

Escuela, trabajo y desempleo

Contra toda evidencia -y es mucha la que tenemos ya a nuestra disposición-, cada vez que alguien sugiere el tema "educación y empleo" se vuelve a la vieja discusión sobre en qué medida los saberes impartidos por la escuela están al día respecto a lo exigido por la producción. A continuación se constata que lo que se aprende en nuestras escuelas ha variado muy poco, mientras las técnicas productivas se han revolucionado, para de inmediato clamar por una enseñanza más actualizada. Hace unos siglos, esto se traducía en la polémica sobre si la enseñanza debía impartirse en latín o en lengua materna y otras del género; ahora lo hace en una interminable verborrea sobre lo que las "nuevas tecnologías la informática, etcétera, exigirán de los trabajadores del futuro". De vez en cuando, para terminar de liarla, aparece algún que otro profeta de la desaparición del trabajo que nos anuncia que debemos educar para el ocio.

Mariano Fernández Enguita

En su mayor parte, esta confusión se basa en el falso supuesto de que, como las técnicas de producción son cada vez más complejas, también lo son las funciones desempeñadas por los trabajadores y, por consiguiente, más larga y sofisticada deberá ser su educación. No está de más hacer notar que aquí hay otro supuesto implícito, aunque nunca demostrado: que la relación entre escuela y producción es una relación técnica -a saber-, la relación entre los conocimientos impartidos en las aulas y las destrezas ejercidas en la producción.

Vamos, pues, a empezar por aclarar cuáles consideramos que son las funciones que cumple la escuela en relación con la producción. Al mismo tiempo veremos qué modificaciones han tenido lugar en esas relaciones o en lo por ellas relacionado para, en función de todo ello, decir unas palabras sobre los cambios que consideramos posibles y necesarios. Finalmente, dedicaremos una segunda parte a la nueva situación creada por el desempleo juvenil masivo.

En primer lugar -para empezar por lo más sencillo-, la escuela provee a los alumnos de una serie de destrezas generales y específicas. Las destrezas generales -leer, escribir, hacer cuentas, etc.-, mas una serie de informaciones genéricas sobre «cómo se gana la vida el país», su estructura político-legal y demás, son necesarias para todos los empleos y, en general, para desenvolverse en una sociedad avanzada y urbanizada. Las destrezas específicas, o especializaciones, sirven para desempeñar en todo o en parte un trabajo concreto o una serie de ellos. Formulado así o de otra manera, éste es un punto en el que todo el mundo suele estar de acuerdo.

Pero hay más. Lejos de lo que suele pensarse, la mecanización y la automatización no exigen cualificaciones constantemente crecientes a los trabajadores, sino todo lo contrario. La división del trabajo, la introducción de la maquinaria, la gerencia científica (mal llamada «organización científica del trabajo») y taylorismo, la automatización y la informatización producen una descualificación drástica y en masa de la inmensa mayoría de los puestos de trabajo. Esto, que ya fue anunciado por Marx, ha sido suficientemente comprobado por Bright, Braverman, Freyssenet, D'Huges-Petit-Rerat, entre otros, y, en estos pagos, más modestamente, por J. E. Sánchez -en un estudio sobre la zona de Barcelona-- y por la D.G. de Enseñanzas Medias -en una encuesta a las Cámaras de Comercio-. Por razones de espacio no es posible dar cuenta aquí de todas estas investigaciones, por lo que nos limitaremos a una explicación muy general y a un ejemplo.

LAS MAQUINAS IMPONEN SU RITMO

La explicación general es tan sencilla que, si no fuera por la consabida eficacia de la ideología tecnocrática, sorprendería que no hubiera sido intuitivamente comprendida por todos. La división manufacturera del trabajo, es decir, la descomposición de la elaboración total de un producto en una sucesión de operaciones parciales, es el primer paso en la descualificación del trabajo. El trabajador ya no necesita conocer su oficio completo, sino simplemente ser diestro en una pequeña parte de él. La maquinaria, en un paso posterior, se apropia de algunas o muchas de estas operaciones sustrayéndolas del control del trabajador e imponiendo a éste su ritmo. Cuanto más compleja es la maquinaria, más complejas son las operaciones que puede apropiarse. Así, las primeras máquinas no hacían sino repetir una operación invariable, pero las máquinas modernas pueden ajustar sus operaciones a diversos planes de trabajo alternativo y, más aún, individualizarlas en función de las características del material del trabajo -sin la ayuda del hombre o mujer- y del producto requerido --donde, de nuevo, el control numérico sustituye al trabajador-. El taylorismo persigue -y lleva a cabo- la descomposición de las acciones del trabajador hasta el límite (por ejemplo, en TMU's o cienmilésimas de hora: la fórmula del tiempo que necesita el ojo para cambiar su centro de atención es:

$$15.2 \times \frac{T}{D} \text{ TMUs),}$$

permitiendo con ello que su secuencia y cadencia sea puesta bajo el control directo de la producción y arrancada por entero al control de los trabajadores (como dinámica, pues otra cosa es lo que éstos puedan lograr con su resistencia). A medida que la división del trabajo y el taylorismo descomponen las tareas complejas en tareas simples, el hombre puede ser sustituido por la máquina en su realización.

Este es un proceso que comienza en el taller y continúa en la oficina, parte de la empresa privada y se extiende a la empresa pública y la administración, se inicia en la industria y termina por invadir los servicios. Naturalmente, no tiene lugar en todos los sectores al mismo tiempo. Por lo general, los nuevos sectores productivos, o los sectores precapitalistas a los que se extiende por vez primera la producción capitalista, comienzan empleando trabajo cualificado y lo sustituyen paulatinamente por trabajo descualificado. La automatización total en la industria, en su último estadio, elimina en masa trabajo descualificado --o no cualificado-, pero los servicios lo absorben en masa en detrimento del trabajo cualificado (a esto se asiste hoy en los países de mayor nivel tecnológico). Esta diferenciación longitudinal y diacrónica se manifiesta también transversal y sincrónicamente: la división y descualificación del trabajo y la mecanización y automatización de la producción tienen lugar principalmente en las grandes empresas -de cualquier sector que sean-, mientras las pequeñas y medianas se basan en medida mucho mayor en los oficios tradicionales y en el trabajo cualificado -formal o informalmente, es decir, en la escuela o mediante el aprendizaje

TRABAJOS SEMICUALIFICADOS

Damos por descontado que no todo es descualificación. Junto al trabajo no cualificado, incluso en la gran industria, perviven restos de los antiguos oficios artesanales y otros grupos de trabajadores cualificados. Entre ellos podemos destacar los obreros de fabricación y utillaje, que fabrican por sí mismos piezas siguiendo unas instrucciones, pero determinando por sí mismos el procedimiento; los obreros de mantenimiento, que atienden a las anomalías en el funcionamiento de las máquinas y precisan de una elevada cualificación; los obreros de equipamiento industrial, u operadores de control, que vigilan y ordenan el funcionamiento de plantas automatizadas; y, finalmente, los llamados obreros especializados cualificados, que

realizan operaciones muy parciales, pero que requieren un grado muy elevado de destreza. No obstante, en el caso de estos últimos hay que decir que su clasificación es muchas veces más el resultado de un acuerdo político -forzado en negociaciones colectivas que del contenido real de su trabajo. Todos estos grupos representan una parte muy pequeña del trabajo en la gran industria, y sus equivalentes estarán pronto en la misma situación en los servicios y en la administración (en el sentido más amplio, incluido el trabajo administrativo en las empresas industriales y las empresas que se dedican a funciones de índole administrativa, como la banca, los seguros, etc.). La inmensa mayoría de los trabajadores de la industria y los servicios realizan trabajos no cualificados o lo que eufemísticamente se llama trabajos semicualificados, cuyo contenido puede aprenderse en horas, días, semanas o, como mucho, unos meses de aprendizaje sobre el terreno.

Todo esto se refiere a la aplicación a un proceso productivo de la división del trabajo, la mecanización, el taylorismo, la automatización, la informatización... Pero, se dirá: ¿y los que planifican los trabajos, los que diseñan las máquinas, los que producen el software informático, no son cada vez más? Efectivamente, cada vez son más, y cada vez se requiere un número mayor de especialistas de cualificación muy elevada, en éste como en otros terrenos, pero su número es y seguirá siendo, hasta donde vale la pena hacer previsiones, una exigua minoría al lado de la descualificación en masa del trabajo. Además, incluso ahí tienen lugar los procesos de división y descualificación del trabajo. Hace no muchos años se veía la informática como la profesión del futuro, en la que todo el mundo debería estar altamente cualificado. Hoy conocemos mejor la realidad del sector: una minoría de analistas y programadores y una gran mayoría de perforistas (la cualificación de cuyo trabajo es notablemente menor que la de una mecanógrafa, pues no necesitan dominar un lenguaje complejo y articulado, sino tan sólo una serie limitada de signos discretos).

Habíamos prometido un ejemplo, y podemos tomar el de la confección. Un sastre o una modista tenían antes que valorar la personalidad, los gustos, la constitución física y la posición social del cliente, elegir los materiales, diseñar el traje o vestido, cortarlo, coserlo, colocarle botones y adornos, probarlo y rectificarlo. Una operación aparentemente única, como coser las piezas de un traje, se compone de pasar hilos, hilvanar, pespuntear, sobrehilar, coser botones, coser ojales, coser dobladillos, rematar, picar, cambrar, forrar, ribetear, tal vez bordar, etc. A la vez, estas operaciones menores varían según se apliquen al cuerpo del traje o vestido, o al cuello, o a los puños, etc., así como no es lo mismo forrar un traje que forrar un botón o una hebilla. En una empresa moderna de confección, el trabajador -generalmente mujer- se limita a realizar una sola de estas operaciones o a alimentar y vigilar a la máquina que las realiza. Si ha aprendido en una academia o en el hogar todos los secretos de la costura, aquí puede olvidarlos, porque no tendrá la oportunidad de aplicarlos. Y es que no debemos confundir la cualificación del puesto de trabajo con la cualificación del trabajador. La cualificación del trabajo de una obrera de la industria de la confección está muy por debajo de la del de su antecesora la modista, a pesar de, o precisamente por, la tecnificación y mayor complejidad del proceso productivo en su conjunto. Sin embargo, lo más probable es que sus cualificaciones formales -años de escuela, etcétera- estén muy por encima. Es probable incluso que su empleador le haya exigido estas elevadas cualificaciones -enseñanza básica, tal vez hasta secundaria para concederle el empleo. Podríamos hacer el mismo análisis de otros procesos laborales y llegaríamos repetidamente a los mismos resultados: la descualificación del trabajo, aun cuando aumente la cualificación del trabajador.

INDIFERENCIA HACIA LA ESPECIALIZACION

Otra evidencia indirecta de esto la tenemos en la mayoría de personas que trabajan en empleos distintos de aquellos para los que estudiaron. No conocemos ningún estudio sistemático de esto, pero lo hemos encontrado una y otra vez como subproducto de investigaciones sobre otros temas relacionados con la educación y el empleo. Normalmente suele interpretarse como una indicación de la inadecuación entre un sistema educativo que ofrece especialidades obsoletas y un sistema productivo en constante cambio. Yo lo interpreto de otro modo, como una muestra de la indiferencia de los empleadores hacia las cualificaciones específicas de los trabajadores (como tónica general, claro: ya sabemos que hay empleos específicos para los que se requiere un grado específico en un campo específico, pero incluso buena parte de estos casos, que son en conjunto minoría, podría demostrarse que son el producto de intereses y luchas corporativas -¿alguien sigue pensando que se necesita realmente hacer la carrera farmacéutica para servir hoy en una farmacia?, ¿no bastaría con despachos de fármacos atendidos por simples dependientes mas un pequeño número de establecimientos para preparados específicos atendidos por farmacéuticos?).

Con todo esto llegamos a un punto: para la inmensa mayoría de la población, la especialización en la escuela es innecesaria. Por consiguiente, estamos ante la oportunidad de ofrecer una verdadera formación polivalente. Las mismas empresas están interesadas en una formación que permita la versatilidad de los trabajadores, aunque no más. Los enseñantes -y otros sectores, pero aquí nos dirigimos especialmente a los enseñantes- nos encontramos ante la oportunidad de luchar por una formación polivalente que vaya más lejos. No vamos a extendernos en esta ocasión sobre lo que entendemos por formación polivalente, pero dibujaremos un boceto muy breve: 1) combinación de enseñanza y trabajo, y al decir trabajo queremos decir trabajo de verdad, en empresas a tiempo parcial o en servicios a la comunidad; 2) formación intelectual general, dirigida no a que el alumno almacene elementos de conocimiento, sino a que se inicie en procesos; 3) combinación de formación cultural -lo que normalmente entendemos por cultura- con formación tecnológica; 4) esta formación tecnológica debe incluir: educación para moverse en la cotidianidad de una sociedad tecnológica, formación científica, conocimientos sobre el funcionamiento del sistema productivo en su conjunto, iniciación en los instrumentos y las técnicas elementales de los distintos ramos y aprendizaje de más de un oficio hasta el nivel que sea posible. Aunque no podemos intentar mostrarlo aquí, por razones de espacio y de oportunidad, permítasenos afirmar que todo esto no sobrepasa lo posible en el período de escolaridad obligatoria actual.

Vamos ahora con una segunda función de la escuela: las relaciones sociales en el aula calcan en muchos aspectos las relaciones sociales de la producción e inician así al alumno en ellas. Este es un tema muy amplio, por lo que pondremos sólo algunos ejemplos. En el modo capitalista de producción, el trabajador carece en principio de cualquier control sobre el producto y el proceso de su trabajo; en la escuela, el alumno carece de cualquier control sobre el producto de su trabajo -los conocimientos a adquirir- y sobre el proceso del mismo - los métodos pedagógicos. Estamos, pues, preparando trabajadores dóciles y pasivos, pero la conciencia de la función real de la escuela nos ofrece ya una indicación de por dónde podría y debería ir una acción transformadora. Se podría, por ejemplo, ofrecer una gama mayor de opciones a los alumnos para determinar sus estudios. Esto presenta el peligro, constatado donde existen sistemas parecidos, de que los alumnos de clase media o alta se inclinen hacia las materias académicas y los hijos e hijas de trabajadores hacia materias con poca relevancia social, pero se podría combinar la opcionalidad con un curriculum común

básico -los trabajadores necesitan de mucho de lo que se llama cultura burguesa para comprender y cuestionar su situación como clase- y, a la vez, hacer que en toda materia los alumnos determinasen colectivamente, por ejemplo, la mitad del programa. Lo mismo que con respecto al contenido de las materias puede aplicarse, con las variantes necesarias, a los métodos de aprendizaje. Tratar esto seriamente exigiría miles de páginas y, sobre todo, debates y experiencias, pero aquí solamente queremos señalar que es necesario y posible luchar contra la actual alienación de los alumnos ante el trabajo escolar.

UNA ESCUELA SIN RECOMPENSAS

El calco de las relaciones sociales de producción en el aula va mucho más lejos, pero aportaremos simplemente otros dos ejemplos. La alienación del trabajo supone la carencia de interés del trabajador por el contenido de sus tareas y su motivación mediante un sistema de recompensas extrínsecas (jornadas más cortas, vacaciones más largas, prestigio del empleo y, sobre todo, el salario y todo lo asociado a él: un hogar independiente, un cierto nivel de consumo, etc.). La escuela tampoco ofrece recompensas intrínsecas -el disfrute de la estancia en las aulas o el interés de los conocimientos adquiribles- sino extrínsecas -las notas y la aprobación paterna, la promesa de un empleo mejor, etc.-. Es en la escuela donde los alumnos, futuros trabajadores, aprenden la indiferencia hacia lo que hacen durante la mayor parte de sus horas de vigilia -el horario escolar o laboral-. El cambio a un sistema de recompensas intrínsecas pasa necesariamente por lo que ya hemos visto antes: que los alumnos determinen su currículo -contenido y métodos-. El último ejemplo se refiere a la competencia y el individualismo posesivo. Nuestra sociedad se basa en gran parte en la competencia entre los trabajadores mismos -que facilita la dominación del capital- y en el privatismo, el consumismo individual y la búsqueda de la identidad propia a través de la acumulación de bienes materiales o simbólicos. ¿Dónde se aprende esto sino en la escuela? En ella se acostumbra a los alumnos a realizar su trabajo aisladamente, a responder individualmente por él, a ser evaluados individualmente, a competir entre sí y a contabilizar como un patrimonio asignaturas, notas y años de estudio. Podemos invertir esta tendencia dando un giro hacia el trabajo colectivo y solidario que, por cierto, exige una evaluación colectiva.

Estas relaciones sociales se traducen además en rutinas organizativas y disposiciones psicológicas que son esenciales a las formas actuales de la producción y de la escuela, con la misma función de entrenamiento de los futuros trabajadores. Estos aprenden, por ejemplo, a estar ahí todos los días a las ocho o las nueve de la mañana, a desarrollar jornadas similares a la laboral, a que otros organicen su tiempo y su espacio, a obedecer órdenes y seguir instrucciones, etcétera. De esta manera se integran luego suavemente en la organización jerárquica y autoritaria del trabajo. Sin embargo, si dejáramos que los alumnos jugaran en la escuela un papel activo y protagonista en la organización de su tiempo, su espacio y sus actividades, no cabe duda de que se incorporarían a los centros de trabajo menos dispuestos a aceptar cualquier cosa. En cuanto a las disposiciones psicológicas, existe una abundante evidencia en el sentido de que el éxito escolar -y la promoción en el trabajo- dependen en gran medida de rasgos no cognitivos, es decir, distintos de los conocimientos y las capacidades intelectuales. Numerosos estudios han mostrado que en la enseñanza primaria y las escuelas de clase obrera de la secundaria se premia la sumisión, la orientación hacia la obediencia; en las escuelas secundarias de clase media o alta, la seriedad y fiabilidad; y, finalmente en la enseñanza superior, la interiorización de las normas, o «autonomía», que consiste sobre todo en llevar al profesor, al policía y a otras autoridades dentro de la propia cabeza. Los empleadores, capataces, etc., piden lo mismo a los trabajadores: obediencia abajo, iniciativa arriba y fiabilidad en el medio. Naturalmente, los profesores no son pequeños doctores Frankenstein deseosos de manipular a sus alumnos:

simplemente se dejan dominar por el problema de mantener el orden y organizar el trabajo colectivo en clase sin ver las implicaciones de la forma en que lo hacen. En numerosas observaciones directas de la vida en las aulas he podido constatar que la figura principal entre los alumnos no se da en torno a la inteligencia, el ansia de saber ni nada que se le parezca, sino alrededor de la mayor o menor disposición a dejarse controlar por el profesor. Los alumnos menos dispuestos se ven llevados a rechazar en bloque lo que les ofrece el profesor, el binomio sumisión-recepción de conocimientos, y se convierten a sí mismos en alumnos-problema y fracasados escolares. Pero la cuestión es que ellos carecen todavía de los conocimientos y la experiencia necesarios para juzgar ponderadamente lo que les ofrece y lo que les reclama la escuela, de modo que la responsabilidad de su rechazo y autoexclusión recae sobre el profesor. Los profesores, por otra parte, son muy consecuentes con este esquema de intercambio -no sé si lo saben, pero lo hacen-: el alumno que no se somete a control no recibe más atención que la represiva -o sus variantes paternalistas. Los profesores debemos hacer recuento de los rasgos psicológicos que exige la explotación del trabajo: sumisión, falta de creatividad, individualismo, competitividad, etc., y fomentar en las aulas precisamente los opuestos: libertad, creatividad, solidaridad, cooperación, etc., que es la mejor forma de preparar personas capaces de poner en cuestión y modificar sus condiciones de existencia. Pero esto sólo será posible en el contexto de otras relaciones sociales en la escuela.

La última función de la escuela a la que voy a referirme -tiene todavía otras, pero aquí no hay sitio para todo- es la de segmentar o estratificar a los trabajadores y su conciencia de sí. Cualquier estrategia capitalista de dominación pasa por la segmentación y estratificación de la clase trabajadora. Esta división se articula a lo largo de diversas líneas, como el sexo, la raza, la veteranía, la etnia, la religión, etc. En nuestro país, concretamente, operan las divisiones de sexo -trabajadores y trabajadoras-, de raza -los gitanos-, étnico-culturales -nacionales e inmigrantes en Euskadi y Catalunya- y de edad -veteranos y noveles: los «trienios» y otros muchos mecanismos-. La educación -o más exactamente, las credenciales educativas- se configura cada vez más como un dispositivo de división. Como tal, la educación formal no es ni el origen ni el escenario de esta división, pues ambos están en la producción misma. Pero sí es un importante mecanismo de legitimación. Ningún empleador se atrevería a proclamar una discriminación arbitraria entre los trabajadores, mas es fácil argumentar que los varones son más «adecuados» para este empleo o que hace falta el bachillerato para aquel otro. Lo grave, empero, es que de esta voluntad de segmentación no sólo participan los empleadores, sino también los trabajadores. Asístase a la negociación de un convenio si se desea ver el espectáculo del particularismo y el corporativismo. Cuando la conciencia social hace ya difícil defender, por ejemplo, que los hombres deban ganar más que las mujeres, nadie tiene recato en afirmar que el que tiene más estudios debe ganar más dinero. Piénsese, por ejemplo, en la pasión con que muchas profesiones reclaman un status universitario (ATS, asistentes sociales, pilotos, etc.). En este río revuelto del corporativismo, cuyo puntal legitimador más importante son las diferencias educativas, sólo gana el capital. Los enseñantes deberíamos ser conscientes de esto y pugnar por una oferta educativa más igualitaria, particularmente ahí donde se producen las grandes divisiones: en la enseñanza secundaria.

Para terminar, quiero referirme muy brevemente a la nueva situación creada por el paro juvenil masivo. Buena parte de lo que hemos dicho, y en general de los debates sobre educación y empleo, gira todavía en torno al supuesto de una transición rápida de la primera al segundo. Es evidente que esta transición se ha roto: con una tasa oficial de desempleo juvenil cercana al cincuenta por ciento -sin contar con los jóvenes no inscritos ni, mucho menos, con los que prolongan su escolarización ante la perspectiva del paro-; se han roto también otras muchas cosas. La transición al trabajo era algo más. El trabajo proporciona un

salario, y éste, a su vez, es una fuente de independencia respecto de la autoridad familiar. El salario permite a los jóvenes varones buscarse novia, prepararse para tener un hogar y, finalmente, tenerlo. Es, por consiguiente, un mecanismo de afirmación de la identidad masculina y la llave del lugar donde uno se refugia de los sinsabores del trabajo. El trabajo -o lo que de él se obtiene, el salario- permite al joven sentirse útil para algo: es una fuente de dignidad. Los jóvenes destinados a empleos industriales -donde el desempleo es mayor- están particularmente necesitados de esto, pues la escuela ha sido para ellos, sobre todo, un lugar de descalificación, algo muy poco gratificante para el ego. Cuando se rompe la posibilidad de acceder a un empleo, con ella se rompe también la transición hacia la vida adulta, hacia la dignidad, hacia la independencia, hacia la identidad masculina, hacia la familia, hacia la relación establecida con el otro sexo.. En su lugar quedan la dependencia, la sensación de ser inútil y constituir un estorbo, la masculinidad frustrada, la falta de estima por uno mismo, etc. Existe, además, el peligro de que aparezcan la búsqueda de afirmación en las pandillas juveniles, el resentimiento individualista y desesperado contra la sociedad, la afirmación violenta de la masculinidad, etc. En el caso de las mujeres, para las cuales la fuente de dignidad y el mecanismo de independización de la familia paterna que la sociedad ofrecía eran el matrimonio y la maternidad, la transición queda también interrumpida desde el momento en que escasean los hombres jóvenes con salario.

Con todo esto no quiero decir que las viejas transiciones deban ser conservadas tal cual eran, pues ni eran de mi devoción ni resultaría viable la propuesta. Pero creo que hay que tomar conciencia de que los cambios sociales van mucho más rápido que nuestras percepciones y que no apuntan en los sentidos que les habíamos señalado. Una solución a esto podría ser- una transformación radical del sistema. Como es sabido, en el socialismo, e incluso en sus sucedáneos «reales», puede haber escasez, pero no hay desempleo. Pero hay también que ofrecer soluciones viables hoy, es decir, que partan de la correlación de fuerzas entre las clases y del nivel de conciencia social existente. En mi opinión, y a la espera de tiempos mejores o de soluciones más radicales, podríamos reclamar, por ejemplo, que el Estado ofreciera a todos los jóvenes, al salir de la enseñanza secundaria, la posibilidad de estudiar y trabajar, en servicios comunitarios, a tiempo parcial y con un pequeño salario. Una jornada escolar de tres o cuatro horas y una jornada equivalente de trabajo al servicio de la comunidad tendrían grandes ventajas. Por un lado, continuaría la educación de los jóvenes hasta edades más elevadas, algo cuyas ventajas superan con mucho a los inconvenientes. Por otro, un trabajo orientado hacia las necesidades de la comunidad podrían encontrar una fuente de dignidad y de autoafirmación, además de aportarles una penetración en los problemas sociales. Sería cínico decir que un salario de quince o veinte mil pesetas fuera a resolver las necesidades de nadie, pero, combinado con otras facilidades ofrecidas por el Estado -desde campos de deportes hasta casas de encuentro, pasando por bibliotecas, clubs, etcétera, autogestionados- alteraría sustancialmente las condiciones de existencia de cientos de miles de jóvenes, ofreciéndoles un cierto grado de independencia. Finalmente, sería una saludable combinación de enseñanza y trabajo en la que, probablemente, muchos huidos de la escuela reencontrarían, en el contacto con la vida adulta, motivos para reconsiderar su valoración del saber.