hasta este curso en Derecho del Trabajo II por no tener aprobada la asignatura Derecho del Trabajo I. En cualquiera de los dos casos se han retrasado respecto de su promoción.

De los 2.235 alumnos censados por la Universidad como estudiantes de Graduado Social (los del Plan Nuevo ya lo están como de Relaciones Laborales), 1.398 tienen pendiente la asignatura de Derecho del Trabajo II; 557 alumnos, el Derecho de la Seguridad Social; 484, la Estructura Económica de España; 613, la Contabilidad; 342, el Derecho Sindical; 200, la Cooperación.

Se observa, en el gráfico que recoge los repetidores de Tercero por asignaturas, que este curso está sometido a la dinámica menos homogénea de todos ellos en estos años. En los cursos 1989/90 y 1990/91 el efecto de embolsamiento es pequeño, únicamente las Prácticas de Seguridad Social superan los 300 alumnos repetidores, cifra que, para esta asignatura, desciende significativamente el curso siguiente. Desciende también ligeramente el número de alumnos que, en este curso, 1990/91, tienen pendiente la Seguridad e Higiene en el Trabajo, que siempre presenta las cifras menores, respecto del curso anterior.

El resto de las asignaturas incrementa su número de alumnos pendientes en este paso del 89/90 al 90/91, siendo los aumentos más significativos los de Estadística y Derecho Procesal Laboral y menores los de Derecho Administrativo y Sociología de las Relaciones Industriales.

REPETIDORES 3º POR ASIGNATURA



(Fuente: S.I.Univ. de Valencia y elab. propia)

Los cursos 1993/94 y 1994/95, las cifras de alumnos repetidores se han disparado en Derecho Administrativo y Derecho Procesal Laboral y, el último de estos cursos, también en

Estadística. Cifras más moderadas de repetidores tienen las asignaturas de Prácticas de Seguridad Social y Sociología de las Relaciones Industriales y la cifra más baja de repetidores sigue perteneciendo a Seguridad e Higiene en el Trabajo.

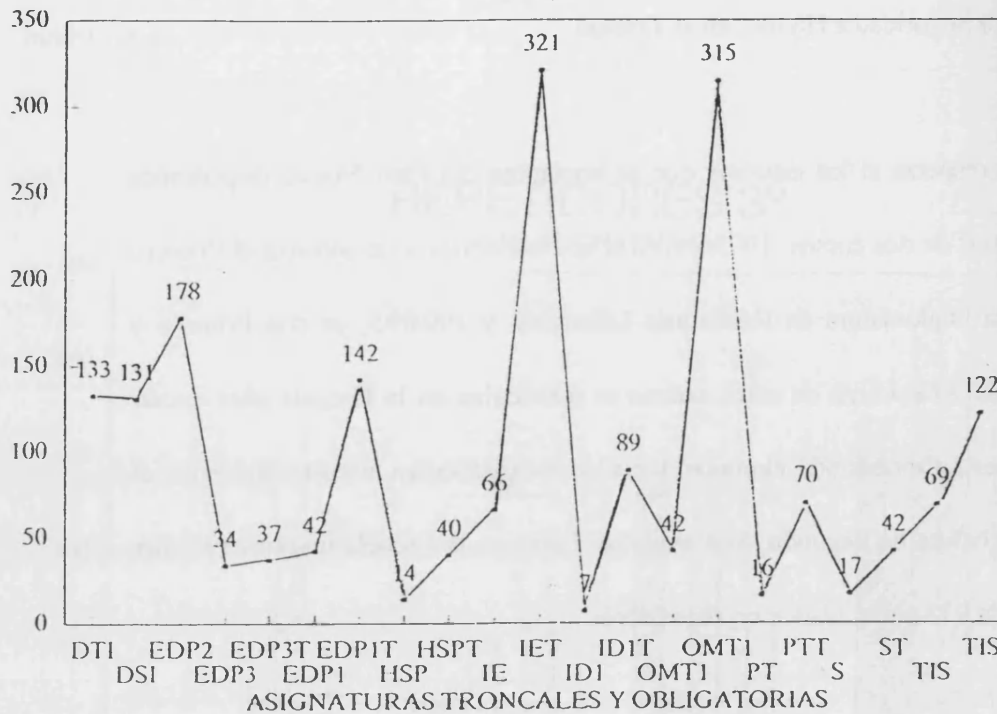
Por lo que respecta al los estudios que se implantan del Plan Nuevo disponemos únicamente de las cifras de dos cursos: 1993/94, en el que comienza su enseñanza el Primero de los estudios de la Diplomatura en Relaciones Laborales; y 1994/95, ya con Primero y Segundo funcionando. El primero de estos cursos se matriculan en la Escuela para cursar Primero de Relaciones Laborales 961 alumnos. De ellos, se matriculan el curso siguiente, al menos en alguna asignatura de Segundo, 801 alumnos. Entra en la Escuela un nuevo Primer Curso con una cifra de 937 matriculados no repetidores.

Por lo que respecta a los repetidores matriculados en alguna asignatura de Primero podemos ver su distribución en el correspondiente gráfico. Han resultado ser, en general, más costosas de aprobar para los alumnos las asignaturas teóricas, que las prácticas. Las teorías de Introducción a la Economía y Organización y Métodos del Trabajo I son las asignaturas con más de trescientos alumnos repetidores.

Entre cien y doscientos alumnos han suspendido Elementos de Derecho Público II, Elementos de Derecho Público I, Derecho del Trabajo I, Derecho Sindical y Técnicas de Investigación Social. El resto de las asignaturas se sitúa por debajo del centenar de alumnos repetidores.

REPETIDORES 1º PN

1994/95



(Fuente: S.I.U. de Valencia y e. propia)

Tienen importancia estos números para el análisis sociológico porque en ellos se manifiesta un poder¹⁸³ social específico. Es difícil identificar las fuentes de este poder tal y

¹⁸³ "Professional knowledge is negotiable currency. Research would attempt to suggest the dominant patterns of negotiation and the structural contingencies which modified them. More substantively, it would seek to identify the pedagogical assumptions of particular teachers, along the lines of the theoretical model already outlined, to penetrate the intentionality behind arrangements of knowledge, and to trace the inferences between pedagogy, subject and evaluation." Esland (1971:105)

como se manifiesta en los currícula o en el modelo teórico usualmente admitido, sin embargo, en el caso de la implementación de unos estudios profesionales, el Centro, los Departamentos y los profesores que lo implementan ejercen el poder específico de regular la salida de nuevos profesionales al mercado de trabajo, cuando aplican a su docencia o su evaluación sus ideas pedagógicas y su profesionalidad.

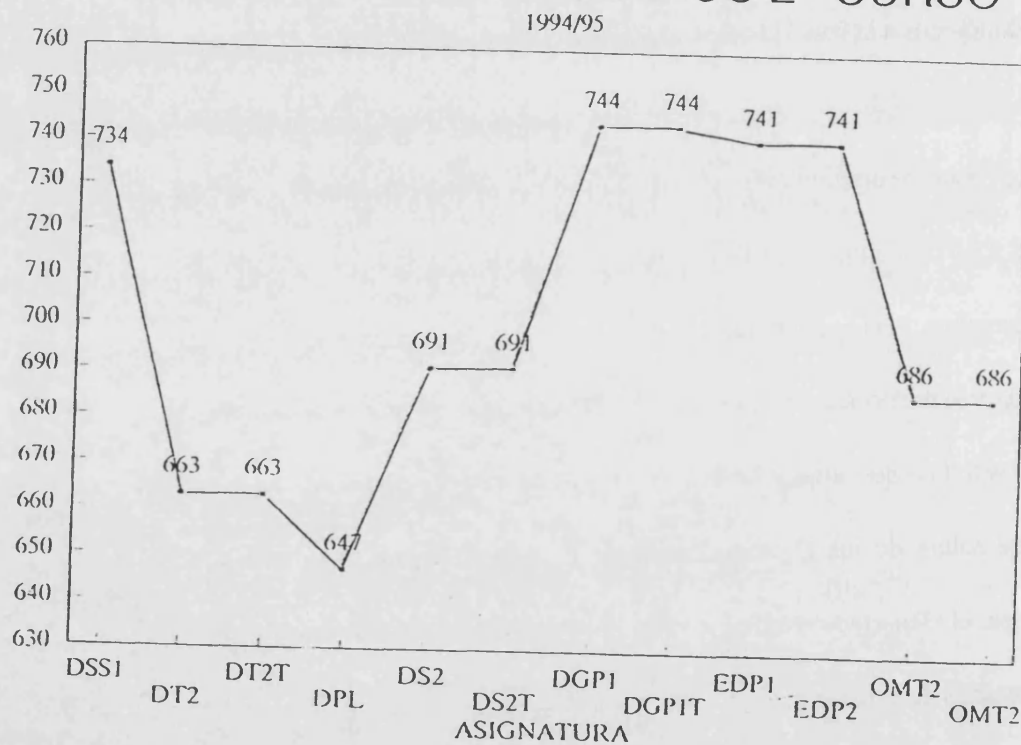
En estas páginas vemos pormenorizadamente como, en los últimos años de la Escuela, los flujos de salidas han sido controlados por la aplicación que sus profesores hacen de sus criterios pedagógicos a la hora de valorar los conocimientos de los alumnos.

Obviamente esta aplicación de la enseñanza se realiza siguiendo las líneas desarrolladas por el Plan de Estudios. El Plan de 1980 se diferencia del actual en que este es mucho más pluridisciplinar. Ha aumentado el número de los Departamentos que dictan asignaturas troncales y obligatorias en la carrera. Desde el punto vista con que enfocamos ahora el tema, esto significa que gran cantidad de Departamentos tienen ahora el poder de regular los flujos de salida de los Diplomados de la Escuela al mercado de trabajo. Se mantiene, sin embargo, el Departamento de Derecho del Trabajo como el responsable de más del 40% de los contenidos de la carrera, tal como vimos cuando analizamos el plan.

Si observamos una imagen de los alumnos matriculados en Segundo Curso de Relaciones Laborales en el curso 1994/95, obtenemos una visión en positivo de la que presentábamos en el gráfico anterior. La organización de las restricciones en el Nuevo Plan influye en esta imagen de forma que este presenta diversas modificaciones respecto de aquel.

En virtud de estas restricciones, y también de las decisiones de los alumnos respecto de la dosificación de sus convocatorias, este diagrama nos muestra la distribución de matrícula por asignaturas de los 801 alumnos de los estudios de Relaciones Laborales que tienen matriculada alguna asignatura de Segundo en el curso 1994/95.

ALUMNOS MATRICULADOS 2º CURSO



(Fuente: S.I., U. Valencia y elab. propia)

El menor número de matrículas corresponde a Derecho Procesal Laboral y Derecho del Trabajo II, tanto en su módulo teórico como en el práctico, Organización y Métodos del Trabajo II y Derecho Sindical II, ambas también en los módulos teóricos y prácticos.

Se manifiesta en estos resultados, por último, una característica, que probablemente es general en todos los estudios universitarios de grado medio. Dado que la organización del conocimiento está jerarquizada, todos los profesores que tienen poder sobre el marco en que se desenvuelven los estudios de Relaciones Laborales pertenecen a titulaciones de mayor jerarquía académica¹⁸⁴. Tal vez percibiendo esta desventaja los Colegios de Graduados Sociales y los alumnos de la Escuela han solicitado en los últimos años a distintas instancias la prolongación de los actuales estudios de Relaciones Laborales, permitiendo así una titulación de ciclo largo.

Estas reflexiones sobre los poderes sociales de todo tipo implicados en la producción universitaria de profesionales de las relaciones laborales nos proporcionan el punto de apoyo para encarar los últimos análisis de esta tesis. Me refiero a los análisis de la inserción en el mercado de trabajo de los Graduados Sociales y Graduados Sociales Diplomados que se han titulado en estos últimos años.

¹⁸⁴ "Academic curricula in this country involve assumptions that some kinds and areas of knowledge are mucho more 'worthwhile' than others; that as soon as possible knowledge should become specialized and with minimum explicit emphasis on the relations between the subjects specialized in and between the specialized teachers involved. It may be useful, therefore, to view curricular changes as involving changing definitions of knowledge along one of more of the dimensions towards a less or more stratified, specialized and open organization of knowledge. Further, that as we assume some patterns of social relations associated with any curriculum, these changes will be resisted in so far as they are perceived to undermine the values, relative power and privileges of the dominant groups involved." Young (1971b:34)

6.2.- LA INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO DE LOS TITULADOS DE ESTUDIOS DE GRADUADO SOCIAL EN LOS ÚLTIMOS AÑOS.

Desde el inicio de esta investigación he realizado varias mediciones de la situación laboral de los titulados algún tiempo después de su graduación. Estas mediciones las realicé con los Graduados Sociales que acabaron con éxito sus estudios en la Escuela Social en los años 1986 -99 titulados-, 1987 - 179 titulados entre Febrero y Junio- y 1988 - 282 titulados. Posteriormente medí la situación laboral de los Graduados Sociales Titulados los años 1991 - 392 titulados- y 1992 -364 titulados-, egresados ya, estos últimos, de la Escuela Universitaria de Graduados Sociales¹⁸⁵.

Envié las encuestas por correo entre el final de la primavera y el principio del verano de cada uno de los periodos en que realizaba la medida. Para las promociones de 1986, 1988 y 1991 la encuesta medía la situación profesional dos años después de su titulación. Las promociones de 1987 y 1992 fueron medidas un año después de su titulación.

La confección de los cuestionarios la realicé tras un estudio cualitativo¹⁸⁶ que me permitió adecuarlos a la mayor parte de las distintas situaciones profesionales de los Graduados de nuestra muestra.

¹⁸⁵ Los detalles concretos de la medición están explicados en la ficha técnica, en el Apéndice final de esta tesis. Obtuvimos un total de 257 respuestas válidas, que representan un 19,5% del total de los titulados en estos años.

¹⁸⁶ Son las entrevistas en profundidad realizadas a Graduados Sociales, pertenecientes a distintos ámbitos de actividad profesional, que ya hemos citado a lo largo de esta tesis. Su descripción pormenorizada y la transcripción instrumental de dichas entrevistas está también en el Apéndice final de este trabajo.

Los siguientes apartados de esta tesis informan sobre los resultados de dichas mediciones. Cuando tratamos con los resultados del total de la muestra, debe entenderse que nos referimos, en general, al mercado de trabajo de los Graduados Sociales recién diplomados en este periodo, entre 1988, fecha de nuestro primer envío y 1993, año en el que realizamos el último.

En algunas ocasiones expongo los resultados de mediciones parciales con las dos grandes submuestras que resultan de diferenciar las respuestas recibidas uno o dos años después de la graduación. También resulta, en ocasiones, pertinente, distinguir los resultados concretos de las diferentes promociones. Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, se produce una evolución, perfectamente identificable, en el alumnado que ingresa en la Escuela durante este periodo. La primera promoción estudiada ingresó en la Escuela Social en el curso 1983/1984, la última en el curso 1989/1990. Posteriormente ha continuado los estudios de Relaciones Laborales el proceso de cambio en la composición del alumnado. Nuestro trabajo, en este apartado, queda situado en el término medio de este proceso de cambio, ya que el último alumnado de la Escuela todavía debe concluir su graduación en los años venideros.

Los resultados de nuestra investigación definen dos grandes submuestras entre las respuestas recibidas. Aquellos que ya trabajaban cuando ingresaron en la Escuela -más del 60% de los titulados de las dos primeras promociones medidas- y los alumnos más jóvenes, procedentes del sistema educativo, que constituyen algo más de la mitad de los titulados entre las últimas promociones.

Por medio del cuestionario pretendía obtener datos empíricos pertinentes para delimitar una secuencia interrelacionada de conceptos que denotan la situación profesional que alcanzan los egresados de la Escuela. Expondré aquí los más significativos entre ellos. Comenzaré por la caracterización de nuestro alumnos respecto de la actividad y la ocupación. Compararé los resultados así obtenidos con las tasas de actividad y ocupación de la población española de un nivel educativo semejante en cada periodo muestral.

Esta caracterización vuelve a dividir a los titulados de la Escuela en varias categorías discretas. Estas son, básicamente: no activos, ocupados y parados. Analizaremos los perfiles generales de estas tres categorías de titulados.

A través del análisis de los puestos de trabajo que ocupan los titulados de la Escuela obtendremos la imagen de los segmentos del mercado de trabajo que demandan esta titulación en los años de nuestra encuesta.

Por último, expongo algunos aspectos relacionados con la categoría de los puestos de trabajo en los que se integran los Titulados de esta carrera y, también, otros aspectos complementarios, como los tipos de contrato que se les ofrecen o su satisfacción con las condiciones salariales en las que desarrollan su actividad profesional.

Todos estos datos nos permiten obtener conclusiones respecto de la efectividad de los estudios de Graduado Social, cerrando con ello uno de los propósitos de este trabajo. Además contamos también con información para evaluar la movilidad social que la Escuela

genera a través de la preparación de sus alumnos para el desempeño de esta profesión, que es el segundo de los fines que nos habíamos propuesto¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Conviene, no obstante, hacer una salvedad. Dadas las dificultades de la población específica a la que se pretende encuestar, en la evaluación de centros educativos se recurre a la técnica de la encuesta por correo. Esto hemos hecho nosotros también. Todas las técnicas de encuesta definen sus resultados sobre un espacio oscuro, ininvestigable, aquel que limita con las personas que nunca contestan un cuestionario. Las encuestas que utilizan un método aleatorio de muestreo esquivan esta dificultad definiendo por medios estadísticos sus márgenes de error. En el caso de las encuestas por correo la indefinición de los resultados es mayor y suele pensarse que son significativas a partir de un alto porcentaje de respuestas. En este caso envié cartas a la mitad de la lista de los graduados de los años 1986, 1987 y 1988. Escribí a uno de cada tres graduados de las promociones de 1991 y 1992. Recibi un 40% de respuestas de los graduados de los tres primeros años. Las dos últimas promociones me contestaron en un porcentaje próximo al 50%. La información concreta sobre este punto está también contenida en la ficha técnica, al final de este trabajo.

6.2.1. La actividad y la ocupación de los titulados de estudios de Graduado Social.

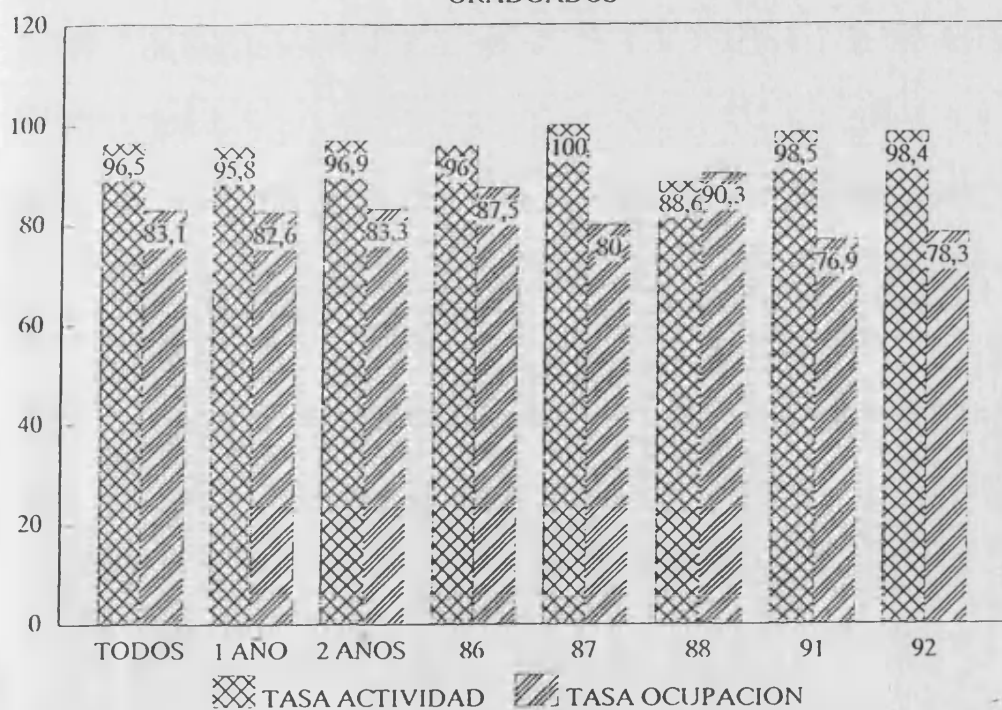
Muchos de los estudiantes de las titulaciones de Graduado Social investigadas en este trabajo continuaban, después de graduarse, estudios formales, bien para obtener una licenciatura universitaria, o bien, iniciaban otros estudios de diplomatura (15,6% del total de nuestras respuestas, con porcentajes casi idénticos al año y a los dos años de la graduación). Sin embargo, muy pocos de ellos se dedican a estos estudios ulteriores a tiempo completo. La mayor parte los compaginan con un trabajo remunerado o con la búsqueda de empleo. El resultado de esta estrategia se traduce en unas tasas de actividad muy altas para todo el colectivo. Para el total de las respuestas válidas recibidas, la tasa de actividad es del 96,5%; un 95,8% un año después de acabar la carrera y un 96,9% dos años después.

También era alta, en términos comparativos, la tasa global de ocupación de los diplomados que investigábamos, 83,1%. Un año después de acabar la carrera la tasa de ocupación de este colectivo era del 82,6%, dos años después alcanzaba el 83,3%.

Si calculamos estas tasas para los grupos formados por las distintas promociones aparecen diferencias significativas, sobre todo en la tasa de ocupación, a favor de las promociones medidas hasta el año 1990. La tasa de paro de los graduados del 91, dos años después de terminar la carrera es del 23,1%, y la de los graduados del 92, sólo un año después de titularse, del 21,7%. Estos últimos datos son aparentemente contradictorios, sin

embargo, si sumamos al paro el subempleo (trabajos de temporada, esporádicos, clases particulares, etc.) las cifras recuperan la normalidad. Están parados o subempleados el 25,8% de los diplomados del 91, dos años después de titularse; la medida de este mismo concepto para los graduados del 92 se sitúa en el 27,9%. La menor cifra de paro de estos últimos se debe, por tanto, a que aceptaban un nivel más alto de subempleo.

TASAS DE ACTIVIDAD Y OCUPACION GRADUADOS



(Fuente: elaboración propia)

Observando las tasas de actividad de las distintas promociones, muestran todas ellas guarismos muy altos, que únicamente descienden, relativamente, en la promoción de 1988, medida en verano del año 1990. Este descenso se debe a que en ella se da el mayor índice de titulados que se dedican a estudiar otra carrera o a preparar oposiciones tras acabar sus estudios en la Escuela Social. No es casualidad que sea precisamente esta promoción la que tiene el menor índice de paro de todas las promociones medidas (la mayor tasa de ocupación). Ante condiciones coyunturales que hacen relativamente fácil la colocación, algunos alumnos preferían seguir invirtiendo en su formación, sin que les urgiera encontrar un trabajo inmediato. Los alumnos de las promociones del 91 y el 92, aún en el caso de seguir estudiando, se manifestaban también como "parados"¹⁸⁸. Las pequeñas minorías de no activos son, casi siempre, graduados que proseguían otros estudios, excepto en dos casos, que pomenorizaremos más adelante.

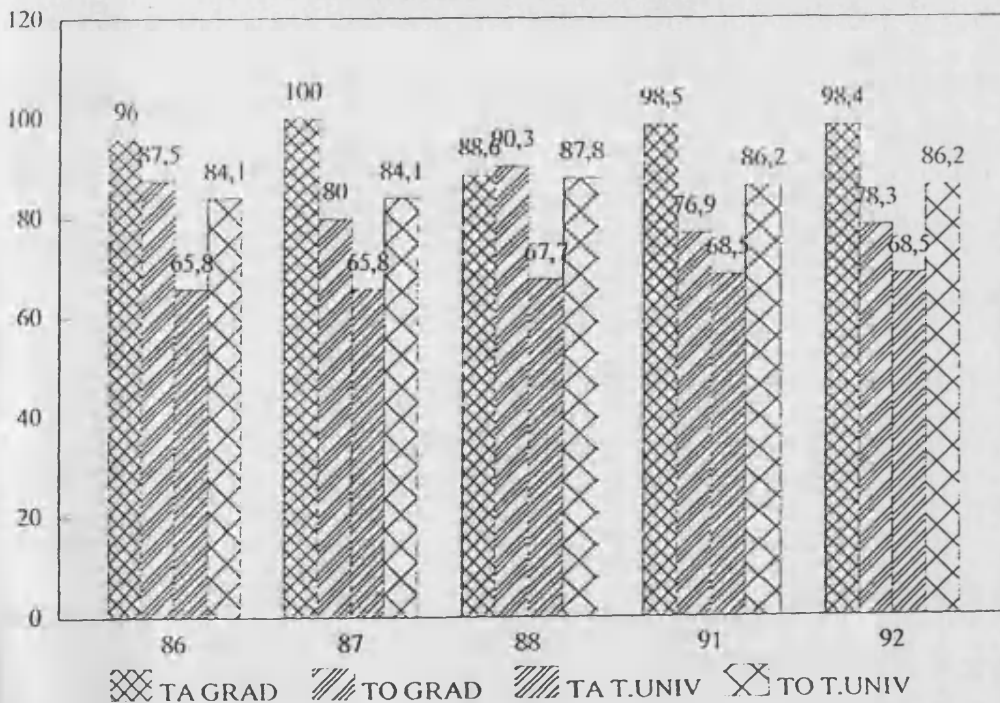
Si observamos las tasas de ocupación de las distintas promociones se desprende de ellas que, dos años después de graduarse, los diplomados del 86 tenían sólo un 12,5% de tasa de paro. Esta cifra es todavía mejor para los graduados de 1988, medidos también dos años después de terminar sus estudios (9,7% de parados). La situación de los graduados del 91, en la misma circunstancia temporal, ha empeorado en 13 puntos porcentuales respecto de esta última cifra de paro. Las dos promociones que han sido medidas un año después de terminar

¹⁸⁸ La mayor parte de los ítems del cuestionario permiten contestar simultáneamente varias respuestas, por ejemplo '-sigo estudiando' y '-estoy en el paro'. Mi criterio de clasificación es considerar 'parados' a todos los que así lo manifiestan, excluyendo únicamente a los que manifiestan al mismo tiempo estar en el paro y tener alguna ocupación remunerada, como trabajos de temporada, temporales, etc. No obstante esto, en alguna ocasión estudio conjuntamente a los parados y los subempleados, tal y como veremos más adelante.

sus estudios muestran índices de paro similares, si bien ya adelantamos que, en el caso de los de 1992, con una mayor proporción de subempleo.

Comparando estas tasas de actividad y ocupación con las correspondientes de la población con su mismo nivel de estudios y en las mismas fechas obtenemos el siguiente gráfico.

T. ACTIVIDAD Y OCUPACION
GRAD. ESC / TOTAL TIT. UNIV.



(Fuente: EPA y elab. propia)

Los datos no son del todo homogéneos, hasta la medida del tercer trimestre de 1990 (promoción 88) los datos de la EPA se refieren al conjunto de los titulados universitarios. Las dos últimas mediciones precisan ya las tasas de actividad y ocupación para los diplomados universitarios de grado medio, midiendo a los titulados superiores en forma separada. La comparación vuelve a resaltar las altas tasas de actividad de los titulados de la Escuela.

Si comparamos las tasas generales de ocupación de los titulados universitarios en el tercer trimestre de 1988 y 1990 con las de los graduados de la Escuela, dos años después de titularse, -promociones 1986 y 1988- hay una ligera ventaja para los graduados de la Escuela. La medición más precisa del tercer trimestre de 1993 - promoción 1991- muestra, por el contrario, mayores dificultades para encontrar empleo para los recién titulados de la Escuela que para el conjunto de los titulados de grado medio reflejados por la EPA.

Las promociones medidas únicamente un año después de graduarse -1987 y 1992- tienen cifras de ocupación inferiores a las de los titulados universitarios en general, 84,1% en el tercer trimestre de 1988, o los titulados de grado medio en el tercer trimestre de 1993, 86,2%.

Estas altas tasas de actividad y las relativamente altas de ocupación de los Graduados de la Escuela Social (promociones de los ochenta) se deben, en gran parte, a que muchos de ellos eran ya activos y estaban ocupados cuando se matricularon en la Escuela. Para el total de la respuesta a nuestra encuesta, los que ocupaban ya un puesto de trabajo al matricularse constituyen el 51,7%. Los porcentajes parciales por promociones oscilan entre el 76% del

grupo que se gradúa el año 1986 y el 36,4% del grupo que se gradúa en el año 1991. De este colectivo que ya trabajaba al iniciar sus estudios, no obstante, algunos han perdido su puesto de trabajo y otros lo han cambiado en el momento de nuestra encuesta.

Es significativo para entender la composición de los dos segmentos en que esta variable -tener o no un puesto de trabajo al iniciar los estudios- divide las respuestas a nuestra encuesta, su caracterización por medio de variables demográficas básicas: edad, sexo, estado civil o número de hijos. El grupo de los que ya tenían trabajo al iniciar sus estudios estaba compuesto por personas de 31 años o mayores, en un 51,1%; un 40,7% tenían entre 25 y 30 años; y únicamente el 8,1% era menor de 25 años en el momento en que contestaron nuestro cuestionario. La variable de sexo está equilibrada en todos los tramos, si bien hay una ligera mayoría de hombres en este grupo global, un 53,4%, por solo un 46,6% de mujeres. Esta misma proporción aproximada se mantiene en los tres tramos de edad definidos.

Del total de este segmento el 60% eran personas casadas cuando contestaron el cuestionario, o bien lo habían sido, y un 40% (siempre del total del segmento) tenían descendencia. En estos dos últimos supuestos se mantienen también proporciones semejantes en la variable de sexo a las expresadas en el párrafo anterior.

El segmento de los que no tenían un puesto de trabajo al iniciar los estudios en la Escuela está marcadamente diferenciado del anterior en todas las variables expresadas. En la promoción del 86 representa únicamente un 24%, y en la del 91 ha aumentado hasta un 63,6%. En la variable de edad los menores de 25 años representaban (siempre en el momento

en que responden a la encuesta) un 62,2%. Los que estaban entre 25 y 30 años eran un 28,3% y los de 31 años o mayores alcanzaban un 9,4% del total de este grupo. En la variable de sexo son mujeres el 66,9% de este segmento total (68,4% de los menores de 25 años). Por último, el 86,6% eran solteros.

Esta descripción nos permite establecer un paralelismo con el cambio que se ha producido en el alumnado a lo largo de estos años. Por causa de las características temporales de nuestra encuesta, dicho cambio era mucho más perceptible en el análisis del alumnado que realizamos en capítulos anteriores, sin embargo esta descripción nos permite analizar por separado el segmento de características semejantes a aquel alumnado tradicional de la Escuela Social y, también, aquel otro que presentaba condiciones semejantes al alumnado actual de los nuevos estudios.

Esta descripción también nos permite matizar las altas tasas de ocupación del colectivo que estudiamos, ya que muchos de ellos eran personas ya integradas en el mercado de trabajo con anterioridad a la finalización de sus estudios.

6.2.1.1. Características demográficas de los titulados de Graduado Social y Graduado Social diplomado.¹⁸⁹

Las respuestas a nuestra encuesta definen tres grandes grupos entre los titulados: los parados y, entre los ocupados, aquellos que ya contaban con un trabajo al ingresar en la Escuela y los que han comenzado a trabajar tras graduarse. Existía un pequeño grupo intermedio entre estos dos últimos, los que habían comenzado a trabajar antes de concluir sus estudios, pero no trabajaban al ingresar en la Escuela. En los análisis que siguen he incluido a estos últimos en el grupo de los que trabajaban antes de entrar en la Escuela, ya que, al graduarse, tienen experiencia laboral anterior. Además el análisis de los no activos nos permitirá hacer algunas precisiones sobre el conjunto de los que continúan su formación tras acabar en la Escuela, incluyendo en este a todos los que estudian, activos o no.

Comenzaremos el análisis continuando la línea emprendida en el número anterior: caracterizar los segmentos de nuestra respuesta por medio de variables demográficas básicas.

El grupo más numeroso de los tres esbozados es el de los que continuaban trabajando, y que trabajaban ya, antes de graduarse en la Escuela. Representa este segmento al 51,7% de toda la respuesta. De ellos, el 46,6% tiene 31 años o más, los que tienen entre 25 y 30 años alcanzan un 41,4% y los menores de 25 años son el 12% restante de este grupo.

¹⁸⁹ Recordamos que, a efectos de título, los egresados de la Escuela Social obtenían el de Graduado Social. La E.U. de Graduados Sociales otorgaba el título de Graduado Social Diplomado. Los efectos legales de una y otra titulación son idénticos en virtud del Decreto de integración de las Escuelas Sociales en la enseñanza universitaria.

Por lo que respecta a la variable del sexo son mujeres el 51,9% del total de este grupo. Los hombres ocupan el 48,1% restante, siendo esta la proporción aproximada de todos los grupos de edad, excepto el de los más jóvenes, algo más feminizado. Un 48,1% del total continuaban solteros y el 51,9% restante estaban casados o lo habían estado anteriormente. El 82,6% de los casados tenía descendencia. Estos parámetros son también los que caracterizan al alumnado tradicional de la Escuela Social, tal como hemos visto en capítulos anteriores.

Los que habían encontrado su primer trabajo tras graduarse son el 23,3% de nuestra respuesta. Representan al alumnado actual de la Escuela juntamente con los parados y subempleados que trataremos más adelante. Tal como veíamos en el número anterior los parámetros demográficos que los caracterizan son inversamente simétricos a los del alumnado tradicional.

Los más jóvenes, menores de 25 años, representan el 66,1% de este grupo, aquellos que tenían entre 25 y 30 años cuando respondieron la encuesta son un 23,7%, y los que tienen 31 años o más son un 10,2% de este grupo. En la variable de sexo, el 66,7% de este grupo son mujeres, el 33,3% restante, hombres. Únicamente estaban casados, o lo habían estado anteriormente, en este grupo, un 18,3%.

El tercer gran grupo que analizo es el de los parados, uniendo a ellos los subempleados, en el momento de la encuesta¹⁹⁰. Sus variables demográficas son: respecto de

¹⁹⁰ Muchos de estos subempleados también se definen como parados en la respuesta a nuestra encuesta. A efectos de medir la efectividad de los estudios de Graduado Social considero pertinente el unir a estos dos

la edad, los más jóvenes, menores de 25 años, son el 63,3% de este grupo; entre 25 y 30 años se sitúa 32,6%; 31 años o más tienen únicamente un 4,1%. El 73,5% son mujeres, siendo el paro o subempleo masculino solo un 26,5% del total de este segmento. Por lo que respecta al estado civil, únicamente eran casados, separados o divorciados el 20,4% del grupo.

Aparecen, por tanto, dos tipos de circunstancias claramente diferenciadas en el mercado de trabajo de los titulados de la Escuela. Aquellos que contaban con un trabajo al iniciar sus estudios continuaban trabajando con un índice de ocupación del 95%. Un pequeño segmento de estos había perdido su trabajo y estaba en el paro; el 35% de ellos había cambiado de trabajo tras graduarse. Los alumnos más jóvenes que se graduaban, encontraban más dificultades para integrarse en el mercado de trabajo, especialmente algunas de las mujeres más jóvenes, siendo el paro masculino mucho más reducido.

Por lo que respecta a los que caracterizamos como no activos en el número anterior, únicamente en dos casos la situación de inactividad parece estable: un ama de casa que continúa siéndolo y una segunda que ha pedido la excedencia de su anterior trabajo. El resto está constituido por seis graduados que continúan estudios full-time y cuatro que ejercen de pasantes en diversos despachos, sin estar inscritos en el paro en ninguno de los casos. Entran, por tanto, todos ellos en una categoría de inactividad provisional, ya que continúan su preparación para el mercado de trabajo.

grupos. En cualquier caso, ello origina que el porcentaje que empleamos aquí no coincida con el utilizado en el número anterior, en el que definíamos el paro con criterios más convencionales. Dentro del subempleo incluyo trabajos temporales, o de temporada, en los servicios o la agricultura, sustituciones, clases particulares, etc.

Además de ellos, muchos de los que estaban trabajando o en el paro, continuaban también su preparación teórica, con nuevos estudios o preparando una oposición, o su preparación práctica, ejerciendo de pasantes en algún despacho. Este grupo de los que continuaban preparándose, uniendo no activos y activos, que continúan perfeccionando su preparación para el mercado de trabajo, presenta características que me ha parecido conveniente resaltar.

Constituía este grupo un 17,5% del total de la respuesta. Un 64,4% de ellos eran mujeres, por el 35,6% restante varones. Eran solteros el 77,8%, y, respecto de la edad, aproximadamente la mitad, el 48,9%, eran menores de 25 años; el 31,1% estaban entre 25 y 30 años en el período de encuesta, y el 20% restante era mayor de 31 años. El 77,8% eran solteros cuando contestaron.

Cruzando estas respuestas con las segmentaciones anteriormente descritas, el mayor grupo, un 37,7% de estos que continuaban preparándose, pertenece al segmento de los que ya trabajaban antes de matricularse en la Escuela y continuaban trabajando en el momento de nuestra encuesta. De los que se incluían en la categoría de parados, continuaba estudiando¹⁹¹ un 33,3%. Los que se dedicaban exclusivamente a su preparación son un 22,2% de este grupo. Aquellos que habían accedido a su primer trabajo tras finalizar sus estudios en la Escuela, únicamente constituyen el 6,7% de este segmento.

¹⁹¹ Están incluidos en este epígrafe los que continúan estudios formales en otro centro universitario, los que preparan oposiciones y los que ejercen de pasantes. Además la práctica totalidad de nuestra respuesta ha realizado o realiza cursos o estudios complementarios de idiomas, informática, derecho fiscal o administrativo, etc. A estos últimos no los incluimos, sin embargo, en este apartado.

Estos datos nos dan una primera imagen del colectivo de los graduados estudiados por nuestras encuestas. A partir de ahora desarrollaremos una descripción de algunas de las características de los puestos concretos que ocupaban en el mercado de trabajo real.

6.2.2. El mercado de trabajo que emplea diplomados de estos estudios.

Los estudios de Graduado Social, en la época en la que los estudiamos, tenían una doble relación con el mercado de trabajo. Por una parte eran estudios elegidos tradicionalmente por personas activas, que buscaban perfeccionar sus habilidades profesionales. Por otra, como otros estudios universitarios, se dirigían a especializar a sus alumnos en el desempeño de funciones demandadas por la sociedad en general, específicamente dirigidas al mundo del trabajo.

Una vez diplomados, sin embargo, muchos de los alumnos de la Escuela, caracterizados en el número anterior como activos, antes y después de sus estudios en ella, se encuentran con dificultades específicas para iniciarse en la nueva profesión. Estas dificultades eran especialmente importantes para aquellos alumnos que tenían cargas familiares. Deberían renunciar a un puesto de trabajo de categoría inferior a su nueva titulación, pero muchas veces fijo, seguro y mejor remunerado que aquel al que podrían aspirar como Graduados Sociales sin experiencia.

Algunos se decidieron a abrir un bufete con algunos compañeros, sin renunciar por ello al puesto de trabajo anterior. Dedicaron a este último su jornada laboral normal y al bufete

algunas horas por la tarde. El bufete, entretanto, puede quedar atendido por compañeros que se dedican a él a tiempo completo.

En otras ocasiones los titulados de la Escuela se promocionaron dentro de su misma empresa o, también, en otros puestos de trabajo a los que podían acceder merced a sus relaciones profesionales. Las dos terceras partes de este colectivo, sin embargo, han continuado en su anterior puesto de trabajo del sector privado o del público¹⁹².

En muchos casos estos titulados aportan a su empresa sus nuevas habilidades, sin por ello beneficiarse ellos personalmente. Este es un supuesto difícil de medir y se produce también en los casos de subcontratación de otros tipos de titulados universitarios. La empresa contrata un titulado sin experiencia, en la selección de personal que realiza, para un puesto inferior a su titulación. En pocos meses el diplomado contratado cuenta con la suficiente experiencia para resolver problemas a la altura de su título.

Este supuesto es frecuente en nuestro actual mercado de trabajo. La empresa, y la sociedad con ella, se benefician de las habilidades del profesional contratado más allá de la retribución, de todo tipo, no solo dineraria, con la que le compensan sus prestaciones. Intentaré cuantificar este supuesto.

¹⁹² Algunos ejemplos de situaciones de este tipo aparecen en la batería de entrevistas incluida en el apéndice final de este trabajo. M. Carmen Y. cuenta en su entrevista que su empresa les pagó los estudios a ella y a un compañero, que después se han promocionado dentro de ella. Antonio H. continúa en su puesto de trabajo, sin embargo tiene un compañero en el Banco que, tras graduarse, ha pasado a ser apoderado. Concha del C. continúa trabajando con su anterior categoría profesional (ya era diplomada universitaria). Sin embargo, tras graduarse pudo emplear sus conocimientos como Delegada Sindical. Al concluir su representación ha sido destinada a la administración de su centro de trabajo, en el que es útil con funciones de administración de personal, pero que no incluye en su plantilla perfiles de Graduado Social.

Aparece claramente en la entrevista mencionada de Concha del C. y nos permite complementar, en cierto sentido, las reflexiones de Passeron (1983) al respecto, que comentamos en un capítulo anterior. El titulado subcontratado no solo puede sentirse injustamente tratado porque no alcanza un puesto de trabajo conforme a su categoría, sino porque además realiza funciones más allá de su retribución.

Ateniéndonos a los datos concretos de nuestra encuesta, podemos describir genéricamente el conjunto de los puestos de trabajo que ocupan los diplomados de la Escuela. Dado el pluriempleo al que aludimos al principio de este número, describimos un número mayor de puestos de trabajo que el conjunto de los titulados realmente ocupados.

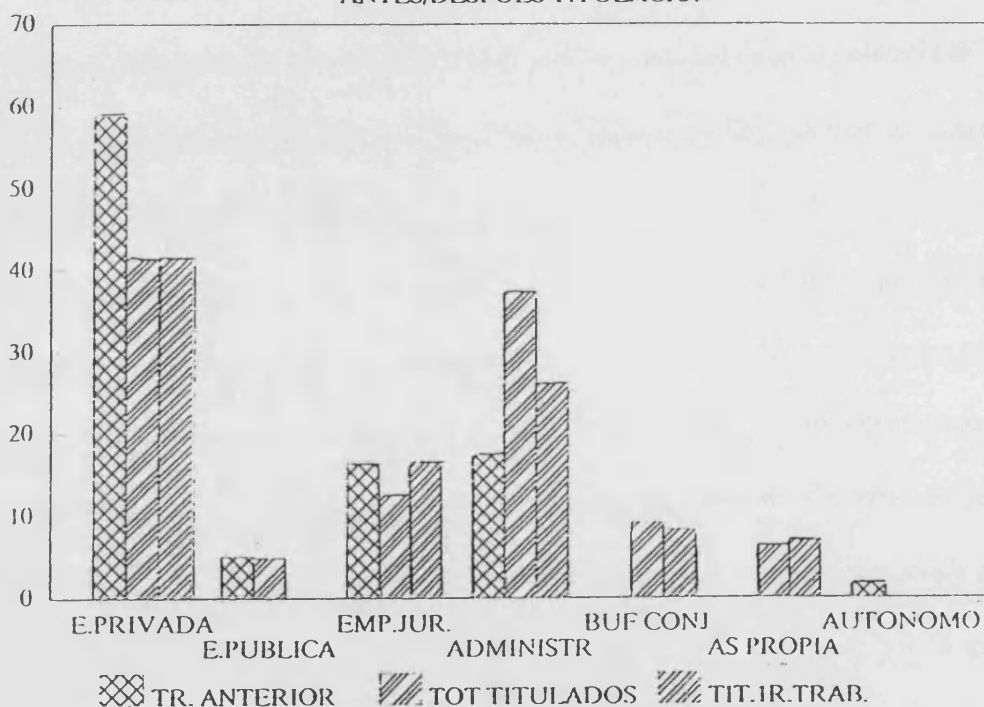
En una primera aproximación agruparé los puestos de trabajo en varias categorías discretas. Empresas privadas cuya función no es el trabajo relacionado de alguna manera con las leyes; aquellas otras en que su función profesional sí está relacionada con la asesoría legal, la gestión, notarías, registros, etc; la Administración; empresas públicas; y, por último, los bufetes en que los diplomados de la Escuela se dedican a la profesión liberal, agotan esta primera descripción de los puestos de trabajo que ocupan los diplomados de la empresa. Posteriormente profundizaremos este primer análisis en cada uno de los supuestos.

Me referiré a tres cortes diferenciados en la descripción de estos puestos de trabajo. En primer lugar presento una descripción de dichos puestos que eran ocupados por aquellos que he caracterizado como el alumnado tradicional de la Escuela Social, antes de matricularse en ella. Los datos en que me baso únicamente aparecen en los cuestionarios enviados a las

promociones del 86 y el 87, en cualquier caso, perfectamente representativas de este alumnado. Posteriormente aplico el mismo procedimiento analítico a los datos sobre la totalidad de los puestos de trabajo ocupados por los GG.SS. que contestan nuestra encuesta. Por último completamos la descripción con los datos de los puestos de trabajo ocupados por los diplomados que se inician en el mercado de trabajo tras graduarse. El resultado está expresado gráficamente en el diagrama inscrito entre estos párrafos.

EMPLEADORES

ANTES/DESPUES TITULACION



(Fuente: elaboración propia)

Las barras centrales expresan la distribución de los puestos de trabajo que ocupan los diplomados de la Escuela. Aparecen tres grandes campos de empleo para estos profesionales. La empresa privada no jurídica, en general empresas de servicios, que ocupaba al 41,6% del total de nuestra respuesta; la Administración, que empleaba al 37,4%; y el conjunto de los bufetes jurídicos, ya por cuenta ajena o bien como profesionales liberales, con un 28,1% de puestos de trabajo. Las empresas públicas (ferrocarriles, comunicaciones, transportes urbanos, sobre todo) emplean al 4,9% restante de nuestra respuesta. El conjunto de los puestos de trabajo ocupados sobrepasa la suma 100 por el efecto del pluriempleo a que antes aludíamos. Este efecto se produce únicamente en la columna central¹⁹³.

Si comparamos el conjunto de estos puestos de trabajo, ocupados por todos los titulados que responden la encuesta, con aquellos que ocupaban los que eran activos al matricularse, se observa un trasvase importante desde la empresa privada a la Administración. En gran parte se debe este resultado a la dinámica del mercado de trabajo de los años ochenta, en que, por la doble circunstancia de la expansión del sector público y la reconversión del privado, se ha producido un flujo general que los titulados de la Escuela han podido aprovechar. En efecto, la gran carga de preparación jurídica de su curriculum les daba una cierta ventaja a la hora de presentarse a las oposiciones de la Administración.

Se mantienen los porcentajes de participación en las empresas públicas. Se trata de puestos de trabajo muy difíciles de abandonar (maquinistas de tren, obreros especializados de

¹⁹³ Entre los que se inician en el mundo profesional tras graduarse en la Escuela tenemos en nuestra respuesta un único caso de pluriempleo semejante al descrito para los que ya estaban ocupados al matricularse.

todo tipo, etc.¹⁹⁴) ya que suelen tener altas remuneraciones. La sobrecualificación produce un cierto abandono de puestos de trabajo para empleadores de tipo jurídico, que se compensa con el aumento de aquellos que se deciden por la profesión libre, ya sea en bufetes conjuntos, ya montando una asesoría.

Las columnas de la derecha expresan los puestos de trabajo a que acceden los titulados de la Escuela sin experiencia laboral anterior. Desaparecen, para estos nuevos titulados, los empleos en las empresas públicas. Se modera también el efecto empleador de la Administración, que ha recortado su oferta de empleo en los años noventa. Muchos de estos titulados encuentran, sin embargo, trabajo en los bufetes y asesorías de tipo jurídico. Este sector ha estado sometido a una expansión importante en estos años, paralela a las cada vez mayores exigencias de control planteadas por la racionalización burocrática de las actividades económicas, tras la implantación de la democracia en España.

Si analizamos pormenorizadamente los empleos de los titulados en las empresas privadas de índole no jurídica, el 28% de ellas son empresas de menos de diez trabajadores, y más de la mitad tienen menos de cincuenta empleados. Son empresas con más de 500 trabajadores únicamente el 27,5% del total. La mayor parte de ellas están encuadradas en el sector de servicios, perteneciendo al sector industrial un 38,3% y otro 2,5% al de la construcción. En general las empresas industriales o de la construcción están entre las de

¹⁹⁴ En general este tipo de trabajadores se matriculaba en la Escuela para completar su preparación en temas laborales. La necesitaban por tratarse, casi siempre, de sindicalistas activos y con representación de sus compañeros.

mayor tamaño, siendo la práctica totalidad de las empresas de menos de diez trabajadores del sector de los servicios.

Las empresas de mayor tamaño (más de mil trabajadores) son Bancos, empresas de telecomunicaciones, constructoras y alguna empresa industrial. En el tamaño intermedio (250 a mil trabajadores) se sitúan tanto comercios mayoristas, medios de comunicación, empresas de seguros o intermediarios industriales (alquiler de maquinaria, etc.), como industrias cerámicas, de la alimentación, constructoras o laboratorios farmacéuticos. Las empresas pequeñas ofrecen todo tipo de servicios comerciales, seguros, asesoría, informática, inmobiliarias, comercio minorista, clínicas, etc.

En este apartado se solapa un 10,8 % de graduados que trabajan en las asesorías jurídicas de estas empresas, teniendo, por tanto, un trabajo propiamente jurídico, aunque la actividad principal de la empresa no tenga que ver con este tipo de servicio. Por otra parte no hay diferencias significativas en ningún caso entre los puestos de trabajo definidos por el total de nuestra respuesta y los del segmento de los que encuentran su primer empleo tras graduarse.

La Administración aparece en nuestra respuesta como el empleador del 37,4% de los titulados. La oferta de empleo más importante se produce por parte de la Administración de la Autonomía, que emplea al 34,7% de este segmento en sus diversos servicios, excluyendo a los que trabajan en el Servei Valencià de Salut. Las distintas Administraciones Municipales emplean a un 15,6% de los titulados que responden a nuestro cuestionario. La

Administración Central emplea un 23,3%. Por último hemos diseñado un segmento específico que incluye a los que trabajan en distintos servicios de la administración de la Seguridad Social y el Servei Valencià de Salut, se sitúan en él el 26,4% de los empleos de este segmento de nuestra respuesta.

Hay una pequeña diferencia en este último grupo de respuestas entre el total de los titulados ocupados en él y el segmento parcial de este total constituido por aquellos que han accedido a su primer trabajo tras graduarse. Disminuye para estos últimos la posibilidad de emplearse en la Administración Central, se mantiene constante el empleo en la Administración Autonómica y la de la Seguridad Social y crece ligeramente el empleo en las Administraciones Municipales.

En la columna de Empresas Jurídicas incluyo a los que contestan a nuestro ítem que se definía como "trabajo para otros profesionales del Derecho", incluyendo en él una amplia lista de establecimientos. Llama la atención, al profano, que todo el empleo de los titulados de la Escuela se concentra en asesorías laborales. Únicamente dos de los titulados que responden nuestra encuesta trabajan en asesorías jurídicas, otros dos en gestorías. Otro ha obtenido una plaza en un Juzgado. Ninguno trabaja en alguna Notaría, Registro o establecimientos similares.

El empleo jurídico se concentra, por tanto, casi exclusivamente en asesorías laborales. Dentro de estas cabe distinguir una mitad aproximada que estaban empleados en asesorías laborales o multiasesorías privadas, el resto ha entrado en las asesorías laborales de los

sindicatos. Estas últimas han sido las más activas, en estos años, en la oferta de empleo a los titulados sin experiencia laboral anterior, dentro de este segmento que comentamos. De la misma forma ha surgido un nuevo tipo de establecimiento en este sector, el que denomino multiasesoría, que se afianza en la oferta de servicios jurídicos, económicos, de tipos variados de consulting (informático, urbanístico, de ingeniería, contable, etc.), en los últimos años. También este tipo de establecimientos contrata en estos años Graduados Sociales recién titulados en la Escuela.

Nos queda por comentar el también llamado autoempleo. Es el caso de los bufetes conjuntos o asesorías propias creados por los mismos titulados que responden nuestro cuestionario. Representa esta opción el 15,5% del total de los puestos de trabajo definidos por nuestra respuesta. Los bufetes conjuntos constituyen dos tercios del total, mientras que las asesorías individuales son el tercio restante.

Un dato interesante que se desprende de nuestra encuesta es que el 42,1% de estos despachos no están situados en Valencia capital, sino que se crean para atender en forma descentralizada el trabajo que se genera in situ en el conjunto de entornos urbanos que se han desarrollado en los últimos años sobre la base de los pueblos agrícolas de otro tiempo.

Como servicios propios, todas ellas ofrecen asesoría laboral. El 84,2% ofrece también asesoría fiscal. Otro 42% ofrece servicios de gestoría, un 26,3% asesoría jurídica y un porcentaje similar asesoría contable. Complementariamente algunas tienen servicios inmobiliarios, gestión de fincas, corredurías de seguros, etc.

Esta descripción nos proporciona un panorama completo de los diversos segmentos del mercado de trabajo en que se integran los Graduados Sociales tras su diplomatura en la Escuela en estos años de nuestra investigación. Deberemos no obstante completarla con una descripción específica de las funciones profesionales que realmente cubren cuando trabajan para otros empleadores. Asimismo, para los fines de nuestra investigación deberemos analizar algunos otros aspectos de sus puestos de trabajo, en especial, los relacionados con su categoría profesional. A ello dedicaremos el siguiente número de este capítulo.

6.2.2.1. Categoría y funciones profesionales de los titulados.

Los titulados de la Escuela ocupan un puesto acorde con su categoría profesional cuando el perfil de este puesto exige, al menos, una titulación universitaria de grado medio para el profesional que aspira a él. En el caso contrario se da, o bien el supuesto de la sobretitulación laboral, o bien el puesto está cubierto en precario por una persona que no tiene la titulación adecuada. Este último supuesto no lo hemos encontrado en ningún caso en nuestra encuesta.

Dentro del sector público los puestos adecuados para los titulados de la Escuela son los de funcionarios de la escala B, que exigen para acceder a ellos una titulación universitaria de grado medio. Únicamente el 21,8% de los titulados que han respondido a nuestra encuesta y trabajaban para la Administración ocupaban un puesto acorde con su titulación. Del resto de alumnos que han accedido a una plaza funcional un 7,3% son Jefes de Negociado y un 47,3% Oficiales Administrativos. El restante 23,6% se reparte en un sinnúmero de escalas y niveles, entre los que predominan los auxiliares administrativos. En general la mayor parte de estas plazas estaban consolidadas por medio de la oposición correspondiente, siendo los interinos o contratados laborales únicamente un 16,6% del total.

En el sector privado, un 45,7% ocupaba puestos acordes con su titulación, siendo el 54,3% restante de los puestos de trabajo ocupados por los Graduados Sociales, puestos de un perfil inferior a esta. La mayor parte de estos puestos acordes con la titulación se relacionan con el ejercicio de la profesión de Graduado Social, ya en despachos profesionales, ya en los equipos directivos de las diversas empresas que les tenían contratados.

El resto de los empleos en el sector privado se repartía de la siguiente manera: un 2,9% ocupaba puestos de maestro industrial o eran encargados en sus empresas; un 18,6% ocupa puestos de oficial, las dos terceras partes en la administración de la empresa, el resto realizando los trabajos específicos de esta ; un 26,4% tenían la categoría de auxiliar administrativo; por último, un 8,8 % (todos estos porcentajes se refieren al conjunto de los que trabajan en el sector privado) ocupaban puestos sin cualificación.

Para el conjunto de la respuesta estos resultados nos dan una cifra del 39% de los titulados de la Escuela ocupados en puestos acordes con su titulación, por un 61% subcontratados. Dentro de este grupo de los que trabajaban en un puesto adecuado el 41,9% son alumnos sin experiencia laboral anterior, siendo el 58,1% restante personas que ya trabajaban al matricularse en la Escuela.

Estos números refuerzan nuestra anterior reflexión sobre la dificultad que tienen para cambiar de trabajo los alumnos que ya eran activos cuando realizaron su primera matrícula. Cruzando los datos, únicamente un 38% de ellos ha podido, tras su titulación, promocionarse para ocupar un puesto acorde a su nueva categoría profesional. En el caso de los que acceden a su primer trabajo, únicamente un 36,9% lo encuentran con el perfil adecuado a su titulación.

Por lo que se refiere a las funciones profesionales que cubrían los titulados que responden a nuestras encuestas, un 36,8% de ellos, con independencia de su categoría profesional, se dedicaban a las funciones propias de Graduado Social en exclusiva. Aproximadamente la tercera parte de este colectivo declaraba dedicarse en exclusiva a

asuntos de derecho laboral, sindical, administración del personal o clases pasivas, sin tener reconocida la categoría laboral a la su titulación le daría derecho.

Si sumamos a este primer segmento aquellos que, además de realizar funciones propias de Graduado Social tenían encomendadas otras ajenas a la profesión, obtenemos que un 54,2% trabajaba en funciones propias de su titulación, aunque algunos las compaginaban con otras ajenas. En asuntos de administración general, en cierto modo afines a la profesión, trabajaba un 23,2% de los titulados que nos respondieron y con funciones completamente ajenas a la profesión el 22,6% restante. En estos dos últimos grupos únicamente tres diplomados tenían una categoría profesional reconocida acorde con la profesión.

El conjunto de los que se dedicaban a tareas propias de Graduados Sociales, sin tener la categoría profesional pertinente reconocida era del 20% del total. Tenemos en este supuesto cuantificada nuestra reflexión anterior acerca del beneficio que la sociedad puede obtener de la preparación profesional ofrecida por la Universidad, sin que, por otra parte, algunos agentes sociales asuman los costes de contratar un titulado universitario.

Para completar estos datos el cuestionario incluía dos items¹⁹⁵, que medían el tipo de contrato laboral y la satisfacción con los emolumentos percibidos por los titulados a los que

¹⁹⁵ Estos items no estaban incluidos en el cuestionario que contestaron las promociones de 1986 y 1987. Los resultados, por tanto se refieren únicamente a los titulados de 1988, 1991 y 1992. Respondieron el cuestionario 197 titulados pertenecientes a estas tres promociones. Esto puede provocar alguna distorsión en los porcentajes que obtenemos. Al no tener mediciones precisas de otros segmentos, esta distorsión es únicamente perceptible en el porcentaje de funcionarios, que es más alto cuando se incluye a los titulados del 86 y el 87, tal como expusimos al describir la distribución del empleo en el total de nuestra respuesta.

se dirigía. De su análisis se desprende que, del total de los empleados por cuenta ajena, tienen seguridad en su empleo un 50,3%. De ellos un 18,1% son funcionarios y el restante 32,2% tienen un contrato de trabajo indefinido, es decir, fijo.

Los contratos acogidos a las nuevas formas flexibles de contratación, los contratos en prácticas y las pasantías con sueldo suman un 32,9% del total de la respuesta. Son funcionarios interinos un 2,6% y realizan sustituciones un 4% de los titulados que responden nuestra encuesta. El restante 11,2% se reparte entre distintas situaciones, contratos de servicios, ayudas familiares, trabajo negro y situaciones de mezcla de varias categorías.

De los que tienen un contrato de trabajo indefinido, un 77,1% pertenece al segmento de los que ya trabajaban al matricularse en la Escuela. También tenían experiencia laboral anterior un 62,9% de los que han aprobado oposiciones a la Administración. Este segmento representa también un 35,3% de los contratos flexibles; un 30,7% de los contratos de prácticas o formación y un 21,7% de las situaciones confusas. Completan el cuadro de los que tenían experiencia laboral anterior un titulado, que realiza una sustitución, y otro, que es funcionario interino.

El segmento de los que carecían de experiencia laboral anterior es inversamente simétrico a este. Constituyen el 64,7% de los que tenían un contrato flexible, el 69,3% de los que tenían contratos de prácticas o formación y el 78,3% de las situaciones confusas. Eran también el 27,1% de los funcionarios, y el 22,9% de los que tenían un trabajo fijo. Tres de ellos son funcionarios interinos y cinco más realizan sustituciones diversas.

La satisfacción con su sueldo la mediamos con cinco respuestas posibles al ítem que la preguntaba. Contestan estar contentos con lo que ganan un 12,2% del total, las tres cuartas partes de ellos del segmento de los que poseían experiencia laboral anterior. No se quejan un 23,2% del total de los ocupados, de los que un 60% pertenece también al segmento de los que trabajaban al ingresar en la Escuela. Un 46% opina que deberían ganar más y, en esta repuesta, los titulados con y sin experiencia se muestran equilibrados, siempre con una ligera ventaja de los que tenían ya experiencia laboral. Las dos últimas respuestas posibles eran: "me pagan por debajo de mi contrato" y "no me pagan". Ninguno de los que hemos descrito como ocupando puestos fijos o de funcionario responde con estas posibilidades. Afirman cobrar por debajo de sus contratos seis titulados de los incluidos en las categorías de contratos flexibles o de formación y uno de los que realizan sustituciones. Afirman no cobrar uno de los que realizan sustituciones y, en las situaciones confusas, otro que trabaja en la asesoría familiar y añade "se supone que heredaré el negocio".

Estas cifras se adecuan a la imagen del mercado de trabajo español durante estos años. Las altas cifras de ocupación de los graduados de la Escuela tienen mucho que ver con la composición de su alumnado que, también sabemos, posteriormente ha evolucionado hasta parecerse cada vez más al segmento juvenil y sin experiencia laboral anterior aquí descrito. De acuerdo con ellas podemos afirmar que los estudios objeto de esta tesis han mostrado ser efectivos en el mercado de trabajo.

De estas cifras también se desprende que del colectivo de alumnos que se matriculaban en la Escuela, una parte ha experimentado un ascenso en la jerarquía social. No

podemos cuantificar este supuesto, ya que nos faltan los datos exactos para definir su situación de clase cuando se matricularon. Si sabemos, que algún tiempo después de titularse, la tercera parte de ellos ocupa en la jerarquía de las ocupaciones posiciones de clase media. También sabemos que esta proporción mejora las características de los puestos de trabajo que ocupaban cuando se matricularon¹⁹⁶ en una tercera parte de aquellos alumnos que han compaginado su anterior trabajo con los estudios de Graduado Social.

Los medios que la sociedad española ha puesto a disposición de la Escuela han sido relativamente efectivos en un mercado de trabajo que, a lo largo de los años de nuestra investigación, ha mantenido congelada la cifra absoluta de población ocupada. Además, han resultado estos medios también eficaces a la hora de promover la igualdad de oportunidades para un colectivo de sus alumnos, que sin escatimar esfuerzos, ven ahora mejoradas sus circunstancias en la jerarquía de las posiciones laborales.

También se desprende de nuestra descripción que las circunstancias cambiantes, plasmadas en la actual E. U. de Relaciones Laborales y el actual mercado de trabajo español, impiden hacer proyecciones sobre el futuro del comportamiento interrelacionado de ambos. Sin embargo, este no era el objeto de esta investigación. Queda por tanto aquí concluida, a falta de exponer sus definitivas conclusiones.

¹⁹⁶ También se desprende de esta tesis un procedimiento de cuantificación de este supuesto, aunque no lo podamos aplicar por falta de datos. Bastará con realizar la medición de los puestos de trabajo ocupados por aquellos alumnos de los noventa de los que conocemos, estadísticamente, su posición de clase al matricularse en la Universidad, inferida de los datos de los estudios y la situación profesional de sus padres. El resultado no será, seguramente, espectacular, sin embargo, se podría cuantificar esta movilidad social, que aquí afirmamos solo intuitivamente, aunque de forma irrefutable.

7. CONCLUSIONES.

El recurso más importante con que cuentan las sociedades humanas es su población.

Por ello, buena parte de las energías sociales se emplean en el proceso de preparación de esta población para acometer tareas futuras. Esto es especialmente cierto en el caso de sus miembros más jóvenes. En todas las sociedades los individuos jóvenes son sometidos a intensos procesos de socialización básica. El éxito de este proceso de socialización les permite integrarse en las complejas actividades sociales, con conocimiento de las reglas por medio de las que estas actividades se desarrollan.

Este aprendizaje es particularmente largo y delicado cuando es preciso preparar hombres y mujeres para las actividades económicas de las sociedades modernas. Para llevar a cabo la preparación de las nuevas generaciones, muchas sociedades han desarrollado un sistema educativo dirigido a toda la población. Los resultados económicos de esta preparación sistematizada de la población han llevado a un espectacular desarrollo económico de países pobres, pero con un buen sistema educativo, en la historia europea de los dos últimos siglos.

Los sistemas educativos así generados han sobrepasado, con el tiempo, el tamaño del sistema que permitía la educación general de toda la población. Este nivel generalizado de educación básica es el que la historia ha demostrado que es particularmente eficiente en términos económicos. Al mismo tiempo, el mayor nivel educativo de algunos individuos ha mostrado ser también rentable para sus poseedores.

Al percibir estas ventajas la población, en general, ha comenzado a demandar mayores niveles educativos buscando el privilegio que la mayor educación proporciona. Atender esta mayor demanda de educación ha encarecido los sistemas y, al mismo tiempo, ha relativizado las ventajas sociales de algunos de estos niveles educativos que han empezado a ser masivamente alcanzados.

En este contexto global se generaliza la moderna evaluación de los sistemas educativos. La todavía reciente masificación de dichos sistemas en todas las sociedades económicamente desarrolladas no permite todavía el cálculo de sus resultados a largo plazo. El problema de definir el volumen adecuado del sistema educativo debe pues encararse empleando los instrumentos racionales disponibles hoy por hoy.

Las posibles soluciones a este dilema son soluciones políticas. La evaluación de la educación pretende tan solo ofrecer información racionalmente ordenada, según nuestros actuales criterios científicos, que pueda servir de base a esta toma política de decisiones.

En este trabajo hemos realizado la evaluación de unos estudios universitarios de grado medio, pertenecientes al sistema educativo español. Hemos utilizado para ello el método comparativo, firmemente establecido en la tradición de las ciencias sociales. Muchas sociedades actuales carecen todavía de la riqueza suficiente para implantar una educación general básica. La misma sociedad española únicamente ha reservado recursos para ello desde hace veinte años. Sin embargo, en este corto período histórico, nuestro sistema universitario

ha alcanzado niveles de masificación semejantes a los de aquellos otros países que tenían desarrollada su cobertura educativa básica de la población desde principios de siglo e incluso antes.

Esta evolución de la educación en España ha sido paralela a un desarrollo económico, tal vez no del todo equilibrado, pero, en cambio, de una gran potencia. Este crecimiento de la riqueza ha permitido financiar el sistema educativo español y, más en concreto, el sistema universitario. La comparación internacional muestra que, en cualquier caso, la educación en España cuenta con menos recursos que la media de los países más desarrollados. En estos últimos países han surgido los primeros intentos de utilización de la evaluación para proporcionar conocimientos racionales sobre el gasto de recursos que la educación requiere.

En el contexto educativo español, en la Universidad de Valencia, en la E. U. de Relaciones Laborales de dicha Universidad, se detectan efectos de todos estos procesos y flujos hasta aquí enunciados. Desde el punto de vista de la población educada, los resultados españoles comienzan a ser similares a los de los países con sistemas económicos y educativos más desarrollados. Desde el punto de vista de la financiación y los resultados del sistema las cifras españolas se encuentra en cambio en un nivel intermedio.

El Centro que hemos estudiado es un buen ejemplo de estos procesos descritos. Debería ser más eficiente, pero también debería contar con más medios para que le fuera exigible una mayor eficiencia. Sin embargo, hace unos años, con menos medios, era más

eficiente que ahora. Además, por lo que hemos visto, era también efectivo en el contexto de la economía valenciana.

Buena parte de su pérdida de rendimiento se debe al proceso de masificación que ha sufrido desde entonces. En este contexto, muchos de sus indicadores comienzan, sin embargo, a mejorar. Ha mejorado su dotación de medios de todo tipo, muy sensiblemente la de sus medios personales. Este proceso sigue en marcha a través de nuevas inversiones, sobre todo en medios materiales. Hemos apuntado también, que parte de la mejora de la Escuela que estudiamos se ha debido a procesos de racionalización emprendidos por la Universidad que la ha acogido en los últimos años.

Nuestros resultados indican que, en los contextos docentes, más que a la Escuela que estudiamos, debemos referirnos al conjunto del área de ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Valencia, cuyo proceso de racionalización es, en buena parte, responsable de la evolución de los indicadores aludidos. Hemos observado, sin embargo, en otros contextos de la misma Universidad, algunos desequilibrios, cuya superación permitiría, probablemente, seguir este proceso de mejora sin, por otra parte, necesidad de mayores recursos.

De nuestros resultados se desprende también que la Escuela ha seguido siendo eficaz para la economía valenciana. Detectamos en ellos altas tasas de paro para las mujeres más jóvenes y sin experiencia laboral anterior. El resto de los colectivos de titulados de la Escuela las tiene, por el contrario, muy bajas. Es cierto también que, tras graduarse en la Escuela, la

práctica totalidad de este grupo femenino más castigado por el paro continúa ligado a la actividad económica, si bien ello es, probablemente, un mérito propio y no tanto del Centro.

Por último, en términos de movilidad social, es decir, de rentabilidad política de la Universidad de Valencia, los niveles detectados en los titulados de la Escuela están muy por encima de las mucho más modestas cifras generales de nuestra sociedad.

APENDICE

8. APENDICE.

Este apéndice contiene las especificaciones técnicas del estudio cualitativo realizado con profesionales de la carrera en la primavera de los años 1988 y 1990 y, también, de las encuestas por correo enviadas a titulados recientes de estos estudios.

Tanto el estudio cualitativo como el cuantitativo están concebidos como momentos diferentes de una misma recogida de datos. De hecho, también se intercalaron en el tiempo los dos momentos muestrales. El análisis de las primeras ocho entrevistas en profundidad tuvo como principal resultado la confección del cuestionario básico, por medio del cual obtuve los datos en que está basada la última parte de este trabajo.

Una parte del cuestionario fue corregida para los envíos postales que realicé en 1990 y 1993. Previamente a esta corrección realicé otra serie de cinco entrevistas en profundidad, que tenían la misma finalidad que las primeras, aprender de personas, que ya estaban en el mundo económico que yo pretendía investigar, cuáles eran las preguntas pertinentes para hacerlo.

A través de dichas entrevistas tuve mi primera aproximación al mundo profesional de los Graduados Sociales, que me era completamente desconocido anteriormente, a pesar de haber tenido contactos previos como cliente con el despacho de alguno de ellos.

8.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Las entrevistas se realizaron siguiendo una técnica semi-directiva. Yo introducía los temas de mi interés y después me limitaba a escuchar y estimular el discurso de mis informantes. Llevaba, en cualquier caso, en mente, un pequeño muestrario de seis u ocho temas a tratar. En este tipo de entrevistas utilizo un repertorio conceptual básico, en orden a saber cuándo la información obtenida es suficientemente completa y el investigador puede ya dejar de abusar de la paciencia del informante.

Se refiere este repertorio en primer lugar a los ciclos temporales del trabajo profesional en cuestión: cual es el ciclo diario, semanal, mensual, anual. Cada uno de los temas es indagado desde esta perspectiva. En segundo lugar se persigue completar los mapas e itinerarios locales de las distintas actividades que aparecen en la entrevista: despacho, oficina, fábrica, organismos de la Administración, Juzgados, etc. Por último es útil completar el repertorio de actividades diferenciadas que surgen a lo largo de la entrevista.

La entrevista no directiva exige tomar estas guías en forma mental, procurando no atosigar al informante con un glosario completo de preguntas estúpidas, si bien, esto es realmente difícil de conseguir. Las intervenciones pertinentes del entrevistador son las llamadas preguntas-espejo, recopilaciones, síntesis y, en pocas ocasiones, le está también permitido avanzar algún razonamiento discursivo. Lo que es siempre inútil es que el entrevistador conteste a sus propias preguntas. En este último caso la supuesta información

debe ser eliminada de los análisis finales.

Me recibieron y fueron mis informantes en el primer paquete de entrevistas, realizado en la primavera de 1988:

- Doña Blanca ... Profesional liberal y, a la sazón, Presidenta del Colegio de GG.SS.
- Don Rafael ... Directivo de la Confederación Empresarial Valenciana.
- Don Carlos ... Profesional liberal.
- Doña Concha ... Que seguía trabajando en el empleo anterior a su titulación en un Hospital Público.
- Doña María ... Con experiencia profesional por cuenta ajena y en el paro en el momento de la entrevista.
- Doña María del Carmen ... Funcionaria de la Administración Autonómica. No ejerciente.
- Don Antonio ... Empleado de Banca.
- Doña María del Carmen ... Jefe de Personal de una industria alimentaria.
- Doña Antonia ... Profesional empleada en una multiasesoría como Graduada Social.

Previamente había realizado una reunión de grupo con estudiantes de la Escuela Social orientada por los mismos fines y utilizando técnicas similares.

Realicé la segunda serie de entrevistas en la primavera de 1990, como cualitativo previo a la reforma de una parte del cuestionario, fueron entonces mis informantes.

- Don Ignacio ... Graduado Social de un Ayuntamiento.
- Doña M^a Rosario ... Empleada por cuenta ajena y parada en el momento de la entrevista.
- Doña Ana ... Profesional liberal asociada con otros en una multiasesoría.
- Doña Ana ... Profesional liberal asociada con otros en una multiasesoría.
- Enrique... Contratado temporalmente por un Sindicato.

De todas estas entrevistas guardo la correspondiente grabación magnetofónica.

Incluyo también en este trabajo las transcripciones instrumentales realizadas de algunas de ellas.

8.2. EL CUESTIONARIO.

El cuestionario que resultó del estudio cualitativo indagaba varios conceptos. Se animaba a marcar con una cruz cualquier respuesta correcta de las de cada listado y a completar la información en el espacio disponible para respuestas abiertas, incluido en muchos de los items. Los aspectos indagados eran:

Características personales.

Los items eran:

-Nombre:

-Edad: menos de 25 años

menos de 30 años

31 años o más

-Estado civil:

soltero/a

casado/a

separado/a

divorciado/a

viudo/a

-¿Tienes niños?

si cuántos

no

Estos items estaban situados al final del cuestionario. Algunas de las respuestas resultaron, en el primer envío, no ser válidas, al ser contestado el cuestionario de forma anónima, lo que me hacía perder la información sobre el sexo del titulado que contestaba. Esto me indujo a modificar en posteriores envíos esta parte. Eliminé la mención al nombre e incluí una pregunta sobre el sexo: mujer o hombre. Asimismo trasladé esta parte al principio del cuestionario.

Un segundo bloque de items preguntaba por la actividad en el momento de la primera matrícula en la Escuela:

-Inmediatamente antes de matricularte en la Escuela Social, ¿recuerdas cuál era tu actividad principal?

Estudios

Trabajo

Compaginaba estudios y trabajo

Estaba en el paro

Encontré trabajo mientras estudiaba G.S.

-Sí estudiabas, ¿recuerdas qué?

Formación Profesional

COU

Otros estudios universitarios (especifica cuáles)

Examen Universidad mayores de 25 años

Otros (especifica qué)

-Si trabajabas puedes especificar dónde

.Empresa privada

menos de diez trabajadores

11 a 50 trabajadores

51 a 250 "

251 a 500 "

501 a mil "

más de mil "

.Empresa pública

(especifica cuál)

.Trabajaba para otros profesionales del Derecho

Juzgados

Magistraturas

Registros de la Propiedad

Notarías

Bufete jurídico

Asesoría fiscal

Asesoría laboral

Asesoría laboral sindical

Gestoría

Multiasesoría

En el caso de la multiasesoría se pedía especificar las funciones profesionales cubiertas:

gestoría

- Don Ignacio ... Graduado Social de un Ayuntamiento.
- Doña M^a Rosario ... Empleada por cuenta ajena y parada en el momento de la entrevista.
- Doña Ana ... Profesional liberal asociada con otros en una multiasesoría.
- Doña Ana ... Profesional liberal asociada con otros en una multiasesoría.
- Enrique... Contratado temporalmente por un Sindicato.

De todas estas entrevistas guardo la correspondiente grabación magnetofónica.

Incluyo también en este trabajo las transcripciones instrumentales realizadas de algunas de ellas.

8.2. EL CUESTIONARIO.

El cuestionario que resultó del estudio cualitativo indagaba varios conceptos. Se animaba a marcar con una cruz cualquier respuesta correcta de las de cada listado y a completar la información en el espacio disponible para respuestas abiertas, incluido en muchos de los ítems. Los aspectos indagados eran:

Características personales.

Los ítems eran:

-Nombre:

-Edad: menos de 25 años

menos de 30 años

31 años o más

-Estado civil:

soltero/a

casado/a

separado/a

divorciado/a

viudo/a

-¿Tienes niños?

si cuántos

no

Estos items estaban situados al final del cuestionario. Algunas de las respuestas resultaron, en el primer envío, no ser válidas, al ser contestado el cuestionario de forma anónima, lo que me hacía perder la información sobre el sexo del titulado que contestaba. Esto me indujo a modificar en posteriores envíos esta parte. Eliminé la mención al nombre e incluí una pregunta sobre el sexo: mujer o hombre. Asimismo trasladé esta parte al principio del cuestionario.

Un segundo bloque de items preguntaba por la actividad en el momento de la primera matrícula en la Escuela:

-Inmediatamente antes de matricularte en la Escuela Social, ¿recuerdas cuál era tu actividad principal?

Estudios

Trabajo

Compaginaba estudios y trabajo

Estaba en el paro

Encontré trabajo mientras estudiaba G.S.

-Si estudiabas, ¿recuerdas qué?

Formación Profesional

COU

Otros estudios universitarios (especifica cuáles)

Examen Universidad mayores de 25 años

Otros (especifica qué)

-Si trabajabas puedes especificar dónde

.Empresa privada

menos de diez trabajadores

11 a 50 trabajadores

51 a 250 "

251 a 500 "

501 a mil "

más de mil "

.Empresa pública

(especifica cuál)

.Trabajaba para otros profesionales del Derecho

Juzgados

Magistraturas

Registros de la Propiedad

Notarías

Bufete jurídico

Asesoría fiscal

Asesoría laboral

Asesoría laboral sindical

Gestoría

Multiasesoría

En el caso de la multiasesoría se pedía especificar las funciones profesionales cubiertas:

gestoría

asesoría laboral

asesoría jurídica

asesoría fiscal

otros consultings o servicios

También en este último caso se pedía especificar cuáles.

.En la Administración del Estado.

Municipal

Autonómica

Central

Seguridad Social

En todos los casos se les pedía especificar el organismo concreto de la Administración. En el último se indagaba también si la función cubierta por el informante era administrativa o sanitaria.

.Trabajaba como autónomo

.Otros (se pedía asimismo describir el trabajo en este último caso)

La descripción de la ocupación anterior a la titulación se completaba con una indagación del sector económico de la actividad.

-Por sectores tu empresa o puesto de trabajo pertenecía a la:

. Agricultura -en el campo

-en las oficinas

- . Industria
 - en el taller
 - en las oficinas

- . Servicios
 - comercio al por mayor
 - comercio minorista
 - banca
 - seguros
 - otros (describelo)

Como último item de este bloque se indagaba por la categoría profesional del puesto

ocupado:

- aprendiz
- sin cualificar
- auxiliar
- oficial
- maestro-cuadro
- técnico medio
- técnico superior
- puesto ejecutivo
- funcionario (especifica nivel)

El siguiente bloque de items preguntaba la actividad en el momento de recibir el cuestionario. El primero de los items formulaba:

- En la actualidad te encuentras

en paro

continuo estudiando (describe qué)

trabajo

Para el caso de los que trabajaban volvían a repetirse los items del bloque anterior:

Empresa privada, tamaño; pública, cuál; Otros profesionales del Derecho, etc. Se suprimían los dos últimos items, que eran sustituidos por los siguientes:

-Asesoría Propia (especifica funciones)

gestoría

asesoría laboral

asesoría jurídica

asesoría fiscal

— otros especificar

-Bufete conjunto

Con las mismas especificaciones de función que el item anterior.

Volvían también a repetirse los items que indagaban el sector de actividad y el de categoría profesional. En este último había desaparecido la categoría de "aprendiz".

El último bloque de items les pedía que valoraran de 0 a 10 la cultura universitaria que habían recibido en la Escuela Social; los conocimientos teóricos y generales que se impartían;

los conocimientos prácticos y, por último, les animaba a que expresaran su opinión sobre lo que faltaba en la Escuela.

En posteriores envíos modifiqué este primer cuestionario. Mantuve todos los ítems que medían la actividad actual de los recién diplomados. Cambié, sin embargo la indagación sobre el trabajo anterior, pues observé que en muchos casos, al conservarse el mismo trabajo el cuestionario era repetitivo. Añadí un bloque sobre la búsqueda de trabajo y la forma en que este se había encontrado, en su caso. Eliminé también la valoración de la Escuela Social, cuyas respuestas eran todas muy similares, con el resultado de ser poco discriminatorias y contener, por tanto, poca información para cruzar con la obtenida de otros bloques. Incluí en el final del cuestionario tres ítems que indagaban sobre la función concreta cubierta en el puesto de trabajo, el tipo de contrato y la satisfacción con el sueldo percibido.

La formulación de los bloques nuevos quedó de la siguiente manera:

-Al graduarte en la Escuela Social, recuerdas cuál era tu actividad principal?

.trabajo antes de estudiar en la E.S.

.encontré trabajo mientras estudiaba

.empecé a trabajar

.estuve una temporada en el paro

.continué estudiando

.era ama de casa

.respuesta abierta

-En la actualidad

.continuo trabajando

.continuo estudiando

.sigo siendo ama de casa

.sigo en el paro

.encontré trabajo

.respuesta abierta

Todas las situaciones expresadas por las respuestas al cuestionario anterior son codificables con estas nuevas subdivisiones, si bien se pierde información sobre los puestos de trabajo previamente ocupados. Al estimular a los informantes, en las instrucciones de los cuestionarios, a contestar tantas respuestas como fueran pertinentes en cada ítem, era posible continuar trabajando y estudiando, o haber estado una temporada en el paro y haber encontrado trabajo, etc.

El bloque de la búsqueda de trabajo permite, además , conocer si existen cambios o promociones respecto de la anterior situación, además de añadir información específica.

-Si has buscado trabajo o intentado cambiarlo, cómo lo hacías?

preparé oposiciones

me presenté a ofertas públicas de empleo

escribía a los anuncios de los periodicos

me he montado por mi cuenta un bufete

hemos montado entre varios un bufete

intenté varias de estas cosas

-¿Cuánto tiempo has invertido en la búsqueda de empleo?

hasta seis meses

un año

dos años

tres o más años

-¿Continuas buscando? Si No

-Si has encontrado trabajo o te has cambiado ¿cómo surgió?

me surgió a través de mis relaciones profesionales

me surgió a través de mis relaciones sociales

me contestaroin de un anuncio

saqué una plaza pública

respuesta abierta

-¿Estas contento con lo que ganas?

Si

No me quejo

Debería ganar más

Me pagan por debajo de mi contrato

No me pagan

Finalmente se incluían instrucciones para remitir el cuestionario en el sobre adjunto y se agradecía la contestación en las dos versiones.

8.3 FICHA TÉCNICA:

Los cuestionarios se enviaron en tres periodos, entre la primavera y el verano de los años respectivos, para hacerlos coincidir en lo posible con un periodo de 12 o 24 meses tras la graduación.

En 1988 envié 50 cuestionarios de entre 99 graduados del 86. La selección de envíos se realizaba sobre la lista numerada, ordenada alfabéticamente , a los que ocupaban números impares. Recibí 25 respuestas válidas. El 50% del correo enviado.

El mismo periodo de aquel año envié 90 cuestionarios de entre 179 graduados (entre Febrero y Junio) en 1987. Recibí 35 respuestas válidas, un 38,9% de las enviadas.

En 1990 envié 143 cuestionarios de entre 282 titulados en 1988, recibí 70 respuestas

válidas, que representan el 48,95% del envío. El procedimiento de selección fue el mismo que en la ocasión anterior

En 1993 envié 131 cartas de entre 392 titulados de 1991 y 122 cartas de entre 364 titulados de 1992. El procedimiento de selección fue similar al de años anteriores, pero seleccionando un titulado de cada tres de la plantilla de etiquetas proporcionada por el Servicio Informático de la Universidad. Recibí 66 respuestas de titulados del 91 (50,4%) y 61 respuestas (50%) de los titulados de 1992.

**8.4 TRANSCRIPCIÓN INSTRUMENTAL DE ALGUNAS DE LAS ENTREVISTAS
EN PROFUNDIDAD.**

ENTREVISTA DOÑA BLANCA PRESIDENTA DEL COLEGIO DE
GRADUADOS SOCIALES DE VALENCIA.
cómo es la profesión

La profesión es una profesión técnica...lo de la Politécnica, esto crea confusión a veces, pero está reconocido como técnico en materia sociolaboral, osea, todo el campo social y laboral es del G.S. , incluida la S.S., incluida la jurisdicción laboral. Osea que, qué es lo que realiza el Graduado Social, , pues el G.S. realiza, desde confección de nóminas y liquidaciones de seguros sociales, desde expedientes de prestaciones de todas clases, hasta

el asesoramiento de seguridad e higiene, el asesoramiento de derecho sindical de la empresa, el campo laboral, el campo jurisdiccional, la representación ante la Magistratura de Trabajo, los Juzgados de lo Social ese es el campo que desempeña el G.S., ud vaya preguntando

qué tipo de actuaciones... nóminas

si, es que claro, hay mucha especialización, todo el mundo no hace nóminas, desde luego, hay quien sí en el despacho, bueno según tengan montados los despachos, pero la confección de nóminas es una de las parcelas de la profesión. El estudio de los convenios y la aplicación de las normas, de toda clase de disposiciones legales que afectan al salario..

para las empresas

para los trabajadores, exactamente , si, bueno para las empresas, logicamente

el sistema puede ser de abono o de libre contratación, si tienes empresas abonadas, das este servicio a la empresa, la confección de nóminas de los trabajadores, las hojas de salarios que se suelen llamar normalmente y en algunas zonas aún peor, las papelas, porque en la zona de Sagunto las llaman papelas, la primera vez que me vino al despacho uno diciendo, pero ud. lo que quiere son las papelas,.. no sé lo que entiende ud. por papelas- eso que nos dan cuando nos pagan- pues entonces si que son las papelas... es el estudio y la confección y la aplicación. Métodos de rendimiento en el trabajo, porque claro ,hay quien trabaja a sueldo base o a sueldo a convenir o a sueldo convenido, y tiene un sueldo fijo diez por día , om a la semana, o diez por mes, pero hay quien trabaja por incentivos de rendimiento, entonces hay que aplicarlo todos los meses, el estudio de las dietas , lo que son las dietas, los pluses de transportes, los pluses que puedan tener, y es la confección de las hojas, eso se entrega a la empresa y luego a fin de mes esas nóminas se vuelcan en las liquidaciones a la seguridad social, el dinero que tiene que pagar la empresa por todos los conceptos y la parte del trabajador, que ya se ha descontado en la nómina
p.a.

en asuntos sindicales

lo que se lleva es asesoría de empresas o también hay muchos compañeros que trabajan en centrales sindicales para el asesoramiento exclusivo de los trabajadores y entonces es para los que acuden a esas centrales, y luego hay otros que tienen el ejercicio libre, por ejemplo yo tengo asesoría de empresa, pero ya también tengo muchos casos jurídicos y también administrativos de trabajadores, en mi despacho el cliente lo mismo me da que sea trabajador que empresa, es un cliente, en un ejercicio libre de la profesión es el cliente que entra lo que interesa, el único cliente que no acepto es el que me viene con una inmoralidad, le digo, mi ética no me permite hacertlo, marchese ud. a otro lado, lo mismo si es empresa que si es trabajador. En materia sindical por ejemplo, ahora hay un ejemplo que se da ahora, las elecciones sindicales. Lógicamente si llevas empresas te preguntan que tienen que hacer. No hay mucho que hacer en las elecciones sindicales, porque se limita a señalar al de mayor edad y al de menor para que constituyan la mesa y a firmar el preaviso, darles el censo de trabajadores, ponerlo en el tablón de anuncios y ya los sindicatos organizan las elecciones, se lo tienen que comunicar a la empresa, qué día son las elecciones y demás, pero enfín, el asesoramiento de las garantías sindicales que tienen los representantes del personal

hay compañeros que trabajan en empresas

si, hay compañeros que están como directores de personal Jefe de personal se llamaba antes, ahora se llama Director de Personal y modernamente se está diciendo director del departamento de relaciones con la empresa -la misma empresa puede tener- asesor fuera o luego uno de plantilla, si la empresa es grande le interesa más tener alguien de plantilla, porque surgen problemas de minuto a minuto y en una asesoría no se puede estar dedicándole todas las horas a un cliente, tiene que pagar mucho, y entonces claro eso de que...ahora surge este problema y luego otro y luego otro, entonces las empresas de volumen normalmente tienen un G.S. Si, si, nosotros tenemos varios colegiados que están en empresas, p.e. ahora se me ocurre una, en Yoplait...colegiación...claro porque están ejerciendo su profesión, es como los abogados, que hay abogados que están al servicio de una empresa nada más y están en plantilla y cobran su nómina como tales titulados superiores, licenciados en derecho y entonces ellos se dedican a esa empresa, lógicamente, pues es igual, la profesión es bastante similar, lo único es que esto es del campo laboral.

históricamente

la profesión históricamente...en tiempo de la dictadura de Primo de Rivera se creó el Ministerio de Trabajo, que no tenía España ministerio de trabajo, y entonces crearon un Instituto para formar funcionarios, no había..., la España de aquel tiempo era una España agrícola, con poca industria, p.a.

había que crearlo, entonces ya de ahí se fué fomentando un poco, se creó el Ministerio de Trabajo e hicieron un Instituto para las enseñanzas estas , pero para funcionarios. Entonces en tiempos de Largo Caballero, que fué Ministro, pues pasaron al Ministerio de Educación Nacional, que se llamaba...esto de los nombres...y luego de nuevo a Trabajo. Entonces la profesión libre se ha configurado después de la guerra. Antes de la guerra era para presidentes y vocales de jurados mixtos, comités paritarios, se llamaban unas veces de una forma y otras veces de otra. En realidad la profesión libre no existía. Fué después de la guerra cuando empezó a industrializarse más España es cuando nació la profesión libre. Había titulados y entonces vieron que había demanda de...en realidad la profesión fué creada, pero ha sido la misma sociedad la que la ha demandado y la ha creado, osea ha habido demanda de Graduados Sociales para llevar el asesoramiento en materias laborales y sociales...en Seguridad Social muchísimo porque por ejemplo en materia de prestaciones hay una cantidad enorme

a nivel de gente se conoce?

Si, si se conoce si, en valencia es muy conocido, estan los habilitados, que es otra faceta, de la Seguridad Social, que cobran la pensión y la pagan, cobran ellos la Seguridad Social, les ingresa todos los meses del listado que tienen esa cantidad y ellos la pagan todos los meses, a los pensionistas y así se evitan las cosas -no tiene que ver con la profesión- si, es una faceta, lo que sucede es que normalmente, yo soy habilitada por ejemplo, pero no gestiono ninguna pensión, lo que ocurre es que cuando te colegias para el ejercicio libre, pues a no ser que tu madre haya sico , o tu padre o tu tío, y coges un despacho, pues el ejercicio libre, cualquier profesión es dificilísima entonces al principio lo que hacves es que dices, lo cojo todo, a ver lo que cae y claro, ya el asesoramiento me absorbió, ..., si me viene algún caso lo paso a una compañera, osea que, normalmente los habilitados, ...los fuertes son habilitados tambien..haciendo los expedientes, el control y el cobro y pago de prestaciones

diversificación, asuntos fiscales

si, asuntos fiscales si, hay bastantes compañeros que son asesores fiscales tambien

o gestión

por ejemplo , claro, yo tengo que cursar partes de alta..en mi despacho, partes de alta, partes de baja, partes de enfermedad, contratos de trabajo, todo esto es gestión, se formaliza en el despacho, con las supervisión mía, pero luego la gente va a, en carpetas, a los centros oficiales a presentarlas p.a.

ahora, hay bastantes G.S. que son gestores a su vez, y entonces claro pueden llevar más cosas. la gestión. Yo también soy Profesor Mercantil

incremento de la gestión

huy, muchísimo, por ejemplo nosotros tenemos aquí en Valencia asignadas unidades administrativas para los Graduados Sociales, para no tener que ir cada vez a una unidad administrativa, porque antes esto todo estaba aquí y...aquí enfrente, pues bien..vale, dejabas la carpeta y al día siguiente la recogías, ahora igual hay que ir a Paterna, que a Quart de Poblet, que a Virgen de la Cabeza, ..la construcción, que hemos llegado a un acuerdo hace algunos años con la S.S. que nos asignan, pues tantows GG.SS. según los trabajadores que haya en un despacho. pues una unidad administrativa, porque claro, si en un contrato, para coger un trabajador, el trabajador tiene que traer el carnet de la Oficina de Empleo, tienes que formalizar la petición, llevarla, luego recogerla, formalizar el alta con esa petición sellada en la S.S. y luego la....el contrato, es que es una cantidad de gestión, es que la empresa, a no ser esas empresas grandes que ya tienen su departamento de personal, no puede hacerlo, porque claro, el fin de laq empresa no es ese, hacemos falta nosotros..-partes de accidente-

el parte de accidente la presentación son 24 horas, los partes de alta y baja son cinco días para su presentación, todo esto qwe le he dicho de la Oficina de Empleo y la Seguridad Social y vueltas y vueltas hay que hacerlo en cinco días..que claro, dices hay tiempo de sobra, pero empiezas a hacer cosas y se te pasa, porque estás atendiendo a otras cosas y por eso hay demanda

desde el principio a ahora, qué ha cambiado?

pues el principio yo no lo viví, es la verdad, pero bueno, historicamentelo conozco, es que he empezado por decirle esto, que claro, esto era lo que se hacía, prácticamente, luego ya se consolidó la situación de asesor jurídico-laboral de la empresa, el que a la empresa le manda una circular: ha salido esta disposición, o la empresa ..quiero contratar, que modalidades de contrato puedo, o quiero que me hagais esto, qué modalidades, luego se le dice, pues las modalidades puede ser esta y esta y esta la que puede coger, pero en esta p.e. puede prorrogarlo tanto tiempo, en esta no puede prorrogarlo, entonces sistemas y métodos de trabajo, seguridad e higiene que tambien es algo muy nuestro, en S.e H. estamos bastantes profesiones, porque está la sanitaria: estan los médicos y ATS, los ingenieros, por las máquinas, los abogados y nosotros, intervenimos bastante porque claro, en higiene interviene muchísimo la sanidad, logicamente, pero tambien intervenimos nosotros porque claro, logicamente cuando abres una empresa, lo primero que hacemos es visitarla- el experto médico no es igual que el legal- exactamente
p.a.

El experto médico le podrá decir lo que..yo p.e. soy experta superior en Seguridad e Higiene, en mi Curso había abogados, médicos , ATS y G.S. .., lo hice en Madrid, porque claro, cada uno tiene una faceta y en lo legal los médicos lo desconocen porque no tienen el porqué, nosotros por ejemplo hacemos una reclamación previs y luego una demanda al Juzgado de lo Social sobre invalideces, y claro, cuando hablamos de enfermedad nos basamos en el informe médico, al final ya las enfermedades ya sabes que quieren decir, porque de tanto cirlo..de tanto pasarlo ya sabes, pero no somos técnicos, la prueba es que vamos a un juicio y nos llevamos a un técnico como perito, el magistrado me pregunta, pues Señoría , parece ser según el médico que esto le imposibilita, ahora el médico es que puede decir, esto imposibilita o no imposibilita o limita o tal... Las profesiones van bastante unidas.

Yo le he dicho que esa gestión de Seguros Sociales era con lo que se empezó, la S.S. y eso. Luego ya se va a asesoría, lo que se dice asesor de empresa socio-laboral, y asesor de trabajadores, naturalmente. Lo que ocurre es que el asesoramiento continuo de trabajadores normalmente lo llevan compañeros nuestros pero en los sindicatos, porque claro no tiene objetivo que en un despacho libre tengas un asesoramiento constante. Ahora ya, en casos determinados si.

Luego esta la faceta judicial, que nosotros, estamos al 50% en los juzgados de los social los abogados y nosotros, desde hace muchos años, no es de ahora, yo empecé hace veinte años, porque yo soy funcionaria , y estudié por capricho Graduado Social y decidí pedir la excedencia y abrir un despacho. Me gustó entonces. Y ya entonces, de mujeres si, eramos cuatro las que eramos GG.SS., y ya entonces eramos muy lanzadas-...-

No, yo tengo una teoría, estoy trabajando desde los catorce años y he estudiado , yo soy Profesor Mercantil, soy Graduado Social, y me he casado y tengo cuatro hijos

-la idea era trabajar de jovencitas y luego casarse-

Yo eso nunca me ha convencido , las pobres que..yo siempre he dicho una cosa , que que la culpa del machismo que tenemos es España es de la mujer, empezando por la madre, que normalmente ahora ya no, pero normalmente la madre cuando había hijos e hijas pero es que además , yo empecé a trabajar a los catorce años, y a los diez y ocho entré en las oposiciones, que hice unas oposiciones, para ascender , y todas mis compañeras se quedaron no, y ahora tambien, levantarse a las siete, trabajar hasta las tres y no llevarse los problemas a casa, eso es muy cómodo, en un despacho tellevas los problemas a casa, porque por mucho que quieras quitartelo, cuando te viene un problema gordo, que viene un cliente que a veces tienen problemas muy gordos, y es que te vas a casa , y estás hablando en casa y estás pensando en el problema del cliente...y es que en el despacho sales a las ocho y media porque has estado tratando un asunto con un cliente y llegas a casa y te llama por telefono para volver a tratar yo en verano, los administrativos por la tarde no vienen, y los clientes lo saben....pues todas las tardes llaman, que si puedo ir, que si...y claro yo todo eso despues de muchos recursos y muchos estudios y muchos dictámenes...pues tu eso no lo puedes p.a.

hacer, que si el teléfono y el cliente te pregunta cualquier cosa, qué tienes que hacerlo, fuera de horas, llegas al despacho a las siete que no te llegan más que a las ocho y luego se abre a las nueve. Y es cuando te centras, te coges todos los libros, sentencias, la jurisprudencia y todo esto y entonces encuentras tu recurso y tu dictamen, lo que sea.

competencia multidespachos.

Bueno pues eso es un grave problema que tenemos los profesionales, el intrusismo, porque mucha gente que no es nada eso la culpa la tiene Hacienda, Hacienda ha dado de alta de licencia fiscal a título de asesor a personas que no tienen ningún título, pero tienen una fianza...y se juntan tres o cuatro y lo hacen todo, en cuanto a la agrupación de profesionales yo soy de la que creo que ese es el futuro, que haya un abogado, un profesor mercantil o un economista, porque es que normalmente el cliente de abono es empresa, entonces el cliente quiere un despacho, no le importa hablar con tres personas, pero su documentación y todo está en ese despacho y no quiere ir a este despacho y luego al otro y luego al otro, no, y el futuro es esa asociación de profesionales o colectivo de profesionales, ese es el futuro. Ya hay muchos. Ahora hay la asociación de profesionales y hay la sociedades de servicios que están pidiendo mucho dinero y que están explotando a los...y eso los colegios tratamos de evitarlo. Están pagando unos sueldos de risa y los chicos pues claro..., porque al fin y al cabo la responsabilidad si sucede algo va a ser de ellos. de los titulados. A mi me han dicho a veces, es que con esa persecución a las sociedades de servicios estáis quitando puestos de trabajo, lo que estamos es Ahora el recién salido lo que quiere es ni eso, les dan un contrato de formación....

exactamente, un contrato de formación es que eso, yo tengo una compañera, que ahora a principio de diciembre le vence el contrato por los tres años en formación y le pago, la tengo como asociado y le pago. Yo la puedo tener en formación, porque ella está aprendiendo conmigo, pero si yo no fuera nada, ¿cómo la puedo contratar en formación? ¿qué formación le doy yo si la persona que sea por poco que sepa sabe más que yo? claro, eso es lo que no debían de admitir en las oficinas de empleo. Por un contrato de formación para tritutados debían exigir, la empresa, esa empresa, cómo sabe?, debían exigirlo, por garantía también de los clientes, por garantía del Graduado Social en formación.

es el que está al frente, es G.S. que tienen

Exactamente. Y luego la responsabilidad puede ser suya.

tradición de eso

De trampa. En España hay tradición de trampa.

y no de trampa, las pasantías

Yo tengo pasantes. Entonces de momento tengo tres. En este momento no, porque en el verano les doy vacaciones, y los pasantes logicamente tienen que hacer cosas, porque si no no aprenden. Si están conmigo mientras yo preparo un juicio, al principio pierdo muchísimo más tiempo porque les digo porque hay que coger este libro, porque no, aquí he encontrado una sentencia en este sentido, en el otro mal, parece que se contradigan, pero es que...pierdo muchísimo tiempo, pero bueno, es para esto, entonces p.a.

lo lógico es , por ejemplo lo que hago es que al principio les digo, te voy a dictar la demanda, coges una muestra de un manual y luego me la pasas a máquina, luego ya les digo, ahora te voy a dictar lo fundamental para la demanda, y luego ya les digo, sobre los puntos básicos ponte a estudiar la demanda. Entonces están trabajando, claro que están trabajando

Cuando empiezas necesitas un formulario

No , no es solamente un formulario, por ejemplo una inspección, tienes que saber como entrar en la inspección y como solventarlo, porque a veces salen cosas que te pillan un poco...es lógico, yo en una inspección jamás miento

multa..abogado..expertos..hagaselo ud.mismo

A mi me sucede mucho que me vienen las reclamaciones previas del INEM de la SS, pues sucede mucho, esto lo rellena ud. que puede hacerlo y se ahorra pagar, y claro..entonces dicen, como no estoy de acuerdo reclamo y le contestan confirmando la resolución, porque es que no ha dicho nada para desvirtuar esa resolución, logicamente, entonces el problema es que cuando llegas a los juzgados no puedes cambiar la reclamación que has hecho, eso hacemos porque claro lo que no podemos hacer es decir que demandamos porque no estamos de acuerdo, hay que poner todas las alegaciones, y esto ahora se están dando cuenta, porque como la mayoría de las veces están hechas de puño y letra..hay genta que en la declaración te niega eso, a mí a veces la S.S. me ha hecho advertencia de que habiua novación en un juicio, entonces yo he protestado. Si, porque la persona es iletrada y no sabía, pero efectivamente los argumentos jurídicos que estoy empleando son ciertos. A veces ese es el problema.

Profesión = saber hacer, una ingeniería

La profesión lleva como tal desde el 16, pero fué unos años después de la guerra cuando tomó...Claro, cuando empezó a industrializarse España, logicamente, porque si España siguiera siendo agrícola, tampoco necesitaría la profesión, la verdad, entonces es la sociedad la que ha demandado que esos titulados se convirtieran en profesionales libres .

Nosotros vamos un poco a remolque de la situación del país, no podemos ser pesimistas, claro si yo le digo que no crece es que nos vamos a la morralla el país. Si le digo la verdad soy pesimista, pero no por España, soy pesimista por Europa, soy muy pasimista...repercutiría en que todo el mundo vivimos directamente o indirectamente de la empresa, si la empresa se hunde... porque nosotros tuvimos una época, cuando la crisis, que en los despachos se ganaba más dinero, que era un contrasentido, con los despidos, hubieron muchos despidos y hubieron muchos juicios, yo recuerdo, ahora normalmente tengo tres cuatro juicios a la semana, hay veces que tengo más, hay semanas que tengo dos, pero vamos , es lo normal, normalmente los compañeros que están como Graduados Sociales que están contratados por los sindicatos tienen más, pero vamos, es lógico,yo llego a tener..... yo personalmente soy pesimista por lo del Golfo, pero vamos, no para España ni para Europa, para el mundo...repercutiría económicamente , si hay una crisis para las empresas ,las empresas reducen personal , otras cierran,porque viene una p.a.

crisis, la crisis puede ser mundial y entonces todas las profesiones la vamos a notar, está clarísimo, esperemos que no sea así, yo soy pesimista aunque no lo soy de natural, pero vamos, en este caso lo soy, pero no quiero serlo si hay destrucción de empleo, coyunturalmente

puede haber un aumento de ingresos, porque claro, vienen todos los problemas, los expedientes de regulación de empleo, que también son otra de las cosas que hacemos, y también vienen juicios y en cuanto a repercusión económica entonces a lo mejor crece en esos momentos, luego claro, llega un momento en que se estabiliza pero entonces la economía empieza a revitalizarse y empieza otra vez ya

el nº de empresas ha bajado

el número de empresas y el número de trabajadores porque no le puedes cobrar lo mismo a una empresa que tiene cincuenta trabajadores que a una que tiene dos, y lógicamente si una de cincuenta se queda en veinticinco, tienes la mitad; y esto se nota, yo le he puesto el ejemplo de la otra crisis y efectivamente no lo notamos porque al haber tanta conflictividad, espero que ahora no la haya, al haber tanta conflictividad si que había muchos asuntos, entonces económicamente y de trabajo también compensaba

límite trabajo empresa con/sin G.S. en plantilla.

normalmente de cincuenta para arriba. Pero enfin hay de cincuenta y de cincuenta para arriba que no les hace falta, es que la actividad también, por ejemplo empresas constructoras, de cincuenta, ya necesitan, hay mucho movimiento, mucha, normalmente de cincuenta a cien.

asuntos muy personalizados

mucho, te sabes la vida y milagros de los empresarios, o del cliente..si es un caso esporádico..y aún así porque un caso judicial te puede llevar varios años...si son clientes fijos y pasan varios años, pues te sabes la vida familiar y todo, te lo cuentan todo y lo llevas muy personal, y claro al llevarlo tan personal el cambio -ella estaba con su padre- entonces no ha habido cambio.

ENTREVISTA CON D. RAFAEL . ADJUNTO A LA SECRETARIA
GENERAL DE LA CONFEDERACION EMPRESARIAL VALENCIANA

Función del G.S. para la empresa

o- que yo hago aquí quizá es un poco atípico. Yo entiendo que la función del G.S. es sobre todo asesoramiento de las empresas, en materia laboral fundamentalmente. Creo que va por ahí, lo que pasa es que el G.S. es un titulado medio y en las empresas puede actuar como comodín para muchísimas cosas. P.e. yo aquí estoy en la secretaría general y soy G.S.. El empresario ve al Graduado Social con un título universitario, que en cierto modo le puede hacer el mismo papel que un licenciado y es más barato. Eso es como lo veo yo, no solo por mi experiencia propia sino por compañeros que han acabado en su momento la carrera y que se han metido en empresas fundamentalmente por este motivo.

Tu tienes el mismo papel que un licenciado

Yo creo que prácticamente el mismo papel, es decir yo, aquí somos. p.e., nos dedicamos un poco al asesoramiento de empresas en general, a la representación ante la Administración, ante los Sindicatos, a la negociación colectiva, a la formación, el papel que hacemos aquí...curiosamente yo soy el único G.S., pero hgago la misma función que cuatro o cinco compañeros que son, pues uno es economista y dos o tres son abogados y el papel es exactamente el mismo, por lo que respecta a esta empresa
asesoramiento más en concreto

bueno yo creo que el tema laboral fundamentalmente, además creo que un G.S. tiene cierta ventaja con respecto al licenciado en Derecho porque su carrera está más orientada hacia el tema laboral, yo creo que cuando acaba la carrera está más preparado, para ese tema, para el tema concretamente laboral que un ldo. en Derecho, porque lo he visto, he visto gente que ha acabado la carrera de derecho, había temas de seguridad social y está que no dominaban, siendo así que la gente de G.S. si que lo sabe, quizá falta más tema práctico...como en todas las carreras..pero bueno yo creo que al estar más orientado, al ser tres años casi exclusivamente dedicados al tema laboral se consigue una mayor especialización

las empresas prefieren un tipo de licenciado u otro

las empresas prefieren el tipo de licenciado que les sale más barato. P.e. si entre dos titulados le pueden hacer la misma labor pero uno por tener tres años de carrera en vez de cinco años de carrera, en los Convenios Colectivos hay una especie de gradaciones de prestación, de remuneraciones económicas y concretamente un titulado medio siempre le sale más barato al empresario y siempre contrataría un G.S. a no ser para algunas funciones más específicas y tiene que contratar un licenciado en económicas o...yo creo que el empresario que busca alguien que ha acabado la carrera para este tipo de cosas, que no tenga demasiada experiencia para poder hacer determinadas funciones y pueda un poco acoplarse a la empresa

muchos de los compañeros que acabaron, acabaron montando su propia asesoría, por los que conozco yo .o luego también
opositando

pa.

El G.S. es plurifuncional esa es la ventaja que tiene .Fara un empresario...cuando yo entré a trabajar aquí, llegas aquí..- Bueno, y eso, graduado social?..porque nadie sabe exactamente muy bien lo que se estudia en esa carrera. Es un titulo de grado medio y hemos tocado un poquito de la vida de la empresa aspectos laborales, pero tambien aspectos económicos, fiscales, laborales se tocan. Entonces claro...dentro de los costes...después de todo está este tan pardillo como el otro. No creo que el hecho de que se hayan estudiado tres o cinco años de carrera influya demasiado para el empresario para contratar a un trabajador

Dentro de la empresa qué hace el G.S.

Debe estar encasillado el G.S. en el departamento de recursos humanos, llamese departamento de personal, recursos humanos , todo ese cuadro de cosas le corresponde, pasando por la negociaciónde lo que pueden ser los convenios de la empresa, lleva las nóminas, los finiquitos, despidos, contratar gente, yo creo que es lo que hace el G. S. normalmente en las empresas la plurifuncionalidad

La veo en mi caso, por eso te lo cuento . En un momento dado he es capaz de , por lo amplio de la carrera, es capaz de estar en cualquier puesto en un momento dado, en principio está dentro del departamento de recursos humanos, pero puede llevar...yo tengo compañeros que llevan la contabilidad de la empresa, no estan metidos expresamente en el tema suyo sino que llevan el tema fiscal y contable de la empresa, yo creo que no está del todo encasillado

posibilidad de ir ascendiendo

yo creo que ahí, además no hay ninguna diferencia con los licenciados. En el momento en que entras en una empresa y, por supuesto vales, aunque sea en determinado departamento, no sé, al Graduado Social se le considera como un universitario a todos los efectos con capacidad para subir hasta lo más alto, sin que influya que son tres o cinco años de carrera, que esa carrera no está tan oida como la de derecho o la de económicas. Lo veo no solo por mi caso particular sino que tengo compañeros que han acabado y están de todo en todas partes. Si es cierto que hay una orientación hacia el tema laboral, porque claro logicamente es lo que más acabas conociendo cuando acabas esta carrera pero..

Plan de estudios G.S.qué te parece

Yo cuando la estuve haciendo al final de la carrera, se quedaba un poco corta, muchos aspectos en el tema laboral no se tratan con la profundidad que se debían de tratar. Yo creo que hay que profundizar mucho más en el lado operativo..yo creo que es un defecto de todas las carreras, hay que orientar, hay que hacerlas más prácticas.Un alumno cuando sale de esa carrera tiene que saber hacer un recurso, tiene que poder desenvolverse en Magistratura, un Graduado Social tambien, sobre todo un G.S., tiene que saber contestar, porque la mayoría de las dudas que se presentan, p.e., si es un asesor laboral y no está en un momento...nunca hay una duda tipo, falta adecuar esa formación teórica, que en la carrera de G.S. , yo hice dos años de Derecho, creo que es bastante práctica, hay bastante práctica, sobre todo con los profesores que yo dí en su momento .. y , no sé, sales fuera y te das cuenta de que no sabes nada es general de la Universidadsi eso es. porque te hablo de G.S y en esta carrera si

que se hacían prácticas, si que se hacían cosas, pero los dos años de Derecho me acuerdo, nos hacían empollarnos unos mamotretos que no te ayudan en la a la hora de montar un despacho o resolver cualquier problema, te encuentras de morros con la ruda realidad de que no sabes nada se nota..en mi caso concreto que es un mundo de empresarios , me he dado cuenta de que nada era como me lo habían enseñado, que eso no era así, vamos que no era eso..yo creo que es un defecto de todas las carreras

aspectos de trato,relación

aparte del trato y la relación...no yo me refiero a cosas concretas, un empresario me llama y me hace una consulta de determinado tipo, laboral o fiscal y me doy cuenta de que con lo aprendido en la Universidad, no me sirve de una manera específica para resolver esta duda.

cómo se resuelve

pués ahí está el problema quizá con unos profesores más metidos en la vida activa de lo que es la carrera de Graduado Social, más asesores, más juristas, más abogados, gente que te enseñe una serie de cosas, magistrados...que te enseñe a resolver una consulta realmente, no solo conforme a lo que está en los libros, sino conforme a lo que es, que te enseñen una serie de trucos o trampas o trampas o tácticas, que se utilizan normalmente, pero bueno me imagino que la labor esta es muy difícil, porque una cosa es la Universidad...

Plan de estudios

El primer año, llegando desde otra Facultad, peraece un poco pobre, demasiado sencillo, luego reconozco que en segundo y tercero empezó a centrarse en temas, un poco más temática, más práctica. Una asignatura Seguridad Social o Derecho Sindical, eran dos asignaturas que se daban, te exigían un nivel de práctica muy importante para poder aprobar la asignatura, yo creo que ahí está la línea a seguir, el tema de Seguridad Social o Derecho Sindical, si no sabes resolver...a la hora de la verdad es lo que vale, saber resolver una duda a un empresario...al empresario no le puedes contar el artículo cual y el artículo cual, el empresario quiere resultados prácticos y quiere que le resuelvas, si tiene un problema con un trabajador quiere que le resuelvas el problema , y si un trabajador tiene un problema con un empresario quiere soluciones, no que le plantees la legalidad diferencia entre la gente que entra en las empresas/asesorias

si bueno, es diferente, porque el que monta la asesoría es más independiente, se mueve en un ámbito mucho más amplkio, aprende más, me parece a mi, cada caso es completamente diferente, cada consulta que se plantea no tiene nada que ver con lo anterior, en cambio en una empresa siempre hay una determinada disciplina y quieras que no hay que ir resolviendo las mismas cosas, que si las nóminas, un problema de los trabajadores, que si tal, que si cual

empresa empleadora y cliente de G.S.

normalmente si, es curioso, todas las empresas buscan asesoramiento fuera, independientemente de que dentro de su propia empresa tengan personal, nóminas un poco, o le resuelva alguna cosa, por lo mismo que te digo de que la gente de la empresa siempre está haciendo lo mismo, yo creo que todas las

empresas, toda la pequeña o la mediana, buscan, tienen un tipo de asesoramiento. Además incluso dentro de las empresas que tienen departamento de personal, pues p.e., las nóminas las lleva una asesoría, a lo mejor por no hacer demasiado grande el departamento de personal, al fin y al cabo es un costo añadido que..si alguien le puede solucionar el problema al empresario fuera de la empresa..el departamento de personal, los departamentos de recursos humanos están en las pequeñas grandes empresas y se dedican a solucionar problemas de nóminas, contratos, cosas de esas, las pequeñas empresas, todas o practicamente todas tienen asesoramiento externo y no tienen ningún departamento de personal

asesoria en cosas que salen de la rutina

yá te digo, es, es una práctica muy habitual, el descargar al empresario de trabajo, es muy sencillo para el empresario siempre y cuando pueda economicamente, pues llamar a fulanito por telefono a tal gestoría y bueno, tu fulanito te encargas de todo este tema, y las nóminas, para ellos es muy cómodo, más que mantener dentro de la propia empresa...las empresas más grandes con todos los trabajadores que tienen, pues si les interesa tener a alguien dentro que les solucione el tema

a partir de cuanto es grande

Bueno, según la C.E., da unos parámetros de lo que es y si los seguimos el 97 o 98% de las empresas valencianas de la Comunidad Valenciana son pequeñas. Con los parámetros de la C.E. que creo que son a partir de 500 trabajadores y con determinada producción, pero vamos yo entiendo que para lo que es la empresa valenciana entre 50 y 100 trabajadores sería una empresa mediana y a partir de cien trabajadores sería una empresa grande o relativamente grande, vamos los parámetros son un poco si todo lo que sea tener menos de quinientos trabajadores es pequeño, pues si los aplicas el 99% son pequeños

costes y escala

tambien, pero yo creo que en principio al empresario le sale más barato contratar una gestoría, sobre todo si no tiene demasiados trabajadores, si no más barato más cómodo por lo menos, contratar una persona en una empresa de siete u ocho trabajadores sólo para que te lleve las nóminas, pon que al año te venga a costar lo más barato un millón y medio de pesetas, esa persona y en una gestoría por treinta o cuarenta mil pesetas al mes te puede llevar el tema de las nóminas y con eso te quitas además normalmente las pequeñas buscan asesor

tipo actividad empresas

no se me había ocurrido, pero yo creo que no creo que ..yo te puedo hablar de lo que yo conozco, del sector cerámico, se que hay departamentos de personal....puede que a partir de los cincuenta trabajadores la empresa puede tener ya la necesidad de que haya alguien que coordine, no ya que lleve las nóminas, los seguros, que eso puede seguir a cargo de una Gestoría, pero que coordine un poco la política, que resuelva los problemas internos de horarios, de turnos, de un montón de cosas. Estaba pensando en las empresas que por como estan constituidas tienen una mayor posibilidad de conflictividad, por ejemplo empresas de trabajadores a turno, este tipo de empresas que se mantiene abierto las veinticuatro horas, este tipo de empresas que acarrear

mas complicación, si que es posible que necesiten un departamento de personal..hay mayor posibilidad de conflictividad laboral en las empresas más pequeñas incluso el propio empresario al estar en contacto directo con el trabajador ya no es algo tan impersonal ...desde conflictos personales hasta conflictos propios del lugar de trabajo, porque estás en este turno o estás convencido que te pagan mal por no sé qué, o cosas, un millón de cosas

Este trabajo, lo que es la Confederación Empresarial, tiene ya sesenta y seis federaciones por ramas de actividad y es una especie de sindicato y esas sesenta y seis federaciones son las que actúan más directamente sobre el problema del empresario. Nosotros hacemos más una representación ante los sindicatos..algo le resolvemos al empresario, pero vamos capaces de ver cosas de nóminas o eso...nos encargamos de esto de la representación, los periodicos, de quejarnos de las presiones fiscales, del control sindical de la contratación laboral

Asuntos que tienes encima de la mesa

pues mira, concretamente ahora estamos con el tema del control sindical de contratos, estamos dando nuestra interpretación del asunto a nuestros sindicatos, que es lo que deben entregar a los sindicatos. Más cosas, yo llevo tambien el departamento de formación de aquí de la casa, entonces, me dedico a buscar cursos por ahí, elaboro los programas, busco profesores. Me dedico a revisar el boletin en los temas laborales, si hay algo que considero interesante lo hago llegar a los asociados, estar al corriente de toda la información que va saliendo por todos lados, que es fundamental hoy en día estar informado. Hay otra serie de cosas, programas europeos de cooperación ,tipo Petra o tipo..., bueno son programas seleccionados por el Fondo Social europeo y bueno, tu haces un proyecto, la confederación hace un proyecto, hay otros proyectos similares de otros países y ...

si y a través de comisiones internas, se crea un grupo, normalmente a través de las asociaciones, se comenta lo que va saliendo, como interpretar las cosas...

hasta hace tres o cuatro meses estaba con el tema de las elecciones sindicales, empresa por empresa, viendo lo que había que hacer en cada caso, supervisando en la comisión a tres bandas que se encarga de supervisar estos procesos. Somos los interlocutores por parte de los empresarios, somos los únicos representativos a nivel de empresarios

programas C.E.

tu presentas un programa, el nuestro era concretamente un proyecto de formación , te buscas partenaires europeos con un proyecto similar en Dinamarca o en el Reino Unido o algo así, y haces un proyecto conjunto, normalmente es pues, intercambio de gente, intercambio de formación, cómo llevas las cosas tu por aquí en determinados aspectos, pero vamos una cosa muy concreta y muy particular. Ahora teníamos organizados un par de seminarios, cursos, se realizan unas jornadas sobre turismo. Se hacen actos de tipo estudios de Master con la Universidad Politécnica

reciclaje?

Más que nada para mantenerlos informados o actualizados. a ellos o más que nada a los que les llevan la empresa y esa es una de

las actividades continuas

ENTREVISTA CON CONCHA GRADUADA SOCIAL.HOSPITAL MILITAR.

Continúa en su trabajo anterior.

Muchos profesionales sanitarios estudian G.S.

Qué relación puede tener, porqué..bueno yo te puedo decir porqué empecé a estudiar Graduado Social, es un poco por casualidad realmente, porque yo estaba trabajando en el Hospital y no me gustaba lo que hacía y entonces busqué una carrera corta y que no tuviera que hacer prácticas, puesto que estaba trabajando, casada, con una cria y tal. Entonces por eso fué por lo que elegí G. S. . Luego surgió el tema de las elecciones sindicales y vi una cierta relación con lo que estaba estudiando y me presenté a las elecciones. Bueno hasta el mes pasado que presenté mi dimisión del cargo y del comité y he vuelto a trabajar, lo que pasa es que ahora estoy en Jefatura de Enfermería, no estoy en sala, debido a mis conocimientos y a la carrera de Graduado Social. Al presentar mi dimisión al Director entonces el se cuestionó y ahora qué hacemos contigo, dónde te ponemos, nos vas a ser mucho más útil en la jefatura que en una sala, más que nada por las relaciones con los comités, por las cuestiones de temas laborales y ahora estoy ahí desde finales del mes pasado. Lo que pasa es que no hay plaza, no hay vacante de G.S. No se contempla dentro del Ministerio de Defensa el Graduado Social. Se empiezan a contemplar ya los Asistentes Sociales en Hospitales, vamos, de momento que yo conozca solo hay un Asistente Social en Madrid en el Hospital Gomez Ulla, estamos hablando de ámbito militar y además con todas las peculiaridades que conlleva el Ministerio.

Has buscado trabajo de G.S.

Bueno , después de acabar y ahora, sigo buscando , y creo que un poco el objetivo es el establecerte por tu cuenta ejercer la profesión de manera autónoma y libre, pero te planteas otro tipo de cuestiones, cómo lo montas, empiezas desde fuera, primero cuestión económica, la principal, y segundo teniendo superado esto, suponiendo que se supere, tengo montado mi despacho y entro y espero clientes o qué, por dónde empiezas, cómo consigo clientes, y yo creo que esa es la dificultad . Y luego en empresas, hablas con uno, hablas con otro, envías curriculums y luego, así estamos

habías hablado con más gente

y además que la mayoría tiene la misma problemática, ahora hace poco en el Hospital donde yo trabajo hay contratada una interina, una auxiliar de clinica que es G.S. tambien, y esta mañana precisamente hablabamos del tema, que ella está desesperada, que incluso ni se plantea el ejercer como G.S. Que ha visitado cantidad de sitios, pero como no tiene experiencia, que no la aceptan , que no cumple los requisitos por la falta de práctica. Otra posibilidad es si conoces a un G. S. que sea amigo que ya esté establecido y entonces pues hacer una pasantía, estar un tiempo trabajando con él que no todos quieren , y aprendes el funcionamiento y vas entrando ya en contacto con lo que es ya la profesión, el ejercicio de la carrera

pasantias

pues en el Colegio parece ser que hay una relacion de profesionales que quieren hacer pasantía y entonces pues es ya ponerse en contacto con aquel que tiene el despacho y si no , a través de conocidos o amigos, dices, oye mira, pero hay que

en asuntos sindicales

lo que se lleva es asesoría de empresas o también hay muchos compañeros que trabajan en centrales sindicales para el asesoramiento exclusivo de los trabajadores y entonces es para los que acuden a esas centrales, y luego hay otros que tienen el ejercicio libre, por ejemplo yo tengo asesoría de empresa, pero ya también tengo muchos casos jurídicos y también administrativos de trabajadores, en mi despacho el cliente lo mismo me da que sea trabajador que empresa, es un cliente, en un ejercicio libre de la profesión es el cliente que entra lo que interesa, el único cliente que no acepto es el que me viene con una inmoralidad, le digo, mi ética no me permite hacerlo, marchese ud. a otro lado, lo mismo si es empresa que si es trabajador. En materia sindical por ejemplo, ahora hay un ejemplo que se da ahora, las elecciones sindicales. Lógicamente si llevas empresas te preguntan que tienen que hacer. No hay mucho que hacer en las elecciones sindicales, porque se limita a señalar al de mayor edad y al de menor para que constituyan la mesa y a firmar el preaviso, darles el censo de trabajadores, ponerlo en el tablón de anuncios y ya los sindicatos organizan las elecciones, se lo tienen que comunicar a la empresa, qué día son las elecciones y demás, pero en fin, el asesoramiento de las garantías sindicales que tienen los representantes del personal

hay compañeros que trabajan en empresas

si, hay compañeros que están como directores de personal Jefe de personal se llamaba antes, ahora se llama Director de Personal y modernamente se está diciendo director del departamento de relaciones con la empresa -la misma empresa puede tener- asesor fuera o luego uno de plantilla, si la empresa es grande le interesa más tener alguien de plantilla, porque surgen problemas de minuto a minuto y en una asesoría no se puede estar dedicándole todas las horas a un cliente, tiene que pagar mucho, y entonces claro eso de que...ahora surge este problema y luego otro y luego otro, entonces las empresas de volumen normalmente tienen un G.S. Si, si, nosotros tenemos varios colegiados que están en empresas, p.e. ahora se me ocurre una, en Yoplait...colegiación...claro porque están ejerciendo su profesión, es como los abogados, que hay abogados que están al servicio de una empresa nada más y están en plantilla y cobran su nómina como tales titulados superiores, licenciados en derecho y entonces ellos se dedican a esa empresa, lógicamente, pues es igual, la profesión es bastante similar, lo único es que esto es del campo laboral.

históricamente

la profesión históricamente...en tiempo de la dictadura de Primo de Rivera se creó el Ministerio de Trabajo, que no tenía España ministerio de trabajo, y entonces crearon un Instituto para formar funcionarios, no había ..., la España de aquel tiempo era una España agrícola, con poca industria, p.a.

había que crearlo, entonces ya de ahí se fué fomentando un poco, se creó el Ministerio de Trabajo e hicieron un Instituto para las enseñanzas estas , pero para funcionarios. Entonces en tiempos de Largo Caballero, que fué Ministro, pues pasaron al Ministerio de Educación Nacional, que se llamaba...esto de los nombres...y luego de nuevo a Trabajo. Entonces la profesión libre se ha configurado después de la guerra. Antes de la guerra era para presidentes y vocales de jurados mixtos, comités paritarios, se llamaban unas veces de una forma y otras veces de otra. En realidad la profesión libre no existía. Fué después de la guerra cuando empezó a industrializarse más España es cuando nació la profesión libre. Había titulados y entonces vieron que había demanda de...en realidad la profesión fué creada, pero ha sido la misma sociedad la que la ha demandado y la ha creado, osea ha habido demanda de Graduados Sociales para llevar el asesoramiento en materias laborales y sociales...en Seguridad Social muchísimo porque por ejemplo en materia de prestaciones hay una cantidad enorme

a nivel de gente se conoce?

Si, si se conoce si, en valencia es muy conocido, estan los habilitados, que es otra faceta, de la Seguridad Social, que cobran la pensión y la pagan, cobran ellos la Seguridad Social, les ingresa todos los meses del listado que tienen esa cantidad y ellos la pagan todos los meses, a los pensionistas y así se evitan las cosas -no tiene que ver con la profesión- si, es una faceta, lo que sucede es que normalmente, yo soy habilitada por ejemplo, pero no gestiono ninguna pensión, lo que ocurre es que cuando te colegias para el ejercicio libre, pues a no ser que tu madre haya sido , o tu padre o tu tío, y coges un despacho, pues el ejercicio libre, cualquier profesión es dificilísima entonces al principio lo que hacves es que dices, lo cojo todo, a ver lo que cae y claro, ya el asesoramiento me absorvió, ..., si me viene algún caso lo paso a una compañera, osea que, normalmente los habilitados, ...los fuertes son habilitados tambien..haciendo los expedientes, el control y el cobro y pago de prestaciones

diversificación, asuntos fiscales

si, asuntos fiscales si, hay bastantes compañeros que son asesores fiscales tambien

o gestión

por ejemplo , claro, yo tengo que cursar partes de alta..en mi despacho, partes de alta, partes de baja, partes de enfermedad, contratos de trabajo, todo esto es gestión, se formaliza en el despacho, con las supervisión mía, pero luego la gente va a, en carpetas, a los centros oficiales a presentarlas p.a.

en reclamaciones del plus de transporte ha percibido unas quinientas mil pesetas , pues eso tambien era un poco abusivo, la clausula era tan ambigua.

Se firmó por dos sindicatos, el tercer sindicato que era el Comité intercentros, que ahora ha desaparecido por la firma de este Convenio , pues este otro sindicato no quiso firmarlo ni se sentó a negociar y de hecho la primera vez que acudió a la negociación acudió con caretas y les dijeron tanto UGT y CC OO como el ministerio que si iban así pues..entonces se marcharon y luego se firmó. El convenio lo firmó CC OO y UGT , estos que se llamaban Colectivo Autonomo del M. de Defensa, presentó un conflicto colectivo y creo que el tema todavía no está resuelto, porque la sentencia creo que fué favorable al Ministerio a CC OO y UGT, pero en definitiva el Ministerio de Defensa negocia con quien quiere y que en este caso habían acudido CC OO y UGT , se había firmado un convenio y bien, y estos recurrieron esa sentencia y me parece que de momento no hay nada más...osea que siempre puede ser que el Convenio que tenemos a la larga o dentro de poco tambien vaya por otros derroteros .

Ya llega a ser, porque si antes estaba reconocida la figura del Comité intercentros que estaba formado por la Ley de sindicatos en función de las elecciones anteriores , entonces al firmar solo estos dos sindicatos con el M. de D., pasando olímpicamente del otro sindicato, que además tenía mayoría, la cosa parece ser que no está tan claro

ibas a Madrid

Si. A nosotros se nos convocaba a asambleas a reuniones por parte del sindicato, allí nos contaban como iba la cosa de la negociación , entonces eso lo trasladabamos al personal de los centros .

Ahora

no de jefa de enfermeras, estoy en Jefatura y entonces pues claro, ahora el trabajo es un poco de todo, porque además es empezar a organizar la Jefatura de Enfermería, porque se estaba funcionando yo creo que un poco mal, de manera desorganizada en algunas cuestiones, a base de anotaciones de papelitos, osea un método. O más bien que no hay método de trabajo. y entonces ahora papelitos, si, pues fulanita está de baja, empieza la baja de tal y de cual, este papelito que no se me pierda. Entonces se guardaba en un cajón, y entonces, pues ahora se empezará a usar carpetas, entradas, escritos que nos llegan a nosotros, salida de escritos, distribución de escritos, notas de los distintos servicios, control del personal , que no queden turnos descubiertos, contactos con la administración para decir los turnos que llevan, el número de noches al mes, cambios que llevan , lo que corresponde o lo que no corresponde, luego aparte forman parte de tribunales , tribunales de exámenes en concursos-oposición, tambien un poco de asesoramiento del Director, de los servicios, del Administrador, asesoramiento en temas de....algunas cosas, me llaman y doy mi opinión.Hay, tenemos una monja tambien en Jefatura de Enfermería, la superiora,es que hay monjas, en el hospital, hay pocas, pero estan, y entonces en Jefatura está tambien la Superiora de la Comunidad. Ella, pues , su jornada, llega sobre las nueve, nueve y media, charlamos un ratito, comentamos incidencias, cuestiones

, y se va a dar un paseo por el hospital, pasa por las salas, habla con los enfermos, necesidades, relaciones con el personal, el funcionamiento de la sala. Hace un poco como de relaciones públicas, porque es verdad. Entonces todo lo que va recogiendo por ahí, tanto en un sentido, como en otro, por parte de los enfermos y por parte del personal, pues luego se traslada y se ven formas de canalizar aquello para el funcionamiento del centro el Colegio parece ser que va por un lado y la Escuela por otro, o sea, que terminas la carrera y no tienes mucha información, de nada o sea no sabes lo que es la Escuela y el Colegio

cambio en la profesión de G.S.

es que parece ser que se va a llamar, cambia la denominación, cómo era, Diplomatura en Relaciones Laborales, algo así, yo tampoco lo tengo muy claro, porque es algo que me ha llegado hace pocos días, o sea. el día de la Junta del Colegio, viene a ser más o menos lo mismo, cambia la denominación, pero seguimos siendo lo mismo. Es un poco por la unificación a nivel de C.E.

G.S., perdía algo, magistratura

no lo sé, la denominación así a simple vista puede parecer, Diplomado en Relaciones Laborales. Entonces mientras se siga contemplando la Ley de procedimiento laboral que pueden ir asistidos por Letrado, Procurador o G.S., si eso no cambia y permanece igual. Por otro lado también te puedo decir, lo que comentaron el otro día en la Junta, y una de las cuestiones que se quiere conseguir es que, fijate la incongruencia entre una cosa y otra, es que se quiere conseguir que el G.S. en la Magistratura se pueda ponerla toga, entonces en algunos sitios, parece ser que si se ha permitido, se ha conseguido, en Cataluña conocimientos Abogados G.S.

bueno, la carrera es un poco deficiente en algunas cuestiones, por lo menos hasta ahora, por ejemplo de temas fiscales no vemos absolutamente nada, y dentro de...cuando se ejerce o estás en un despacho temas que te llegan son los temas fiscales, y entonces o bien interpretas tu por tu cuenta o intentas expli....

licenciatura, cuatro años

Si, pero eso de reducir las a cuatro años, dependerá de las carreras, y todo esto viene con la firma del Acta Unica Europea y todo esto, a nivel europeo, aquí no había, no existía, yo que sé, eldental, no existía esa profesión en España, entonces ahora van a salir las primeras promociones, en otros países europeos si que hace tiempo que están funcionando, entonces se trata de titulaciones que en todos los países de la Comunidad se están normalizando

corporativismo

si, claro que lo hay, además aquí en Valencia me parece que no hay demasiado enfrentamiento, pero en otras Comunidades me parece que sí, con notas en prensa. Así como un aspecto que ha trascendido...los abogados ven que el G.S., les va quitando, clientes, trabajo. Es que en otras profesiones está todo mucho más delimitado, p.e., tu tienes un ATS, un ATS llega hasta aquí y el médico tiene otras funciones, otro trabajo, el territorio está como mucho más definido, mucho más claro. Que aquí debería de estarlo, debería estar más asumido por unos y por otros..hasta donde puede llegar y..no se pretende quitarle el trabajo a ninguno, no se quiere eso. O un arquitecto y un

delineante o un ingeniero y un ingeniero técnico , que está todo muy delimitado, y aquí me imagino que será poco a poco ir marcando esos límites. Si que están marcados pero que hay unos miedos y una reticencias por parte de los abogados, bueno, nosotros no podemos llegar a un Tribunal Superior y entonces sabes que hasta ahí llegas . Osea, te quedas en absurdo

pues me imagino que es lo mismo que el ATS no puede operar un contrato cualquiera lo puede hacer lo que te comentaba, la mayoría de centros, sobre todo en la Administración, quien lleva lo que es cuestión de personal, de contrataciones y tal, es un administrativo, quien lleva nóminas también es administrativo, entonces es un poco coger la mecánica y ya está , no tiene mayor no G.S. que trabajen para G.S.

Claro, pero esto es un poco lo de la competencia , es que eso también ha ocurrido, G.S. que han empezado a trabajar para...o simplemente a nivel de socios , te has asociado con otro G.S. y luego uno de los dos se ha llevado a los clientes y se he llevado el despacho, entonces yo creo que para protegerse no hacen eso, no se trabaja con otro G.S. Osea yo es lo que veo así un poco, y luego también hay de hecho bastante intruismo, yo tengo amigos , tengo un amigo que estaba estudiando G.S. , no lo ha terminado, y está, el tiene montado un despacho , no va a magistratura porque claro, ya sería muy fuerte, pero el asesora a empresas y bueno...

nóminas

es un rollo, yo nunca he hecho nóminas pero me imagino que si me dedicara a ello, pues ya está, pero pienso que es la faceta que menos me gustaría desarrollar de lo que es la carrera de G. S. por eso, porque creo que es un trabajo muy monótono, aburrido, yo normalmente cuando hago un trabajo así mecánico, estoy pensando en otras cosas y entonces pues no sé, cuando estás así pensando en otras cosas es cuando más errores cometes, aunque sea de poner esto aquí, quitar esto de aquí.

incorporación al mercado de trabajo

según los papeles y lo que se dice si que hay posibilidades, lo que pasa es que luego influye también donde el individuo se quiera ubicar, que claro, desde plantearse el querer hacer oposiciones para entrar en la Administración como personal de tipo B o técnico, pues si que hay, pero cualquier carrera, por cualquier carrera puedes acceder al grupo B de la Administración, por cualquier carrera media se puede. Luego en el mundo del trabajo tenemos desde un despacho de G.S. hasta cualquier trabajo al que pueda acceder...el problema es que en las empresas no ha llegado todavía la necesidad de tener un G.S. , si las empresas vieran la necesidad de tener un G.S. para llevar todo el mundo laboral y jefaturas de personal, por supuesto que el mercado sería mucho más grande, lo que pasa es que pinta más el economista, y en realidad yo creo que a nivel de relaciones humanas está el G.S. cualificado como pocos , lo que pasa es que al empresario le preocupa más el área administrativa y el área fiscal que cualquier otra área.Tener las espaldas cubiertas a nivel de contratos, seguridad social, todo, de todas las asignaturas que tiene la carrera son asignaturas que luego de cara a la empresa van a beneficiarle todas. Por otra parte también al margen de la empresa está el facilitar al ciudadano ese servicio que nosotros podemos dar de verdad son todas, porque de cara al derecho laboral, y de fiscal también, tampoco hace falta estudiar una carrera para llevar el fiscal y claro y el contable, porque en la carrera también se estudia contabilidad. La profesión de G.S. tiende más a dedicarse a un área, porque ningún abogado se dedica a todas las áreas, unos se dedican a civil otros a penal...uno llevará el área de contratos, otro la de Seguridad Social y otro se dedica a lo mejor al área contable, porque luego está la cualificación profesional, que uno llevará un área mejor que otra. Por otra parte también podemos dar clase en la F.P. que es otra cosa que la gente tampoco la tiene muy clara, porque en el área de F.P. para la parte administrativa y contratos de trabajo y de derecho, dan también algo de derecho, y derecho del trabajo, y yo creo que nosotros, a no ser la gente de derecho que se especializa en trabajo, nosotros tenemos más cualificación porque damos tres años , cosa que en la carrera de derecho dan solo un curso, entonces en ese área también podríamos dar. Y luego todas las asignaturas que estudian para ser administrativo, introducción al derecho, y... yo pienso que también estaríamos capacitados. Luego en el área de formación ...de cursos para el INEM, a nivel de monitores también podemos acceder, o sea, que yo pienso que a nivel de posibilidades hay muchísimas, más de las que podamos imaginar, lo que pasa es que la sociedad todavía....yo creo que el G.S. hasta 1980 no estaba bien considerado porque era una carrera, con solo tener tres años con experiencia de trabajo ya podías acceder a ella, por eso estaba desprestigiado hasta para el propio Graduado, ahora ya desde 1980 con el nuevo plan de estudios y tal, la gente ya está.

Yo acabé en el 87. Del 87 aquí he trabajado en diversos trabajos estuve en el INEM lo que pasa es que...como auxiliar, en la

administración por hecho de tener algún título , un graduado escolar son auxiliares luego el grupo C con el bachiller superior , administrativos, y el grupo B para titulados medios, lo que pasa es que yo puse demasiadas expectativas para el trabajo que hacía, pensé que estaba preparada para un trabajo superior, lo dejé, me fui, yo creo que no me he equivocado. A continuación estuve en un despacho, para aprender, como pasante para aprender para ejercer luego de G.S.. Lo que pasa es que luego tienes trabas y tal. La verdad es que si que adquieres muchísima experiencia...mientras estás de pasante, pues ayudar y estar llevando todo tipo de cosas...la magistratura..en el Juzgado de lo Social tu no vas a hacer nada, pero estás ayudando a preparar el asunto y luego todo el tema de invalidez, de todo el tema de S.S., desde una reclamación en vía ejecutiva que tu se lo preparas al abogado. No es la pasantía que se tiende a hacer ,la que se cree, porque el G.S. muchas veces que trabaja en un despacho está haciendo labores de auxiliares administrativos de esos despachos y no puedes tocar un asunto o tocar un Aranzadi porque tu trabajo, o lo que tu estás haciéndoles, no te da tiempo de mirar uin Aranzadi. Yo sí que tuve suerte, en ese despacho pues preparaba jurisprudencia, miraba jurisprudencia y tal y a ese asunto determinado...entonces es buy bonito, yo era muy feliz porque el abogado solía tener toda ese cantidad de jurisprudencia en mi mano y vamos..era muy feliz.

En este momento no soy representativa de nada porque no sé realmente donde hago eficacia, tengo mi carrerita ,mi título,mi orla y mi todo. Estoy en momento delicado de mi vida no sé si volver a hacer oposiciones a partir del B o qué hacer simplemente que hacer. Me he apuntado para hacer cursos de monitor, para dar cursos. En la F.P. hay un area que dan cursos de formación y me he apuntado para ...puedo dar , pues eso, todas las cosas que ya sabemos , desde Derecho del Trabajo, Seguridad Social, Seguridad e Higiene, Relaciones Industriales , todas las asignaturas que hemos dado, lo que pasa es que hay algunas en las que yo me siento más capacitada, como el área de Seguridad Social, y me presenté en Septiembre, porque otra área que tambien me gusta mucho sé que hay mucha cancha , en una cooperativa para llevar todo el tema de personal en movimiento, administrativo, relaciones con las demás cooperativas...yo creo que ahí tambien puede haber un futuro para el Graduado Social. En el fondo, yo creo que sí se sale capacitado como para poder entrar lo que pasa es que la suerte del individuo

yo creo que las empresas todavía no han visto la necesidad de tener en el área de personal a un G.S. , a la administración pública le da igual porque a la administración pública no le importa el...bueno, si que la administración pública en trabajo, si que en el área laboral hay puestos específicas. Yo he sido contratada durante nueve meses, para un área específica como G.S.____ era como Graduado Social en el Ministerio de Trabajo, yo estaba dando subvenciones, para la gente.....entonces estaba en el área de las subvenciones, reconocía expedientes, resolvía, yo estaba específicamente como G.S. pero igual puede haber otro B que tambien lo haga, puede haber otro titulado que tambien lo haga, lo que pasa es que a mí se me contrató como G. S. específicamente

Y la empresa privada, pues es eso, que yo creo que todavía faltan yo creo que todavía faltan diez años o así para que tomen conciencia de que no vale tanto un administrativo supercualificado como un G.S. que a nivel integral tiene una formación de todas las funciones que se pueden llevar, desde llevar a nivel de personal un problema que haya habido con unos trabajadores, hasta hacer un contrato, hacer un despido, hacer todo altas, bajas, Seguridad Social, esa área la podía hacer perfectamente un G.S., claro, las empresas lo que hacen es contratar un administrativo y prefieren ese administrativo aunque lo lleve mal...yo creo que la planificación que pueda llevar un administrativo no es la nuestra. Ahí yo creo que sí que nos están usurpando un poco, claro, también es verdad que la empresa se ahorra dinero

ellos hacen lo vuestro, vosotros labores administrativas

Hombre claro, cuando una persona está sin trabajar, no tiene perras y se le ha agobiado, al final está claro, su carrera la olvida, en todas las áreas de la sociedad, hay muchos abogados que están barriendo las calles o siendo guardias de tráfico, a nosotros nos pasa igual, tu te ves agobiado, no tienes ningún despacho, las empresas no demandan g.s. y tu no puedes montar un despacho, la única solución que te queda es hacer oposiciones o trabajar en una empresa como el empresario en ese momento dictamine, tu auxiliar, tu administrativo y tal, porque el empresario todavía no tienen conciencia de que el g. s.les puede resolver muchísima papeleta, porque yo creo que donde se debería llegar es cubrir el área de personal de una empresa, toda la sección de personal la puede llevar

las empresas si trabajan con G.S.

las empresas, yo no me estoy refiriendo a que tu dices, una empresa si tiene diez trabajadores que lleva a un G.S. para que le lleve las nóminas, esa empresa lo que tendría que hacer desde mi punto de vista, yo lo que te estoy diciendo es que esa empresa porqué no me contrata a mí y yo en la empresa resuelvo el tema de los trabajadores, los conflictos que pueda haber y tal, osea, porque no crea esa necesidad de tener ahí al g.s.,no es salirse y llevar a una gestoría, que bueno luego también hay que entrar en la gestoría, que la gestoría no está llevada por un G.S., está llevada por economistas, y claro, el economista quiere entrar a llevar nuestra área, porque excepto lo que es el juzgado de lo social lo puede llevar todo, cualquier individuo, tu, cualquiera que no sea graduado social puede llevar nuestros asuntos. Una cosa que si que pasa es en la S.S. cuando tienes cualquier cosa que resolver, en la solicitud que tu rellenas, si que pone, quién cobrará, el G.S.?, que quiere decir que la administración acepta al g.s. como tal, como el que le ha tramitado esa gestión. Entonces ahí puede entrar cualquier individuo y presentarse allí porque no le exigen nada, entonces nos están tapando nuestra competencia. Osea cualquier individuo que ahora no tenga nada. Ah, pues yo te lleno los papeles. For supuesto, luego claro, lo que pasa es que te meten la pata, te llega una cosa de la gente que han solicitado una cosa y se la han denegado, y bueno a lo mejor es porque el que lo ha hecho no ha explicado bien, porque lógicamente no estaba a su alcance, porque claro. El G.S. sale con una formación, pero luego la

práctica es la que te dice lo que tienes que hacer. Tu no sabes mucho procesal, el procesal se adquiere con la practica, de ir al sitio, de ir al otro sitio, de ir al otro sitio, pedir esto, pedir lo otro

recapitulación

yo estaba en el Inem cuando aún no tenía el título ni nada, estaba estudiando y al mismo tiempo trabajando, a continuación estuve en un despacho de pasante, era un despacho fuerte que entraba mucho trabajo, desde una demanda, a un despido, a un conflicto colectivo, expedientes de viudedad..es lógico una viudedad a una persona que tiene todas las cotizaciones y todas las cosas cubiertas, a que te sea, una persona que vivió dos años con este señor, por una parte de dos años, no de toda la viudedad, con personas que tienen muy poquito dinero y tienes que plantearte si le correspondía el sovi(?), es la anterior y quiero decir que hay que tener una serie de conocimientos, entra cualquiera que no tiene una mínima experiencia y está pidiendo una cosa que le han denegado y...porque tiene que argumentar una serie de asuntos, yo he estado con uno que tenía cuatro números de S.S. y solo tienes que tener uno, para toda la vida, entonces tenía cuatro, y encima estaban cobrandole de otro número, y hay que hacer un poco de detectives para saber incluso qué tiene que ver este señor, para pagarle, con una señora de Galicia, y entonces tienes que argumentar, pedir incluso que te devuelvan las cuotas que tu has pagado, pues habrá gente... y la gente no sabe, que ganaría pelas, pero... logicamente, el chico que ha acabado la carrera, porque claro también habrá gente que tiene la formación que da trabajar, pero un chaval que tiene ventitres años, que ha acabado la carrera, solo tiene G.S. y no ha trabajado ni nada

cuando dejas de ser pasante tu trabajo quien lo hace

es que el pasante no cobra, tu tienes que estar agradecido de que ese despacho te haya abierto la puerta, porquer además para ellos es...tu cobras del asunto que te viene, si no no cobras nada, allí hay que estar un tiempo, y por supuesto, muy agradecida de poder estar ocupandote de todo, pero tu no cobras, con lo cual no existes, si te vas adios muy buenas..es que tu estás trabajando con asuntos tuyos, tu cuando llegas a ese despacho lo que tienes ahí es todos los asuntos, las carpetas de in illo tempore, osea que no todo lo que haces es, si en ese despacho se lleva un asunto tuyo, tu darías un tanto por cien a ese despacho, pero claro, tu tienes que llevar tus asuntos allí, no le vas a cobrar de los de él. Lo que pasa es que este señor, una vez que tiene un asunto, si tu quieres pues le puedes ayudar, pero a mí también me interesaba mucho, yo preparaba el asunto de él y luego lo contrastabamos y él me decía aquí has metido la pata, eso está bien o..es como volver a aprender de nuevo, tu sabes que hay unos artículos, pero a lo mejor para ese caso concreto no puedes..el artículo que tu pensabas no era, o es la jurisprudencia ty entonces todavía hay más, es un campo amplísimo. Entonces lo que haces es, pues mira, yo también prepararé, y luego pues eso, contrastas

sin pasante se trabaja igual que con pasante

Claro, es que él ya lo sabe todo, el pasante va a aprender, entiendes?, osea que tu no le estás dando a él nada a ganar, al

contrario, pérdidas, porque estás utilizando los servicios de ese despacho y generas un gasto, eso es la pasantía. Luego habrá otras formas que trabajas en un despacho y estás llevándolo todo, pero ya es contratado, entonces ya es con un salario con lo cual...

solicitud, para dar clase, puedo dar, en el área administrativa, desde seguridad e higiene , cooperativas, seguridad social cursos de UGT

Bueno, UGT tiene un area de formación que está al margen de la FP, y entonces dan ahí unos cursos, queluego no sirven para puntuación,.., yo todavía no me enterado si son de convenios con el Inem, yo creo que son de convenios con el Inem. El Inem lo que hace es contrata, paga a empresas o a particulares que tengan un local disponible y que esten dispuestos para hacerlo...lo que pasa es que tienes que disponer de un local y de una gente...porque si es para torneros, tendrás que buscar monitores que lo entiendan, o en el área administrativa o en el área de secretariado, más para poder ser ...tener lo que sea, entonces empresas

yo de las empresas asi fuertes que pensaba...por ejemplo, Dragados y Construcciones si que tiene Graduado Social , que son empresas que son grandes, el montante de gente es grande y en el rea esa administrativa si tienen un Graduado Social, no le interesa un , hombre una empresa de diez trabajadores, con la iguala que tiene con una gestoría, en una gesetoría no lo quieren al graduado, tu te compras un programa de ordenador en la cual esté toda la cuestión de nóminas y seguridad social y un programa fiscal y ya lo tienes todo arreglado , no te hace falta hacer ni graduado social ni cristo que lo...y entonces creo que el Graduado Social, tendría que asumir, el Colegio de G.S. tendría que asumir un poco eso, porque sino es que nos jugamos la carrera ya, pero eso el programa, tu tienes tu programa de ordenador, el programa y el convenio que lo dice todo, te vas a la Delegación de Trabajo a la tercera planta, te pides el Convenio Colectivo , te fotocopias ese Convenio , con lo cual una vez introducido cualquier individuo lo puede llevar, entonces como para lo único que se requiere el ser colegiado es para ir al Juzgado de lo social, todo lo demás te lo está haciendo cualquiera, entiendes?, luego lo que si te llega es el asunto complicado que ese individuo ha hecho mal, porque ha hecho un mal despido, que no era procedente, que no te ha dado de baja en autónomos, y entonces a la empresa o al autónomo le está haciendo pagar unas cotizaciones , una reclamación previa que ellos cuando han preparado el pago único o han preparado la aceptación del individuo no lo han hecho bien y entonces tu le haces la reclamación previa..porque antes la gestoría o esas personas no han informado al señor de todos los ...

es que a diferencia de la gestoria el G.S. está más en contacto con la normativa que va saliendo , puedes ir la conselleria de Trabajo y pedir una selección...eso no te lo va a hacer una gestoría, porque la gestoría ya es bastante con lo que lleva , lleva muchísimo trabajo, lleva el fiscal, desde una cosa de esas de auto-escuela hasta todo, entonces informar al cliente de todas las otras cosas que te pueden surgir en el campo laboral, entonces estan más a la vanguardia . La gestoría a diferencia del

G.S. se preocupa solamente de las cosas mínimas. porque como funcionan con iguales, tu a esa empresa le estás cobrando veinte mil pesetas por o diez mil o treinta mil, según el número de trabajadores, pero es que le estás haciendo exclusivamente eso, para el número de trabajadores y no saben todas las cosas que te pueden beneficiar, entonces claro, cuando se ha generado ya un problema o cuando el señor, por cualquier tipo de decisión o vis a vis, se ha enterado de que hay tal cosa, entonces si. Eso es lo que pasa que ha ti lo que te queda es el desecho o el mal trecho que ha hecho ya la gestoría. Es la parte que te puede venir a tí y yo qué sé, hasta en despachos de abogados, pues un cliente de este otro le pidió algo de civil o algo de penal, de repente le consulta, tien un problema...los abogados que llevan civil también ...porque ellos llevan solo civil, pero esa empresa está demandando también....

si hay trabajo

ten en cuenta que yo en ese aspecto me siento una privilegiada, ten en cuenta que el mundo de la administración me lo conozco muy bien, entonces cualquier persona respecto a mí está en desventaja, es decir, que yo el mundo de la administración es el que siempre he visto, he tocado...tengo las relaciones, entonces logicamente si tienes las relaciones tu sabes, estas mirando en todo, el boe, tus posibilidades para integrarte en el mundo de la administración, entonces tus relaciones te llevan a enterarte que hay una bolsa de trabajo en tal sitio, entonces vas, por ejemplo habrá gente que no sabrá ni que en la delegacion del Servasa en Fdo. el Católico 72, pues allí hay una bolsa de trabajo permanente para todo el mundo, no solamente para los .., entonces el saber donde estan los sitios, es una especie de...pero no es que por eso tenga más suerte

llevabas algunos asuntos

hombre tengo cuatro clientes, cuatro clientes y luego la familia...pero claro, si se le pueden llamar clientes, el hermano de la mujer de Vicenta, el hijo, el yerno de la mujer que limpia en casa, el primo de no se quien, es decir que son unos clientes...en los cuales pones toda tu ilusión porque gente que ni soñaba que podía tener acceso a unainvalidez la tiene, otra que no tenía ni derecho a una invalidez porque no tenía cotización de Seguridad Social, pues esta cobrando la...es una prestación que da la Consellería de Trabajo, que era lo que hay en, ..es una prestación mínima para personas en el paro en situación de minusvalía, que no tienen ningún tipo de formación, no tienen nada, o cosas de esas, he llevado también a una persona que tenía una empleada de hogar, no la dió de baja, esa persona se murió, y aún así la Administración todavía está reclamándole, que ahí si creo yo que era una cosa de Código Civil, porque esa señora se murió, y aún así la S.S. reclamó ... Yo presenté, que ese individuo se muere y no causa servicio...las cotizaciones no las pagaba el individuo, eran para los herederos, pero entonces ...ese trabajo me lo preparé muy bien con muchísimo interés y argumenté el artículo del Código Civil que la persona.....entonces a la señora que tenía contratada esta mujer como empleada de hogar le reclamó la S.S., más de lo que dice..., y eso también, esos asuntos, que luego en teoría no vas a cobrar ni nada de nada porque es gente que la tiene y entonces

lo haces tambien un poco por preocupación, porque yo entonces no estaba colegiada, pero vas aplicando un poco los conocimientos que tienes ...pero bueno, de todas formas a mí, era gente que..la tuvo contratada un mes pero se olvidó de darle de baja porque había parido la mujer , entonces al no darle de baja tu tienes que pagar en concepto de multa..las multas de la S.S...luego ahora con lo de mi marido que le pagaban.-.he pedido y me han contestadoy luego ahora el yerno de la mujer que tengo limpiando le he pedido un pago único y la subvención...osea quinientas mil...y cosas esas así que te vienen, que la vecina de arriba te dice, mira que he reclamado el... de mi hijo y me lo han denegado ...entonces he presentado la reclamación previa..pero vamos no me considero ni profesional ni nada, porque no les cobro ni nada, ni en principio me he colegiado porque he visto que no. Luego si que he estado, una vecina de aquí al lado, abogada, abogada, se supone, abogada o graduada social, porque no pone en el papel , se va y deja a todos los clientes tirados Entoncespero hete aquí que la señora, yo a todo el mundo le aconsejo que vaya al Colegio de abogados o en su defecto al . Colegio de graduados sociales, porque yo tengo que pedir la venia para entrar en ese asunto , entonces la gente era resistentemente a tener que denunciar y tal, el hecho es que la mujer apareció hacia el mes siguiente ...y me he quedado sin la cartera de clientes que parecía que al final iba a tener , de todas formas tampoco hubiera sido muy feliz porque llevar lo que hubiera llevado..y bueno, pues ahora estoy en esas .

Ahora se pueden comprar los programas y el ordenador..para llevar..pues me costaba trescientas mil ..porque era un amigo pues me dice, el ordenador vale cientocincuenta mil, la impresora cien mil , el paquete integrado de discos, que es la base de datos y el procesador de textoun programa de contabilidad sesenta mil, te quiero decir, es que está hecho, pero esperate que ahora llega el área de fiscal todas las declaraciones de la renta y tal y la propia Hacienda te lo vende el programa, osea que puede entrar...

Yo es que creo que la Seguridad Social debe de..la autorización que hace el individuo para que le cobre un tercero , tendría que obligar..si para presentar un papel tuviera que ior el Graduado Social, pero que le pidiera número de colegiado, no habría esa un mundo muy liado

No perdona yo el otro día me encontré con un profesor de EGB que es gestor porque gana más, es que se llama gestor, un G.S. no se llama gestor, un mas o menos amplio con distintas areas, desde mi punto de vista, a lo mejor estoy metiendo metiendo la pata hasta allá, pero desde mi punto de vista yo tendré una tarjeta en la que pondré ta-ta-ta-ta-ta, Graduado Social, y abajo pondré todo lo que se lleva : laboral , fiscal, o el grupo de gestión , lo que no pondré es gestoría, y eso lo que me parece, después de todo lo que ha habido hasta ahora , me parece que para mí sería un desprestigio, porque como me parece que no es necesario que todo el mundo sea Graduado Social ni nada , ni abogado trabajo de los gestores

lo que quieran es que ten en cuenta, es que es una matización, es que hasta que llegues al Juzgado de lo Social , a ti nadie te ha pedido tu número de Colegiado ni nada, entonces la mujer que

está limpiando puede ir mañana y...osea, todo el mundo hace sus gestiones , entonces nada hace falta y todo el mundo ha aprendido y, ¿entiendes?,entonces tambien hay administrativos que te hacen las nóminas, entonces tampoco hace falta el Graduado Social , el g.s. solo puedes pedirle el que esté colegiado para ir a la magistratura, cualquier señor puede hacerte una burocracia, luego una reclamación previa como es a nivel del individuo, en ningún momento te ha atendido nadie que sea graduado social , entonces por eso está el g.s. no tiene nada explícito, nada más que el título, bueno, sí, la s.s. te hace tambien un formulario provisional te dice, donde va a cobrar, en ventanilla , o en el graduado social , matiza si te va a cobrar un g.s. Es el único sitio que he visto que hable alguien de los G.S. por lo demás no he visto nada , con lo cual todo el mundo puede ser...G.S.

ENTREVISTA CON ANTONIO HERNANDEZ, GRADUADO SOCIAL Y TRABAJA EN EL BANCO DE VALENCIA.

Yo acabé en el 88. Qué ha representado dentro de tu mundo profesional el ser G.S.

Yo trabajo en el Banco de Valencia, en la c/ Pintor Sorolla, pero de momento a efectos profesionales no me ha servido de mucho, porque nada más saben que tengo el título, pero a efectos de promoción interna nada, no he subido nada, estoy de auxiliar como antes, no me he promocionado nada de momento.

Empezaste a trabajar

Buena, yo empecé a trabajar en el año 79 de botones, muy pequeño, entonces allí en el Banco hice la FP1, la FP2, y a raíz de eso pude acceder a la Escuela Social

Cómo se te ocurrió

Fue porque me atraía un poco el plan de estudios, me gustaba mucho el Derecho del Trabajo, toda esa materia, y esa rama me atraía mucho, entonces me decidí a hacer la carrera qué te pareció

a mí me pareció en cuanto a nivel, yo creo que bastante buena, en algunas áreas hubiera hecho falta más nivel, pero en general vi una carrera bastante completa, una carrera que me gustó, había reas, en estadística en tercer curso, pues quizá se llegó demasiado lejos, fue demasiado nivel para una carrera que es de letras, me parece. Sin embargo otras áreas como es Derecho Civil casi no se vió, prácticamente, pero me gustó, la vi completa la carrera

Los abogados dicen que para intervenir en cosas de Derecho Civil hay que estudiar Derecho

Claro, verdad?, aunque estudiando Derecho del Trabajo se coje de rebote parte de D.Civil, pero en verdad nos faltaba mucha base de D.Civil, porque es lo fundamental, aunque quizá para laboral, sabiendo mucho laboral puedes manejar y puedes ejercer bien la profesión, es que no sale tanto D Civil como un Abogado que esté en los juzgados civiles

trucos del Dcho.Civil, contratos

tampoco pretendemos entrar en eso, el campo del G.S. es el campo laboral, y en el campo laboral esas cuestiones de contratos se dan poco o nada, es decir que yo pienso que la carrera... más vale saber de lo tuyo mucho y de lo otro pues tener idea, porque nunca vas a saber tanto como ellos, el que mucho abarca poco aprieta, que es mejor saber de una cosa mucho, Seguridad Social, Derecho del Trabajo, Sindical, que no querer saber de todo, yo estoy contento con lo que sé, aunque no lo ejerzo

en el Banco

Estoy en el departamento de inmuebles, que yo no toco para nada cuestiones laborales ni nada, en verdad yo lo que hago es llevar gastos de Comunidades de vecinos, llevo cuestiones de fiscal, de contribución urbana, de impuesto de radicación, osea que todo lo que son impuestos, el Banco, yo veo si son correctos o los envío a los servicios jurídicos si me parecen incorrectos, cuestiones de inmuebles.

a nivel de Bancos se contempla la profesión del G.S.

Bastante. En algunos Bancos, de hecho, en los departamentos de personal existen G.Sociales, jefes de personal G. Sociales, si

que se contempla la carrera, pero en el Banco de Valencia en este momento no había plazas y no he podido yo entrar en el Departamento de personal.

tenéis un Dto. de personal

En la Banca en general si, en el Banco de Valencia no, en este momento no hay ningún G.S. en el Dto. de Personal. aunque en otros Bancos yo sé que ha habido o hay.

abogados

No, hay abogados o hay gente sin titulación. Exactamente gente que a lo mejor lleva muchos años en la empresa y ha subido ahí y ya no lo pueden quitar. Gente que por antigüedad ha ido subiendo y subiendo y ya está, pero que en general la gente que está en el Dto de personal es gente que no tiene titulación, salvo algunos apoderados adjuntos al Dto. de personal, ahí si, un apoderado mío, un apoderado de personal es G.S. de mi promoción, ese sí, que hizo conmigo la carrera. Apoderado es un señor que tiene poder del Banco, que puede firmar en nombre del Banco y generalmente lo que hace es, tiene a su cargo algunos trabajadores y tiene algunas facultades. En este caso en personal es el segundo. Después del Director de personal, están los apoderados de personal, que muchas veces hacen las funciones de Jefe de personal. Pero que conste que ya estaba en el Banco antes de hacerse la carrera, que él se hizo la carrera para intentar estabilizarse en el Dto. pero él ya estaba en el Dto. antes de empezar la carrera. Para promocionarse o para mantenerse o para subir un poquito más de nivel dentro del mismo dto. la hizo. De momento en el Banco, y en general, cualquier titulación no es una garantía para subir, hoy en día y en el Banco mío. Tu puedes hacer una carrera, la de Derecho, la de Económicas, la de G.S., la que sea, y no supone enseguida un reconocimiento, mucha gente se ha ido del Banco por eso, porque no se han visto satisfechos por la respuesta del Banco. Es un banco muy tradicional.

En otros Bancos si, por ejemplo yo pienso en el Banco Bilbao Vizcaya, los bancos más modernos puede que haya profesionales adecuados en cada rama. Economistas en contabilidad, G.S. en personal, abogados en la asesoría jurídica. Pero el Banco de Valencia aún sigue existiendo ese problema de que hay mucha gente que está allí por antigüedad, ha subido hace muchos años, y vale vale, pero no tiene la titulación adecuada

vale para el tipo de trabajo, nóminas y..

exactamente, tampoco requiere mucho más conocimiento, en personal lo único que hacen es eso, nóminas y poco más y para eso no hace falta tampoco ningún titulado, con solo que se sepa un poco la marcha del departamento, ya se hace

problemas de cuándo son las elecciones sindicales

al abogado, a la asesoría jurídica, que toca demasiados temas, es decir que hay abogados allí que tocan demasiados temas, laboral, fiscal, entonces cualquier pregunta que tiene personal va a la asesoría jurídica. En este momento en el Bco. de Valencia en personal no hay profesionales especializados. Aparte de este compañero mío que es Graduado Social, el resto es gente con titulaciones varias o sin titulación

.....nóminas

hacerlo bien es complicado, es lo que pasa, muchas veces en las empresas lo que hacen es contratar a asesorías laborales que les

llevan ellos la nómina, es decir, no hace falta que el personal haga nóminas, contratan a una asesoría laboral y ellos se encargan de hacer las nóminas, unos trabajadores externos.

De empezar ahora de G.S. principiante ganarías menos de lo que ganas

Ese es uno de los motivos por los que no me decido a hacer algo, porque supondría un grave riesgo, porque supondría estar un par de años con muchos problemas económicos. Luego quizá a los dos o tres años ya empezaría a estar bien, a ganar dinero. Pero es un poco fuerte dejar un trabajo con un sueldo más o menos decente para empezar con la profesión, es muy difícil, es muy arriesgado. Si yo por ejemplo hubiera estado en el paro al acabar la carrera, entonces sí, entonces no habría habido problema, pero dejar un empleo seguro y un sueldo más o menos bien, es difícil, yo no me lo he planteado. Lo que si me puedo plantear en el futuro es oposiciones, eso sí, a un cuerpo, la escala de gestión de la Universidad de Valencia, o cuerpos nuevos que no supongan trasladarme fuera de Valencia, pues puede que un futuro sí que me decida a hacerlos, una oposición, que no tenga que irme fuera de Valencia, si, pero como trabajo por cuenta propia lo veo muy difícil en mi caso. Salvo por las tardes, con algún compañero, colaborar con algún compañero por las tardes, ahí sí, pero que no puede suponer dejar el trabajo. La única solución que veo muchas horas

si, se te hace larguísimo el día.

plan de estudios

El plan de estudios me pareció bien en general, pero quizá me hubiera gustado que se tocara más cuestiones laborales, por ejemplo yo economía de primero la hubiera dejado en cuatrimestral, y en ese cuatrimestre hubiera puesto restante más derecho sindical o más seguridad social, o más derecho procesal laboral, o derecho civil, base, sociología la veía bien, porque lo que se enfocaba era más a nivel de trabajo. Por ejemplo Contabilidad también la veía demasiado anual, hubiera preferido cuatrimestral en realidad, y luego hubiera puesto más asignaturas de derecho de cualquier tipo, para ampliar la formación, a mi algunas me partecieron que estaban puestas un poco ahí de pegote, contabilidad y economía sobre todo

tocas temas de contabilidad en el trabajo

Si, pero toco temas de contabilidad muy interna, lo que se dice la contabilidad de los libros no, yo lo que toco es apuntes contables internos, pero que nada más toco cuatro o cinco cuentas, no toco más, que no se parece en nada a la contabilidad que se pueda estudiar en la escuela, de verdad que no me ha servido para nada, que por eso considero que en el plan de estudios es demasiado anuales, hubiera preferido cuatrimestrales. Para la carrera en mi opinión particular tenían que haber sido cuatrimestrales, tendrían que haber puesto más derecho.

Civil, en parte el primer curso, en el cuatrimestra de economía por ejemplo haber puesto derecho civil, para tener un poco de base. En segundo haber puesto más derecho laboral, o prácticas de derecho laboral, por ejemplo, que no hay en la carrera, así como hay prácticas de seguridad social, prácticas de derecho laboral no había, entonces sería interesante el haber puesto u cuatrimestre de prácticas de derecho laboral, o ir a juzgados,

ir a juicios, ver más , más práctico, es mi opinión . Yo trabajo,
hay gente que no trabaja, cada uno lo tiene diferente

ENTREVISTA CON MACARMEN ... SECCION PERSONAL CARNICAS
PATERNA.

baso además en los profesionales que llevan muchas empresitas hombre grande, se puede considerar una empresa grande cuando ya tiene un número determinado de trabajadores, por ejemplo ya pasando de cien trabajadores ya presenta otros conflictos, entonces tienen que tener un profesional más, es cómo, no s, me pongo nerviosa...yo considero que una empresa no se la debe clasificar por el número de trabajadores que tenga, sino por el volumen que desarrolle..el número de trabajadores, cuanta más gente hay cada uno tiene una forma de pensar y entonces crea más problemas. Necesitas más el asesoramiento de una persona. No te puedes basar en un auxiliar administrativo que pueda llevar las nóminas, los seguros sociales, pero luego en temas como puedan ser problemas de si este día es o no retribuido, no te lo puede resolver esa persona, te lo tiene que resolver una persona que haya estudiado las leyes, algo en que basarse, decir, bueno, pues a este señor le corresponde esto o no le corresponde, pienso que sí que hacen falta.

a partir de qu nº de trabajadores se tiene asesor laboral

Asesor laboral todas las empresas lo tienen, osea si no hay la cantidad de gente a que se atribuye un asesor laboral si que tiene una Gestoría que se lo lleva, entonces claro, lo lógico es que si no hay un departamento de personal creado en la empresa, que una pequeñita no lo puede tener porque es un gasto excesivo, lo que si está claro es que continuamente están en contacto con el asesor, de hecho, aquí somos dos G.S., hay otra persona que también es G.S. pero trabaja..tiene unas funciones de administrativo. Porqu. Porque por desgracia, y lo digo, no s, no de resentimiento, sino que me duele, porque en la Escuela no se han dado prácticas de nada, por desgracia. De Seguridad Social no se han dado prácticas, muy poquito, de derecho, pues sintiendolo mucho tampoco se han dado muchas prácticas. No se ha ido a un juicio, a un juicio a Magistratura a ver qu es lo que pasa allí, ni tampoco a un acto de conciliación, muchas veces los actos de conciliación y los juicios están pactados, pero que no se ha visto. O Haber cogido, vamos a ver vamos a hacer una práctica, pero una cosa real, no una cosa de laboratorio, te encuentras muchos choques en realidad. Y yo por ejemplo tengo una chiquita que me está ayudando que bueno, que un día le dije, me rellenas este contrato y la muchacha se volvía loca.

Yo tuve la gran suerte de primero hacer la práctica y luego ponerme a estudiar la carrera. Muy sencillo, yo tenía una empresa, y lo primero que hice es, yo llegu un día, estaba cansada y me dice mi abuelo, baja que hay que hacer la nómina, y le dije, eso qu es ..estaba estudiando el bachiller, y sinceramente no sabía que era, y me dice, pues nada, eso es que hay que pagar a los trabajadores. Y dije, ay, pues muy bien. Me habían dejado unas instrucciones escritas, cogí aquello, hice las nóminas y bien, ya s algo más. La verdad es que luego sobre la marcha vas aprendiendo

Se debería enfocar más la carrera en la práctica de las cosas. Te encuentras con muchos tropiezos. Te encuentras con que tienes que irte a los organismos oficiales y decirles, oiga y esto cómo

se rellena, este papelito cómo se hace . Prácticas de derecho, cómo se tiene que rellenar.

Vamos primero me dediqué a la práctica y luego me dediqué a la teoría . Pues la casualidad fue esa, que simplemente en mi caso tenía que empezar a ayudar y estaba estudiando el bachiller entrar en la escuela

Fues yo estudié el bachiller, después estudié peritaje mercantil, hice el peritaje, después entré a trabajar aquí cuando cerramos la empresa de mi abuelo y luego. pues un día así por las buenas se me ocurrió, pues me gustaría hacerlo. Me gustaría hacerlo porque estaba haciendo la práctica y pensaba, no sé, como que estaba quitándole el sitio a alguien . Yo pensaba, bueno, si de verdad hay profesionales dedicados a esto, pues la verdad estaría bien conseguir el título. Y simplemente con un compañero de aquí que también lo hizo conmigo, pues estuvimos. Venga ya, lo haces, no lo haces. Es que es muy complicado. Y dijimos, bueno, va, vamos a hacerlo. Y la empresa nos pagó todo. O sea que la carrera nos la ha pagado la empresa. Si esta empresa, los dueños, son unas personas que les gusta que la gente estudie, que está preparada, entonces sí, está muy sensibilizada. Creen que contra mejor tengan preparada a la gente, mejor va a funcionar todo, por esa parte no había ninguna pega, porque todo pagado, tiempo para estudiar , todo eso.

trabajo real

El trabajo es muy bonito, la realidad es que es muy bonito, porque todo lo que sea personal y humano es bonito, ahora tiene también su parte desagradable. Su parte desagradable cuando tienes que decirle a una persona, mira tienes que hacer esto porque hay unas normas que cumplir, y esa persona , pues no las quiere cumplir, entonces ocurre. Que viene todo el tema de sanciones, de amonestaciones, eso es lo desagradable. Como desagradable puede ser también un despido , porqu, porque aunque algunas veces la culpa la tiene el trabajador, pero bueno, hay que mirarlo y ponerse en su sitio . Pero el trabajo en sí es bonito.

lo de todos los días

es pesadito y un poco monótono, porque siempre estás mirando contratos, porque además hay que estar muy pendiente de las nuevas leyes que salen, porque además parece que sean hongos, está saliendo todos los días algo nuevo, hay que estar prácticamente todos los días leerse el BOE. Y eso es lo pesadito tamaño vuestro

Ahora mismo aquí en la central somos ciento cincuenta y seis personas más luego las delegaciones, tenemos tres delegaciones en España, bueno tenemos la de aquí la provincia de Valencia, en Alicante y en Castellón. Y luego tenemos empresas filiales tenemos en toda España. Y bueno el tamaño en sí , de plantilla somos ciento ochenta y ocho , entonces ya es un tamaño , además pasa una cosa que no solamente tenemos un convenio, aquí tenemos el convenio de industria y luego las delegaciones tienen, hay que estar al día en todos los temas, y que cada provincia tiene sus cosas diferentes. A lo mejor llegas aquí al INSS y bueno, presentas un alta , y la presentas con un garabatito donde dice firma de la empresa y el sello y basta. Te vas a Castellón y te piden la firma de la empresa, y dices, de qué van, o te exigen

que tengas unos poderes de la empresa para hacerlo , cosas que dices, bueno, tienen su razón de ser, debían de ser así, pero que debían ser un poquito más flexibles

nóminas

Si una persona aprende bien , las nóminas son sencillas, una nómina es como, una suma una resta y una multiplicación. Tienes que saberte los convenios y aplicarlos, pero total es hacer una multiplicación, salario diario o salario mensual , tienes que saber aplicar exactamente lo que te está diciendo la ley de S.S. para sacar las bases de cotización , entonces eso un auxiliar ya lo puede hacer porque tu le enseñás a hacer eso y es un trabajo puramente mecánico , ahora el saber cuando van a haber variaciones, eso ya es un trabajo de estar mirando. Una costumbre que tienen mucho los empresarios es decir, oye, estos contratos, si hago este contrato , me ahorro algo? claro, es porque el empresario va buscando mucho la peseta . Entonces lo bonito es eso, ir a buscar qu contrato es más ventajoso para la empresa , aunque muchas veces no sea igual de ventajoso para el trabajador pero la ley lo establece así. Porque por ejemplo con la ley esta de los contratos en formación, al trabajador lo han hecho un desgraciado, por una razón muy sencilla, no le sirve más que para el momento. Porque para jubilación eso no le sirve . Entonces claro, todas esas cosas son los granitos, lo que, bueno yo puedo dar mi información, que al empresario le es muy útil , pero yo estoy desde el punto del empresario. Ahora si trabajo fuera y estoy asesorando a un trabajador le digo que no tome ese contrato osea, que tiene las dos vertientes...bueno, eso tambien, que hoy en día la gente dice, bueno y si no cojo eso, qu hago.No voy a vivir del aire. Yo creo que sí el empresario hoy en día tiene que estar preparado y tiene que tener gente que le asesore.

Negociación del convenio

Para la negociación del convenio nos reunimos con el comit, para arriba y para abajo, los miembros del comit por supuesto van a su sindicato y les dan información , que ellos van trasmitiendo a los trabajadores y todas esas cosas, que hay algunos que no lo hacen pero vamos, que normalmente aquí si lo hacen ...hay que pasar de la gente y que cuando sale el convenio pues ha salido, pero vamos, que en este momento el convenio de carnicas está paralizado, en Madrid no se han vuelto a sentar desde hace un mes, están esperando si se vuelven a sentar o decididamente van a la huelga, porque este año precisamente tienen que negociar todo el convenio y los empresarios no están dispuestos más que a negociar dos puntos del convenio cada año, y eso supondría que dentro de cuatro años se acababa de negociar el Convenio, porque si hay diez puntos y cada dos años, dos, o cada año , dos. Entonces yo como trabajador, pues la verdad, es que no me hace gracia. Pero comop, no es que est de parte de la empresa, pero estoy en un sitio que casi tengo que estar más de parte de la empresa que del trabajador. Mi posición es muy dura

más que la de otros directivos?

No, tambien es según te lo tomes , porque por ejemplo más incómoda es la posición del...., que tiene que estar peleando con unos y con otros. La posición más incómoda es la del mando intermedio que le viene de abajo y de arriba

Fasa una cosa tambien, en el sector de cárnicas muchas empresas

tienen un convenio propio (Campofrío, Revilla...) entonces no entran casi en la negociación colectiva de toda España, que ocurre, que como aquellos no hacen fuerza tienen que hacer fuerza los pequeños, el resto de empresarios que quedan... hay mucha gente que está dentro del convenio de industrias, pero que hay un sector, que aparte de tener el convenio nacional tienen como una especie de convenio particular, que fundamentalmente en el tema económico... a lo mejor dices, hoy tengo que quedarme allí hasta la nueve de la noche porque hay un trabajo que hacer, te quedas y no pasa nada. En otras fábricas te quedas cinco minutos y esos cinco minutos hay que abonárselos. Entonces pues unos días a lo mejor cuando te lo dicen no te quedas, pero si hace falta te quedas, para determinados trabajos. De hecho la gente de administración y comercial está un poco dominada por la gente de fábrica, por ese sentido, siempre, siempre, siempre, siempre hay una diferenciación en ese sentido, que a mí no me gusta, todo el mundo lo puede decir, yo a todo el mundo saludo, y si hay alguna persona que tiene un familiar enfermo, oye, cómo está... no s.e, un inters por la gente como debe ser, no decir, este, es un obrero, una persona como otra cualquiera, para mí es un compañero más, es verdad que estás en una posición que ellos te miran con un poquito de recelo, pero bueno... ha de haber de todo, gente que trabaje en manual y gente que trabaje con la cabeza. El otro día lo duje yo, me parece que voy a bajar abajo a llenar morcillas. Yo nunca he tenido ningún inconveniente, a mí me dicen ahora, te bajas a hacer morcillas, pues aprendería porqu no? y me pondría a su lado, al lado de cualquier persona a aprender. Además se tiene asesor laboral

Si, nosotros de hecho tenemos un asesor, esta mañana he estado en Magistratura y con el asesor, y he estado más que otra cosa por ver como se celebra un juicio en Magistratura, porque la verdad fu otra de las cosas que creo que adolece la carrera, debían de ir a ver como funciona todo, un juicio en Magistratura, en un acto de conciliación... Además eso porque siempre la experiencia vale mucho y estos señores tienen muchísima experiencia. La persona que nos asesora a nosotros, bueno, tenemos tres asesores. Y estas personas tienen su experiencia, tienen sus vivencias, te pueden decir, oye si, eso es lo que debes de hacer, pero ojo que puedes resbalar, osea que, no es solo... cuando yo te digo que cuando tu acabas la carrera, ... a mí no me pasó porque yo tenía a mi lado a todos estos asesores y además que yo ya había hecho prácticas antes. Tenía que ir a cualquier sitio, además yo si tenía que hacer una cosa la he preguntado y ya está, hay que preguntar para saber, entonces la gente que sale.. de hecho el último año me suspendieron en estadística, me la dejaron para septiembre y claro, logicamente la reválida la hice en Septiembre y estuve todo el verano dando prácticas de seguridad social, pensaba, no sea que ahora me carguen en las prácticas osea que

conflictos que se le pueden plantear a la gente con la ss.

Es que una liquidación de seguros sociales no se hizo en prácticas, una nómina tampoco se hizo y la nómina es fundamental para de ahí deducir todo lo demás. Entonces si, muy bien, se hizo una práctica de jubilación, la jubilación te la calcula la S.S., presentas los papelititos y la SS la calcula, tu presentas un

certificado de lo que ha pagado, las bases de cotización de los vendidos años, y ya estás, resulta que sí, de acuerdo, si vas a trabajar en la administración ya sabes hacerlo, pero hay muchas cosas que ,...me las tengo que estudiar, pero vamos lo que en la práctica piden , no s, por ejemplo el regimen de autónomos en la S.S., te estoy hablando mucho de S.S. porque es lo que practicamente más se toca, el regimen de autónomos se da de pasadita, en una empresa no la gastas ,pero en una asesoría sí , eso está al orden del día. Hay un montón de autónomos .

autónomos contratados por empresas

O por ejemplo aquí se puede contratar con autónomos el transporte. Es más conflictivo tambien, además ahora hay nuevas leyes, el control sindical que bueno, es para morirse, yo no s lo que pensaban cuando hicieron el...y como aquel , hecha la ley hecha la trampa, si no quieres que te controlen contrata fijos , qu ocurre, que la indemnización es mayor, pero si están poco tiempo, a la calle y punto . Son cuarenta y cinco días por año de servicio, y es una parte proporcional lo que tienes que pagar al tiempo trabajado, dices, me arriesgo, lo pongo fijo, que me interesa se queda y si no se va. Y luego si tienes un fijo y te responde bien el fijo, pues vale, esé señor te da una desgravación fiscal por contratación. Tienes quinientas mil pesetas por hombre/año osea que es que , es que todo está superestudiado, y lo del control sindical pues nada, depende mucho de los miembros del comit , que se quieran meter o no se quieran meter con la empresa.

lo que buscan

lo que buscan, es estas contrataciones que son de tres años y luego se van a la calle, se van al paro, al poco tiempo vuelven a llamarles de las empresas, que eso ha ocurrido, no en esta, porque en esta porque en esta no está ocurriendo, gracias a Dios, digo gracias a Dios porque a mí el jefe me dice muchas veces que soy un poco legalista. Yo le digo que si los contratos son por tres años y si la persona te hace falta, contrátalo para toda la vida , si te responde, si no...entonces hay muchas empresas a llamar, luego otra vez , y así estuvo trabajando lo menos seis o siete años , al final como era una multinacional, programa multinacional y hala, a la calle, y se puso a trabajar...porque claro con la familia tiene que...

recurrir

Si, pero te coge la empresa, te hace un contrato, eres fijo, te tira a la calle, despido improcedente y adios muy buenos, entonces al trabajador le corta el hacer eso, es una problemática,nunca sale ganando el trabajador, porque el empresario tiene las de ganar

personal/asesoria

En este momento las únicas cosas que lleva la asesoría es si hay algún despido, o una contratación rara...pero vamos . Alguna consulta les hago, oiga mire, esto a Ud. qu le parece , y normalmente solemos coincidir en la respuesta y más a mi jefe que le encanta estar asesorado por veintisietemil personas Normalmente se le paga la minuta , se le paga una minuta. A uno de ellos se le paga una minuta, otro nos pasa todos los meses un recibo , la cuota es muy baja, más bien es una cosa simbólica Por las consultas tampoco iba a cobrar una minuta, se le hacen

pocas consultas. Asegurarme de que coincido con l. A veces tengo un conflicto, en las delegaciones sobre todo, están un poquito más lejos y allí no les puedo decir, oye que esto está mal, pero aquí en el central no, como los tengo muy a mano, vas a los representantes sindicales si hay problema y ya está trato con el personal

A mi la verdad no me crea ningún problema ni nada, eso es una cosa. Bueno, la verdad es que antes era un desfile porque llegaba uno, oye que mira, que tengo tal problema o cualquier consulta sobre la nómina... hasta que ya dijeron, no, todas las consultas a través de los miembros del comité y si la persona del comité no sabe explicarse, entonces sí. Si no subían a cualquier hora y... no yo, lo dijo el director. Aquí cuando tengais que subir arriba a hablar con Mari Carmen llamáis primero y es que claro, yo no llevo sólo las cosas de personal, llevo también las cosas de tesorería. Y entonces claro, el director financiero es el que lleva todo. Si si yo siempre he llevado clientes y personal, pero lo de clientes ahora lo llevo abandonado, estoy con personal que ya es bastante.

Contabilidad de la Escuela

Muy mala, aparte de que no la hice. Convalid. Muy mala, muy bajita. Te da una noción de lo que son las cosas, eh, de hecho mi compañero que venía conmigo no tenía la contabilidad y si que tuvo que... pero es un nivel muy bajo, puramente informativo que puedes decir que bueno una cuenta de aquí... yo cuando la primera clase hable con el profesor y me la convalidó. En peritaje tenía un notable en estadística

qu cambiarías de la Escuela

Sobre todo echaría en falta muchas clases prácticas. Muchas clases de salir y ver lo que hay en la calle, Muchas clases de coger y vamos a ver cómo se da de alta una empresa. no que me digan que es el formulario seis y el de nose cuantos porque lo han cambiado las leyes y ahora hay veintisiete mil papelotes que rellenar, sino que coger esos papelotes y decir señores esto es así. Concertar con los organismos oficiales, ya que con los organismos oficiales se trabaja mucho, una especie de clases prácticas. No creo que sea mala idea. Resulta que llegas... no, es que aquí le falta una coma. Aquí no pasa nada, no pasa nada. Si te lo dicen todo muy amable. Ahora, si tropezas con un funcionario un poco... pues ya la hemos liado... si se hubieran dado más clases prácticas... no tenemos problema porque la teoría está bien

de todas las carreras

si, si, de todas porque en Medicina, mi hermana es mdico, y al terminar la carrera es cuando las hecho, y bien, las ha hecho en un hospital que es donde se debe hacer, es donde están los enfermos. Depende de a lo que te quieras dedicar, porque yo conozco mucha gente que lo que va es a oposiciones, entonces prácticas, pues si, para el examen

esos formularios que dices, los sabrían rellenar los profesores?

No son tan difíciles, es leerselo. Yo me he encontrado con la chiquita esta que le dice, rellena, estos formularios, luego tienes que poner la empresa que es, el nombre de la empresa y qu es lo que estás solicitando, estás solicitando un puesto de trabajo, de aprendiz, de lo que sea, firmame, te vas a

presentarlo, pero vamos que son todo datos que te está pidiendo el mismo formulario ...el primer día le costó media hora, y digo, huy, si yo lo lleno en tres minutos, y la segunda vez que lo relleno diez, qu bien, es que me pone nerviosa; pues si te pones nerviosa vamos a hacer una cosa, yo te dejo sola, puedes hacer lo que quieras, yo me voy ...la tercera vez ya me lo hizo con menos tiempo.

cómo se planteó lo de contratarla

simplemente porque hacía aquí falta una persona
y pensasteis en un G.S.

no, pensamos en alguien que me pudiera ayudar, lo que pasa es que el novio trabajaba aquí, y al necesitar una persona, yo no sabía que era G.S. ni nada, simplemente me dijo que era G.S. y dije, bueno pues mejor, sabía que me iba a encontrar con que no sabía ninguna práctica. Fundamentalmente para el trabajo, no es otra cosa, y ahora ya es una ..., ahora me viene una cosa y le digo toma, y me dice ahora enseguida, sin necesidad de preguntarme nada. Al principio de hecho todos los papeles que le daba me los miraba después yo, como si tuviera que hacerme los sola, y de hecho ahora ya ni los miro, porque ahora están bien hechos.

carrera de G.S.hacia empresa, menos prof.liberal/los abogados

Los abogados es que creen que el G.S. era un peón que ellos manejaban a su gusto y sin derecho a tener el título ni a poder representar a nadie. Desde luego es una cosa absurdo, ellos siempre han cogido más y ...lo que está claro es que hay laboristas muy buenos, que se han especializado en laboral solo, pero hay otros que...no te dan..porque ellos también tienen el problema del trabajo. Hay muchos abogados, demasiados, bueno, demasiados no porque el estudio no molesta a nadie, pero bueno, no son especialistas en eso, ellos se ocupan más de los temas más amplios, en cambio aquí se ha especializado en eso, en laboral

abogados e intrusismo en su trabajo

Es posible. ...Hay gente muy atrevida, yo el otro día estuve hablando con un G.S., que este me decía que estaba haciendo auditorías de empresa. No auditorías de no s, de ver como funciona la empresa en el tema laboral, no, no, auditorías contables, y yo alucinaba, cómo se atreve este a hacer auditorías contables si no tiene ni idea de contabilidad, porque me parece que es que no tenía ni idea. Y tiene la cara dura de cobrar. Pues en los temas contables no hay quien se meta. Y ahí está el Colegio de Economistas, que yo pienso, que es lo que piensa esta gente

temas fiscales, no colegio

Fues no lo s, cuando yo terminé el peritaje lo que había era.. no me acuerdo ya, era, las Escuelas de Titulados Mercantiles, que yo no lo hice. Y perdía la gran oportunidad de luego acreditarme, haber hecho una convalidación y haber ahora...no lo hice por descuido, por desidia o por lo que fuera, porque estuve trece años trabajando aquí y a los trece años se me ocurrió lo de G.S., con lo cual a mí me costó un montón porque después de trece años sin haber estudiado estaba, dije vaya, y encima trabajando, porque yo no he perdido un día de trabajo, entonces que pasa, que el resto del tiempo me lo dedicaba a estudiar. Y a no dormir por la noche del sábado y quedarme estudiando, la

verdad es que dije, lo tengo que sacar en tres años y en tres años lo saqu. Me suspendían, pues iba para Septiembre, tampoco era tan grave, pero vamos que ..y tambien me he colegiado, en el Colegio de G.S., si que lo he hecho. Estás más informada, no s si estás más protegida o no estás más protegida, porque la verdad sabes hasta donde puedes llegar, ahora si que tengo cosas muy claras que una persona me llega que tiene que hacer una partición de herencia, no, es una cosa que creo que no es de mi competencia

asesoría jurídica de empresa lleva lo suyo

Bueno, yo de hecho, cuando estaba en clientes a veces salían temas, los llevaba a la A.J., hazlo tu, lo hacía y luego se lo mandaba, esto está bien?, si, pues de acuerdo, si me estoy metiendo, pero no me estoy metiendo...como si fuera su secretaria

Creo que es en la anterior legislación laboral, porque esta no me ha dado tiempo ni a leerla, y es una vergenza porque ya hace un año que salió, y estabamos reconocidos como..osea ya nombraba específicamente a los G.S. que en las anteriores no, que ya es un logro.

Es la ley de la selva, entonces puede pasar lo que sea. No digo que ellos no esten más preparados y tengan más fundamento, pero muchas veces no estan, ellos van a lo amplio, no se van al detalle, al detalle que tienes que irte porque es lo que va en letra pequeña, el abogado, entonces claro tu te has dedicado a estudiar derecho laboral, ellos estudian mercantil, laboral, civil, penal, entonces claro, no pueden haber dedicado tanto.

Aquí tengo un compañero que es abogado y a veces me dice, te vienes, montamos una asesoría, yo me dedico al fiscal, que es lo que yo he hecho, tengo un compañero que se dedicaría al penal y al civil, tu te vienes...y le digo, si, al laboral no?, si te atrevas...podría hacerlo...lo que pasa es que llevo muchos años en la empresa, la gente, que quieres, le tomas cariño. Yo llevo aquí diecisiete años va a hacer dieciocho, son muchos años.

La gente, es por la gente, por las relaciones humanas. No s, si alguien tiene un problema intentar resolverse lo.

Sistemas de trabajo, fábrica

Aquí tenemos al compañero que hizo la carrera conmigo

ENTREVISTA CON MA CARMEN . GRADUADO SOCIAL. SECRETARIA ESCUELA DE GRADUADOS SOCIALES.

Los G.S. en la administración

En la Administración nosotros los puestos donde podemos acceder son a nivel técnico, es decir a partir del grupo C que son administrativos, a partir de ahí, ya los de grado medio podemos acceder, son técnicos del grupo B, no del grupo A, porque el grupo A ya son licenciados, y dentro del técnico B según las Consellerías, según el tipo de Administración que sea. pues ocupan unos cargos determinados u otros. Pueden ser, pues, desde jefes de negociado a jefes de personal, jefes de servicio, incluso en algunos casos de servicios ya piden licenciados. Pueden ser en otros aspectos Graduados Sociales como expertos laborales en determinadas Consellerías, como industria, comercio, en agricultura, en trabajo. Piden exclusivamente puestos de G.S. en distintas categorías de distintos departamentos. Es decir, se saca una plaza de G. S. el ayuntamiento de Silla, entonces va y se presentan en ese Ayuntamiento. En una determinada Consellería un G.S. para determinado trabajo, no está estipulado que necesariamente en todas las consellerías tenga que haber un G.S. un G.S. está específicamente cuando se crea en un determinado sitio, p.e. yo opté a una plaza de G.S. en cooperativas, en la Consellería de Trabajo y S.S. salió una plaza de G.S. para cooperativas, un departamento, una dirección general de cooperativas, que lo pedían para un determinado trabajo como experto también en legislación de cooperativas. Entonces dentro del sistema general podemos optar desde grupo C que son administrativos y de ahí para arriba, siempre en titulados de grado medio, como aparejadores, cualquier otro.

la carrera de G.S. se adecua a determinados ministerios, trabajo
quieres decir de si está enfocado para determinados ministerios y no para otros?

Lo que me querías decir y si hay algunos trabajos dentro de la Administración que son exclusivos para los G.S.?

trabajo-Seguridad social

Ya te entiendo, en la rama de trabajo, de seguridad social o de procedimiento administrativo, es decir, en magistratura, en tesorería territorial, en el INSS, que es el instituto de la S.S., en el insalud hay personas que están preparadas a nivel de escuela, a nivel de Escuela de G.S. porque allí es donde se desarrolla más los estudios que el ha tenido, es decir, si damos seguridad Social es obvio que los organismos dependientes de la S.S. tenga el ejercicio de la profesión más fácil que los que están en enseñanza, por ejemplo, en Magistratura de Trabajo funcionarios que estén trabajando en magistratura podrán desempeñar mejor sus funciones porque el mundo en que están trabajando es la Magistratura de trabajo, el procedimiento administrativo. Funcionarios que puedan estar en Hacienda o en Economía y Hacienda, pues no porque no estudiamos sistema fiscal o tributario, pero si porque damos algún tema de procedimiento, de recursos, que lo damos en tercero aquí en la Escuela y allí lo pueden desarrollar porque cogen los documentos, cogen los papeles y conocen cuando se presenta un tipo de demanda u otro. Claro, los que trabajan en otros centros, pues no, por ejemplo lo que te decía antes, en los Ayuntamientos es

fácil que pidan plazas, no muchas, pero alguna plaza de G.S., porque por ejemplo, todo el sistema de contrataciones, que lleva el ayuntamiento, contrataciones que puede ser de tipo de construcciones, de alcantarillado, construcciones de viviendas, de asfalto, de no sé qué, tienen que coger a lo mejor peones del paro, pues todo el tipo de contratación, todo el tipo...eso un experto laboral, un G.S. se lo conoce bastante bien porque son temas que hemos dado en nuestra carrera. Ahora otros aspectos de la administración se lo conoce muy fácil, la tesorería, partes de alta, partes de baja, partes de enfermedad, número de hijos, bajas por adopción, todo eso son, beneficiarios, que se meten en las cartillas, personas a cargo de uno, todo eso son trámites y aspectos legales que el G.S. conoce y si está en determinados sitios de la administración domina perfectamente, y si está fuera puede más o menos conocer el trámite, pero los que estamos dentro podemos dar una visión al usuario, al fin y al cabo al que paga, que sigue de forma fidedigna los trabajos que se realizan o hasta donde se puede llegar

gente en la administración y elige estos estudios

Es que sabes, antes en la Administración no se exigían títulos. Tu hacías un determinado examen y eras un flecha, como decía el que teníamos antes, el entró de flecha, luego fué ascendiendo hasta que llegó a un nivel administrativo, él era técnico administrativo sin tener ningún tipo de estudios. Te hablo de lo que era antes. Ahora cuando se opta a determinadas plazas ya exigen un título, por eso todas las personas que entraron en las promociones anteriores a esta que tenemos ahora de diez años a esta parte, claro, si se quieren equiparar a los niveles con los que están entrando los nuevos tienen que tener unos estudios, una titulación, y no les queda más remedio que si quieren equipararse o ya jubilarse con la categoría administrativa laboral que tienen, tienen que estudiar o promocionarse, algunos como tu dices no quieren, me quedan ocho años, me quedan cuatro años, me quedan tres, pero claro, un señor que se encuentra con cuarenta, cuarenta y cinco años, y que cuando entró en la administración no le pedían más que escribir a máquina y si se lo pedían, con saberse los principios generales del Movimiento, entonces claro, dice bueno, yo tengo que ponerme al nivel de los demás. Y no le queda más remedio que estudiar, y qué es lo que estudia, pues lo que está trabajando, lo que conoce, y qué es lo que conoce, pues temas de Seguridad Social, temas de procedimiento administrativo, o lo que sea, y se meten en la escuela que a lo mejor es la guía que tienen ellos más fácil porque a lo mejor conocen la materia y como la materia a ellos no les va a venir de nuevas, les resulta más cómodo.

estudios en escuela gente que trabaja

Es que en los principios de la escuela fueron el promocionar al trabajador, era el promocionar al funcionario, promocionar a las personas que servían a la patria y la forma de promocionarlos era darles un tipo de estudio, un tipo de estudios, entonces no existía casi ninguno y entre los estudios estaban los de la Escuela Social, como se llamaba antes. Entonces, te hablo del año cuarenta y tantos, un señor que fuera Graduado Social dentro de la Administración le daba una categoría a la administración, pero eran unos estudios relativamente fáciles y cómodos para el

trabajador. Ellos iban a clase de seis a ocho, de seis a nueve y eran unas enseñanzas muy sui generis, más de tipo profesional, una enseñanza profesional más que una enseñanza universitaria, unas enseñanzas planificadas para un universitario que quiere sacarse y vivir de esa profesión, cuando lo que se hacía antes era , estando trabajando buscarse un acomodo intelectual, un acomodo profesional, bueno yo tengo este título y por eso trabajo en la Administración y ahora es todo lo contrario. Ahora el que tiene una formación estudia G.S. , por eso hay tanta gente, bueno, ahora ya porque hay muchos jubilados, pero antes era justamente lo contrario, los que ya están trabajando y tenían un puesto de trabajo fijo estudiaban y ahora es justo al revés , los que no tienen trabajo, que tienen una perspectiva de trabajo que les gusta el mundo laboral son los que estudián.

Tu porqué estudiaste

Yo primero aprobé la oposición, se me llamó porque la chica que llevaba los temas de la Escuela se casaba, y casualmente me llamaron a ver si quería ir a hacer unos trabajos de máquina y tal , de tal manera que se convocaron oposiciones...que yo ni pensaba hacer estudios de Graduado Social, yo quería hacer Derecho , que luego ya empecé. Yo fui, me examiné y como gané la plaza, ya encontré que estaba ya metida en la casa. Entonces en vez de estudiar derecho estudié grad.social, pero fué porque saqué la oposición. Que entonces las oposiciones las hacíamos en Madrid en la Escuela de Capacitación social, y yo me fui con mi maquinita de escribir.

Había hecho secretariado, y estaba en Comercio

Otros casos de peritos mercantiles/G.S.

Pero fijate que siempre lo enfocamos al mundo laboral , osea, si nuestras perspectivas hubieran sido, pues yo que sé, enfermera, maestra o médico, claro, yo me hubiera encontrado con una posición ganada en la administración y fuera de mi entorno y luego jamás en la vida...pero claro, si yo en el colegio planifiqué un poco mi futuro iendo por la rama de secretariado, porque yo hice bachiller y secretariado, pero me tiré más por la rama de secretariado ..claro, al presentármeme la oportunidad de hacer G.S. seguía dentro de lo que es mi perspectiva profesional, claro, no se me ocurría hacer arquitectura o hacer no sé qué , osea, se me presentó, y al haber aprobado la oposición y quedarme aquí resulta que la matricula la tenía gratuita, que tambien , vamos, en mi familia eso tambien contaba, yo soy la mayor de cuatro hermanos y mi padre no podía pagarme la carrera .Resulta que podía estudiar algo de forma gratuita por ser funcionario, que lo tenía en casa , podía estudiar por la mañana, porque entonces trabajabamos por la noche, pues claro, fueron tantas cosas las que se juntaron que opté facilmente por estos estudios que luego no he ejercido, pero bueno yo lo tengo ahí y voy estudiando y perfeccionándome por el aspecto de las letras y el derecho, osea dentro siempre del mundo jurídico, del mundo laboral que ha sido siempre la perspectiva de mis estudios

las salidas de los G.S.

Porque ocupo el puesto este, pero aquí la gente que viene me cuenta que los que se montan su propia asesoría laboral tienen que luchar mucho ahora tal y como está la empresa para poder salir adelante y sin embargo hay otros que conociendolo ya,

porque ya han trabajado para otras personas, facilmente encuentran ellos una salida, se hacen sus propias tarjetas, van a visitar empresas , a empresarios, a trabajadores, ofrecen sus servicios primero de forma gratuita, después ya empiezan , cuando tienen una solvencia mínima económica, pues decir, ahora me monto una mesa ,una silla , una máquina de escribir y empiezan a trabajar por su cuenta y hoy en día, hay algunos despachos, ayer mismo estuvieron aquí dos chicos que ya se defienden muy bien, tienen máquinas electrónicas, ordenadores, ..y ellos empezaron con el título en la mano hace seis años, siete años, y claro, ya van a Magistratura haciendo sus propios juicios , cuando iban al principio con un susto, no sabían redactar demandas, solo las que se daban en clase, que luego cuando salen se ven en un problema y no saben como plasmarlo en el papel ante un magistrado, y sin embargo ahora ya lo tienen. Y luego ya dentro del mundo empresarial, cuando ya están metidos, pero es porque están metidos con el título en la mano, ellos se sienten como más seguros, dentro pues eso, de llevar, de ser un intermediario entre la empresa y el trabajador, de llevar...el ser como un asesor laboral de si, pues bueno, esto corresponde a la antigüedad o a los hijos . El estar un poco al día y el dominar la norma laboral, eso le da de cara a los compañeros y de cara a la propia empresa una seguridad que sin estos estudios a lo mejor no se tiene.

administración .Demandas específicas de G.S.

tampoco demasiado ,solamente en algunas, si hablamos de la administración autonómica , de algunas consellerías y de algunas administraciones locales, de ayuntamientos, por ejemplo ahora de ayuntamientos están pidiendo muchos diplomados en trabajo social, asistentes sociales, porque claro es un problema más serio , piden más asistentes sociales o graduados sociales, porque por ejemplo un arquitecto o un aparejador siempre los hay, siempre, como hay delineantes , pero los puestos estos empiezan ahora a pedirse, porque para tribunales, para tribunales de calificación mandan solicitudes a la escuela y mandan cartas para que vayan profesores expertos en la materia a formar tribunales

no está generalizada la figura

como graduado social? como graduado social no, piden a lo mejor técnicos, y entonces dentro de los técnicos como somos de grado medio nos presentamos, pero no está con el perfil de G.S.

la administración dispone de G.S.

Si, pero que no ocupan la plaza de G.S. específica, sino como técnicos, como técnicos en general, también como técnico puede estar por ejemplo un maestro , comprendes? o un aparejador, un ingeniero técnico o un perito puede estar ocupando esa plaza y resulta que a lo mejor esa plaza está con el perfil de un G.S., pero lo está ocupando otra persona, y a lo mejor un G.S. está ocupando la plaza de un técnico que a lo mejor un maestro lo haría mejor, por ejemplo en la Consellería de educación. A lo mejor un maestro tiene más visión o tiene más estudio de lo que es una psicología educacional o puede tener más nociones, o sea que no está con el perfil ajustado el G.S., sin embargo en algunas consellerías si, por ejemplo en la dirección general de cooperativas , que es una que yo me presenté

la carrera tendría que ser más práctica

Adolece un poco de práctica, si, lo que pasa es que se encuentran muchas veces los profesores con poco tiempo para meter teoría y práctica. Hay algunos que si que dejan dentro de las horas que tienen establecidas algunas horas pero desde el principio de curso, para prácticas. Sin embargo otros se ven con el agobio del tiempo, de que tienen que dar el programa y el programa no se da ni siquyiera de forma teorica porque no les da, no les da más, y eso cuando no cogen huelgas, cuando no cogen paros, baja de un profesor, alta de otro, que se encuentran, se ven los alumnos que si hubieran dado diez clases más de prácticas, alo mejor no han dado ninguna, tenían que haber dado alguna, pero como tampoco tienen los profesores una obligación explícita de decir, pues bueno ustedes tienen que dar sesenta clases prácticas y sesenta teóricas, pero como no lo tienen ellos se tienen que acomodar en su programa las clases prácticas, para que luego el alumno cuando salga haya hecho.. Lo que sí que tengo entendido es que algunas empresas si que estarían dispuestas, empresas más o menos grandes, a coger un graduado social para que hiciera allí las prácticas, o por lo menos para que conociera el mundo laboral y pudiera empezar junto con el profesional que está allí a conocer un poco la problemática de la empresa, sea de construcción, sea de alimentación sea del tipo que sea. Ahora, el conectar esas empresas con las escuelas, con nuestra escuela, es de lo que se trata, es lo que se está ahora promoviendo y viendo la posibilidad de que alumnos del último curso puedan tener acceso a esas plazas que, al empresario, le gustaría que estuviera allí alguien para que los puestos de nueva creación o para el interés del propio alumno el día de mañana estuviera...conocería el tema antes de meterse en el mundo empresarial sin conocerlo

hay algo de eso

hay algo, yo lo conozco por mi puesto de trabajo. pero yo sé que hay una relación o puede haberlo en poco tiempo de empresas que estarían dispuestas ... Ahora se está haciendo a nivel de diálogo o a nivel de acuerdos, no es para decir que salga mañana, yo sé que hay conversaciones, hay establecidas algunas relaciones, algunas visitas concretas de empresarios con gente de la escuela, con gente relacionada con la escuela que pudiera llegar a algún pacto, para que alumnos de tercero pudieran visitar o estar allí algún tiempo para coger experiencia

las empresas ágiles/empresas anticuadas

claro, por eso que te digo que hay cierto tipo de empresas, empresa moderna, empresa ágil, que se quiere poner un poco a nivel europeo para llamarlo de alguna manera, de decir, aquí que puedan venir la gente, que puedan venir los alumnos. En el colegio mismo, en el colegio de graduados sociales creo que tenían ellos una relación de empresas mismo, incluso de profesionales que estarían dispuestos a que fueran alumnos y aprendiesen junto con ellos. Osea que cogieran una silla 7y cuando fuera una visita, pues escuchar y tomar notas y luego con el profesional que ya conoce el tema tratar de darle una visión legal, jurídica, es decir, tu esto como lo ves, yo lo veo así, yo lo redactaría, si es una demanda, pues esta demanda así, si es un conflicto colectivo pues yo pondría estos medios para una posible solución. En el colegio, siempre hablando a nivel

profesional y antes, de lo que te comentaba, a nivel de Escuela.
organización de las pasantías

con una lista y pues eso, dentro de los posibles pasantes, pues quien me apetecería más, porque no a todos les apetece trabajar de forma profesional, de profesión libre, les apetece a lo mejor más una empresa grande. Para ese tipo de desarrollo del G.S. no le interesa. Le interesa más estar por ejemplo de jefe de personal, y no un graduado social de profesión libre. O a lo mejor lo que le interesa más es la administración. Pero en la administración yo lo veo más como un poco más duro que le dejen a uno. A ver como ejerce un G.S. por ejemplo en un Ayuntamiento. Yo sé que a nivel de sindicato, cualquier sindicato, tiene en los ayuntamientos su propio despachito y allí van pasantes y van conociendo. No me acuerdo en qué ayuntamiento, hace poco vino una alumna, te acuerdas de Mónica? no sé que ayuntamiento era y a ella le había dejado el G.S. de su ayuntamiento, no sé que ayuntamiento era, estar con él para aprender, y eso lo hacían a nivel de sindicatos, no te digo cual es, pero vamos a nivel de su sindicato como el ayuntamiento era de esa, de ese sindicato, tenía allí su despacho y entonces allí recibían de todo. Trabajadores de la construcción, señoras de la limpieza, administrativos, de cualquier tipo iban y consultaban, y ellos de forma gratuita, con lo que el partido, bueno, el sindicato, les pagaba ...

gente que viene a estudiar que son representantes sindicales
también, ahí está el enlace que puede tener este representante con las personas a que representan..

acaban siendo representantes despues de estudiar en la E.S.

esto ya no es Escuela Social, ahora es Escuela Universitaria de G.S., si parece que durante tanto tiempo la hemos llamado Escuela Social a veces se te olvida. A mi la primera, a veces mi director me lo dice, a ver si se te olvida ya ese nombre, que esa nomenclatura no existe. Se escapa sin querer, es que como nos ha costado tanto, tu sabes el tiempo que llevamos peleando?, que al final ...aún lo hemos visto, yo pensé que no lo llegaría a ver y fijate, tarde, pero lo he visto. A veces se me escapa. pero no nos conviene a nadie, ni al profesorado, ni al pas, somos universitarios ya, es bueno ser universitarios ya, no depende del nombre pero el nombre si que le da la categoría al centro y a los estudios

Ahora nos vamos a llamar E.de diplomados en relaciones laborales

Nos vamos a tener que aprtender otro nuevo, si, nos vamos a aprender otro título nuevo. Pues entonces a lo mejor lo que es la raíz, lo que es la base no cambiaría a lo mejor. Yo no estoy en la comisión del plan de estudios, pero creo que tampoco va a cambiar demasiado

en el BOE se recoge aproximadamente lo que damos ahora

Bueno, en materias troncales a lo mejor si, pero a lo mejor en las optativas es lo que te da un poco más el abanico de posibilidades de elección. Lo que es la troncalidad, la base de la carrera.

abogados vs. G.S.

Mira eso pasa con todo, lo que pasa es que hay muy buenos profesionales de G.S., muy buenos, hay otros que no son tan buenos, pero los que son muy buenos son mejores que muchos

abogados . Y al revés , muchos abogados que son muy buenos y que conocen muy bien la parte del G.S., por muy G.S que sea un licenciado en derecho , un abogado, pues lo sabe mejor porque a lo mejor tienen más fundamento de otro tipo de derechos, que pueden haber hecho canónico, o financiero o internacional o lo quieras, pero a lo mejor en el tema laboral el es'pecialista no precisamente él, es precisamente el G. S. A lo mejor hay unos que se conocen más, hay de todo, no te digo que no.

a nivel de laboral no saben lo que un G.S.

Es lo que te digo, los especialistas no son ellos . Porque cuando salen hay algunos que se dedican al tema matrimonial por ejemplo, o al tema de herencias y otros que se dedican a financiero exclusivamente, y le dices oye, yo me quiero separar y te dice, no, yo de eso no. O le dices a uno. oye y esto de la renta , y te dice, no, yo de esto no. Y un G.S., no le preguntes otra cosa , ciñete a lo que es su materia, tema de Seguridad Social, temas de procedimiento, tema de recurso, de empresa, de trabajadores, pero no le hables, yo que sé, qué documento tienes que hacer para separarte de la mujer , porque no lo sabe, o de filosofía del derecho..no te digo que por otros conocimientos no sepa, y sepa quien es Platón , o la teoría de...entiendes?

Lo que tiene la empresa es que para ellos no es lo mismo contratar un abogado que un G.S., no pagan igual. Desgraciadamente somos expertos de segunda.

Tampoco a los abogados recién salidos les pagan tanto

Ya, pero tu dices, tengo un letrado, tengo un abogado en mi empresa, y al abogado de la empresa se le obliga a que sepa de todo, de todo, hasta el volumen o los metros cuadrados que tiene que tener la señora que está cosiendo pantalones y a lo mejor ese señor de eso no sabe nada. Nosotros aquí si que se da alguna materia, se da pues , cuantos metros cuadrados, que tipo de iluminación, cuanta distancia debe haber entre un operario y otro, cuanto tiempo tiene que descansar y eso en la Facultad de derecho no lo dan , que medios tiene que tener..llevar guantes de no sé qué, los que trabajan con abombos, ahí bajo tenemos muchas tesinas que van de eso, si se tiene que usar mascarilla o no, con qué periodicidad tiene que pasar los obreros o las personas que manejan determinados productos. Aquí que tenemos todo el tema maderero , de lacados, de ...todo eso un abogado no lo sabe, no es un experto, un G.S. si lo es . Estudia de medios de seguridad, de medios de higiene, cuántos metros cuadrados tiene que tener el sanitario de la empresa , o si tiene que tener unas toallas para secarse, o si tiene que tener un casco para no sé que y también es una rama que el G.S. ahora está cogiendo mucha especialización. En temas de seguridad e higiene . Pero muchísima. Hay muchos trabajos que requieren una persona experta en eso, Y hoy por hoy el único que es experto en esta materia es un G.S.

Las empresas que contratan G.S. siguen teniendo asesoría

No usan mucho hasta que dejan de usarla..porque llega el G.S. , si verdaderamente lo es en su más ,lo más amplio de la palabra a llevar todo el tema, todoel tema de la empresa , entonces por eso te decía yo ,no pagan lo mismo, a u G.S. que le puede sacar a lo mejor del apuro del medio de seguridad, del apuro a lo mejor de un conflicto coléctivo, que puede conocer el tema y puede

sacarlo adelante, o no, siempre está la posibilidad de que el que esté el frente de eso no se lo sepa,....un empresario sale adelante un abogado no

si ya tienen un abogado, un experto que conoce el tema, pocos cogen un G.S., porque le obligan a que haga las funciones esas tampoco hay muchos abogados..

por eso porque les resulta mucho más cómodo y más barato , lo que pasa es que ahora hay algunos que se cotizan porque saben, y eso me parece bueno, que el que vale , que lo paguen. Porqué en todos los despachos que tienen abiertos de asesores fiscales que se les llama tienen un abogado, un asesor fiscal y un Graduado Social, porqué no lo llevan ellos normalmente, porque hay determinadas cosas que si no las hace un Graduado social experto no las saben hacer . Yo a mí normalmente me hace la renta una amiga , que de renta le puedes hablar lo que quieras, lo que quieras, una amiga que ha pasado por la Escuela y que es vecina, se lo dije el primer día que salió de la Escuela, te voy a dar mi renta incluso yo voy a ser la primera renta que haces, porque tenía mucho miedo, entonces me dijo, si te fías de mí la haré gratis, me fié de ella y me la hace gratis. Pero ya no es que me la haga a mí , es que en el Ayuntamiento de su pueblo, Castellar, es una pedanía, le recojen las rentas y se las llevan a casa y se las hace , y hoy por hoy que le cuentan a ella lo que sea de rentas, ahora, que no le hablen de demandas, o que no le hablen de no sé qué...pero en renta, yo no sé...vamos un experto financiero...

pocos sabrán lo que sabe...., y de bonos del estado, y de cotizaciones no sé qué, y de tractores y de mulas mecánicas, todas esas cosas sabe, ahora no le hables de otras cosas, pero de renta lo que sea, hoy mismo me ha llamado, tienes que hacer la renta , si, la tienes que hacer, yo le dije, mira, la primera renta que tienes que hacer va a ser la mía, pero claro, la mía es muy fácil la mía es sencillísima, y dijo, hay, pues si te la hago , y yo, pues mira, y ya desde entonces, ya es el quinto o sexto año y me dice, tengo de faena...y solamente haciendo rentas, que ya sé que un G.S. no se tiene que dedicar a hacer rentas, pero es que ella empezó y se ha especializado

no hay un experto legalmente claro en eso

sabes lo que pasa ahora en las empresas?, que como está el G.S., la renta de la empresa , el irpf ese que presentan cada trimestre o cada semestre también le responsabilizan al G.S. , después al trabajador, todas las consultas, que se las haga a él, todas las consultas, todos los problemas que van surgiendo en las preguntas que van saliendo en la declaración, se las hace, osea él debe, osea, si se precia de la plaza que está ocupando tiene el prurito de decir, si es que no trabaja con ello,voy a buscar esto por donde...si es jefe de personal, por la tranquilidad que puede dar a quien representa , pues lo busca, lo indaga, porque se dedica a eso, no se ocupa de otras cosas, mientras que otros, que saben de esto o lo otro, no lo niego, no lo pueden atender como lo puede atender este señor que se ocupa especialmente de eso

Pero es por ejemplo como el tema de los doctores, el oftalmologo por ejemplo, pues ahora tiene que estar al día porque ahora ya se opera con laser . Y un señor que cogía el bisturí eso es hoy una aberración...te digo lo del laser porque a mi padre le van a

operar ahora con laser el ojo y se va a ir a casa . Ahora mismo, hace cuatro días lo operaron y se fué a casa, una operación que hace años era ...hay que estar al día, de las innovaciones que van saliendo, pues con esto igual. Lo que el año pasado para la renta te servía , este año no te sirve. No sé si la has hecho este año, pero pocas veces, en pocas cosas es igual , hasta las tablas te varían..hay conceptos que pueden ir variando ..tambien te puedes tu curar una herida, pero si la herida se complica, vas al especialista . Y antes de presentar una cosa que a lo mejor va a resultar que tienes que pagar más por haberlo hecho mal, mejor hacerla bien desde el principio. En estas cosas el tema económico cuenta, si de hacerla tu a hacerla un experto te va a resultar que luego te va a venir una carta que por negligencia o por olvido te van a poner una multa de x, a mí se me olvidó poner treinta pesetas a no se qué y me vino una multa de trescientas Y me dijo que había sido por negligencia, y tuve que ir a hacienda a pagar las trescientas pesetas ..no sé que rollo me pasó...imaginate que es de trescientas mil....

La primera que me hacen en mi vida. No tienes un cuestionario tipo?

función de los G.S. en el mundo del trabajo

Podemos partir de la base de que Graduado Social, en principio el 90% de la gente no sabe lo que es. Te confunden en muchas ocasiones con Graduado Escolar. Entonces no está realmente enraizado en la sociedad por decirlo de alguna manera. Es decir, se desconoce prácticamente lo que es la titulación de Graduado Social. Que es una cosa que tiene que funcionar yo creo que partiendo de las propias instituciones, desde el propio Colegio de Graduados Sociales a la Escuela, porque no hay un conocimiento de la profesión en sí.

Por parte de quién, de público en general.

Del público en general. Cuando te preguntan y Ud. qué es?, pues yo soy G.S.. Ah, y esto qué es, Graduado Escolar. Desconocen que es una titulación de Grado Medio que ya está en la Universidad, es decir tiene el rango de diplomatura universitaria, y que es una carrera de tipo medio. Esto el público en general no lo sabe.

En el campo profesional

En el campo profesional empieza a conocerse, pero tampoco se conoce mucho, quiero decir, si a nivel de público en general un 90% de la gente desconoce lo que es la profesión, en el campo profesional podemos estar en un 40 un 50%. Ahí hay mucho desconocimiento de lo que es el Graduado Social.

A Nivel de una empresa por ejemplo, una empresa que sea más o menos grande, que tenga trabajadores y que busque un jefe de personal, pues en muchas ocasiones el gerente de la empresa, sobre todo si es de cierta edad, desconoce lo que es un Graduado Social, la formación que tiene y para lo que puede servir.

Pero a lo mejor su empresa trabaja con G.Ss..

En este caso no ha trabajado con ellos hasta que se produce el contacto con nosotros, no?, Pero es más que probable, con cifras aproximadas y subjetivas que si la persona tiene en este caso una edad superior a los cincuenta años, en un 50% de las ocasiones, sobre todo en el mercado laboral desconoce lo que es un G.S.

y en cambio entre los más jóvenes

Hay un mayor conocimiento de la profesión. Se sabe lo que es un G.S. aunque no se conoce en toda su extensión evidentemente. En toda la extensión de la masa social, por decirlo de alguna manera. Que no todo el mundo de personas jóvenes, digamos entre los 16 y los 35 años, conoce lo que es un Graduado social. Hay un desconocimiento real de lo que es la profesión de Graduado Social

las empresas dirigidas por gente más joven

Tienen más conocimiento de lo que es el tema

Muchas empresas trabajan con G.Ss.

Si, ya empieza a conocerse, de hecho. Pues eso, fundamentalmente, jefes de personal, o aquellas personas que en la propia empresa están llevando la sección de nóminas, seguros sociales, personal en general, aunque no sean jefes de personal propiamente dichos normalmente ya están fichando a Graduados Sociales. Son

gente que conoce la problemática laboral.

Otros campos G.S.-Empresa

Esto ya es una cosa muy particular está en función de la preparación de cada uno, porque hay G.S. que han intentado ampliar su campo de actuación a base de prepararse ya en uno u otro sentido. Normalmente yo toco el tema fiscal, porque yo soy Asesor Fiscal, hice unos cursos de Master en Asesoría Fiscal, soy también Administrador de Fincas, pero eso es al margen, no tiene nada que ver con el tema. Aparte contabilidad, no es una cosa específica del G.S., ni mucho menos, pero bueno, si se puede imponer de alguna manera en ese campo, cabe la posibilidad de que pueda dedicarse a ello también, podría suplir de alguna manera las funciones que podría hacer en ese campo un diplomado en empresariales, aunque ya entraríamos dentro del campo del intrusismo en ese caso, pero es que son titulaciones que están en este caso vinculadas profesionalmente.

Tu me estás hablando exclusivamente del mundo de la empresa. El G.S. inserto ya en una empresa concreta, que es Graduado Social de empresa que se llama, que trabaja para una empresa solo. No es el caso del profesional libre, que son la mayoría de los graduados, que se colegia y ejerce libremente la profesión y que lo que se dedica es a asesorar a varias empresas diferentes a todos los niveles, desde el aspecto básico de nóminas y seguros sociales, contratación, que digamos es lo básico, lo elemental y que a partir de ahí lo que pueden hacer es llegar a perfeccionar en este caso la contratación de la empresa para obtener los máximos beneficios, es decir, buscar aquellos contratos que puedan estar subvencionados, controlar las edades de jubilación para que cuando se cumplan los sesenta años sustituir a un trabajador que tenga edad de jubilarse por otro más joven obteniendo también los correspondientes beneficios que a este nivel te da la legislación vigente y de ahí pasar ya al campo de lo que es el procedimiento laboral, que es la Magistratura. En el cual es fundamentalmente el Graduado Social el que puede ejercer mejor las acciones, incluso mejor que los que en este momento las están desempeñando que son los abogados, con los cuales hay ahí otro conflicto, hay un conflicto de intereses evidentemente. Los abogados consideran que los G.S., no están preparados paray de hecho han salido publicaciones en prensa criticando y diciendo que somos unos advenedizos

Otras funciones, herencias

No, eso si debe considerarse intrusismo totalmente. Yo lo que es el aspecto jurídico de la profesión que no sea el estrictamente laboral no lo toco, por supuesto particiones de herencia, ni, vamos, nada de ese tipo, y por supuesto no entrar en nada que no sea laboral, por supuesto ni civil, ni administrativo, ni penal.

necesidad empresarial de asesorías diversas

Lo que va buscando la empresa realmente es eso, es un servicio multiasistencia, llegar al despacho y que ese despacho te lo resuelva absolutamente todo. La parte jurídica, la parte laboral, la parte contable y la parte fiscal. Eso, como Graduado Social estás limitado, sobre todo si alcanzas ya volumenes considerables en empresas que puedan facturar ya decenas o cientos de millones de pesetas, porque exige ya una preparación, máxime además cuando las empresas de este tipo lo que quieren es

llevar dos contabilidades , la contabilidad A y B, para , en negro, declarar lo menos posible y quitarse los pagos correspondientes al fisco. Eso si que exigirá otro planteamiento, y a eso es a lo que se va. El G.S. hoy como G.S., si empieza, parte de cero, por libre lo tiene difícil. Lo tiene difícil porque vamos, tienes que montarte tu despacho, has de empezar a buscar empresas, y has de dar..has de concretar tu actuación en la actuación laboral propiamente dicha, aparte lo que hemos dicho, nóminas, seguros sociales, jubilaciones, pensiones de invalidez, posibilidades de contratación que beneficien a las empresas y actuación en Magistratura. Ese es practicamente el abanico de posibilidades del Graduado Social. Puedes llevar tambien contabilidades..pero bueno, lo que ya se complica es, si no tienes una titulación específica, pues eso, el hacer las declaraciones de renta, hacer el impuesto de sociedades, hacer las contabilidades pertinentes con los libros, los registros, etc., eso si que exige el tener empresas

Asesoría de la organización del personal.productividad

Eso tambien es una de las posibilidades del Graduado Social. Lo que pasa tambien es que ahí entraría tambien en enfrentamiento con otra diplomatura, que es lo que se estudia ahora en la Facultad de Ciencias. cómo se llama esto..Diplomado en Investigación Operativa , estos son los que se dedican a base de...desde los diagramas PERT(?) para ver cuales son, además influenciados por el taylorismo y todas estas cosas , ver la producción última de la empresa a la luz de los puestos de trabajo, si están bien ubicados, los tiempos optimos, si se saca el rendimiento del trabajador por hora, los incentivos a la productividad...esto tambien lo puede hacer el Graduado Social, de hecho lo hemos visto en la carrera nuestra , aunque muy superficialmente , pero se puede tocar, lo que pasa es que ya es una cosa muy específica. Se trata de empresas que tengan ya un planteamiento de empresa propiamente dicho, y que pretendan acceder a esos costos controladísimos de cara a una competitividad en el mercado. A mí, p.e. no me ha surgido nadie hasta la fecha que me haya pedido esto . Y que es una cosa que a mí me gustaría hacerlo, me parecería interesante. Interesante desde el punto de vista de lo que puede ser la productividad de una empresa, criminal para el trabajador, por supuesto. Tu al trabajador le estás midiendo tiempos y le tienes que exigir que determinada pieza la tenga que hacer en treinta segundos, es amargarle

arreglos "humanos" del sistema

Eso es muy interesante, porque luego además eso entra en relación directa con el tema de la Seguridad e Higiene en el trabajo, porque normalmente en empresas de este tipo es donde más conflictividad y accidentes laborales se producen

lo de S. e Higiene, especialistas los G.S.

Está en mantillas totalmente , yo he visto empresas que...quizá yo es que por deformación profesional me voy fijando en el tema , además es una de las asignaturas que a mí me gustaban, yo hice trabajos al respecto .Recuerdo que hice el trabajo sobre una empresa química en Valencia, de alguien que era íntimo amigo de la familia de mi mujer, una empresa muy bien montada , tenía ya

cerca de 140 trabajadores, una empresa seria ya, además con la dinámica y el planteamiento de empresa. Que bueno yo fui allí a las cadenas de trabajo y al final emití un informe con los defectos que había encontrado de Seguridad e Higiene en el trabajo, y esto no le sentó nada bien al empresario que era, amigo de mi suegro precisamente. Entonces, este es un aspecto que se descuida en las empresas normalmente. La Seguridad e higiene en las empresas está fatalmente contemplada y de hecho si se pasaran inspecciones de trabajo se podrían levantar actas prácticamente en todas partes si se pasaran...

Si se pasaran inspecciones de trabajo con la legislación en la mano

accidentes laborales, muertes, los periodicos

Es altísimo, efectivamente es altísimo, y además la Comunidad Valenciana yo creo que es una de las que más accidentes tienen a este nivel, creo que es la segunda o la tercera en número de accidentes por trabajador y año. Pero este aspecto no se cuida no se cuida porque es un costo añadido para la empresa. Entonces la empresa no contempla que ese accidentes de trabajo puede suponer a medio plazo un costo muy superior al que significaría el tener las instalaciones adecuadas para prevenir los accidentes. Que también es un tema interesantísimo, pero que no tienes oportunidad de trabajarlo porque no te lo solicitan. Estás en un mercado de trabajo y entonces, lo que se pretende es que tu ofrezcas unos servicios por un mínimo coste y tus servicios se reducen al final y a la postre a nóminas y seguros sociales, lo cual es tristísimo.

la empresa bien organizada y que cuida a sus trabajadores es inútil

No es inútil ni mucho menos, sino todo lo contrario. Si tu estás favoreciendo en este caso, estás preparando una actitud positiva para con el trabajador, este al final lo nota. No es lo mismo estar trabajando en un cuchitril con riesgo de accidentes continuos, que en una empresa limpia, en un ambiente saneado en fin, todas las historias al respecto, las pinturas en las paredes que puedan representar un mayor nivel de tranquilidad o de efectividad, aire acondicionado, empresas en las que entras y no se puede estar, estas a 40 grados, ahí con una plancha de uralita en Julio, que allí te achicharras vivo. Esto es vergonzoso, estamos todavía más cerca de la revolución industrial de mil ochocientos sesenta, que del año 2000

ha mejorado calzoncillos azules, mentalidad empresarios

Todavía tiene que evolucionar mucho, al menos el sector geográfico que yo conozco, que es Valencia y Provincia el de más de 50 años predomina

la mentalidad de que el empresario es el señor que monta una industria con el único objeto de obtener el máximo posible de beneficio. Si resulta que esos beneficios han sido el año pasado de un 40% bruto, y este año han sido del 36% pues ha perdido dinero, no se preocupa ni añade costos que puedan suponer pues eso, mejoras a nivel de Seguridad e Higiene y que a la larga redundarían en una mayor participación del trabajador en el propio trabajo y devendrían en una mayor productividad, lo tengo bastante claro. Hace..no hará ni diez días estuve en Barcelona,

estuve en una empresa de plásticos a la que estaba vinculado mi padre, que ya se ha jubilado y vimos la fábrica. Es una fábrica que fabrica rafia, tenía 140 trabajadores, estaba en fase de reestructuración total, reduciendo plantilla y aumentando maquinaria y tal, la maquinaria unas máquinas de hilaturas impresionantes. Allí no se podía estar, era insoportable, el calor era insoportable, el ruido era insoportable, era como estar al lado de un motor de avión. El zumbido, yo salí con un zumbido de oídos...y bueno, la gente estaba allí sin protección ninguna, soportando el calor, algunos estaban prácticamente en calzoncillos, con pantalones cortos, nada más. Las máquinas no tenían protecciones, tenían una serie de cilindros por los que va pasando las fibras para convertir las bobinas y pues ahí están los trabajadores para el momento que un hilo se destensa o se parte...y existe un riesgo considerable para los trabajadores. Auditivo más que considerable porque el final se quedan sordos. Con el calor correspondiente con un techo de uralita, que te está pegando...si estábamos fuera a treinta y cinco grados aquello se convierte en un hibernadero y estás, yo qué sé..., a cuarenta y cinco grados, que puede producir lipotimias, caer un trabajador sobre la máquina y destrozarlo. Ningún tipo de seguridad, ningún tipo de seguridad. Y estamos hablando de Barcelona, que es hoy por hoy la zona más industrial y más avanzada de España. De todas formas las cosas han de variar considerablemente. Porque así no vamos a ningún sitio. Ni mejorando la calidad del trabajo, ni por supuesto mejorando la productividad. Me centro más en la calidad de trabajo, que al fin y al cabo es lo que cuenta, porque la vida son dos días. Y uno aunque sea un trabajador sin ninguna cualificación tiene los mismos derechos que cualquier otro ser humano, vivir lo mejor posible. Y es eso, que en España todavía es de los países en los que no se vive mal del todo, en determinadas zonas. La nuestra es de las privilegiadas.

movimiento de racionalización mundo empresarial

No, yo no lo veo, yo creo que el empresario se ve acuciado solamente por movimientos externos, o sea, nunca va por delante de lo que puede ocurrir...el empresario medio, me estoy refiriendo, por supuesto siempre habrá empresarios brillantísimos que tienen una concepción empresarial extraordinaria y que van adelantados a su tiempo. Pero no es el caso del empresario medio. El empresario medio es el hombre que va por la CEOE, está peleando por el salario mínimo interprofesional de los trabajadores, el porcentaje del IPC y a mí me gustaría ver cualquiera de las empresas. Estoy convencido de que no se cuida el tema calidad de trabajo para el trabajador.

va unido al tema del trabajo para los G.S.

Una reglamentación aplicada a seguridad e higiene exigirá que los G.S., puedan ofrecer sus servicios a la empresa para conseguir que estas contemplen la ley que se les marca al respecto, entonces se incidiría en el punto que las empresas no contemplan mejorando el tema ese. Mejorando el tema que hablabamos de la productividad, que también es un tema en el que el Graduado Social puede intervenir. Yo creo que lo que falta es una mayor publicidad. Y yo creo que el Colegio ahora pretende conseguirlo. Potenciar a nivel medio el conocimiento de lo que es el Graduado

Social. Pero claro siempre son enfoques muy puntuales. El Colegio de Valencia quiere hacerlo para darlo a conocer aquí pero bueno, es que pasa también en Cuenca, Albacete, Segovia o Salamanca, en donde seguirán sin saber que es lo que es un G.S. y más ahora con las nuevas titulaciones que se acercan. Es el problema de las fases educativas conforma van apareciendo nuevas cosas, por eso te hablaba de las edades antes. A mí, yo hice todavía el bachiller, cuarto y reválida, sexto y reválida y Freu, yo fui de los últimos que hicieron Freu, luego vino lo del Bup y la educación básica, y claro a mí me cuesta asimilar porque siempre cuento diez años, cuarto y reválida, catorce..y tengo que hacer cálculos para ver que es un octavo de EGB. Y yo supongo que esto es lo que le está pasando al empresario de cincuenta años, que tiene su esquema de profesiones perfectamente cuadrículado de forma cartesiana y entonces el Graduado Social ya está fuera del esquema, o las nuevas profesiones, asistentes sociales de la escuela de Trabajo Social..ya no les sirve, está fuera de su esquema o las nuevas profesiones pasará. si se conocen en su ámbito profesional

Lo que pasa es que bueno, el abogado lo es desde tiempo inmemorial, no?, todo el mundo sabe lo que es un abogado, yo nos viene desde los romanos no? y hay una serie de profesiones típicas. Ya paso por los ATS que es una profesión que estaba, en su día valió, que no es la enfermera de antes, era una cosa más que no llegaba a ser lo de médico, ni practicante tampoco, ya es un elemento desconocido a nivel laboral el cual tienes que asimilar. Con los G.Ss. pasa lo mismo, yo creo que dentro de quince años todo el mundo sabrá lo que es un Graduado Social. Hoy en día todavía no está reconocido.

televisión catalana

Sacaron anuncios, para dar a conocer la profesión. Y es lo que se pretende hacer aquí ahora

todavía en ámbitos profesionales

Sobre todo en ámbitos profesionales, que es lo que interesa. Lo que interesa es abrir un campo de trabajo. Lo más inmediato es campos profesionales, luego ya a nivel social.

Trabajadores-asesorías sindicatos-seguridad social...

Si, si bastante, por ejemplo este es un caso que tengo en la mesa no hace mucho, un señor, cae enfermo, pide la baja, le da un infarto y entonces va a la Seguridad Social directamente y, oiga, yo estoy en esta situación, qué hago?, pues mire firme ud. este papel y se lo rellenamos nosotros, rellena la solicitud de invalidez, se la deniegan. Entonces se tiene que presentar una reclamación previa en el propio INSS, cuando se la han denegado vuelve a la Seguridad Social, oiga, esto me dicen aquí que no, qué tengo que hacer? Pues mire, puede ud. hacer una reclamación previa, si quiere se la rellenamos nosotros, cogen una hoja y le ponen "que no estando de acuerdo con la resolución adoptada por el INSS solicita sea revisado su caso" esa reclamación previa no dice nada prácticamente, y sin embargo es la bases para poder plantear tu el caso el Magistratura y ganar o perder el caso. Aquí te viene un señor con una hoja y te dice, mire, a mí me han dicho esto. Tu te ves la reclamación previa que prácticamente no dice nada..la Ley de Procedimiento Laboral dice que la demanda debe interponerse en función de lo que se ha dicho en la

reclamación previa y no salirte de ahí prácticamente. Entonces muy pocas cosas puedes decir cuando hay un escrito que no dice nada. Que no estoy de acuerdo. No estoy de acuerdo en base a qué. Tu tienes que plantear tu disconformidad en base a unos razonamientos jurídicos con una serie de pruebas periciales, documentales, etc., que no las tienes. Y esto la gente lo hace por desconocimiento. Entonces solamente cuando ya la Reclamación Previa, que es el Recurso de Reposición ante la autoridad administrativa en este caso, se la han denegado. Ah, pues entonces qué tengo que hacer? le dicen allí mismo, pues ahora vaya a un Abogado o a un Graduado Social, pero no desde el principio, si desde el principio tu pudieses canalizar correctamente el proceso, pues entonces no haría falta que llegase a la Magistratura, no te voy a decir en un 50% de los casos, pero si un 20% de los casos podrias resolverlo en la vía previa administrativa. La reclamación. La reclamación previa. Entonces tienes que ir a Magistratura sobrecargar la Magistraturas de Trabajo. esperar a que una sentencia te tarde seis meses en salir y quizá esto podría ser un problema de falta de conocimiento de la profesión. Porque si automáticamente si en vez de ir a la Seguridad Social y que esté el funcionario de turno, que si quiere informarte bien te informa y si no pasa de tí. En vez de estar allí mucho tiempo en colas de larga duración se dirigieran directamente a tí como profesional para asesorar sobre un problema de una forma bastante más sencilla, y evitar además sobrecargar a los organismos competentes, las magistraturas están hechas un desastre. Yo presenté una demanda hace cuatro meses y estoy esperando todavía a que me den fecha, es un absurdo, las magistraturas debían de resolver casi en quince días acumulado Es retraso acumulado, pero ya se han nombrado tres magistraturas más y ya están sobrecargadas de trabajo. Partir de eso, de una descarga a partir de que elementos profesionales pudieran canalizar correctamente el trabajo y no tener que recurrir a ellos.

volumen

Muchísimo, mira, la S.S por regla general deniega sistemáticamente toda reclamación previa, si no es un caso flagrante de que ha sido un error, pero en un , yo diría, en un 95% de los casos cuando hay una resolución, tu reclamas contra esa resolución administrativamente, la propia reclamación previa a la propia SS y sistemáticamente en un 95% de los casos para mí, deniegan. Con lo cual tu debes de ir a Magistratura, si eso se revisase correctamente, porque luego en Magistratura de ese 95% se ganan prácticamente un 90% de los casos, por la gente contra la SS. Eso es faena acumulada para las Magistraturas de trabajo, para los Juzgados de lo social

no todos recurriran

Claro, ahí es donde se basa la SS para cometer un fraude social cuantioso, eso es una sirvengozonería. Claro, el señor que viene del campo, solicita su pensión y le dan una base reguladora equivocada. Si tiene derecho a 45000 pts y le sale una reducción que le van a dar 40000 pts la Seguridad Social, se está ahorrando 5000 ptas por catorce pagas, al año, por yo qué sé, quince años que pueda vivir ese señor es un montón de dinero, por muchísimos señores que están en esas mismas condiciones, un montón de duros

que se ahorra la SS Si el trabajador no se fija o no tiene conocimientos, sobre todo en el ámbito rural, que no conoce los problemas que puede haber a este nivel con los organismos oficiales pasa olímpicamente del tema o dice, Me ha quedado esta pensión, es baja, pues que le vamos a hacer, pasan los cuatro años de reclamación y luego no tiene derecho a nada si yo me lo quisiera hacer me lo tendría que estudiar si, claro, actualizar en función de los coeficientes de actualización de ocho años atrás cada una de las mensualidades de tu base por la que has cotizado

lo normal es que vas a un profesional si sabes que existe lo que pasa es que la gente no sabe que existimos a ese nivel y se fían, normalmente de buena f, de lo que ese organismo, normalmente la SS les va a conceder potencialmente mucho campo si se racionaliza

Siempre y cuando se llegue a conocer lo que es un GS y cuales son sus funciones específicas profesionalmente hablando y se tenga en cuenta la S e H, La Administración,

Seguimos así, yo te puedo dar cifras, cifras reducidas, porque estoy trabajando desde hace poco tiempo, mira, juicios del año pasado, gran invalidez fundamentalmente son invalideces yo el año pasado hice uno, dos, tres, diez y siete juicios, perdí tres, gané catorce juicios de diez y siete, la mayoría de ellos por invalideces o jubilaciones, porque no la concedían o porque la base que habían dado era incorrecta Y no es que yo sea extraordinario, ni mucho menos, lo único que pasa es que si se plantean las cosas coherentemente, llegas a magistratura y después falla a favor de quien tiene razón, pues catorce sobre diez y siete perdí tres y uno de ellos 'porque estaba perdido de ntemano, casi se puede considerar que de diez y seis juicios, catorce ganados, porque la SS no concedió lo que debía conceder al interesado en primera instancia y cuando se planteó la reclamación previa hizo caso omiso, entonces a Magistratura, de ahí puedes sacar un montón de conclusiones, funcionarios ineptos o ordenes superiores Funcionarios de los que se podría prescindir con lo que podrías reducir el coste de la SS, porque claro, la plantilla de abogados que tienen la SS para mantener todos los pleitos que ella misma está generando a nivel magistratura, podría prescindir de ellos o reducirlos, en cuyo caso reduciría también el costo de mantenimiento de la SS, del propio organismo

la ad de justicia está colapsada

For supuesto que es totalmente incorrecto, será muy cómodo, pero ya por defecto social, eso se admite como normal, lo cual ya es una notación estamos admitiendoci tu en el momento en que sucede eso tuvieras una posibilidad o se instituyera de alguna manera la posibilidad de coger a ese funcionario que ha denegado y te plantea una aberración y plantearle una querrela criminal, que se resolviera facilmente y por ineptitud ese funcionario pudiera ir a la calle, las cosas cambiarían considerablemente Claro un funcionario tal como está hoy es vitalicio, está puesto ahí más que asentado y supongo que en lo que está pensando es en la jubilación y en dar el mínimo golpe posible, no lo sé

Está el que le gusta la Administración y está metido y disfruta con su trabajo, los papeles, et, y está el que está allí porque no

tiene más remedio porque el salario equivale a comida, equivale a supervivencia, entonces trabaja para vivir, pero yo dudo que haya muchos funcionarios que vivan para trabajar personal administración..no saben más que lo suyo todavía no hay muchos G.S.

Nosotros somos mil y pico, colegiados y ejercientes..si se supone que la población de Valencia pueda ser de un millón de personas.Un millón respecto a mil ..bueno Valencia y poblaciones cercanas, pedanías, Chirivella..los mil están en la Provincia de Valencia ..podemos hablar de un millón de personas, podríamos estar rozando los dos, pero el porcentaje sería entre mil y dos mil personas por G.S.

Médicos y abogados hay muchos más

lo que pasa es que yo creo también que la carrera de Graduado Social está un poco minusvalorada porque como la gente no puede acceder a otro tipo de profesiones, pues entonces qué hago, me voy a Graduado Social que es fácil y quizá esta posible masificación, yo no sé como está ahora el tema, pero cuando yo empecé había bastante gente, supongo que ahora habrá bastante más la selectividad, en primero unos mil cincuenta mil cincuenta es una burrada, aunque luego acabe solo una tercera parte (unos quinientos)..fíjate tu la saturación que eso supone en el mercado de trabajo en un plazo de cinco años gente que ya tiene trabajo

yo ya tenía trabajo, pero claro lo que vi o intuí en aquel momento es que mis posibilidades profesional debían ser muy superiores con arreglo a lo que estaba haciendo con mi jefe, si yo me independizaba, y eso fue lo que hice. Ahora aquí tenía ya una serie de variables circunstanciales muy personales, el atreverte en un momento determinado a dar el paso porque es muy cómodo llegar a final de mes y poner la mano, o acabar tu horario y colgar los problemas en la percha y olvidarte, ahí los problemas te los llevas a casa, el 90% de los días los problemas te los llevas a casa, mira como tengo la mesa de trabajo .Estás creando una incertidumbre y muchas veces unas situaciones inciertas, cuando llega a final de mes si ha ido bien, bien pero como no hayas consolidado el despacho hay meses que lo pasas crudo para pagar al personal, si lo tienes contratado, y en el momento en que te faye un poco pues tu ya no dispones del dinero que habitualmente consideras que debías tener, entonces es un riesgo, yo he pasado meses muy malos y todavía no he dejado de pasarlos ,no, hoy más o menos,llevo ejerciendo dos años y medio y hoy estoy en fase de consolidación del despacho, pero los sustos han sido muy grandes y yo tengo una familia ,tengo un hijo, he tenido un hijo hace poco y yo también necesito el dinero todos los meses llega a fin de mes y ..cuánto dinero me vas a traer este mes, y vamos a tener suficiente?qué pasa aquí? cuando ya tienes un despacho consolidado después de diez años de ejercer la profesión, entonces si, pero si tienes ataduras familiares, la cosa es cruda. Claro esto lo puede hacer alguien..un G.S. joven, que acaba que tenga mucha iniciativa y no tenga ningún tipo de ataduras, sobre todo familiares que comportan el tener que llevar el dinero a casa porque hay que comer,hay que pagar el alquiler del piso y hay que vestir al nano, ropa y las necesidades básicas.

Yo acabé..en..entregué mi tesina en Marzo del 87

BIBLIOGRAFIA

- **Fuentes estadísticas:**

- Consejo de Universidades, Anuario de estadísticas universitarias (varios años).
- IVE, Anuario estadístico de la Comunidad Valenciana (varios años).
- INE, Boletín de estadísticas laborales. (varios años).
- INE, Anuario de estadísticas laborales. (varios años).
- OCDE, "Education at a glance." (varios años).
- OCDE, "Labour force statistics." (varios años).

- **Literatura especializada:**

- Abt, C.G. *The evaluation of social programs*. Sage, Londres.
- Actas de las Jornadas de Estudio de la diplomatura en Relaciones. Laborales, 1991, Albacete (xeroc.)
- Agis ,M.,(1995), *Proyecto docente* Dto. Derecho del Trabajo, Univ.de Valencia.
- Aitken,H.G.J.,(1971) :*Did slavery pay?*, Boston,Houghton Mifflin.
- Alatas,S.H.(1977), *The myth of the Lazy Native.A study of the image of the Malays,filipinos and Javanese from the Sixteenth to the Twentieth century and its functions the ideology of colonial capitalism* .Londres Frank Cass.
- Alcaide Castro, M.,(1982), *Las nuevas formas de organización del trabajo*. Madrid, Akal
- Alkhin, M.C., y Lewin ,C.S., (1983) ,*The costs of evaluation*. Sage Focus Editions, vol. 60.
- Alonso Hinojal, Y, ,(1985), "La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre.Interpretación de los años 70 desde los 80." *Educación y Sociedad*, 4.

- Alonso, L. E.,(1992) ,"Postfordismo, fragmentación social y crisis de los nuevos movimientos sociales." *Sociología del Trabajo* (nueva época),16, 119-141
- Althusser, L. (1970), "Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat", *La Pensée*, 151. Trad. española en *Ideología y aparatos ideológicos del estado*.L.A Posiciones, Barcelona, Anagrama.
- Alzaga,O. (1985), *Por la libertad de enseñanza.La piedra angular en la edificación de la democracia*: Barcelona, Planeta.
- Anaya Santos, G. (1977) *Una ruptura en la enseñanza*, Fernando Torres Ed., Valencia.
 - (1979),*Qué otra Escuela*, Akal, Madrid.
- Anaya Santos, G y O. Quiñones (1993), "El sistema educativo", en García Ferrando (Coord.), *Pensar nuestra sociedad* , Tirant lo Blanch, Valencia.
- Anderson, C.,Arnold, y Mary Jean Bowman, eds, (1975), *Education and economic development*. Chicago,Aldine.
- Anderson, J.D., (1975), "Education as a vehicle for the manipulation of black workers" .en W.Feinberg H.Rosemont,eds.,*Work, technology and education:Dissenting essays in the intellectual foundations of American education*. Urbana, University of Illinois Press.
- Anderson, J.D.,(1982), "The historical development of black vocational education." En H.Kantor y D.Tyack,eds., *Work,youth and schooling: Historical perspective on vocationalism in American education*. Stanford,Calif., Stanford University Press.
- Anyon, J. (1980), "Social class and the hidden curriculum of work" *Journal of Education*, CLXII,1.
- Apple, M. W. (1982) *Education and Power*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

- (1985), "El marxismo y el estudio reciente de la educación". *Educación y Sociedad*, 4.
- Apple, M.W. y King, N.R. (1977) "What do schools teach?." *Curriculum Inquiry*, VI,4.
- Archer M.(1979) *Social origins of educational systems* Sage, London-Beberly Hills.
- Archer M y Vaugham M.(1979) *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848*. Cambridge U. Press, Cambridge.
- Ardoino, J. (1980) , *Perspectiva Política de la educación*. Narcea. Madrid
- Ariès,P. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. París, Seuil.
- Arnove, R.F.(comp.) (1980), *Philantropy and cultural imperialism*. Boston, G.K. Hall.
- Arnove, R.Fy Graff, H.J. (1987), "Introduction." En R.F. Arnove y H.J. Graff,comps., *National literacy campaigns*, Nueva York, Plenum.
- Arnove, R.F y Strout, T. S. (1976), *The evolution,uses,and implications of alternative education* .Bloomington, Indiana University Scool of Education,
- Aron,R. (1969), *The elusive revolution*. Nueva York, Praeger.
- Aronowitz,S.(1978), "Marx,Braverman and the logic of capital." *Insurgent Sociologist*,VIII núm.2-3,otoño
- Arrow K. (1973), "Higher Education as a Filter" *Journal of Polytical Economy*, LXXXI,2.pp 193-216. Cito la traducción española en *Educación y sociedad* 8, 1991, 143-161.
- Ashton,T.S. (1977), *The industrial Revolution,1760-1830*.Londres, Oxford University Press.
- Astin,A.W. (1970), "The methodology of Research on college impact." Parte primera y parte segunda. *Sociology of education*, 43 (Summer and fall) 223-254 y 437-450.

- Atkinson,P. (1985), *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of B. Bernstein*, Londres, Methuen.
- Atkinson, P. et al.(1985), "Social and life skills: The latest case of compensatory education" en Rees T. y Atkinson P. (eds.) *Youth unemployment and State intervention*. Londres, Methuen.
- Ayer A. J.(1971), *Lenguaje, verdad y lógic*. Martínez Roca, Barcelona.
- Bachrach, P. y Morton S.B. (1972), "The two faces of power." *American Political Science Review* 56 ,diciembre, 947-952.
- Bagú,S (1969), "La economía de la sociedad colonial" ,*Pensamiento Critico*, 27, abril,pp.30-65.
- Ball,S.J., (1981), *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*.Londres, Cambridge University Press.
 - (1987) ,*The micro-politics of the school*, Londres, Methuen.
- Banks, O. (1971) , *The sociology of education.*, Londres, Batsford.
- Bantock, G.H. ,(1963), *Education in an industrial society.*, Londres, Faber y Faber.
- Barbagli, M. (1974), *Disoccupazioni intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-19739)*. Bologna,Il Mulino.
- Barber, W.J. (1961) , "The economy of British Central Africa:A case study issues" en A.V. Cicourel et al.,*Language use and school performance*, Nueva York, Academic Press.
- Barnes, J.A.,ed (1973), *Curriculum Innovation in London's E.P.A.s*. Volumen 3 Londres. Her Majesty's Stationery Office.
- Baudelot,CH y Establet,R. (1976), *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Bausell R.B. (1987), *Evaluation and the health professions*. Sage.

- Becker G.(1964), *Human Capital*. Columbia U. Press, New York. (2ª Ed. 1975: 3ª ed. 1993)
 - (1983), *El capital humano*. Alianza Ed., Madrid. (Traducción de la 2ª Ed. inglesa de 1975)
 - (1985), "Human Capital, Effort, and the Sexual Division of Labor" *Journal of Labor Economics*, January 1985, 3:1, t.2, 33- 58.
- Becker, G. y Chiswick, B., "Education and the Distribution of Earnings." *American Economic Review*, May 56:2 , 358- 69.
- Becker, H.S. (1952), "Social-class variations in the teacher-pupil relationship." *Journal of Educational Sociology* 25 (abril) 451-465.
 - (1953), "The teacher in the authority system of the public school." *Journal of Educational Sociology* 26 (noviembre),128-141.
- Belleville, P. (1965), *Une nouvelle classe ouvrière*, París.
- Bendix, R., (1963) ,*Work and authority in industry: Ideologies of management in the course of industrialization*. Nueva York, Harper and Row.
- Benedito, R., Cabrejas, M. y otros (1995) ,"La instrucción escolar en la Comunidad Valenciana según el Censo de Población de 1991" en *Censos de població y habitatges. Monografies Comunitat Valencian*, IVE, Valencia.
- Berg, E.J. (1977) ,"The development of labour force in Sub Saharan Africa." Z.A. Konczacki, eds *An economic history of Tropical Africa*, vol.II, The colonial period. Londres, Frank Cass.
- Berg I. (1970), *Education and Jobs. The Great Training Robbery*, Boston, Beacon Press.

- Berg, M. (1985) , *The Age Manufactures, 1700-1820*, Oxford. Basil Blackwell (*Era de las manufacturas 1700-1820*, Barcelona, Critica,1987).
- Berger, P.L. y Luckmann, T (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Berk, R.A. y Freeman, H.E. (1987), *Evaluation review*. Sage.
- Bernbaum, G. *Knowledge and ideology in the sociology of education*. Londres, Macmillan.
- Bernstein,B. (1961) "Social class and linguistic development: A Theort of social learning." en *Education,economy and society*. ed., A.H. Halsey,pp 288-314.Nueva York, Free Press.
 - (1970), "Education Cannot compensate ford society."*New Society* ,387 (febrero 26), 344-347.
 - (1973a), *Class,codes and control*. Volumen 1.Londres, Paladin.
 - (1973b), *Class,codes and control*. Volumen 2. Londres. Routledge and Kegan Paul.
 - (1975), *Class,codes and control*. Volumen 3.Londres, Routledge and Kegan Paul.
 - (1974) "Sociology and sociology of education: A Brief account." En *Approaches to sociology*, ed., John Rex,pp 145-159. Londres, Routledge and Kegan Paul.
 - (1977) *Class,codes and control*. 3 volum. Routledge and Kegan Paul. ed.
- Bernstein, B. (1984), *Clases, codigos y control*, 3V. Akal, Madrid. Es la traducción española de (1977)

- Bertalanffy, L. Von (1976), *Teoría general de los sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Birnbaum, N. (1953), "Conflicting Interpretations of the rise of capitalism:Marx and Weber." *British Journal of Sociology* ,4 ,125-141.
- Black, T.R. (1993), *Evaluating social science research*. Sage Publications. Londres, Thousand Oak, New Delhi.
- Blau, P.M.y Otis D.D. (1967), *The American occupational structure*. Nueva York, Wiley y Sons.
- Blaug, M.(1972), "The correlation Between education and Earnings: Whats does it signify?." *Higher Education* 1, 53-77.
- (1974) "The myth of the Old Poor Law and the making of the New." M.W. Flinn y T.C. Smout, eds., *Essays in social history*, Oxford, Clarendon.
- Bloch, M. (1966), "The rise of dependent cultivation and seigniorial institutions." M.M. Postan, ed., Cambridge *Economic History of Europe,I: The agrarian life of the Middle Age*, Nueva York, CambridgeUniversity Press.
- Bluestone, B. (1972), "Economic theory and the fate of the poor." *Social Policy* 2 (enero,febrero), 30-31 y 46-48.
- Blum, J. (1961), *Lord and peasant in Russia*. Princeton University Press.
- Blumer, H. (1982), "*El interaccionismo simbólico:Perspectiva y método*." Barcelona, Hora.
- Bobbitt, .F. (1913), "The supervision of city schools: systems." Bloomington,III Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education.

- Bonnell, V.E. (1983), *Roots of rebellion: Workers' politics and organizations in St. Petersburg and Moscow 1900-1914*. Berkeley, University of California Press.
- Boudon, R. (1973), "Education et mobilité" *Sociologie et Société* 5.
 - (1974a) *Education, opportunity, an social inequality*. Nueva York, John Wiley and Sons.
 - (1974b) "La sociologie des inégalités dans l'impasse?". *Analyse et prévision* n°17 pp 83-95.
 - (1983) "Educación y movilidad social: un modelo estructural" *Educación y Sociedad*, 2, 173-185. Es traducción de (1973)
- Bourdieu, P. (1973a) "Cultural reproduction and social reproduction." En *Knowledge, education, and cultural change*. Richard Brown, pp 71-12. Londres, Tavistock.
 - (1973b), "Le marché des biens symboliques" *Année Sociologique*, 22.
 - (1979), *La distinction*, Minit, Paris.
 - (1984), *Homo academicus*, Ed. du Minit, Paris.
- Bourdieu P. y Passeron J. C. (1970), *La reproduction. Elements pour une Théorie du Systeme d'Enseignement*" Minit, Paris. Hay traducción, *La reproducción* Laia, Barcelona, 1977.
- Bowles, S. (1971a), " Unequal education and the reproduction of the social division of labor." En *Review of radical political economics*, 3.
 - (1971b), "Cuban education and the revolutionary ideology." *Harvard educational Review* 41. (noviembre) pp 472-500.
 - (1972a) "Schooling and inequality from generation to generation." *Journal of Political Economy* 80.

- Bowles, S. (1972b) "Contradictions in Higher education in the United State." En *The capitalist System*. Richard C. Edwards pp 491-503. Englewood Cliff, N.J. Prentice-Hall.
- Bowles S. y Gintis H. (1975a), "The problem with human capital. A Marxian Critique." *American Economic Review* ,65,(mayo) pp 74-82.
 - (1975b), "Capitalism and education in the United State." *Socialist Revolution*, 5,nº ,25 pp101-138.
 - (1976), *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York. Hay traducción española *La instrucción escolar en la América capitalista*, S.XXI,Mexico, 1981.
 - (1983a), "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista", *Educación y sociedad* ,1,197- 206. Es traducción de (1975a)
 - (1983b), "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo" *Educación y sociedad* , 2, 7-23.
 - (1986) *Democracy and capitalisme: Property, community, and the contradiction of modern social thought*. Nueva York, Basic Books.
- Bowles, S., H. Gintis y P. Meyer (1975), " The long shadow of work: Education, the family, and the reproduction of the social division of labor." *Insurgent Sociologist*, v, 4.
- Boyd, S. y King, E.J. (1977), *Historia de la educación*. Buenos Aires, Huemul.
- Bozal, V (1975), *La enseñanza en España*. Madrid, Alberto Corazón.
 - (1977) , *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid, Centropress.
- Bradby, B. (1980), "The destruction of natural economy." H. Wolpe, ed., *The articulation of modes of production*, Londres,Routledge and Kegan Paul, pp.93-127.

- Braudel, F. (1967), *Civilisation matérielle et capitalisme (XVe- XVIIIe siècle)*. París, Armand Colin.(*Civilización material,economía y capitalismo siglos XV-XVIII*, Madrid, Alianza, 1984).
- Braverman H. (1974) ,"Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in 20th. Century" *Monthly Review Press*, New York.
- Breer, P.E. y Locke, E.A. (1965), "Task experience as a source of attitudes." Homewood.Ill. Dorsey.
- Briey,P. de (1977), "The productivity of African labour." Z.A. Konczacki y J.M. Konczazki,eds., *An economic history of Tropical Africa*, vol.II, The colonial period, Londres, Frank Cass.
- Bright J. R. (1958a), *Automati6n and Management* Harvard Un., Graduate School of Business Administration, Boston.
 - (1958b), "Does Automation Rise Skill Requirements?" *Harvard Business Review*,XXXVI, 4.
- Brim, O.J. (1958), *Sociology and the field of education*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Broadfoot, P. (1979), *Assessment, schools and society*. Londres, Methuen.
- Brown, R. eds.(1973), *Knowledge, education and cultural change*. Londres, Tavistock.
- Burga, M. (1976), *De la encomienda a la hacienda capitalista:El valle del Jequetepeque del siglo XVI al XX*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Burgess, R.G. (1986), *Sociology, Education and Schools* Batsford Ltd., Londres.
- Burke G. y Rumberger R.W. (1987), *The Future Impact of Technology in Work and Education* Palmer Press, New York.

- Burstein, L. y alia (1983) ,*Collecting evaluation data*. Sage.
- Burstein, L., Freeman, H.E. y Rossi, P.H. (1985), *Collecting evaluation data*. Sage.

Londres.

- Burunduarena C. (1988), "Análisis de las relaciones entre la Educación y el sistema productivo" en Grao J. (Coord) (1988)
- Byrne, D., Williamson, B. y Fletcher, B. (1975), *The poverty of education: A study in the politics of opportunity*. Londres, Martin Robertson
- Caballero Domingo J.J. (1991), "Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad" *Reis*, 56, 83-114.
- Cabrera B. (1988), "Desarrollo tecnológico y cualificación vs. descualificación de la fuerza de trabajo" en J. Grao (Coord.) (1988)
- (1991), "Qué hay de la sociología neomarxista de la educación? Presente y perspectivas" en J.M. Sánchez Ed.(1991)
- Callahan, R.E. (1962), *Education and the cult of efficiency*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Carabaña J. (1979), *Origen social, inteligencia y rendimiento al final de la EGB MEC*, Madrid.
 - (1983), *Educación, ocupación e ingresos en la España del s.XX*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
 - (1985), *Informe sobre el estudio referente a la elección de centros de enseñanza por los padres*. Madrid,C.I.D.E.
 - (1987), "¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?" *Revista de Educación* ,283, pp.101-130

- (1988), "Sobre educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional" en J. Grao (Coord) *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
- Carabaña, J. y otros (1978) , *Igualdad de oportunidades* , INCIE, Madrid.
- Carnegie task force on teaching as a profession (1986), *A nation prepared: Teachers in the 21st Century*. Nueva York, Carnegie Corporation.
- Carnoy,M. (1974), *Education as cultural imperialism*. Nueva York, David McKay.
 - (1975), *Schooling in a corporate society: The political economy of education in America*. 2nd ed, Nueva York, David McKay.
 - (1984) "Educación, Economía y Estado." *Educación y Sociedad* ,3.
- Carter, M.P.(1968), "Report on a Survey of sociological research in Britain." *Sociological Review* ,16, (marzo), 5-40.
- Carter, M.A.(1974), *Correspondence and contradiction*. Palo Alto, Cal:Center for Economic Studies.
- Carter, M.A. y Carnoy, M. (1974), "Theories of labor markets and worker productivity." *Discussion Paper*. Palo Alto, Cal: Center for Economic Studies, (agosto).
- Casal J., Masjuan J.M.y Planas J. (1989), *La inserción profesional y social de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los catorce y los veinticinco años*, ICE de la Univ. Autónoma, Barcelona.
- Cicourel, A.V. (1964), *Method and Measurement in sociology*. Nueva York, The Free Press.
- Cicourel, A.V y al. (1974), *Language use and school performance*. Nueva York. Academic Press.

- Cicourel, A.V. y Kitsuse, J.L. (1963), *The educational decision-makers*. Nueva York, Bobbs-Morrill.
- C.I.D.E. (1988), *El sistema educativo español*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Cipolla, C.M. (1985), *Historia económica de la Europa Preindustrial*. Madrid, Alianza.
- Clark, B.R. (1960), "The cooling-out function in higher education." *American Journal of Sociology*, LXV, mayo, pp 569-576.
- (1962), *Educating the expert society*, San Francisco, Chandler.
- (1973), "Development of the sociology of higher education." *Sociology Education* 46, 2-14.
- Clawson, D. (1980), "Bureaucracy and the labour process. The transformation of U.S. industry, 1860-1920." Nueva York, *Monthly Review Press*.
- Clementi, H. (1974), *La abolición de la esclavitud en la América Latina*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Cohen, D.K. y Lazerson, M. "Education and the corporate order." *Socialist Revolution* 2 (marzo y abril) 47-72 (Chapter 21 of this volume).
 - (1979), *The credential Society* Academic Press, New York.
- Coleman, J.S. y al (1966), *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
 - (1968), "The concept of equality of educational opportunity." *Harvard Educational Review* XXXVIII, 7-32.
 - (1973), "Review of Jencks's inequality." *American Journal of Sociology* 78.

- (1975), "Equal educational opportunity: A definition." *Oxford Review of Education* 1, nº1, 25-26
- Colleti, L. (1975), *Marxisme et dialectique*. L.C: Politique et philosophie, Paris Galilée.
- Collins R. (1971), "Functional and conflict theories of educational stratification." *American Sociological Review* 36 (diciembre) 1002-1019.
- Collins, R. (1974), "Where are educational requirements for employment Highest?" *Sociology of education* 47, 419-442.
- Comenius, J.A. (1986), *Didáctica magna*. Madrid, Akal.
- Conant, J.B. (1959), *The American high school today*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Condorcet (Marie Jean Antoine Caritat, marqués de) (1847), *Oeuvres de Condorcet*. edición de M.F. Arago, Paris Firmin Didot Frères. Los escritos sobre educación forman el volumen VII.
- Cosin, B.R. y al. (1972), *School and society: A sociological Reader*. Londres, Routledge and Kegan Paul, Open University Press.
- Cowan J. (1985), "Effectiveness and efficiency in higher education." *Higher Education*, 14, 235-239
- Cordray, D.S. y Lipsey, M.W. (1987), "Evaluation studies review annual." Sage, *Evaluation Studies Review Annual*, (marzo).
- Coriat, B. (1982), *El taller y el cronometro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid, Siglo XXI.
- Corrigan, P. (1979), *Schooling the Smash Street kids*. Londres, Macmillan.
- Cox, C.B. y Rhodes, B. (1975), *Black Paper 1975 The fight for education*. Londres, Dent.

- Cremin, L.A. (1951), *The American common school*. Nueva York, Columbia University Press .
- Crespo A.(1989), "Mesa redonda sobre "Posibilidades y consecuencias de una ordenación de las Universidades en España". en M. de Educación y Ciencia y Fundación Universidad-Empresa "Hacia una clasificación de las universidades por criterios de calidad", MED y F. Universidad-Empresa, Madrid.
- Cressy, D. (1975), *Education in Tudor and Stuart England*. Southampton, The Camelot Press.
- Crowder, D.N. (1974), "A critique of Ducan's stratification research." *Sociology* (enero). 19-45.
- Chamboredon, J.C. (1969), "La société française et sa jeunesse" en Darcas *Le partage des bénéfices*, Minuit, Paris.
 - (1983), "Problemas de la transmisión y problemas del control social en sociología de la educación." VV.AA., *Perspectivas actuales en Sociología de la educación*. Madrid, ICE de la Universidad Autónoma.
- Chubb, J.E. y Moe, T.M. (1990) *Politics, markets, and America's schools*. Washington D.C. Brookings Institution.
- Dahrendorf, R. (1959), *Class and class conflict in industrial society*. Stanford, Cal., Stanford University Press.
- Davies, I. (1969), "Education and social science." *New Society* 345 (mayo 8) pp 710-711.
 - (1971), "The management of knowledge: A critique of the use of typologies in educational sociology." En *Readings in the theory of educational systems*. Ed. Earl Hopper, pp 111-138. Londres, Hutchinson University Lybrary.

- David, M. (1991), "Education reform in Britain and the U.S.A." R.F. Arnove, P.J. Altbach y G.P. Kelly, comp. Emergent issues in education. New Albany, State University of New York Press.
- Davis, K. y Moore, W.E. (1945), "Some principles of stratification." *American Sociological Review* 10 (abril), 242-249
- Deal, C.E. (1975), "An organizational explanation of the failure of alternative secondary." *Educational Researcher* IV.
- De Miguel, A. (1994), *La sociedad española 1993-1994*, Alianza, Madrid.
- Dewey, J. (1978), *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires.
- Díaz, C. (1991), "Mapas sociosemánticos de grupos de alumnos de octavo de EGB" en J.M. Sánchez (1991)
- Díaz, M. (1989), "Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de B. Bernstein" *Temps d'educació*, 2.
- Dirección General de Enseñanzas Media (1983), "Hacia la reforma. Documentos de trabajo." Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, policopiado.
- Doeringer P. y Piore M. (1971), "Internal Labor Markets and Manpower Training" Heath Lexington, Lexington.
- Douglass, D. (1977), "The durham pitman." R. Samuel, ed., *Miners, quarrymen and saltworkers*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Douglas, J.W.B. (1964), *The home and the school.*, Londres, MacGibbon and Kee.
- Dreeben, R. (1968), *On what is learned in school.*, Reading, Mass, Addison-Wesley.
- Duncan, O.D. (1966), "Path analysis: Sociological examples." *American Journal of Sociology* 72 (julio), pp 1-16.

- Duran, M.A. (1988), *De puertas para adentro.*, Madrid, Instituto de la mujer.
- Durkheim, E. (1969), *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas* Sigüeme, Salamanca, (2ª ed).
 - (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa* ,Akal, Madrid.
 - (1984), *Las reglas del método sociológico* ,Morata, Madrid, (4ª Ed.)
- Education Comission of the State. (1989). *Policy guided:a State policy marker's guide to public school choice*. Denver,E.C.S.
- Edwards, R.C. (1972). "Alienation and inequality: Capitalist relations of production in a bureaucratic enterprise." Ph.D. dissertation, Department of Economics, Harvard University.
 - (1976), "Personal traits and `Success' in schooling and work." *Educational and Psychological Measurement*, primavera.
- Eggleston, J. (1973a), "Knowledge and the school curriculum." *Education for Teaching* 91 (summer) 12-18.
 - (1973b), "Decision-Making on the school curriculum: A conflict model." *Sociology* 7 (setiembre) 377-394.
 - ed. (1974) *Contemporary research in the sociology of education*. Londres, Methuen.
- Eichelberger, R.T. (1987), *Evaluation practice*. Sage.
- Eicher J. C. (1988a), "La financiación de la enseñanza superior y su reciente evolución" en J. Grao (Coord.) (1988)
 - (1988b), "Treinta años de economía de la educación" *Ekonomiaz*, 12. pp.11-37.

- Eisner, E. y Vallance, E. (1974), *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, McCutchan.
- Elejabeitia, C. (1987), " La comunidad escolar y los centros docentes: estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley (consejos Escolares de Centro) como en los informales de la vida del centro." Madrid, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa, policopiado.
- Eliot, T.S. (1948), *Notes towards the definition of culture*." Londres, Faber and Faber.
- Emmerij, L. (1974), *Can the school build a new social order?*, Nueva York, Elsevier Scientific Publishing Company.
- Erickson, F. (1975), "Gatekeeping and the melting pot." *Harvard Educational Review* 45 (febrero) 44-70.
- Esland, G.M. (1971), "Teaching and learning as the organization of knowledge." en *Knowledge and control*. Londres, Michael F.D. Young Ed. pp 70-117. Collier- Macmillan.
- Esposito, D. (1973), "Homogeneous and heterogeneous grouping: Principal findings and implications for evaluating and designing educational environments." *Review of Educational Research*, 43 (spring), 163-179.
- Evans-Pritchard E.E. (1936), *Witchcraft, oracles and magic among the Azande*, Londres, Oxford, Univ. Press.
 - (1956), *Nuer Religion*, Londres, Oxford, U. Press.
 - (1965), *Theories of primitive religion*, Londres, Oxford Univ. Press.
- Etxeberria, F. (1987), *El fracaso en la escuela*, Erein, San Sebastian.
- Eysenck, H. (1971), *Race, Intelligence and education*., Londres, Temple Smith.
- Fantini, M. (1973), *Public schools of choice*. Nueva York, Simon and Schuster.

- Feinberg, W. y Rosemont Jr., H. (1975), "Training for the Welfare State: The progressive education movement." W. Feinberg y H. Rosemont eds., *Work, Technology and education: Dissenting essays in the intellectual foundations of American education*, Chicago, University of Illinois Press.
- Feldman, K. A. y Newcomb, T.N. (1969), *The impact of college on students*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Fernandez Enguita, M.(1983a), "La educación como realidad contradictoria: algunas tesis." *Sociología* 2.
 - (1985a), *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Akal.
 - (1985b), "¿Es tan fiero el león como lo pintan" Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación". *Educación y Sociedad* 4
 - (1986a), "Texto y contexto en la educación: para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología." M.F. Enguita, comp *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid, Akal.
 - (1986), "Participación en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento." *Educación y Sociedad* 5.
 - (1986a), *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Laia, Barcelona.
 - (Coord.)(1986b), *Marxismo y Sociología de la Educación*, Akal, Madrid.
 - (1986c), *Tecnología y sociedad*,. Papers, 27.
 - (1987a), *La escuela en el capitalismo democrático*. Universidad Autónoma de Sinaloa México.

- (1987b), "La educación y modos de producción", en. F.Etxeberria,comp, *El fracaso de la escuela*,San Sebastian, Erein.
- (1987), *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Laia, Barcelona.
- (1988a), "El rechazo escolar:¿Alternativa o trampa social?." *Política y Sociedad*, 1.
- (1988b), "Sociedad y educación en el legado de la ilustración:Crédito y débito." VV.AA, *Educación e Ilustración: Dos siglos de reformas en la enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia,Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- (1988c), "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la producción." *Revista de Educación*, 286.
- (1990), *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. S.XXI, Madrid.
- (1991), "La escuela del desencanto:profesionalismo docente vs. participación estudiantil." AA.VV. *Sociedad cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena*, Madrid, Ediciones de la Universidad Complutense.
- (1992a), *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós,Barcelona ,Buenos Aires, México.
- (1992), *Educación, formación y empleo* Eudema, Madrid.
- Fernández de Castro, I. (1973), *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Madrid, Edicusa.
- Feyerabend P. K.(1975), *Contra el método* Ariel, Barcelona.

- Finn, C. (1984), "Towards strategic independence: nine commandments for enhancing school effectiveness." *Phi Delta Kappan* LXV, 518-524.
- Fiske, E. (1988), "Parental choice in public school gains." *New York Times*, 11 de julio, págs 1-86.
- Flacks, R. (1970), "Young Intelligentsia in revolt." *Transaction* 7 (junio) 47-55.
- Floud, J. y Halsey, A.H. (1961), "English secondary school and the supply of labour." en *Education, economy, and society*. Editado por A.H. Halsey y al., pp.80-92. Nueva York, Free Press.
 - (1958), "The sociology of education: A trend report and bibliography." *Current Sociology* 7, pp. 165-235.
- Floud, J y Martin, F.M. (1956), *Social class and educational opportunity*. Londres, Heineman.
- Ford, J.(1969), *Social class and the comprehensive school*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Forquin, J.C.(1983), "La nouvelle sociologie de l'education en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)." *Revue Française de pédagogie* 63.
- Foster, P.J. (1973), "Discussion." *Sociology of Education* 46 (winter) 92-98.
- Foucault, M. (1976), *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI.
- (1981), *Microfísica del poder* La Piqueta, Madrid.
- Fraenkel, P. (1989), "La experiencia de Estados Unidos" en *Hacia un clasificación de las Universidades por criterios de calidad*, Fundación Universidad-Empresa y MEC, Madrid.

- Freeman, R.B. (1976), *The over-educated American.*, Nueva York, Academic Press.
- Frey, K. (1972), *Theorien der curriculum.* Basilea, Belz.
- Freyre P. (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y liberación.* Narcea, Madrid.
- Friedrichs, R.W. (1970), *A sociology of sociology.* Nueva York, The Free Press.
- Fuchs V.R. (1994), "Nobel Laureate Gary S. Becker: Ideas About Facts" *Journal of Economic Perspectives*, 8:2, 183-92
- Fundación Universidad-Empresa y MEC (1989), *Hacia una clasificación de las universidades por criterios de calidad*, Fundación Universidad -Empresa y MEC, Madrid.
- Furniss, E.S. (1965), *The opposition of the laborer in a system of nationalism: A study in the labor theories of later English mercantilists.* Nueva York, Augustus M. Kelly.
- Gans, H. (1972), "The positive functions of poverty." *American Journal of sociology* 78, pp. 275-289.
- García E. (1991), "Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada" en J. M. Sánchez (1991)
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in ethnomethodology.* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Gay, J., Pascual, A. y Quillet, R. (1973), *Societat catalana i reforma escolar.* Barcelona Laia.
- Gil Villa, F. (1990), "Espada y cruz. Autoritarismo y secularización en la enseñanza de la Iglesia." Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense, Dpto Sociología III.
- Giddens, A. (1983), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas* Alianza, Madrid.
 - (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico,* Amorrortu, Buenos Aires.

- Gintis, H. (1970), "The new working class and revolutionary youth." *Socialist Revolution* 1 (mayo).
- (1971a), "Education and the characteristics of worker productivity." *American Economic Review* 61. (mayo) 266-279.
- Gintis, H. (1971b), "The politics of education (Review of Charles Silberman's, Crisis in the classroom)." *Monthly Review* 23 (diciembre) 40-51.
- Girard, A, et al. (1970), *Population et l'enseignement*, París, Presses universitaires de France.
- Girox, H.A. (1983a), *Theory and resistance in education*. South Hadley, Mass. Bergin and Garvey.
- (1983b) "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis." *Harvard Educational Review* LIII,3.
- (1986), *School and the struggle for public life*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Glenn, C. (1989), "Putting choice in place." J.Natthan, comp. *Public schools by Choice*, St. Paul, Minn, The Institute for Learning and Teaching.
- Gómez Llorente, L. y Mayoral, V. (1981), *La escuela pública comunitaria*. Barcelona, Laia.
- González Aguado, P. (1991), " El debate sobre la libertad de elección de centro como dilematismo teórico." Actas de la I conferencia de Sociología de la educación (1990).
- González-Anleo, J. (1985), *El sistema educativo español* Instituto de Estudios Económicos, Madrid.
- (1991), *Para comprender la sociología* Verbo Divino, Estella (Navarra)

- González-Anleo, J y Romero Peña, J.L.(1981), *Sociología para educadores* ,Cincael, Madrid.
- González-Anleo J y González Blasco , P. *El profesorado en la España actual*, Cincael, Madrid.
- González Placer F.(1991), "M. Foucault y B. Bernstein: algunos elementos para un análisis sociológico de la LOGSE" en J. M. Sánchez (1991)
- Goodman, P. (1973), *La des-educación obligatoria*, Barcelona, Fontanella.
- Goody, J. Watt, I. (1963), "The consequences of literacy." *Comparative Studies in Society and History* 5 (julio) pp.304-326.
- Gordon, D.M. (1971), *Theories of poverty and underemployment*. Lexington, Mass., D.C. Heath.
- Gorbutt, D. (1972), "The new sociology of education." *Education for Teaching* 89. (Autumn) 3-11.
- Gorz A. (1981), *Adios al proletariado* ,El Viejo Topo, Madrid.
- Gouldner, A.W. (1968), "The sociologist as partisan: Sociology and the welfare state". *American Sociologist* 3 (febrero) 103-116.
 - (1971), *The Coming crisis of western sociology*. Nueva York, Avon Books.
- Grao J. (Coord.) (1988), *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
 - (1988), "Planificación de la educación: ¿hasta dónde queremos ir?" en J.Grao (Coord.) (1988)
- Graubard, A. (1972), "The free school movement." *Harvard Educational Review* XLII, agosto.

- Habermas, J. (1975), *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrourtu.
 - (1984), *Ciencia y técnica como ideología* Tecnos, Madrid.
- Haller, A.O. y Portes, A. (1973), "Status attainment processes." *Sociology of Education* 46 (winter) 51-91.
- Halsey, A.H. (1959), "Review of brim's sociology and the field of education." *Harvard Educational Review* 29 (summer) 262- 264.
 - (1961), "The changing functions of universities." En *Education, economy, and society*. Editado por A.H. Halsey et al., pp. 456-465. Nueva York, Free Press.
 - (1968), "Educational organization." En *International encyclopedia of the social sciences*. volumen 4, pp. 525-532. Nueva York, Crowell Collier Macmillan.
 - (1970), "Social Science and government." *Times Literary Supplement*, marzo 5.
 - (1971), "Theoretical advance and empirical challenge." *En Readings in the theory of educational systems*, Editado por Earl Hopper, pp 262-281. Londres, Hutcinson University Library.
 - (1972), *Educational Priority: EPA Problems and policies*. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
 - (1975), "Sociology and the equality debate." *Oxford Review of Education* 1, nº 1 pp.9-23.
- Halsey, A.H, Floud, J. y Anderson, C.A. eds. (1961), *Education, economy and society*. Nueva York, The Free Press.
- Helvetius, C.A. (1975), *Ouvres complètes*. París, Pierre Didot L'Aine.

- Handy, CH. y Aitken, R. (1986), *Understanding schools as organizations*. Harmondsworth, Penguin.
- Hargreaves, D.H. (1967), *Social relations in a secondary school*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Henry, J. (1955), "Docility, or giving teacher what she wants." *Journal of Social Issues*, II, 2.
 - (1971), *Essays on education*. Harmondsworth, Penguin.
 - (1972), *Culture against man*. Harmondsworth, Penguin. (*La cultura contra el hombre*, México, Siglo XXI, 1978).
- Herrnstein, R. (1971), "I.Q." *Atlantic Monthly*, (septiembre) pp.43-64.
- Hilferding, R. (1923), *Das Finanzkapital*. Viena, Volksbuchlandlung.
- Hoare, Q. (1965), "Education: Programmes and men." *New Left Review* 32 (julio-agosto) 40-54.
- Hodgson, G. (1973), "Do schools make a difference?." *Atlantic Monthly* (marzo) pp.35-46.
- Hoggart, R. (1959), *The uses of literacy*. Londres, Chatto and Windus.
- Holt, J. (1967a), *How children learn*. Nueva York, Pitman.
 - (1987b), *How children fail*. Nueva York, Pitman.
- Hopper, E. (1968), "A typology for the Classification of Educational Systems" *Sociology* 2, 29-44.
- Husen, T. (1974), *Talent, Equality and Meritocracy*, Martinus Nijhoff, The Hague.
- Illich, I (1974), *La sociedad descolarizada*. Barcelona, Barral.

- Inkeles, A. (1966), "Social structure and the socialization of competence." *Harvard Educational Review* XXXVI,3.
- Inkeles, A. y Smith, D. (1974), *Becoming modern*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Jackson, B. (1968), *Working class community*" Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.
- Jackson, B y Marsden, D. (1963), *Education and the Working class*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, P.W. (1968), *Life in classrooms*. Chicago, Holt, Rinehart and Winston. (*La vida en las aulas*, Madrid, Marova.)
- Jakubowsky, F. *Les superestructures ideologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*. Paris, Etude et Documentation Internationales.
- James, E. (1987), "The public/private division of responsibility for education: an international comparison." *Economics of Education Review* VI, 1.
- Jencks, C. (1973), "Inequality in retrospect." *Harvard Educational Review* 43 (febrero) 138-154.
- Jencks, C y Riesman, D. (1968) ,*The academic revolution*. Nueva York, Doubleday.
- Jencks, C y al. (1972), *Equality: A Reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York, Basic Books.
- Jenkins, R. (1983), *Lads, citizens and ordinary kids*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Jennings, L. (1989), "In poll slim majority of board chiefs oppose choice." *Education Week*, 8 marzo.

- Jensen, A.R. (1969), "How much can we boost I.Q. and scholastic achievement.?" *Harvard Educational Review* 39, pp.1- 123.
- Kahl, J.A. (1961), "Common man boys." En *Education, economy, and society*. Editado por A.H. Halsey et al., pp.348- 366. Nueva York, Free Press.
- Kant, I. (1968), *Pädagogik*. Kants Werke, edición de la Academia de Berlín volumen XI, Berlin Oeste, Walter de Gruyter und Co. Hay traducción al castellano *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
 - (1978), *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. México, Porrúa.
- Karabel, J. (1972), "Community colleges and social stratification." *Harvard Education Review* 42. (noviembre) pp.521-562.
- Karabel, J. y Halsey A. H.(eds.) (1977a), *Power and ideology in education* Oxford Univ. Press, Nueva York.
 - (1977b), "Educational research: a review and a interpretation" en Karabel y Halsey (1977a)
- Katz, M.B. (1968), *The irony of early school reform*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
 - (1971) Comp, *School reform: past and present*. Boston, Little, Brown & Co.
 - (1971) *Class, bureaucracy and schools: The illusion of educational change in America*. Nueva York, Praeger.
 - (1973) "From voluntarism to bureaucracy in America education." M.B. Katz, comp *Education in America Story*. Nueva York, Praeger.

- Kaufman, F.X., Majiore, G. y Ostram, V. eds. (1986), *Guidance, control and evaluation in the public sector*. Walther de Gryter.
- Kazamias, A.M. (1972), "Comparative pedagogy: An assignment for the '70s." *Comparative Education Review* 16 (octubre) pp.406-411.
- Kazdin, A.E. (1982), *Single case research designs*. Oxford University Press.
- Keddie, N. (1971), "Classroom knowledge." En *Knowledge and control*. Editado por Michael F.D. Young, pp.133-160. Londres, Collier Macmillan.
 - ed. (1973), *Tinker, Taylor. The myth cultural deprivation*. Harmondsworth Penguin.
- Keniston, K. (1968) *Young radicals*." Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
 - (1971) *Youth and dissent*. Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Kickbusch, K. W. y Everhart, R.B. (1985), "Curriculum, practical ideology and class contradiction." *Curriculum Inquiry*, XV, 3.
- Klein, M.W. (1980), "Handbook of criminal justice evaluation." Sage.
- Kohn, M.L. (1969), "Class and conformity: A study in values." Homewood, III, The Dorsey Press.
- Konrad, G. y Szelenyi, I. *Los intelectuales y el poder*" Barcelona, Peninsula.
- Kosecoff, J. Fink, A. (1983), *Evaluation basic*. Sage.
- Kuhn, T.S. (1970), *The structure of scientific revolutions*. 2nd ed. Chicago, The University of Chicago Press. Hay traducción española *La estructura de las revoluciones científicas* FCE, Madrid-México D. F.(1975)
- Kuhn, T.S. (1978), *La revolución copernicana* Barcelona, Orbis.

- Labov, W. (1970), "The Logic of nonstandard english." En *Language and poverty*. Editado por Frederick Williams, pp.153-189. Chicago, Markham.
- Lacan, J.(1971), *Ecrits I* Ed. de Seuil, París.
- Lacey, C. (1970), *Hightown grammar: The school as a social system*. Manchester, Manchester University Press.
- Lamo de Espinosa E. (1988), "Universidad y mercado de trabajo" en J. Grao (Coord.) (1988)
 - (1989), "Evaluación de la calidad de la enseñanza" en Fundación Universidad-Empresa y MEC (1989)
- Larson, C. McCarty, M. y Buechler, M. (1990), "Educational choice: issues for policy markers." Bloomington, Indiana University/Indiana Education Policy Center.
- Laski, H. (1977), *El liberalismo europeo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lawton, D. (1968), *Social class, language and education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Layard, R. Psacharopoulos, G. (1974), "The screening hypothesis and the returns to education." *Journal of Political Economy* 82. (septiembre, octubre) 985-999.
- Lazerson, M. y Grubb, W.N. eds. (1974), *American education and vocationalism*. Nueva York, Teachers College Press.
- Leacock, E.B. ed. *The culture of poverty*" Nueva York, Simon and Schuster.
- Lerena, C (1976), *Escuela, ideología y clases sociales en España*" Barcelona, Ariel . Cito la 2ª Ed. (1978)
 - (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas* Madrid, Akal.

- (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España* Barcelona, Ariel.
- Levin H. M. (1984) *Cost-effectiveness*. Sage. Londres.
- (1989) "Raising Productivity in Higher Education." Papers of The Pew higher Education Research Program, University of Pennsylvania.
- Levin H. y Rumberger R. W. (1988a), "Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo." en J. Grao (Coord.) (1988a)
 - (1988b), "Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales." *Política y Sociedad*, I.
- Levine, A.R. y alia. (1981), *Evaluation research and practice*. Sage, Londres.
- Levitas, M. (1974), *Marxist perspectives in the sociology of education*. Londres, Routledge Kegan and Paul.
- Levy, M. y Cancian, F.M. (1968), "Functionalism." En *International encyclopedia of the social sciences*. Volumen 6, pp.21-41. Nueva York, Crowell Collier Macmillan.
- Lewin, H.M. (1983), *Cost-effectiveness, a primer*. Sage.
- Lindsay A.W. (1981), "Assessing institutional performance in higher education: a managerial perspective." *Higher Education*, 10, 687-706
- Litt, E. (1963), "Civic education, community norms, and political indoctrination." *American Sociological Review* 28. (febrero) 69-75.
- Locke, J. (1968), "Thoughts on education." J.L. Axtell, comp *The educational writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. cast. Locke, *Pensamiento sobre la educación*, Madrid, Akal 1986.
 - (1976), "Ensayo sobre el gobierno civil." Madrid, Aguilar.

- Lockwood, D. (1956), "Some remarks on 'the social system'." *British Journal of Sociology* 7. (junio) 134-146.
- Lopate, C. (1974), "Approaches to schools: The perfect fit." *Liberation* (septiembre-octubre) pp.26-32.
- Lorenz, K.(1989), *Estoy aquí ¿Dónde estás tu?* Plaza Janés, Barcelona.
- Lukacs, G. (1969), *Historia y conciencia de clase* Grijalbo, México D.F.
- Lukes, S. (1974), *Power: A radical view* Londres, Macmillan.
- Macleod, J. (1987) *Aint't no makin'it*. Boulder,Col, Westview Press.
- Mallet, S. (1985), *La nouvelle classe ouvrière* París.
- Mannheim, K. (1966), *Ideologia y utopia*. Aguilar, Madrid.
 - (1952), *Essays on the sociology of knowledge* Londres, Routledge Kegan and Paul.
- Marañón L.(1989) Mesa redonda sobre "Posibilidades y consecuencias de una ordenación de universidades en España" en Fundación Universidad-Empresa y Mec (1989)
- Maravall, J.M. (1984), *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Marcuse, H. (1972), *El hombre unidimensional* Seix Barral, Barcelona.
- Marshall, T.H. (1965), *Class, citizenship, and social development*. Garden City, Nueva York, Doubleday.
- Martín Mateo, R. (1989), en "Hacia una clasificación de las Universidades por criterios de calidad" MEC, Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- Marx, K. y Engels, F. (1968), *La ideología alemana*. Montevideo, Ed. Pueblo Unido.
- Marx, K. (1971), *El 18 brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona, Ariel.
 - (1974) *Teorías de la plusvalías*. Madrid, Alberto Corazón, 2 vols.

- (1975a) *El capital*. Madrid, Siglo XXI, 8 vols.
- (1975b) *Critique of Hegel's doctrine of the state*. K.M. Early Writings, Harmondsworth, Penguin.
- (1976a) *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid, Alberto Corazón, 2 vols.
- (1976b), *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Madrid, Siglo XXI, 3 vols.
- (1978), *Manuscritos de París, Anuarios Francoalemanes, 1844* OME 5, Critica, Barcelona-Buenos Aires, México D.F.
- Martin, J.R. (1976), "What should we do with a hidden curriculum when we find one?" *Curriculum Inquiry*, VI, pp. 135- 151.
- McCartney, J.L. (1970), "On being scientific: Changing styles of presentation of sociological research." *American Sociologist* 5 (febrero)30-35.
 - (1971), "Effect of financial support on growth of sociological specialties." En *The phenomenon of sociology* Editado por Edward A. Tiryakian, pp.395-406. Nueva York, Appleton Century-Crofts.
- McGinn, J.M. (1992), *Reforming educational governance: centralization/decentralization* " R.F.Arnove,P.G. Altbach y G.P. Kelly, comps, *Emergent issues in education*, New Albany, State University of New York Press.
- Merton, R. (1968), *Social theory and social structure*" Nueva York, Free Press.
- Miles, M.W. (1971), *The radical Probe*. Nueva York, Atheneum.
- Miles, M.W (1974) ,"Student alienation in the U.S. higher education industry." *Politics and society* 4. 311-341.

- Mill, J.S. (1961), *The philosophy of John Stuart Mill*. Edición de M. Cohen, Nueva York, Modern Library.
- Miller R. I. (1980), "Appraisinsg Institutional Performance" en Jedamus,P.; Peterson M. W. et al. (eds) *Improving Academic Management* Jossey-Bass, San Francisco.
- Mills, C. W. (1956), *The power elite*. Nueva York, Oxford University Press.
 - (1959), *The sociological imagination*. Nueva York, Oxford University Press.
- Mohr, L.B. (1992), *Impact analysis for program evaluation*. Newbury Park, Londres, New Delhi. Sage publications. International Educational and professional publisher.
- Montesquieu (1976), *El espíritu de las leyes*. La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- Mora J.G. (1988), "Análisis de la demanda de educación superior" en J. Grao (Coord.) (1988)
 - (1989), *Análisis de la demanda de educación universitaria en la Comunidad Valenciana* IVEI, Valencia.
- Mora J. G. (1989), *La demanda de educación superior* Consejo de Universidades, Madrid.
 - (1991), *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid
- Mora J.G., Palafox S.y Pérez G. F. (1993), *La financiación de las Universidades Valencianas* Alfons el Magnanim, Valencia.
- Moreno J. L. (1988), *Factores socioeconómicos y equidad en las oportunidades educativas* en J. Grao (Coord) (1988)
- Morin, E. (1977), *Le méthode*. Paris Le Seuil, 3 vols.

- Morrison, C.M. (1973), *E.P.A.: A scottish study*. Volumen 5. Londres, Her Majesty's Stationery office.
- Mosteller, F. y Moynihan, D.P. eds. (1972), *On equality of educational opportunity*. Nueva York, Random House.
- Muller, W. (1972), "Family background, education and career mobility." *Social Science Information* 11 (octubre) 223-255.
- Mullins, N.C. (1973), *Theories and theory groups in contemporary American sociology*. Nueva York, Harper and Row.
- Nathan, J. (1989), "Interdistrict programs offer " expanded opportunities". *Education Week*, 19 abril, pags. 24 32.
- National Commission on Excellence in Education (1983), "A nation at risk: the imperative for educational reform." Washington D.C., U.S. D

- Palafox, J., Mora J. G. y Pérez F.(1995), *Capital humano, educación y empleo* IVIE, Fundación Bancaja, Valencia.
- Parsons, T. (1976), "La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana." *Revista de educación* 242. EL artículo original es "The school class as a social system: some on its functions in American society", *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Pascual R.(1989), "Mesa redonda sobre "Posibilidades y consecuencias de una ordenación de Universidades en España" en Fundación Universidad-Empresa y Mec(1989).
- Passeron, J.C. (1983), "La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbólicos." *Educación y sociedad* 1.
- Patton, M.Q. (1980), *Qualitative evaluation methods*. Sage.
 - (1983), *Practical evaluation*. Sage.
 - (1986) *Utilization-focused evaluation*. Sage.
- Payne, J. (1973), "E.P.A. surveys and statistics." Volumen 2. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- Pellegrin, R.J. (1976), "Schools as work settings." R.Dubin, ed., *Handbook of work, organization, and society*, Chicago, Rand McNally.
- Piera A.(1989), "Presentación de las XV Jornadas Universidad- Empresa" en Fundación Universidad-Empresa y MEC(1989) Piore, M. J. (1973), "Fragments of a sociological theory of wages." *American Economic Review* 63 (mayo) 377-384.
- Polsby, N.W. (1963), *Community power and political theory*. New Haven, Yale University Press.
- Pont E. (1988), "Ocupación vs. oficio-profesión" en J. Grao (Coord.) (1988)

- Poulantzas, N. (1974), *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*. Paris, Seuil.
- Psacharopoulos G. (1985), *The Welfare Effects of Government Intervention in Education* Contemporary Policy Issues.
- Psacharopoulos G (1988), "Planificación de la educación: ¿En qué punto estamos?" en J. Grao (Coord.) (1988).
- Querrien, A. (1979), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid,, La Piqueta.
- Ramussen, R.L. (1975), *Distribution of students in Alum Rock school. by ethnic group, eligibility for compensatory voucher, and sex*. Santa Monica, Cal Rand (WN-8998-NIE).
- Reich M., Gordon D. y Edwards R. (1973), "A Theory of Labor Market Segmentation" *American Economic Rev.*,63, pp.359-365.
- Reimer,E. (1973), *La escuela ha muerto* Barcelona, Barral.
- Riddle, W. y Stedman, J.B. (1989), "Public school choice." (CRS Report for congress n°89-124 EPW) Washinton D.C Congress Research Service, Librar of Congress.
- Ringer, F.K. (1967), "Higher education in Germany in the nineteenth Century." *Journal Contemporary History* 2, 123-138.
- Riordan, R.C. (1972), *Alternative achools in action*. Bloomington. Ind., Phi Delta Kappan Fasback 11.
- Rist, R.C. (1970), "Student social class and teacher expectations: The self fulfilling prophecy in ghetto education." *Harvard Educational Review* 40 (agosto) 411-450.
 - (1973) *The urban School: Factory for failure*. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press.

- (1977) "On understanding the process of schooling: The contribution of the labeling theory." J.Karabel y A.H. Halsey, eds., *Power and ideology in education*. Nueva York, Oxford University Press.
- Rivas Flores J.I. (1990a), *El aula como espacio social intercambio y aprendizaje*, Málaga, Univ. de Málaga.
- Rivas F., J.I.(1990b), "La orientación educativa y los procesos de socialización de los estudiantes. Algunos interrogantes." En Fernández Sierra J. (Ed.) *Orientación e intervención educativa* Málaga, Pub. Univ de Málaga ,1990.
 - (1990c), "Los rituales de aprendizaje como manifestación de la cultura del aula" en GIE (Comps.) *Cambio educativo y desarrollo profesional* Sevilla, Pub. U. de Sevilla.
- Rivas F.,J.I.(1991), "El aula como unidad de socialización. Los rituales de aprendizaje" En J.M. Sánchez (1991)
- Rodríguez J. (1988), "Formación permanente y reconversión profesional" en J. Grao (Coord.) (1988)
 - (1991), "Desarrollo de las fuerzas productivas y cualificación de la fuerza de trabajo: crítica de la tesis de la "polarización". en J.M Sánchez (Comp.) (1991)
- Rodríguez Piñero M.(1992) , "La representación por Graduado Social en el proceso de trabajo" *Relaciones Laborales*, 1, 76-84.
- Roemer, J. (1982), *A general theory of exploitation and class*. Cambridge, Mass., Harvard University Press (Teoría general de la explotación de las clases, Madrid, Siglo XXI. 1989.)

- Rojo J.(1989), "Prologo" de *Hacia una clasificación de Las universidades por criterios de calidad*.Fundación Universidad_Empresa y MEC.
- Romney L. C. (1968), *Measures of institutional goal achievement*. Boulder, Co, National Center for Higher Education Management System.
- Rosen, H. (1974), "Language and class." En *Education or domination?*. Editado por Douglas Holly,pp 58-87. Londres, Arrow Books.
- Rosenthal, R. y Jabkoston, L. (1968), *Pygmalion in the classroom*.Nueva York, Holt Rinehart and Winston.
- Rosanda, R., Cini, M. y Berlinguer, L. (1970), "Tesi sulla scuola." *Il manifesto* (febrero).
- Roth, D.R. (1974), "Intelligence testing as a social activity." En *Language use and school performance*. Editado por Aaron V. Cicourel et al., pp 143-217. Nueva York, Academic Press.
- Rothbart, G.S. (1970), "The legitimation of inequality: Objective scholarship vs. black militance." *Sociology of education* 43. (spring) 159-174.
- Rousseau, J.J. (1868), *Considerations sur le gouvernement de Pologne*. Oeuvres complètes, vol.I,París, Firmin Didot.
 - (1978) *Emilio, o de la educación*. México Porrúa.
- Rumberger, R. W. (1981), *Over -education in the U.S. labor market*. Nueva York, Praeger.
- Rutman, L.S. (1980), *Planning useful evaluations*. Sage, Library of Social Research, vol. 96.
 - (1984) *Evaluation Research Methods*. Sage, Focus Editions, vol.3.

- Rutman, L. y Mowbray, G. (1983), *Understanding program evaluation*. Sage, Human Services Guides.
- Sánchez J.M.(Ed.)(1991), "La sociología de la educación en España" Actas del 1º Congreso de Sociología de la Educación. Gráficas Juma, Madrid.
- Sánchez,K., Smith,G., Armove,R y Kusmic, J. *Educational choice*. Bloomington,Ind., Consortium of Educational Policy Studies,documento de trabajo.
- Sandberg L. G.(1993), "Ignorancia, pobreza y atraso económico en las primeras etapas de la industrialización europea. Variaciones sobre el gran tema de Alexander Gershenkron" en Nuñez C.E. y Tortellá G. (Eds) *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* Alianza , Madrid.
- Sandefur, G.D. Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1986), *Workbook for evaluation*. Sage.
- Sarup, M. (1978), *Marxism and education* Londres Routledge and Kegan Paul.
- Scott, J.F. (1914), *Historical essays on apprenticeship and vocational education* Michigan, Ann Arbor.
- Scheirer, M.A. (1981), *Program implementation*. Sage.
- Schultz, A. (1962), *Collecte papers I: The problem of social reality*. The Hage, Martinus Nijhoff.
- Schultz T. W. (1959), "Investment in Man: an Economist View" *Sociological Serv. Rev.*,33, pp. 109-117.
 - (1960), "Capital formation by education" *Jour. Pol. Econ.*, 68, tablas 3-7.
 - (1961), "Education and economic growth" en H.G. Richey (Comp.) *Social forces influencing American education* Chicago.

- (1961), "Investment in Human Capital." *American Economic Review* 51 (marzo) 1-17.
- (1963), *El valor económico de la educación* U.T.E.H.A., México, 1968. (Trad. de la edición original del 63)
- (1968), *Capital: Human*. En *Internacional encyclopedia of the social sciences*. Nueva York, Crowell Collier and Macmillan.
- (1983), "La inversión en capital humano" *Educación y Sociedad*, 1, 181-195.
- Sewell, W.H. (1971), "Inequality of opportunity for higher education." *American Sociological Review* 36 (octubre) 793-809.
 - (1973), "Review of Jencks' inequality." *American Journal of sociology* 78., 1532-1540.
- Sewell, W.H. y Hauser, R.M. (1975), "Education, occupation and earnings." Nueva York, Academic Press.
- Schultz T. W y Shah, V.P. (1967), "Socioeconomic status, intelligence and the attainment of higher education." *Sociology of education* 40 (winter) 1-23.
- Sharp, R. (1980), *Knowledge, ideology and the politics of schooling*. Londres Routledge and Kegan Paul. (*Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal 1987.)
- Sharp, R. y Green, A. (1975), *Education and social control*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Shils, E. (1969), "Plenitude and scarcity: The anatomy of an international culture crisis." *Encounter* 32 (mayo) 37-57.
 - (1970), "Tradition, ecology and institution in the history of sociology." *Daedalus*, pp. 760-825.

- Silberman, CH. E. (1971), *Crisis in the classroom: The remaking of American education*" Nueva York, Vintage.
- Silver, H.,ed. (1970), *Equal opportunity in education: A reader in social class and educational opportunity*. Londres, Methuen.
 - (1983), *Education as history*. Londres, Methuen.
- Silvestri, G. T., J.M. Lukasiewicz y M.E. Einstein (1983), "Occupational employment projections through 1995." *Monthly Labor Review*, noviembre.
- Simon, B. (1971), "Karl Marx and education." En Brian Simon, *Intelligence, psychology and education: A marxist critique* Londres, Lawrence and Wishart.
- Smith, A. (1985), *La riqueza de las naciones*. Barcelona, Orbis.
- Smith, D. (1971), "Selection and knowledge management in education systems." En *Readings in the Theory of educational systems* editado por Earl Hopper, pp 139-158. Londres, Hutchinson University Library.
- Smith, G. ed. (1973), *E.P.A.: The west riding project*. Volumen 4. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- Spence, M. (1973), *Market Signalling: Information Transfer in Hiring and Related Screening Processes* Harvard U. Press, Harvard.
- Spence, M. (1976), "Emisión de señales en el mercado de puestos de trabajo, *Revista Española de Economía*, Mayo-Agosto 1976, pp 334-367 (Traducción de la versión original de 1973).
 - (1991), "Indicadores del mercado de trabajo" *Educación y Sociedad*, 8, 123-141

- Spring, J.H. (1975), "The American high school and the development of social character." W.Feinberg y H.Rosemont, eds., *Work, technology and education: Dissenting essays in the intellectual foundations of American Education*, Urbana, University of Illinois Press.
- Steinberg, S. (1971), "How Jewish Quotas Began." *Comentary* 52 (septiembre), 67-76.
- Steinitz, V., King, P., Solomon, E.R. y Shapiro, E.D. (1973) "Ideological development in working-class youth." *Harvard Educational Review* 43 (agosto) 333-361.
- Stinchcombe, A. (1964), *Rebellion in a high school*, Nueva York, Quadrangle Books.
- Strodbeck, F.L.(1961), "Family Integration, values and achievement." *En Education, economy and society*. Editado por A.H. Halsey et al., pp 315-347. Nueva York, Free Press.
- Tanguy, L. (1985), "Academic studies and technical education: New dimensions of an old struggle in the division of knowledge." *Sociology of Education*, LVIII, enero.
- Taubman, P. y Wales, T.J. (1973), "Higher education mental ability and screening." *Journal of Political Economy* 81 (enero y febrero) 28-55.
- Thompson, E.P. (1977), "Improvement threatened by "stampede" for choice." *Education Week*, 19 de abril, pags 24,32.
- (1958), "The sociology of education: a trend report and bibliography", *Currente Sociology*,7 ,165-235.
- Thurow, L.C. (1972), "Education and economic equality." *The Public Interest* 28 (summer) 66-81. Cito la traducción esp (1984), "Educación e igualdad económica" *Educación y Sociedad*, 2,(1983) ,159-171.
- Tiryakian, E.A. (1971), *The phenomenon of sociology*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

- Toledo Guijarro, J.M. (1983), "La formación cívica en la E.G.B." *Educación y Sociedad* 2.
- Torres Mora J.A.(1991), "Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda" en J.M.Sánchez (1991).
- Touraine, A.(1966), *La conscience ouvrière*, París.
 - (1969), *La société post-industrielle* ,París.
 - (1971), *The may movement: Revolt and reform*. Nueva York, Random House.
- Trow, M. (1961), "The second transformation of American secondary education." *International Journal of Comparative Sociology*, 2 (septiembre), 144-166.
- Turner, R. (1960), "Sponsored and contest mobility and the school system." *American Sociological Review* , 25 (octubre), 855-867.
- Tyack D.B. (1974), *The One Best System*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Tyler, W (1987), "Loosley coupled school: a structuralist critique", *British Journal of Sociology of Education*, V.8, 3, 313-326.
- Useem, M. (1976a), "State production of social knowledge: Patterns in government financing of academic social research." *American Sociological review* ,41 (agosto), 613-629.
- Useen, M. (1976b), "Government influence on the social science paradigm.", *Sociological Quarterly*, 17 (spring), 146-161.
- Valentine, C.A. (1968), *Culture and poverty: Critique and counterproposals*. Chicago, University of Chicago Press.
- Vallance, E. (1977), "Hidind the hidden curriculum" en A.A. Bellack y H.M. Kliebard, Eds. *Curriculum and evaluation*. Berkeley, McCutchan.

- Vallance, E (1980), "The hidden curriculum and qualitative inquiry as state of mind." *Journal of education*, CLXII, 1.
- Varela, J. (1983a), *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La piqueta.
 - (1983b), "El Maestro", *Educación y Sociedad*, 1.
- Varela, J. y F. Ortega (1984), *El aprendiz de maestro*, MEC, Estudios de Educación, CIDE, Madrid.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Vaughan, M. y Archer, M.S. (1971), *Social conflict and educational change in England and France, 1789-1848*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vazquez Bonome, B. (1985), *La responsabilidad profesional del Graduado Social*. Lex Nova, Valladolid.
- Veblen, T. (1957), *The higher learning in American*. Nueva York, Hill and Wang.
- Volosinov, V.N. (1973), *Marxism and the philosophy of language*. Londres, Seminar Press.
- Walker, R. (1972), "The sociology of education and life in school classrooms." *International Review of Education* 18, Número especial, 32-43.
- Waller, W. (1967), *The sociology of teaching*. Nueva York, John Wiley and Sons.
- Weber, Max (1971), *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Península, Barcelona.
 - (1964), *Economía y sociedad*. F.C.E., Mexico, (7ª reimpresión, 1984).
 - (1967), *El político y el científico*. Alianza, Madrid.
 - (1984), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Sarpe, Madrid.

- Westergaard, J. y Little, A. "The trend of class differentials in educational opportunity in England and Wales." *British Journal of sociology* 15 (diciembre) 301-316.
- Williams, R. (1965), *The long Revolution*. Harmondsworth, Penguin.
- Williams, R. (1957), *Culture and society*. Londres, Chatto and Windus.
- Williamson, B. (1974), "Continuities and discontinuities in the sociology of education." En *Educability, schools and ideology*. Editado por Michael Flude and John, pp.3- 14. Londres, Croom Helm.
- Willis, P. (1978), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot, Gower, (trd.cast. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988).
 - (1981) "Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction." *Interchange* XII, 2-3.
 - (1982) *Cultural production and theories of reproduction*. Birmingham, Center for Contemporary Cultural Studies, (trad. Cast. "Producción cultural y teorías de la reproducción" . *Educación y Sociedad*, 5).
- Whitaker, G.P. (1983), *Evaluating performance of criminal justice agencies*. Sage, Londres.
- Whitty, G. y Young, M. (1977), *Explorations in the politics of school Knowledge*. Driffield, Nafferton Books.
- Wolfle, D. (1954), *America's resources of specialized talent*. Nueva York, Harper and Brothers.
- Wood, R. y Naphali, I.W.A. (1975), "Assessment in the classroom." *Educational Studies*, I, 3, pp 150-161.
- Woods, P. (1979), *The divided school*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

- Wright, E.O. (1983), *Clase, crisis y estado*. Madrid, Siglo XXI.
- Yanowitch, M. y Dodge, N. (1968), "Social class and education: Soviet findings and reactions". *Comparative Education Review* 12 (octubre) 248-267.
- Young, M.F.D. (1958), *The rise of the meritocracy*. Londres, Thames and Hudson.
- Young, M.F.D., comp. (1971a), *Knowledge and control*. Londres, Macmillan.
 - (1971b), "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge" Young (Comp) (1971a), pp 19-47.