MONOGRAFICO

LA EDUCACIÓN DEL SENTIDO DE LA INICIATIVA

CARME TOLOSANA CIDON (*)

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de un vacío, pero también de una necesidad clara: relacionar la institución escolar con el mundo laboral; no para hacerla subsidiaria o imitar los planteamientos de la organización productiva, sino porque consideramos que el paso de la escuela al trabajo es una parte fundamental de la inserción de los jóvenes en la vida adulta y que en la actualidad esta transición ha dejado de ser un *momento* para convertirse en un *proceso* (y muchas veces es un difícil y largo proceso).

En primer lugar veremos cuáles son los puntos de partida teóricos que proporcionan el marco diferencial al presente trabajo.

MARCO TEÓRICO

En este apartado queremos exponer los componentes fundamentales de nuestra reflexión desde los cuales hemos operado para formalizar el proyecto de investigación y su desarrollo.

Para ello explicitamos cuáles son nuestras hipótesis sobre los procesos de cambio en la estructura productiva, en el mercado de trabajo y en el sistema educativo.

Procesos de cambio en la estructura productiva

Dentro de lo que podríamos denominar las dinámicas de fondo del sistema socio-económico, cabría plantear una primera hipótesis según la cual todo el proceso de crisis económica en el que estamos inmersos no constituye una crisis

(*) Universidad de Barcelona.

Revista de Educación, 298 (1990), págs. 185-202.

cíclica del sistema, sino que se trata de una situación de transformaciones de piezas claves del sistema productivo que nunca más van a volver a ser lo que habían sido antes.

Este proceso, consistente en una transformación del sistema socioeconómico, conlleva una serie de elementos críticos que provocan momentos de dificultad, de choque, pero que, a diferencia de lo sucedido en otros períodos de crisis (como la del 29), no suponen un colapso del sistema y de su posterior recuperación hasta coger una onda larga de crecimiento, sino una transformación mayor o menor, pero irreversible.

Nos encontramos en un proceso de transformación económica y social que comporta crisis, cuya determinación principal, sin embargo, es un cambio de fondo de determinados elementos sustanciales del sistema económico-productivo.

Los elementos más relevantes que caracterizan este proceso de cambio son los siguientes:

- En primer lugar y fundamentalmente, *una nueva base tecnológica* que transforma sustancialmente el sistema. Un elemento representativo de las consecuencias de la incorporación tecnológica es la desaparición de lo que ha sido la clave de la producción del sistema industrial durante el último siglo: *la cadena de producción* o cadena de montaje, estructurada sobre la base de la utilización de mano de obra.

  Los modernos procesos tecnológicos de control numérico, robotización, etcétera, permiten ya la puesta en marcha de procesos de producción industrial a gran escala con una mínima intervención de mano de obra.

  La cadena de montaje constituye hoy en día una obsolescencia tecnológica clara porque ha dejado de ser imprescindible para garantizar producciones en masa; al menos, de manera teórica, ya que evidentemente el proceso de sustitución puede ser largo y complejo e incluso puede no realizarse totalmente.

- Un segundo elemento importante de cambio sería el que podríamos denominar nuevo *escenario territorial de actuación económica.*

  Este es un proceso menos rápido, menos claro, pero que también está adquiriendo ya una consolidación definitiva. Es lo que podría llamarse la «planetarización» del sistema económico. En este momento las decisiones económicas tomadas en cualquier punto del planeta pueden estar afectando al resto del mundo.

  La siderurgia es un buen ejemplo: Las grandes plantas de producción de acero surcoreanas eliminan en buena parte la necesidad de una siderurgia europea, que además es poco competitiva. En este momento el grado de dependencia a nivel planetario, en sentido estricto, ya es absoluto y muy cotidiano, y no teóricamente, a largo plazo o con impactos diferidos en el tiempo, sino con impactos casi inmediatos entre los distintos aspectos de la producción del planeta. Pero por otra parte ocurre también algo aparentemente contrario: cada vez más, el ámbito local se convierte igualmente en una

pieza de referencia fundamental en el momento de plantearse políticas de desarrollo y de articulación del sistema productivo.

Estos dos fenómenos modifican radicalmente el panorama económico y el eje central, que hasta hace unos años era el Estado, deja espacio, por una parte a lo planetario y, por otra parte, a lo local, reduciendo el papel de las naciones como tales. El caso europeo es muy claro y además voluntariamente pretendido en cuanto a esta estructuración de la economía de los países y de las naciones.

- Un tercer elemento de cambio, que parece también fundamental, es el proceso de *complejidad creciente del sistema socioeconómico.*

Con los modelos interpretativos del sistema socioeconómico del capitalismo primitivo era realmente sencillo establecer en el ámbito del análisis de las clases sociales la diferenciación entre proletarios y capitalistas. Era una diferenciación que realmente incluía la globalidad de la población y funcionaba como modelo interpretativo de la realidad social y económica.

En este momento –sin afirmar, ni muchísimo menos, que se hayan fundido las clases o que hayan desaparecido– es evidente que la complejidad del modelo social es muy superior a la posibilidad de simplificar dos grandes bloques sociales. En este momento deberíamos hablar también de directivos, de gerentes, de tecnócratas, de empresarios que no son propietarios, pero que controlan un proceso productivo determinado; de Sociedades Anónimas que (con 150.000 accionistas) son casi populares. Es decir, el modelo es mucho más complejo de lo que lo era antes.

En la clase obrera el proceso viene a ser similar. Las diferencias entre un trabajador industrial cualificado, un peón, un parado, un joven y una mujer y, dentro del proceso laboral, los muy distintos sectores que se han ido configurando como lugares de trabajo constituyen una complejidad creciente del sistema, tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista económico.

Los distintos tipos y las distintas dimensiones de empresa, los sectores de producción diferenciados, la aparición de nuevos sectores productivos en los que la mano de obra cualificada tiene un papel fundamental y de otros fundamentados en una mano de obra completamente «descualificada» crean una situación de creciente complejidad que hace muy difícil la comprensión por la vía de la simplificación de los modelos de análisis. Cualquier simplificación, aunque sea con la buena voluntad de intentar entender lo fundamental del sistema, conduce inevitablemente al error, porque aquél es tan complejo que una lectura simplificada del mismo deja fuera elementos que dificultan extraordinariamente la creación de grandes sistemas interpretativos globales y universales o la posibilidad de actuaciones desde una sola línea de trabajo, una única dirección de actuación política, económica, etc.

- Otro elemento que nos parece fundamental es el cambio del *marco organizativo.* Las organizaciones que dan consistencia a todo el sistema socioeconó-

mico también se están modificando internamente. Por otra parte, los cambios territoriales afectan la manera de funcionar de las organizaciones –el fenómeno multinacional es suficientemente conocido–, pero igualmente dentro de estas propias organizaciones hay cambios. Las estructuras jerárquicas y piramidales empiezan a ser deficientes en cuanto a su rendimiento y la estabilidad de las organizaciones se ha puesto en duda. Aparecen modelos de organización del trabajo basados en el montaje y desmontaje de organizaciones que simplemente sirven para una cosa concreta y que cuando cumplen su cometido desaparecen; por lo que las técnicas de gestión se modifican sustancialmente. Todas estas modificaciones de los modelos organizativos, a los cuales prestamos habitualmente poca atención, condicionan asimismo de forma considerable los procesos de trabajo.

Cambios en el mercado de trabajo

Si hay un elemento dentro de ese proceso de transformación global del sistema, del que puede hablarse en términos de crisis en sentido estricto, o sea, de tendencia a la destrucción de forma irreversible, es el que ha sido hasta ahora el mercado convencional de trabajo de las sociedades occidentales. Y ello, fundamentalmente por dos razones. Por una parte, por la *quiebra del trabajo industrial,* en claro retroceso, al menos dentro de los países europeos, con 17 millones de parados ya en este momento; la mayor parte de los cuales la constituyen personas que no se han podido incorporar al sistema productivo o que han sido expulsadas del sistema de promoción industrial. Esta es una quiebra fundamental del sistema socioeconómico, la más irreversible de todas. Los crecimientos del producto interior bruto, el control de la inflación, el crecimiento del proceso de las actividades comerciales, etc., como sabemos, han estado en situaciones de dificultad, pero en todo caso vuelven a estar en crecimiento. La única cifra que permanece estancada o que empeora de forma sistemática es la que hace referencia al índice de evolución del mercado de trabajo, es decir, la cantidad de trabajo disponible en el sistema socio-económico. Por otra parte, por la *modificación cualitativa de los puestos de trabajo.* Esto es, el proceso de desaparición de la organización del trabajo de *tipo taylorístico* (de la cadena de producción) en el sistema industrial y la aparición de nuevos modelos de entender el trabajo: los círculos de calidad, los procesos de robotización y sustitución del trabajo no cualificado por trabajo cualificado; en definitiva, un cambio de modelo de trabajo industrial con efectos en el sector terciario (e incluso en el primario), que ha supuesto lo que se empieza a conocer como el paso del modelo taylorístico del trabajo al modelo sociotécnico del trabajo.

Mientras que el modelo taylorístico supone que el recurso humano ha de ser lo más neutral posible, interviniendo escasamente en los procesos y decisiones, ya que su valor específico es el productivo, el modelo de trabajo sociotécnico parte de la idea de que la producción ha de sacar el máximo rendimiento de la combinación de las cualidades específicas de todos los recursos (humanos, técnicos y productivos).

Este cambio de concepción supone un progreso, aunque cuenta con la dificultad de que todos los que no se adapten a este nuevo modelo corren el peligro de quedarse fuera del mercado de trabajo.

Cambios en el sistema educativo

El sistema educativo está fundamentalmente afectado por una serie de impactos históricos que condicionan y conducen su funcionamiento. Estos elementos son una serie de supuestos implícitos que dicho sistema sigue utilizando como elementos vigentes. Por una parte, un sistema educativo que opera en el supuesto de una cultura industrial estable y creciente, de una sociedad industrial que sigue siendo como era, o que va a volver a ser como era. Un sistema educativo que trabaja sobre el supuesto de pleno empleo (como si a su salida hubiera puestos de trabajo disponibles para todos) y sobre el supuesto, asimismo, de que la manera fundamental de socializarse, a través del trabajo, la constituye el trabajo asalariado, la obtención de un puesto de trabajo contratado por un tercero. Un sistema educativo que cuenta con volver a la situación de origen, aunque la estabilidad esté momentáneamente rota, y que considera que la inserción laboral posterior se seguirá produciendo en sistemas de estructura taylorística; sistemas en los cuales la disciplina, la obediencia, el orden, la sistematización, la especialización, la concreción de determinado tipo de trabajo, etc. son componentes fundamentales.

Creemos que el sistema educativo, efectivamente, tiene todavía esos supuestos implícitos dentro de sí, aunque éstos, en cambio, ya no son reales, o cada vez lo son menos, en el sistema productivo; con lo cual, el sistema educativo, en este momento, sufre un proceso de inadaptación creciente a la realidad posterior del sistema productivo, lo que supone dificultades de adaptación de los jóvenes en relación con lo que posteriormente serán el sistema productivo y el sistema social.

Son estos elementos los que hacen necesario un nuevo modelo educativo en el que la educación del sentido de la iniciativa sea un componente fundamental.

Necesidad de una educación del sentido de la iniciativa

Partiendo del análisis anterior, cabe considerar en primer lugar el hecho de que el proceso de trabajo estructurado según la base taylorística tiende a desaparecer, en tanto que surge el modelo sociotécnico en el cual el recurso humano recibe una consideración distinta de la de Taylor y los teóricos del momento de producción capitalista convencional, para los que los trabajadores, «cuanto más se parezcan a los bueyes, mejor para el sistema de producción», porque así no alterarán lo que realmente es importante en el sistema productivo: la organización de la cadena productiva. La desaparición, o la tendencia a la desaparición, de esa concepción del trabajo hace necesario un tipo de recurso humano con más iniciativa, con más capacidad de asumir el riesgo, de tomar decisiones. Todo ello requiere, cada

vez más, un tipo de formación de la mano de obra más cualificada que la requerida en la cadena taylorística. Ese sería un primer elemento que nos hace pensar que una formación más completa, más arriesgada, con mayor capacidad de decisión y de iniciativa, sería necesaria. En definitiva, el propio sistema actual de producción parece requerir más ese tipo de trabajador que el tipo de trabajador taylorístico convencional, por su capacidad de adaptarse a nuevas formas de producción, a nuevas tecnologías, a nuevos lugares de trabajo.

El segundo elemento que nos hace pensar que la educación de la iniciativa es importante consiste en que este proceso de dinamización de todo el sistema, de creación de nuevas unidades de producción, de apertura de sectores que sustituyan al sector industrial, etc. necesita que el conjunto del sistema socioeconómico disponga del mayor número posible de personas con capacidad de emprender nuevos proyectos empresariales, nuevos proyectos productivos. La revitalización de todo el tejido social y de todo el tejido económico precisa un mayor número de emprendedores, con mucha más capacidad de iniciativa, de creación de proyectos, de invención, de gestión, de abordar problemas complejos, etc. de lo que requería un sistema estable de pleno empleo muy estructurado.

El tercer elemento que nos parece importante plantear en el tema de la educación del sentido de la iniciativa lo constituye la necesidad de ofrecer instrumentos a las personas individuales y concretas que están en paro (sobre todo, los jóvenes) para que puedan hacer frente a su situación. Hasta ahora únicamente disponen de instrumentos para buscar un trabajo asalariado, cuando cabe la posibilidad, en absoluto despreciable, de ofrecer a estas personas otros instrumentos que les permitan generar su propio proyecto de inserción en el sistema productivo, diseñar un proyecto social o económico por el que puedan crear su propio puesto de trabajo, además de seguir buscando en el mercado la posibilidad de que alguien les ofrezca un puesto de trabajo asalariado más convencional.

Estos son los elementos que justificarían la necesidad, el interés y la importancia de pensar que un proceso educador del sentido de la iniciativa lo más extenso posible en el sector juvenil podría desencadenar unas dinámicas sociales, de actividad individual y colectiva, favorecedoras del desarrollo de este tipo de elementos que, para nosotros, apuntan a un futuro que efectivamente se presenta complicado y difícil de resolver, pero que está cada vez más cercano.

OBJETIVOS

La hipótesis fundamental de la que partimos en esta investigación es que el sentido y la capacidad de iniciativa económica y social constituyen un valor de futuro para todo el conjunto social. Esto es debido a que repercute en tres aspectos distintos:

1. Favorece la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo y en el sistema productivo.

2. Ayuda a la dinamización y modernización del tejido económico y social.
3. Democratiza la vida económica en la medida en que democratiza la práctica de la iniciativa.

Desde este marco referencial podemos formular el objetivo general que nos planteamos: *Avanzar en el conocimiento de las novedades que es necesario incorporar al sistema educativo, directamente relacionadas con el objetivo de facilitar una mayor capacidad de iniciativa económica y social a las próximas generaciones; entendiendo que esta capacidad es fundamental para los jóvenes por cuanto les garantiza una inserción adecuada en la sociedad.*

Los objetivos concretos en los que centraremos nuestra propuesta son:

1. Explicitar el marco teórico en el que se sustentan las hipótesis de interpretación de la situación socioeconómica actual.
2. Comprobar, a partir del análisis de la actual situación económica, de qué manera la propia iniciativa es un elemento de futuro que puede ayudar a los individuos a superar las dificultades de inserción en la estructura socioeconómica.
3. Constatar en qué medida la extensión de la práctica de la iniciativa puede ser considerada un factor eficaz de acción frente a la crisis del mercado de trabajo.
4. Analizar la capacidad del sistema educativo para favorecer la formación del sentido de la iniciativa.
5. Analizar las principales demandas formativas que requiere la actividad emprendedora.
6. Conocer experiencias concretas realizadas dentro del sistema educativo, incluidas tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada, que favorezcan la capacidad de iniciativa de los alumnos.
7. Constatar si las experiencias educativas satisfacen las demandas formativas que se desprenden del análisis de las experiencias de autoocupación.
8. Elaborar propuestas que permitan mejorar la capacidad de formación del sentido de la iniciativa desde el sistema educativo.

APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA UTILIZADA

La falta de estudios y de fundamentación teórica en el terreno de la iniciativa hace muy difícil y costosa la posibilidad de plantear un estudio con criterios metodológicos tradicionales de representatividad estadística. Por una parte, no existe ningún tipo de datos que permitan orientar el muestreo y, por otra, no hay hipótesis sustantivas que promuevan o sustenten una recogida de datos con la técnica de encuesta.

Un estudio con criterio estadístico convencional podría dar una cierta información descriptiva, pero probablemente no ayudaría a sacar conclusiones útiles, ya

que el tipo de datos que proporcionaría no permitiría llegar a generalizaciones que no fueran puramente descriptivas.

Por el contrario, un estudio de casos que se base en el conocimiento intuitivo previo de experiencias particulares parece la mejor manera de entrar con una cierta profundidad en el tema, obtener unas conclusiones consistentes y, en cualquier caso, sentar las bases para definir una investigación con tecnicas estadísticas.

De acuerdo con esta hipótesis, el estudio de casos se ha planteado con los criterios y métodos que se describen a continuación.

ESTUDIO DE CASOS DE EMPRENDEDORES

Se ha llevado a cabo un estudio comparativo de casos a través de la realización de entrevistas en profundidad a «emprendedores», es decir, personas (preferentemente jóvenes) con iniciativa, seleccionados a partir de los siguientes *criterios* generales:

- Personas que, de una forma activa, han puesto en marcha proyectos de autoocupación o han montado una empresa *individual* o *colectivamente*. En este último supuesto, el emprendedor había de ser claramente el motor o impulsor del proyecto.
- Conviene remarcar que cuando hablamos de proyecto, sobreentendemos una voluntad activa de poner en marcha una idea con intención empresarial (de medio de vida presumiblemente estable), al margen de los resultados posteriores.

Otros criterios complementarios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- La edad de los entrevistados se fijó entre los veinticinco y los treinta y cinco años, aproximadamente; entendiendo que esta franja de edad permitía conjugar la juventud de los emprendedores y un buen nivel de maduración de las iniciativas, garantía imprescindible para dar por supuesta su continuidad.

  Por otra parte, se trató de que la edad señalada correspondiera con la actual, al margen de que la actividad emprendida llevara más o menos años en funcionamiento. Esto significa que, por el contrario, no se consideraron los casos de emprendedores que pusieron en marcha una iniciativa cuando tenían de veinticinco a treinta y cinco años pero que en esos momentos habían superado la edad.

  Esta decisión ha sido motivada, en parte, por la necesidad de limitar el ámbito temporal para establecer una unidad de análisis.

- Sexo. Desde el comienzo de esta investigación se creyó interesante, y necesario, compaginar en una proporción similar las entrevistas a hombres y

las entrevistas a mujeres emprendedoras con el fin de poder comparar trayectorias educativas y, sobre todo, comprobar las posibles diferencias existentes en la educación y en la transmisión de los valores de iniciativa según los sexos.

Sin embargo, no se ha podido mantener esta proporción, ni siquiera de forma aproximada, debido principalmente a la dificultad para contactar con mujeres empresarias o emprendedoras. Esto no quiere decir que no las haya, sino que, al haber pocas, hemos tenido mayor dificultad (imposibilidad) para que accedieran a hacer la entrevista.

Por otra parte, resulta significativo el hecho de que de las tres entrevistas realizadas a mujeres, se hayan anulado dos por entender que no reunían las características de iniciativa señaladas al comienzo de este apartado. En ambos casos se trataba de personas que trabajaban por su cuenta *(free lance)*, pero en calidad de acompañantes-ayudantes y al amparo de su compañero y marido. Tampoco consideraban la actividad como definitiva en su vida; más bien la llevaban a cabo a la espera de encontrar un trabajo asalariado. La duda, la falta de confianza en sí mismas y el temor al riesgo eran constantes en ambas. En cambio, eran mucho más críticas y tenían peticiones más radicales respecto al sistema educativo.

- *Sectores de actividad.* Otro aspecto que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar a los entrevistados fue el sector de actividad en el que operaban sus iniciativas; pretendiendo, aunque de modo aproximado, cierta variedad de sectores.

  Esto sólo se ha logrado en parte, ya que el sector de servicios ocupa una parte importante de las entrevistas. Sin embargo, parece lógico si tenemos en cuenta que este sector es más proclive en estos momentos a la creación de nuevas empresas y requiere inversiones menores. De hecho, las nuevas iniciativas empresariales en el campo de la industria están representadas en el estudio por las reconversiones de empresas anteriores o de aprovechamiento de infraestructuras existentes (herencia, etc.).

Para acabar este apartado, mencionaremos los casos que desde un primer momento se consideraron ajenos al objeto de la investigación y que, por tanto, se desecharon automáticamente:

- Los empresarios «profesionales», es decir, los que han llegado a serlo a través de una trayectoria formativa específica. Sería el caso de los alumnos o exalumnos de disciplinas como Ciencias Empresariales o similares.

  No cabe duda de que este colectivo ha sido formado –a menudo, desde los estudios primarios, por tradición familiar– en la iniciativa como una salida laboral específica. Sin embargo, consideramos que no se trata de un sector representativo de lo que se ha dado en llamar «nuevos emprendedores»; una de cuyas características sería precisamente la de no haber recibido una formación específica como empresarios, sino haber llegado a serlo como resultado de una conjunción de factores externos (paro, búsqueda de salidas laborales alternativas, etc.) e internos.

- Los profesionales, liberales o no, de disciplinas técnicas cuya salida laboral pasa casi obligatoriamente por la autoocupación: dentistas, abogados, arquitectos, etc. que, al finalizar los estudios, abren consulta, bufete o gabinete propios.
- También se han desechado los casos de iniciativas relacionadas con la apertura de establecimientos comerciales y bares, por entender que prácticamente en todos los casos que hemos encontrado había un componente de iniciativa familiar superior al del propio entrevistado (es decir, la familia monta o ayuda a montar un negocio para que los hijos tengan el futuro laboral asegurado).
- Por último, se han evitado las entrevistas a personas cuya iniciativa estaba o está muy vinculada a la Administración Pública; iniciativas que desde su puesta en marcha viven acogidas a programas, subvenciones diversas, planes de empleo, etc. y cuyo futuro «autonómo» aún no está probado o iniciativas que tienen como cliente exclusivo a la Administración, que a su vez las apoya y las moldea en función de sus necesidades.

Detección de entrevistados

Una vez sentados los criterios precedentes, se hicieron diversas gestiones para poder acceder a las personas que tuvieran las características necesarias para el objeto de estudio. Las principales «fuentes» de información y detección de personas emprendedoras han sido:

- El Servicio de Asesoramiento para la Creación de Empresas (SACE) de la Delegación provincial del INEM de Barcelona.
- El Servicio de Promoción y Creación de nuevas empresas de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona.
- El Centro de autoocupación de la mujer de la Ponencia de Desarrollo Económico y Social del Ayuntamiento de Barcelona.
- La Asociación de mujeres empresarias de Barcelona.
- El Sindicato UGT.
- Sindicato CCOO.
- Relaciones personales de los componentes del equipo de trabajo.

El resultado de las gestiones con estos organismos ha sido muy irregular. Concretamente, los relacionados de forma directa con el tema de la mujer no llegaron a cristalizar por motivos diversos.

Relación de emprendedores entrevistados

N.º 1: Varón. 29 años. Autónomo. Comercialización de muebles de oficina.

N.º 2: Varón. 23 años. Comercial/Relaciones públicas. Cooperativa de mensajeros.

N.º 3: Varón. 28 años. Director gerente. Cooperativa distribución de bebidas.

N.º 4: Varón. Director comercial. S.A. Comercialización de programas informáticos.

N.º 5: Varón. 28 años. Director técnico. S.A. Producción y comercialización de componentes electrónicos.

N.º 6: Varón. 37 años. Consejero delegado. S.A.L. de embalaje.

N.º 7: Varón. 29 años. Director. S.A.L. Artes gráficas e imprenta.

N.º 8: Varón. 26 años. Gerente de cooperativa de animación infantil.

N.º 9: Mujer. 26 años. Gerente. S.A.L. Asesoría e investigación en economía social.

ESTUDIO DE CASOS DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN

El apartado de experiencias de educación del sentido de la iniciativa se ha realizado en dos momentos diferenciados. En un primer momento se han llevado a cabo el estudio de fuentes documentales, fundamentalmente memorias de experiencias que conocíamos previamente, y la lectura y el análisis del informe presentado por IFAPLAN a la CEE (1986), que nos ha permitido una primera aproximación al tema y ha facilitado la elaboración del cuestionario.

En un segundo momento, que podríamos decir que corresponde plenamente al desarrollo del estudio, se han elegido las experiencias educativas o los casos objeto de análisis.

Criterios de selección

Entre los criterios de selección que hemos aplicado aparecía en primer lugar el de que, bien por la propia definición de los objetivos, bien por el contenido explícito en las memorias o documentos de las experiencias, éstas correspondieran al concepto de *educación del sentido de la iniciativa* que daba el IFAPLAN en el informe mencionado anteriormente (Bruselas, 1986): «Un término general para el sistema educativo y de formación cuyo objetivo es el de influir en las posturas y en el comportamiento de los jóvenes, de tal forma que muestren una mayor iniciativa y desempeñen un papel más activo e independiente al labrar su futuro».

Un segundo criterio de selección ha sido el de que estuviera representado al máximo el sistema educativo en función de niveles, sectores e instituciones públicas que colaboraran en el desarrollo de su experiencia.

También se ha querido recoger experiencias en educación no formal; unas ligadas a la formación ocupacional y otras, a la educación para el tiempo libre.

Las entrevistas en profundidad han sido el instrumento fundamental para el análisis de las experiencias, juntamente con el análisis de materiales que éstas han generado.

Detección de experiencias

Teniendo en cuenta los criterios establecidos, se seleccionaron las experiencias educativas a partir de las siguientes fuentes:

- Los trabajos presentados a los ICE de las tres universidades catalanas: Politécnica, Central de Barcelona y Autónoma de Barcelona, en las convocatorias de Ayudas a la Investigación y Grupos de Trabajo de los tres últimos años.
- Los trabajos y experiencias difundidos entre los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- El *Centre pel Desenvolupament de l'Economia Social* (CDES) en los aspectos que lo vinculan a la formación.

Relación de experiencias

Las experiencias seleccionadas han sido las siguientes:

- Experiencias de educación del sentido de la iniciativa dentro del sistema educativo desde una perspectiva general:
  - n.º 1 *Talleres en la escuela.* C.P. Riboti Serra (Sabadell).
  - n.º 2 *Talleres en la escuela.* C.P. Napoleó Soliva (Blanes).
  - n.º 3 *Experiencia global de educación de adolescentes.* SUNION-Institución cultural catalana.
  - n.º 4 *La tutoría en 8.º curso de EGB.* Coop. Escola Lavinia.
- Experiencias de educación del sentido de la iniciativa dentro del sistema educativo desde una perspectiva económica:
  - n.º 5 *De la escuela al trabajo.* I.F.P. Premiá de Mar.
  - n.º 6 *Formación y ocupación para deficientes.* Escola-viver Castell de Sant Foix.
  - n.º 7 *Proyecto de creación de empresas. Creación y gestión de una cooperativa de trabajo asociado en el centro.* I.F.P. «La Garrotxa» (Olot).
- Experiencias de educación del sentido de la iniciativa fuera del sistema educativo desde una perspectiva general:
  - n.º 8 *Educación del tiempo libre.* Club Infantil i Juvenil de Bellvitge (Hospitalet de Llobregat).
  - n.º 9 *Experiencia de formación de monitores y coordinación de centros de educación del tiempo libre.* MOVIBAIX (Sant Feliu de Llobregat).
- Experiencia de educación del sentido de la iniciativa fuera del sistema educativo desde una perspectiva económica:
  - n.º 10 *Escuela taller de la Seu d'Urgell.*

Para obtener resultados fiables, transferibles, relevantes para el contexto e independientes del investigador se han utilizado las técnicas siguientes:

- descripción minuciosa,
- debate entre los miembros del equipo investigador,
- revisión de los objetivos iniciales en función de lo que se mostrara como relevante,
- comprobación al término de los debates de las conclusiones, con las grabaciones y las fuentes documentales.

CONCLUSIONES

Concordancia entre las demandas formativas de los emprendedores y los contenidos formativos de las experiencias educativas

Al contrastar las demandas formativas que se pueden extraer de las entrevistas a los emprendedores con los contenidos formativos observados en las diversas experiencias educativas estudiadas, se puede concluir lo siguiente:

a) En cuanto a la formación de actitudes y valores de los alumnos, de cara a consolidar su sentido de la iniciativa, las experiencias educativas estudiadas responden globalmente a estas demandas; teniendo siempre en cuenta las lógicas diferencias existentes entre ellas, debido sobre todo a los diferentes marcos (educativo formal o no formal) en los que se desarrollan, al colectivo al que van dirigidas y a la propia especificidad de cada una de ellas.

b) En cuanto a la transmisión de conocimientos:

1. Consolidan la formación cultural de tipo general de los jóvenes y en algunos casos la amplían, al propiciar un cierto cambio en la metodología didáctica, haciéndola más motivadora y abierta a experiencias externas.
2. Todas las experiencias posibilitan, en mayor o menor grado, un más amplio conocimiento de las posibilidades y los recursos que ofrece el medio mediante la aceptación del mundo exterior como recurso de aprendizaje.
3. Sólo las experiencias que incorporan a sus planteamientos la iniciativa económica, posibilitan el contacto y conocimiento directo con el entorno económico y laboral. De todas maneras, hay que constatar las dificultades que surgen para mantener ese contacto, debido, en gran parte, a las características novedosas de dicho contacto y a la escasa o nula implicación del sistema productivo en la planificación de la formación de los jóvenes.
4. Proporcionan recursos y técnicas de aprendizaje y de tratamiento de la información de tipo general, permitiendo en cierta medida el «aprender a aprender» y también el «aprender a emprender». Sólo se ofrecen técnicas concretas en aquellas experiencias de carácter directamente ocupacional.

c) En cuanto a las relaciones sociales, las experiencias educativas asumen el proceso de socialización de los jóvenes como un elemento importante de su práctica educativa, tanto a nivel interno, dentro del propio sistema escolar o centro de formación no reglada, como a nivel externo, posibilitando de alguna manera el contacto del joven con el entorno social más próximo y su integración de forma activa.

Es de destacar que se contempla el desarrollo de otros modelos socializadores extraescolares, como el asociacionismo, en aquellas experiencias vinculadas a la utilización del tiempo libre como recurso socializador.

d) En cuanto a la experiencia laboral, sólo las experiencias con iniciativa económica asumen esta demanda en sus planteamientos de forma plena; mientras que las experiencias que desarrollan el sentido de la iniciativa en general lo sustituyen por un acercamiento, más o menos real, al mundo del trabajo.

Sugerencias a la Administración Educativa

La valoración global de las experiencias analizadas nos ofrece unas vías de reflexión que nos permitirán formular un amplio abanico de sugerencias para la Administración Educativa de cómo incorporar la educación del sentido de la iniciativa al sistema educativo.

¿A quién debe dirigirse la educación del sentido de la iniciativa?

La pregunta surge del estudio de las causas que dan lugar a las experiencias, de cómo se originan éstas.

De las diez experiencias analizadas, cinco nacen como respuesta a una situación de insatisfacción de los educadores y se dirigen a chicos con dificultades escolares, personales, y/o sociales. Otras tres se incluyen –o abarcan por completo– en el currículo de estudios medios, de FP y de BUP, y se dirigen a alumnos de rendimiento normal. En ambos casos la iniciativa del proyecto es de los profesores.

Las otras dos experiencias tienen características más peculiares respecto al conjunto. La experiencia n.º 4 consiste en una iniciativa de un grupo de alumnos en el marco de la tutoría de 8.º curso de EGB; en este caso, la experiencia se «añade» a la actividad curricular en un centro donde el proyecto pedagógico estimula la participación y la actividad de los alumnos. Por otra parte, la experiencia n.º 10 presenta las características de un proyecto eminentemente ocupacional muy ligado al entorno y tiene asimismo como objetivo actuar como dinamizador económico y social de la comarca. Va dirigido a jóvenes en paro entre los dieciséis y diecisiete años. En general, son alumnos de extracción social modesta; hay un elevado número de inmigrantes y también otros de raza gitana. Se puede afirmar que son alumnos procedentes del fracaso escolar.

De aquí se desprenden varias cuestiones: los proyectos de educación para la iniciativa ¿deben ir dirigidos principalmente a los niños y jóvenes con dificultades?; ¿deben ser, sobre todo, proyectos ligados a lo ocupacional o empresarial? Nosotros creemos que debe evitarse la utilización de estos proyectos como orientación educativa y profesional *post-mortem* para desahuciados del sistema educativo.

Es importante incluir, difundir y facilitar la realización de experiencias de educación del sentido de la iniciativa ya en los primeros cursos de escolaridad obligatoria o, por lo menos, a partir del primer ciclo de la educación secundaria en los aspectos más generales, para ir incorporando lo económico, lo laboral y lo empresarial más adelante.

El profesorado

Yendo más allá de las primeras reflexiones, que nos llevan a ver cambios en las funciones del profesorado, del análisis de las experiencias se desprenden necesidades formativas no habituales para los educadores.

La formación continua debe cambiar las actitudes de los profesores y vencer sus resistencias al cambio, ofreciendo recursos para saber dirigir y orientar proyectos, como alternativa a impartir o transmitir conocimientos de modo más o menos activo.

Por otra parte, aparece en todos los casos como relevante la necesidad de conocer el entorno natural, social y económico. Este último no es un campo de conocimientos muy habitual en la formación de los enseñantes; cuando menos desde el punto de vista activo, de capacidad de gestión. Se puede tener conocimiento, y en muchos casos se tiene, de las principales actividades económicas, pero pocas veces se ha ido más allá de una «visita con alumnos» y prácticamente en ningún caso se ha tenido algún tipo de experiencia en este campo (con excepción de los profesores de prácticas o de taller de FP; aunque aquí habría que matizar también).

La formación del profesorado debe salir del círculo cerrado de lo educativo. La Administración Educativa debe realizar los convenios necesarios con las administraciones locales y provinciales y con el mundo empresarial para facilitar la formación del profesorado en estos aspectos.

La relación con el entorno

Hemos advertido varias veces a lo largo del estudio la imposibilidad de establecer generalizaciones, dado que las experiencias no responden a ningún conjunto homogéneo que lo permita. Pero sí se dan rasgos comunes, en mayor o menor grado, que nos permiten convertir lo individual en relevante para el conjunto. El más común de todos ellos, puesto que se da en *todas* las experiencias, es la relación con el entorno: en todos los centros –dentro o fuera del sistema educativo–se da una apertura hacia el exterior. No sólo una toma de contacto, sino un cambio profundo en la relación escuela-medio. Naturalmente esta relación viene matizada por los objetivos específicos de cada institución y de cada experiencia.

También se puede concluir de este análisis que los contactos, cuando son difusos y no tienen carácter permanente, pueden darse sin dificultades; pero cuando se «vehiculan» a través de instituciones, como los Ayuntamientos, por ejemplo, o del mundo empresarial y se espera de ellos una continuidad que permita la consolidación y el progreso de la experiencia, se encuentran grandes dificultades: desde las producidas por el cambio de la persona o las personas con las que en un primer momento se ha llegado a un acuerdo, hasta las que generan la lentitud en responder a las demandas o la inconcreción de los convenios cuando se suscriben.

Es necesario buscar los medios que permitan crear lazos estables entre la escuela y la comunidad, establecer acuerdos marco entre la Administración Educativa y otras instituciones y entidades para facilitar la utilización del entorno. Cada centro concretará dichos convenios según las necesidades y los momentos.

Cambios curriculares, metodológicos y organizativos

Como hemos podido ver en las experiencias analizadas, no se trata de alcanzar unos objetivos basados esencialmente en la adquisición de contenidos pormenorizados por materias, que el profesor evalúa clasificando a los alumnos en aprobados y suspensos, sino que lo que se hace es desarrollar amplias capacidades de iniciativa y descubrimiento a partir de la realización de proyectos elaborados conjuntamente por alumnos y profesores, plenamente interdisciplinares y con objetivos reales y tangibles, que es necesario alcanzar. La consecución de estos objetivos es lo que permite la autoevaluación de los alumnos y la validación de la actuación educativa. No es en los contenidos donde descansan las tareas formativas, sino en los métodos, el diseño y la realización de proyectos para conseguir determinados objetivos y desarrollar capacidades creativas.

Los centros deben tener la autonomía necesaria para proponer sus propios modelos curriculares en función de las necesidades de sus alumnos, de las características del entorno y de los recursos externos que estén a su alcance.

La organización tradicional de la actividad en un centro escolar, que se hace a partir de una distribución del tiempo semanal, tomando como base las materias (cada una de ellas bajo la responsabilidad de un profesor), se rompe en todos los casos. También la agrupación de alumnos en grupos-clase, con la realización simultánea de un mismo trabajo académico individual o, como mucho, individualizado, desaparece.

El profesorado trabaja necesariamente en equipo para la orientación y realización de los proyectos. La adquisición de conocimientos se hace, fundamentalmente, a partir de las necesidades reales que aparecen en la resolución de los problemas. El horario y la agrupación de los alumnos rompen su rigidez y son variables a tenor de las necesidades del momento.

No se trata, por tanto, de un nuevo modelo organizativo, sino de la *flexibilidad* organizativa en todos los aspectos que permita dar la respuesta adecuada a las necesidades que se planteen.

Necesidades de nuevos recursos

Esta nueva concepción de la formación que nos muestran las experiencias de educación del sentido de la iniciativa no permiten continuar con el modelo autosuficiente que utiliza la educación tradicional: el centro como espacio único, con sus propios medios humanos y materiales; es decir, un espacio físico no transformable, pensando como soporte a un modelo organizativo basado en materia-profesor-grupo clase, como unidades básicas, completado con materiales didácticos más o menos sofisticados.

Por el contrario, los nuevos modelos que requiere la educación para la iniciativa piden un espacio escolar flexible y la incorporación de personas externas al centro escolar para desarrollarse.

La búsqueda de recursos no escolares, tanto humanos como materiales (nuevas instalaciones, desplazamientos, publicaciones, etc.), es una característica común de las experiencias mencionadas. Todo ello implica que la relación con otras instituciones educativas y no educativas tenga un sentido nuevo.

No se trata únicamente de conocer y tener información de los recursos que ofrece el medio, sino también de saber utilizar y gestionar el entorno social con unas finalidades muy concretas. Para ello, es necesario adaptar el marco legal y administrativo existente, a la vez que debe disponerse de recursos económicos para financiar las necesidades que generen los proyectos.

A modo de síntesis, creemos que para incorporar realmente la *educación para la iniciativa,* sin reducirla ni convertirla en una actividad complementaria, debemos recordar el informe redactado por IFAPLAN para la CEE sobre el tema: «Lo que está perfectamente claro es que la *educación del sentido de la iniciativa* no es una nueva asignatura que deba ser introducida en los colegios; ni siquiera se debe limitar a ciertas asignaturas. Es más acertado pensar que es un principio educativo general».

Así pues, para extender la *educación para la iniciativa,* la Administración Educativa debería partir de las experiencias existentes, *reconociéndolas, facilitando su realización y dándolas a conocer sin imponerlas.*