
Joaquín Farinós Dasí ()*

*Cualificación de recursos humanos
en el ámbito rural. La formación
profesional agraria en
el País Valenciano (**)*

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es abordar el tema de la FP agraria. Es un tema importante tanto por la situación actual de puesta en marcha de la reforma de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), como por la repercusión que el capital humano tiene en el potencial de desarrollo de las áreas rurales. Desde la perspectiva del desarrollo regional el autor se ha venido dedicando al estudio de la difusión de innovaciones. Centrando el campo de análisis en el sector agrario y tras una primera etapa en la que se prestó una mayor atención a las innovaciones de proceso y de producto, progresivamente han cobrado un mayor interés las innovaciones de tipo organizativo. La toma de decisiones y la calidad del capital humano se constituyen como un elemento de primer orden para enfrentarse al nuevo entorno competitivo fruto del creciente proceso de globalización y de la anunciada reforma de los Fondos Estructurales. En este marco se sitúan los actuales cambios de la Política Agraria Comunitaria con la reforma de las distintas OCM, los acuerdos comerciales en el marco del GATT y con los países terceros mediterráneos, etc.

No es necesario hacer un repaso epistemológico del concepto de desarrollo (Hirschman, Myrdal, Todaro...) ni de los diferentes modelos sugeridos (Marshall, Pe-

(*) Departamento de Geografía. Universidad de Valencia.

(**) A la memoria del amigo José Bonet, una vida dedicada al Servicio de Extensión Agraria. La presente publicación es fruto del proyecto que con el título «*Adecuación de la Formación Profesional Agraria al Sistema Productivo. Estudio de la Comunidad Valenciana*» se realizó con el patrocinio de la Institución Valenciana de Estudios e Investigación, concedido en el primer semestre de 1995.

rroux, Rostow...); tan sólo resaltar el actual predominio (superada la teoría de la dependencia) de los modelos indicativos, los que ponen el énfasis en la idea del potencial endógeno. De entre las distintas potencialidades, los recursos humanos han acabado considerándose fundamentales, por encima de cualesquiera otros recursos materiales (1).

Aportación fundamental en la relación entre educación y desarrollo es la *teoría del capital humano* de Shultz («*The economic value of education*», 1963), punto de arranque de trabajos posteriores (2). El incremento de la riqueza de una sociedad o de los ingresos de un individuo (al incrementar su productividad, al permitirle acceder más fácilmente a un empleo o tener más posibilidades de mantenerlo) dependen en muy gran medida de sus inversiones en capital humano (fundamentalmente en educación). Los beneficios que reporta a largo plazo la inversión en educación no tienen parangón con ningún otro tipo de inversión alternativa, sin encontrarse sometidos a ciclos ni recesiones.

El «capital» humano se constituye, por tanto, en factor estratégico para la competitividad de las empresas. La educación es herramienta básica tanto para posibilitar la adaptación de la mano de obra a un mundo laboral tecnológicamente cambiante, como para desarrollar esa tecnología y adoptar sistemas de organización productiva más eficientes. Con estos planteamientos, se ha acabado apostando por una adecuada formación inicial (*educación*) y en el uso recurrente de los dispositivos de *formación ocupacional y continua*, porque cada vez existe menos controversia sobre la idea de que cada vez más el individuo es *sujeto potencial de educación durante toda su vida*.

Dadas las repercusiones de contar con un adecuado capital humano, bien formado y preparado, el presente artículo postula la necesidad de acometer, en el marco de la LOGSE, las medidas oportunas para dotar a la población rural del adecuado nivel de cualificación profesional.

Es a esta cuestión a la que se dedica el segundo punto, tomando como referencia la situación del País Valenciano, un espacio con una agricultura tradicionalmente considerada avanzada, pero con graves problemas en cuanto a los niveles educativos y de formación profesional de los activos del sector. Se requiere por tanto un adecuado diseño de la nueva Formación Profesional Agraria, especialmente la reglada, menos consolidada que la no reglada, ocupacional o continua tal y como trata de ponerse de relieve en el tercer y cuarto puntos del presente artículo.

(1) Así parece constatarlo desde la seminal aportación de Albert O. Hirschman en su «Estrategia del Desarrollo Económico» (1958), tradición continuada por una larga lista de autores como Michael Todaro, preocupado por cómo salir del subdesarrollo, y las más recientes de Michael E. Porter, más interesado por la competitividad entre los más desarrollados. El desarrollo del paradigma behaviorista ha contribuido a otorgar un mayor peso a los factores individuales en los diferentes campos de la ciencia. Para el objeto que nos ocupa mención especial debe hacerse de las teorías sobre la toma de decisiones: individuales en los trabajos de la escuela anglosajona, análisis de las condiciones del entorno o comunidad en la que se integra el individuo en la escuela francesa.

(2) Cabe citar, en el ámbito español, el trabajo de Núñez (1992).

Previamente, en el primero se hacen una serie de reflexiones sobre el problema de la educación en las áreas rurales, reflexionando sobre la idea de la educación compensatoria y sus perspectivas en una coyuntura como la actual. Partiendo del principio de «*igualdad de condiciones*», se opta por un único sistema educativo, aún reconociendo la particularidad del mundo rural. El tercero repasa, brevemente, la evolución de las enseñanzas profesionales agrarias antes y después del Estado de las Autonomías. El cuarto presenta la oferta actual de Formación Profesional Agraria en el País Valenciano. El trabajo se cierra con el apartado de conclusiones.

1. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL: ¿UNA IGUALDAD POSIBLE?

En el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se recoge el que todo individuo tiene a la educación, gratuita si se trata de la instrucción elemental («educación básica»), con el objeto de procurar su pleno desarrollo como persona. Pese a ser la principal aportación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 (1971-1985), la educación básica española (EGB) no alcanzó su justa dimensión escolarizadora hasta bien entrada la década de los 80s. Sólo entonces le es propio el adjetivo de «general». A pesar de ello, esta generalización no se tradujo «per se» en el cumplimiento del principio de *igualdad de oportunidades* que trata de garantizar la Constitución.

De entre las distintas políticas educativas destinadas a lograr el citado principio constitucional, dos son las que se prestan mejor al análisis, y por lo tanto sobre las que más se ha insistido: 1) de *igualdad de condiciones*, optando por los *sistemas educativos comprensivos*, especialmente a partir de la LOGSE (3), y 2) de *igualdad de resultados (méritos)*, mediante la *discriminación positiva (educación compensatoria)* que trate de transformar las desigualdades de partida en igualdades a la llegada.

Respecto de la **política de igualdad de oportunidades**, y utilizando como indicadores de dicha igualdad la disponibilidad de recursos materiales (medios e instalaciones) Mora Ruiz (1990) y Martínez Izquierdo (1991) llegan a la conclusión, si bien en grados distintos, de que se mantienen algunas desigualdades a lo largo del territorio en

(3) La LGE supuso un importante avance en cuanto a la comprensividad del sistema educativo, reafirmado en los Pactos de la Moncloa, si bien tan sólo de los 6 a los 14 años, a diferencia de otros países europeos donde lo común fue de 6-16, tal y como más tarde propone la LOGSE. Su principal logro, como es bien sabido, fue la EGB, aunque la plena escolarización de los 5 hasta los 13 años sólo se alcanzaría en los años 80s. Sin embargo, sus previsiones respecto a las enseñanzas medias nunca se cumplieron plenamente. Si bien la LGE contemplaba la obligación hasta los 16 años (obligación de la FP1 para quienes no continuaran sus estudios en el Bachillerato), tal norma no fue nunca ni observada ni cumplida. Existía además una importante segregación social en el tipo de alumnos que se veían abocados a la FP, o más habitualmente al abandono tras la escolarización obligatoria (hijos de obreros), y los que preferían la más notable y académica vía del BUP.

favor de las áreas con mayor concentración de recursos humanos. Las recientes protestas de los padres con motivo de la configuración de los «*Mapas Escolares*» apuntan en la misma dirección (4).

Como señala Torres Mora (1993) la falta de centros de enseñanza post-obligatoria fuera de las capitales de provincia y entidades importantes de población se traduce en un mayor abandono temprano (a los 14 años) del sistema educativo. A la ausencia de centros de enseñanza secundaria en el mundo rural se suma la demanda de mano de obra (familiar o asalariada) sin cualificación profesional, lo que hace todavía más fácil ese abandono. Añádase el hecho de que el gasto por escolar disminuye a medida que aumenta el tamaño del municipio en entidades por debajo de los 10.000 habitantes y que en las enseñanzas medias el gasto unitario más elevado lo obtienen los agricultores, debido al aumento de los gastos anejos (transporte, alojamiento y comedor) en el medio rural (Lassibille y Navarro, 1990).

Respecto al objetivo más exigente de **igualdad de resultados**, las principales líneas de actuación bajo el principio de la *discriminación positiva* han sido la **educación compensatoria** y la *educación de adultos*. En cuanto a la primera, establecida por RD 1174/1983 de 27 de abril, se ha dado una importancia creciente a las variables personales, grupales o étnicas (minorías culturales, inmigrantes, emigrantes en el extranjero, población reclusa) y territoriales. De entre las diferentes líneas de actuación cabe destacar la atención destinada a las zonas rurales, a las que se pretendía dotar adecuadamente mejorando las infraestructuras y minimizando el aislamiento de los profesores y grupos escolares.

La LOGSE adapta nuestro sistema educativo al resto de los países comunitarios, al tiempo que **trata de hacer efectivo el principio de igualdad** mediante: la nueva ordenación dada a todo el sistema, la definición explícita de objetivos compensatorios (título V), la educación de adultos (título III), la redistribución territorial de recursos o becas (título V), la formulación de nuevos diseños curriculares, en la que existe una redistribución de poderes entre la administración central, las autonómicas y los propios centros escolares según los diferentes niveles.

1.1. Las desventajas educativas del hábitat rural

La tesis que Ortega (1994) presenta en su artículo sintetiza claramente la situación: «*no puede hablarse de escuela rural, sino, mejor de escuela en lo rural*». A pie de página se hace un breve repaso a la historia de la educación en el mundo rural, remitiendo al citado artículo, especialmente en su primera mitad, para una in-

(4) Otros estudios son más críticos con la idea de clara mejora en la igualdad de oportunidades, encontrando como variable de discriminación más significativa la categoría socioeconómica familiar u origen de clase. (Vid. Torres Mora, 1993).

formación más detallada, aunque se discrepe en la obligatoriedad de un sistema educativo múltiple (5).

En la actualidad, la enseñanza en el hábitat rural presenta algunos problemas cuya solución es urgente:

a) Las residuales tasas de *analfabetismo* absoluto y el más preocupante analfabetismo funcional.

A principios de esta década, y según los informes del CIDE sobre «El Sistema Educativo Español», la población del País Valenciano presentaba una de las mayores tasas de analfabetismo en el «ranking» nacional. Las cifras de analfabetismo absoluto se multiplican entre cinco y ocho, según las fuentes (Encuesta de Población Activa o CIDE), cuando se habla de analfabetismo funcional (entre el 20-30%). Los grupos en los que su incidencia es mayor son las mujeres y los mayores de 45 años, agravándose la situación a medida que la edad aumenta.

El tamaño del municipio de residencia era otro factor relevante. Las tasas más altas correspondían a los municipios entre 1.001-30.000 habitantes, siendo también significativa hasta los 50.000. De entre ellos, los porcentajes más altos se daban en núcleos entre 2.001-10.000 habitantes, siendo algo menores en los núcleos de menos de 2.000.

Refiriéndose específicamente al hábitat rural, también con datos de 1991, García Sanz (1997) sitúa al País Valenciano en una posición intermedia dentro del ranking de CC.AA. según los niveles de instrucción de la población rural. Así por ejemplo, cuando se trata de municipios de menos de 2.000 habitantes, ocupa el 8º lugar por porcentaje de «Analfabetos», con una tasa del 2,96% frente al 3,62 nacional. Similar posición

(5) Para Ortega la «Escuela» aparece desde sus inicios como un elemento ajeno, cuando no agresivo, al medio rural. El Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838 deja bien establecido que la autoridad viene de fuera, de la ciudad: «... bien porque su lugar de ejercicio del poder sea ése (es el caso del inspector), bien porque haya nacido en ella (el médico), o porque, siendo del pueblo, haya ido a la capital a estudiar (el cura, o el maestro), o porque, en fin, ejerza por delegación un poder que viene dictado de otro lugar (el alcalde o el guardia civil)».

La llegada de la II República supondría para el campo la llegada de una de las obras emblemáticas del período: las «Misiones Pedagógicas». Llevarían la cultura a los pueblos, transmitiendo los valores a una población de menor nivel. La escuela debía trabajar sobre los niños y sobre las familias, el principal obstáculo para la intervención de los maestros por su falta de comprensión hacia la labor del docente, lo que repercutía sobre la escasa duración de la escolarización de los niños y la tremenda irregularidad de sus asistencias.

Si en torno a 1940 los problemas para la escuela rural eran los mismos a los que se pretendían enfrentar las «Misiones Pedagógicas», en 1945 se produce una nueva muestra de la desconsideración hacia la escuela rural. Se eleva a rango de ley (Ley de Enseñanza Primaria) una medida adoptada en 1939 que permitía impartir docencia en los núcleos de menos de 500 habitantes a cualquier persona que hubiese concluido estudios civiles o eclesiásticos. El maestro rural venía cobrando menos desde hacía más de un siglo, y además con esta Ley se podía prescindir de él en los pueblos más pequeños.

El asalto a la especificidad rural se da, según el autor, en la década de los 60s cuando se empiezan a sentir los efectos del éxodo rural provocado por un modelo de desarrollo por industrialización polarizada. En esa misma década, antes de la LGE de 1970, se produce un proceso de tecnificación curricular y organizativa del sistema educativo. Se establece el curso como unidad fundamental del proceso educativo, se fijan unos niveles mínimos para promocionar de curso y se elaboran unos diseños curriculares nacionales. La LGE de 1970 amplía la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años, primándose la eficiencia (los resultados) sobre cualquier otra consideración.

Los Planes de Desarrollo primaron la política de polos y en lo referente a la escuela, especialmente el III iniciado en 1972, se apostaba por una concentración de la población escolar rural dispersa en núcleos interme-

ocupa en cuanto a los porcentajes que suponen los habitantes «*Sin Estudios*» y con un nivel de instrucción de «3.^{er} Grado», 7º y 9º lugar respectivamente, con unas tasas del 29,44 y 3,37% frente al 28,44 y 3,59 nacionales. La situación no cambia sustancialmente cuando se trata de municipios menores de 10.000 habitantes: 8º, 7º y 8º lugar según porcentaje de analfabetos, sin estudios y con un nivel educativo de 3.^{er} grado, respectivamente, con unas tasas del 2,86, 25,0 y 3,94% frente al 4,47, 28,54 y 3,70% estatales.

b) Las dificultades para una ***correcta preescolarización*** antes de los 6 años y ***para el normal desarrollo de la enseñanza obligatoria***

Tienen su origen en la rigidez de la norma de contar con centros «de ciclos completos» que se planteó tanto en la LGE (Colegios Nacionales según el artículo 59 de la Ley) como en la LOGSE, especialmente en la polémica implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que provoca que alumnos de 11 años deban desplazarse a los centros con dotación suficiente (6). Aunque en el País Valenciano la situación es substancialmente distinta a la que se vive en algunos municipios de las áreas meseteñas interiores, esta problemática ha revalorizado el principio de igualdad de oportunidades.

Previamente a la LOGSE la población rural fue uno de los colectivos más beneficiados por las ayudas compensatorias (un 50% del presupuesto total). Su carácter compensatorio se debía a la circunstancia de pertenecer a «*un medio económico o/y socio-cultural desfavorecido en sentido relativo*» (respecto al urbano) (7). Con un carácter preventivo, el «*Programa de Atención al Área Rural*» pretendía servir de apoyo al

dios rur-industriales o en las cabeceras de comarca. Esta idea, hija del momento (del Plan Marshall, de la teoría de los polos de desarrollo de Perroux, del Banco Mundial y del Plan de Estabilización), se reforzaba desde el punto de vista pedagógico con el supuesto de la división en cursos del período escolar como forma óptima de funcionamiento del sistema educativo. Tal división coincidía con las exigencias que se hacían a los Centros de Educación General Básica, los llamados Colegios Nacionales, que debían tener al menos una unidad para cada uno de los 8 años de enseñanza obligatoria. Consecuentemente se aceleraron las concentraciones, al tiempo que quedaban descolocadas las escuelas unitarias y aquellos centros cuya oferta no cubriera la totalidad del período obligatorio, lógicamente más numerosas en los núcleos poblacionales más pequeños.

Ya en la década de los 80s se criticó la aplicación indiscriminada de la política de concentraciones por no mejorar las condiciones de vida del medio rural, por producir desarraigo en el alumnado y por sembrar entre los habitantes del campo un acusado sentimiento de inferioridad. Resurgen por esta época las voces en defensa de la *escuela rural*, pero lo que triunfa ampliamente es el concepto de *educación compensatoria*.

Esto significa para Ortega el nuevo triunfo de las propuestas legitimistas, que describen las culturas dominadas tomando como referencia la cultura de las clases dominantes, de lo urbano sobre lo rural. La misma sospecha se le presenta en el caso de la LOGSE, en la que en su opinión persiste la consideración del campo como una manifestación residual de la sociedad.

Desde un punto de vista alternativo algunas organizaciones de profesionales agrarios como la «*Asemblee Permanente des Chambres d'Agriculture*» se preocupaban por el conflicto que genera el particularismo y el aislamiento de los estudiantes rurales a la hora de su incorporación a un sistema (de trabajo, de estudios, de relaciones sociales...) cosmopolita. (Vid. «*Chambres d'Agriculture*», número monográfico del mes de junio de 1993 dedicado a «*L'enseignement agricole et l'école au milieu rural*»).

(6) La LOGSE garantizaba que el desplazamiento se produjera como máximo hasta cualquiera de los municipios colindantes al de residencia.

(7) Se trata de uno de los cuatro tipos de desventajas que contemplaba la legislación, junto a los problemas personales, las derivadas por vivir o hallarse en una situación traumática o de riesgo humano y las desventajas con origen en la pertenencia a un medio económico o/y sociocultural desfavorecido en sentido absoluto. En algunas ocasiones varios de estos tipos llegan a coincidir en un mismo caso.

profesorado rural mediante «Centros de Recursos» y «Servicios de Apoyo». Promovió, además, algunas actuaciones como el «Preescolar en casa» para los pueblos alejados, los «Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica» (CRAs), con el objetivo de hacer posible el mantenimiento de las pequeñas escuelas, y los «Centros Rurales de Innovación Educativa» (CRIEs). Su objetivo era atender a grupos de alumnos con «acentuadas deficiencias socioculturales e implantar proyectos que eviten el desfase curso-edad y el abandono prematuro de la escuela, promoviendo la permanencia de los alumnos en el centro hasta los 16 años» (Orden de 19.02.1990).

Estos proyectos se han centrado preferentemente, como era de suponer por su denominación, en centros de EGB, a pesar de que la legislación también contemplaba los centros de FP1 con el fin de evitar los numerosos abandonos que se producen en este curso. En este caso se proponían cambios curriculares para desarrollar el área tecnológica y experimental, disminuyendo la ratio alumnos/profesor. Es el caso de las «Aulas Ocupacionales», rurales o urbanas, cuyo precedente es el subprograma de «Cursos Ocupacionales» para jóvenes de 14-16 años no escolarizados desarrollado en el curso 1985/86. Estas «Aulas Ocupacionales» independientes, en centros de EGB, de FP o de Enseñanza de Personas Adultas, eran consideradas como una educación no formal al no aportar titulación oficial alguna. No obstante, en 1987 se firma un convenio de colaboración entre el MTySS y el MEC por el que se homologa la Formación Profesional Ocupacional (FPO) a las áreas de Formación Profesional Reglada (FP) (8).

El «Programa de Atención al Área Rural» supuso un giro respecto de la «fiebre concentradora» de los años de implantación de la LGE, defendiendo la existencia de la pequeña escuela rural, una escuela que, como señala Roche Arnás (1993) presenta aspectos tan positivos como la permanencia del alumno en determinadas edades en su entorno familiar y social, las posibilidades de una enseñanza individualizada y mantener vivo el único foco cultural, en muchas ocasiones, de la localidad. Pero no sólo eso, mantener los niños y jóvenes en el pueblo supone muchas veces la única forma de atesorar el futuro.

El art. 63.1 del Título V de la LOGSE dice: «Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello». Las principales líneas de actuación establecidas son:

- La prevención y compensación durante la *educación infantil*, garantizando la escolarización anterior a la enseñanza obligatoria.
- Garantía de puesto escolar gratuito para el alumno de *enseñanza obligatoria* en su propio municipio de residencia o en el más próximo. En las zonas rurales se

(8) Es en esta línea en la que más insistirá la LOGSE con los programas de «Garantía Social» o Módulos Profesionales de nivel I (M1).

asegurarán los servicios de transporte, comedor o internado para los alumnos que lo requieran.

- En la *enseñanza postobligatoria* las principales medidas compensatorias son el sistema de becas y ayudas al estudio y la adecuada distribución territorial de las plazas escolares.

c) Las elevadas tasas de *fracaso escolar* y de *abandono* a las primeras de cambio.

En caso de no completar los años de escolarización obligatoria, la LOGSE prevé programas de *Garantía Social*, regulados en sus objetivos, duración, estructura y componentes formativos por la O.M. de 12 de enero de 1993. Pensados para los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO, pretenden proporcionar una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta Ley, especialmente en la FPE de grado medio (9).

Los M1 se consideran por la Ley como una vía de emergencia para casos extremos. Si por contra llega a convertirse en un conducto habitual, se dirá adiós al objetivo propugnado por la actual reforma: preparar adecuadamente a la población no sólo para acomodarla a las nuevas condiciones del entorno productivo sino también para mejorar sus oportunidades y expectativas vitales.

Este es el requisito «sine qua non» de posteriores ofertas educativas, de ahí la *necesidad, primero, de lograr la equiparación de la enseñanza obligatoria en el hábitat rural*. Una vez logrado este primer objetivo, menos simple de lo que nos gustaría suponer, *entonces, y sólo entonces, es posible plantearse la nueva Formación Profesional Específica de Grado Medio, los M2.*

En caso de permanecer en el *sistema educativo* tras la enseñanza obligatoria, el alumnado de las áreas rurales opta en mayor medida que otros por una FP, *devaluada*, que también suele abandonar pronto.

Las causas de estas mayores tasas de fracaso y abandono son diversas. Tanto en Europa como en los Estados Unidos se ha constatado en los últimos treinta años la importancia de los medios vitales económicos y socioculturales desfavorecidos en el fracaso escolar:

- menor interés de la familia y la comunidad rural por la actividad escolar,
- competencia directa sobre el principio de autoridad y sobre el tiempo de dedicación para tareas intensivas en mano de obra en unos tiempos en que la mano de obra es el factor de producción que más ha visto crecer sus costes,

(9) Se trata de los **M1**, según la clasificación de cualificaciones de la CEE. (Decisión del Consejo de la Comunidad Económica Europea de 16 de julio de 1985 relativa a la correspondencia de las cualificaciones de formación profesional entre los estados miembros, D.85/386/CEE, DO L 199, de 31 de julio. En su anexo se describen cinco niveles, tres por debajo de la enseñanza universitaria, los dos últimos universitarios).

- exigencias de mano de obra poco cualificada,
- mayor carestía absoluta y relativa de los gastos de educación sobre el total de gastos familiares.

Una vez más la falta de centros de enseñanza postobligatoria fuera de las entidades de población importantes es el origen del problema. Por tipos de hábitat Torres (1993) señala que la tasa de escolarización a los 16 años era del 45% en el hábitat rural (<2.000 hab.) y del 47% en las zonas intermedias (2.001-10.000 hab.), frente al 69% de las zonas urbanas. Encuentra diferencias aún mayores según categoría socioeconómica, dándose la peor situación en los hijos de los obreros y de las clases medias patrimoniales, debido a la presencia de los pequeños agricultores en este grupo (empresarios sin asalariados y autónomos). De entre el conjunto de obreros, los que salen peor parados son los hijos del grupo «resto de trabajadores agrarios», que a los 14 años presentan una tasa de escolarización del 66%, 10 puntos menos que los hijos del grupo «obrerros agrarios sin especialización», y más de 20 por debajo de los hijos de obreros especializados o del resto de personal de los servicios.

Por otra parte, los jóvenes hijos de obreros y clases medias patrimoniales que no abandonan sus estudios constituyen el grueso de estudiantes de FP, un destino tradicionalmente considerado de menor «status» que el bachillerato. Además, la FP de la LGE se caracterizaba por presentar en conjunto, pero especialmente en el primer grado, y más aún en el primer curso, unas tasas de abandono superiores al BUP y COU (20,4, 22,3, 24 y 7% respectivamente) (10).

d) La *mayor carga financiera* que para las familias rurales supone mantener a los hijos en el sistema postobligatorio.

Según los resultados del trabajo de Lassibille y Navarro (1990) es en los «gastos anejos» (a partir de la EGB) donde el tamaño del municipio cobra especial relevancia. Son los núcleos de menos de 20.000 habitantes los que registran un mayor número de hogares que gastan en transporte escolar, alojamiento y comedor. Se trata, además, de los hogares que destinan una proporción mayor de su presupuesto de enseñanza a estos conceptos debido a la escasa oferta «in situ». Por este mismo motivo son los agricultores los que deben soportar el gasto más elevado por cada hijo-a que curse las enseñanzas medias, rompiendo la tendencia por la que los gastos por alumno aumentan a medida que se asciende en la jerarquía social (y el nivel de estudios). Son las pequeñas entidades de población las que soportan los mayores gastos unitarios (11). Esta conclusión vuelve a reflejar la desventaja del hábitat rural e intermedio, y justificaría la mayor dotación de becas en estas áreas.

(10) MEC (1988). Datos correspondientes a los alumnos matriculados en el curso 1986-87 en territorio MEC.

(11) Para una más exhaustiva información vid. Archanco (1993) así como el ya citado trabajo de Lassibille y Navarro (1990).

2. LA REVALORIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La nueva estructura del sistema educativo a partir de la LOGSE comprende tanto las *Enseñanzas de Régimen General* como las *Enseñanzas de Régimen Especial*. Son de régimen general la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio), la Formación Profesional de Grado Superior y la Educación Universitaria. Son de régimen especial las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Artísticas, que comprenden las secciones de Música y Danza, Arte Dramático y Artes Plásticas y Diseño (desaparece, entre otras, la Capacitación Agraria, que sí contemplaba la LGE de 1970).

La LOGSE pretende configurar la Formación Profesional como educación para la inserción en el mundo laboral, además de constituir un nexo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Su objetivo será preparar al alumno para el ejercicio de una actividad dentro de un campo profesional. Para ello se le proporcionará una formación fundamentalmente de carácter polivalente y práctico que le permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Por este motivo, además de la Formación Profesional Reglada (FP), incluirá la Formación Continua en las empresas y la Formación Profesional Ocupacional (FPO) para la inserción o reinserción laboral.

El traspaso de las competencias en materia de enseñanza, y con ellas la Formación Profesional, a las Comunidades Autónomas supuso un importante cambio y un impulso en la política educativa. A partir de entonces, las CC.AA. con lengua propia disponen de un porcentaje de coparticipación del 45% en el total de contenidos de su sistema escolar. Esto les corresponsabiliza en los resultados finales y en las relaciones que se establezcan entre establecimiento educativo y sistema productivo (12).

2.1. Balance formación-recursos humanos en el caso valenciano

Dos son los importantes «handicaps» que debe afrontar la política valenciana de cualificación de los recursos humanos:

a) La *inversión y dotación de capital público por habitante* en materia educativa es históricamente *inferior a la media española*, a su vez inferior a la europea (13).

La tasa de cobertura de los equipamientos, de escolarización y de fracaso escolar reflejan una situación peor que la media estatal. Las tasas de escolarización en la ense-

(12) En el caso del País Valenciano las competencias en materia de enseñanza, y con ellas la Formación Profesional, fueron transferidas y asignadas a la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana a través del R.D. 2093/1983 de 28 de julio, Decreto del Consell 108/1983 de 15 de septiembre.

(13) Sanchís (1995), p. 187. Para un mayor detalle estadístico pueden consultarse, entre otros, los trabajos del INE (1997) y de la Fundación Encuentro (1998).

ñanza primaria son ligeramente superiores a la media española, aunque las ratios alumnos/unidad (aula) o alumnos/profesor son peores. Idéntica situación se encuentra para los estudiantes de FP. Por contra, el número de alumnos de BUP, COU y de las enseñanzas medias experimentales es menor, y la ratio alumnos/profesor es algo mejor, aunque los centros valencianos son ligeramente más grandes.

A mediados de la década de los 80s, la Comunidad Valenciana presentaba un déficit de cincuenta centros de enseñanza secundaria. Con la LOGSE este déficit se incrementaba (Mora Ruiz, J. G.), llegando incluso a duplicarse según otras estimaciones (Sanchís, E.) (14). La situación es especialmente grave en las ciudades más grandes (Valencia, Alicante, Elche) y sobre todo en la provincia de Alicante.

En cuanto al nivel universitario, el porcentaje de personas con estudios superiores está próximo a la media española, pero los centros se encuentran más masificados, con menos profesores y con un gasto público algo inferior al que le corresponderían por población y nivel económico.

Esta situación permitiría explicar tanto los elevados niveles de analfabetismo funcional del conjunto de la población, tal y como se ha señalado en un apartado precedente, como los menores niveles educativos de la población valenciana (15). Es el segundo de sus «handicaps».

b) *Débil base educativa de la población valenciana*, por debajo de la escasa media española.

Mientras los indicadores económicos convencionales sitúan al País Valenciano entre las regiones más avanzadas de España, sucede todo lo contrario con los indicadores educativos, predominando la formación académica (bachilleres y diplomados o licenciados) sobre la profesionalizante (16).

El bajo nivel educativo de la población activa valenciana es coherente con un sistema productivo basado en ventajas competitivas de orden inferior (vía precios) y un mercado laboral con presencia masiva de empleos de baja cualificación y con dificultades para ofrecer ocupaciones atractivas a los cada vez más numerosos titulados universitarios. Se produciría de este modo, paradójicamente, un fenómeno de sobreeducación, o en el mejor de los casos un equilibrio entre la oferta del actual sistema educati-

(14) Ambas estimaciones se presentaban en sendos trabajos encargados por la Generalitat Valenciana a dichos autores.

(15) Vid. informe sobre «El sistema Educativo Español» (C.I.D.E. varios años), y los trabajos de Mora, Peraita y Sánchez (1993) y de Sanchís (1995).

(16) Según Beneyto (1991), dos de cada tres valencianos potencialmente activos tenían un nivel de estudios que no sobrepasaba el umbral de lo que hoy se considera básico. El 53,2% de la población activa no tenía ninguna titulación básica de carácter académico o profesional, frente al 30% europeo. Por grupos de edad, las necesidades de formación básica son lógicamente superiores en los mayores de 25 años (60%) que en los menores de esa edad (26%). En cuanto a la situación laboral, se daba la circunstancia de que los parados presentaban un menor déficit que los ocupados (42 y 55% respectivamente).

vo, con sus defectos, y lo que demanda la economía valenciana, articulada en torno a procesos productivos de escasa complejidad tecnológica (17).

El mismo resultado obtienen Martínez, Mora y Vila (1993), que sitúan al País Valenciano entre las CC.AA. más eficientes, junto a Cataluña y Madrid, en la utilización de su fuerza de trabajo efectiva para la generación de su PIB regional. Sin embargo, y a diferencia de lo que puede ocurrir en otros sectores productivos, en la agricultura sí existe un desajuste entre las cualificaciones de los ocupados y los requerimientos de la actividad.

A pesar de la tendencia a la reducción de efectivos, en el caso de la economía valenciana el volumen de empleos en el sector va a seguir siendo importante, tal y como indica el índice Herfindahl de concentración económica del empleo. Pero no sólo eso, el importante conjunto de explotaciones «supervivientes» van a tener que hacer frente a un cambiante y complejo entorno competitivo. En este contexto *la política comunitaria* tiene bien clara la necesidad de potenciar las *OPAs*, asociaciones de productores para cuya gestión y buen funcionamiento, como no ha sido habitual en las cooperativas valencianas, *se requerirán profesionales de grado medio*. Es precisamente este nivel de cualificación el *cometido de la FP*. Ni que decir tiene lo deseable que resulta que *estos nuevos profesionales surjan de dentro de la colectividad rural*.

Esta política de concentración de la oferta preconizada por la Unión Europea no es sino una estrategia diseñada para poder hacer frente a los cambios que se están operando a nivel tecnológico, en las formas de distribución y en los mercados. Cualquiera que sea la estrategia competitiva elegida por el agricultor, resulta imprescindible la adquisición de una formación y un grado de capacitación suficiente para poder hacer frente a dichos cambios.

Tras una adecuada preparación para la gestión de la explotación, debe ir pensándose en traspasar el umbral de la producción para llegar a la manipulación, transformación y posterior comercialización (cadena agroalimentaria). Amplitud de conocimientos, versatilidad y actualidad son requisitos necesarios para poder mantenerse con éxito en la actividad agraria. Por otra parte, son los trabajos menos cualificados los que sufren más las consecuencias en época de recesión económica. Por contra, a más formación más posibilidades de salir del paro.

Muchos de los problemas por los que ha venido atravesando el mercado laboral valenciano a partir de 1989, hasta entonces con un mejor comportamiento de sus tasas de paro que el conjunto nacional, son bien indicativos de la necesidad de acometer un cambio en el modelo de producción. Este cambio debe significar el tránsito de un modelo de producción basado en mano de obra barata, trabajadores y empleos poco cuali-

(17) Moltó, Peraita, Sánchez y Uriel (1991, 120) dividen a la población trabajadora según el nivel de educación requerido para la realización del trabajo en los siguientes grupos y porcentajes: 1) Ninguna preparación especial (52,4%), 2) Graduado Escolar o Bachiller Elemental (8,2), 3) Bachiller Superior (3,5), 4) Formación Profesional o aprendizaje (22,6%), 5) Título Universitario de grado medio (4,8), 6) Título Universitario de grado superior (3,4), 6) No clasificable (5,1).

ficados, productos de bajo coste y escasa diferenciación para mercados cautivos o semiprottegidos, a otro en el que la estrategia competitiva se apoye en la innovación tecnológica y la calidad de los procesos y productos. En otras palabras, sustituir ventajas competitivas de orden inferior por otras de orden superior. Para ello se requieren mejores cualificaciones de la mano de obra.

En esta nueva coyuntura será difícil permanecer en el mismo trabajo realizando las mismas o parecidas tareas. Antes al contrario va a ser necesario adquirir diversas cualificaciones a lo largo de la vida laboral. Esta situación es fruto de la progresiva sustitución de los modelos «tayloristas» por las nuevas formas de producción flexible postfordista. Este es el futuro al que debe hacer frente la nueva Formación Profesional valenciana en el marco de la LOGSE. El «*Plan Valenciano de la Formación Profesional*», inicialmente diseñado para el trienio 1994-96, recogía el conjunto de actuaciones a desarrollar en este campo (18).

2.2. La nueva Formación Profesional surgida de la LOGSE

2.2.1. *La Formación Profesional Reglada*

La LOGSE distingue entre una Formación Profesional de Base (FPB) y la Específica (PFE). La primera se impartirá en la enseñanza obligatoria, en un intento de formación integral (teórico-práctica) de los estudiantes. La FPE puede llegar a formar parte de los últimos cursos de la Enseñanza Superior Obligatoria (ESO) en algunas materias optativas. Sin embargo se concibe como una educación postobligatoria de dos niveles: la Formación Profesional Específica de Grado Medio (FPEGM) y Superior (FPEGS, la estrictamente profesional).

Ambos tipos de FPE se organizan en *módulos profesionales* cuya finalidad es la de proporcionar a los alumnos la competencia profesional técnica de cada título (19). Se trata, respectivamente, de los llamados módulos profesionales de nivel II y de nivel III (M2 y M3) según la tipificación de la Unión Europea. A los M2 se accede tras la ESO, a los M3 tras el bachillerato; o habiendo cumplido al menos los 17 o los 20 años, respectivamente, y superado las correspondientes pruebas de acceso. Los títulos a los que dan derecho son respectivamente los de *Técnico Auxiliar* y *Técnico Especialista*.

El catálogo definitivo de los títulos profesionales de actividades agrarias, aprobado por el Gobierno mediante los correspondientes Reales Decretos de 12 de julio de 1996, es el siguiente:

(18) Generalitat Valenciana (1994).

(19) MEC (1996).

- Grado Medio:**
- *Trabajos forestales y de conservación del medio natural* (R.D. n.º 1713).
 - *Jardinería* (R.D. n.º 1714).
 - *Explotaciones agrarias extensivas* (R.D. n.º 1715).
 - *Explotaciones agrícolas intensivas* (R.D. n.º 1716).
 - *Explotaciones Ganaderas* (R.D. n.º 1717).
- Grado Superior:**
- *Gestión y organización de empresas agropecuarias* (R.D. n.º 1711).
 - *Gestión y organización de los recursos naturales* (R.D. n.º 1712).

La competencia a adquirir para los títulos de grado medio (M2) es: Organizar y gestionar una explotación agraria. Preparar, manejar y mantener en uso las instalaciones, maquinaria y equipos de la explotación agraria. Realizar los procesos y trabajos necesarios para la obtención de los productos agrarios, explotándolos racionalmente. Realizar las labores/operaciones de reproducción, propagación y producción de plantas. Realizar operaciones de vigilancia y control fitosanitario, ambiental y de los alimentos. Realizar operaciones de manejo racional de ganado.

La competencia esperada en el grado superior (M3) se refiere específicamente a la organización y la gestión empresarial: Programar y controlar la producción. Organizar el mantenimiento de instalaciones, la maquinaria y equipos de una empresa agraria. Planificar la protección sanitaria y los procesos de reproducción, propagación y producción de plantas.

Para pasar del viejo modelo de FP de la Ley General de la Educación de 1970 (LGE) al que propugna la LOGSE se aprobó un calendario de implantación: la generalización de la FPEGM se completará definitivamente en el curso académico 1999/00, y la de la FPEGs en el curso 2000/01. Hasta entonces, y desde los documentos de reflexión sobre el futuro de la FP surgidos a mediados de los ochenta (20), se pusieron en marcha los llamados *Módulos Experimentales*.

Comenzaron su andadura en el curso 1987-88. A partir de aquella fecha empezó a configurarse una red de centros y de módulos profesionales de niveles II y III. Su aprobación se realizaba a través de los correspondientes Reales Decretos, que posteriormente eran adaptados a la legislación autonómica por aquellas regiones con competencias en educación.

Los cuadros 1 y 2 reflejan, para el conjunto de España, el número de alumnos matriculados en la FP reglada durante los cursos 1993/94-1995/96, distinguiendo entre enseñanza pública y privada, y el número de alumnos matriculados en los módulos ex-

(20) MEC (1987).

CUADRO 1

**Alumnos matriculados en formación profesional reglada:
cursos 1993/94 - 1995/96 (conjunto del Estado)**

Curso	Centros Públicos			Centros Privados			Total
	FP 1	FP 2	M2	CGM	M3	CGS	
1993-94	408.314	441.562	14.887	16.411	881.174	634.143	247.031
1994-95	367.513	430.297	21.202	22.420	841.432	596.991	244.441
1995-96	306.986	412.739	33.221	33.108	786.054	553.600	232.454

Fuente: Consejo Escolar del Estado. MEC «Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo», varios años.

* CGM y CGS, respectivamente. Ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

CUADRO 2

**Alumnos matriculados en los módulos experimentales. Familias «Agricultura»
e «Industrias Agroalimentarias» (1991/92 - 1994/95)**

	Cursos			
	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95
MÓDULOS NIVEL 2				
Explotac. Agropecuarias	84	103	187	224
Fitopatología	—	23	—	16
Fruticultura	33	31	38	16
Horticultura	3	35	25	3
Inst. y mant. de jardines	—	46	157	226
Jardin. productor plantas	18	97	170	80
TOTAL M2	138	335	577	689
MÓDULOS NIVEL 3				
Aprovech. forestales y conservación de la Naturaleza	—	94	103	124
Hortofruticultura	3	168	143	151
Industrias Alimentarias	—	127	131	160
TOTAL M3	3*	389	337	435

Fuente: MEC «Informe sobre la experimentación de los Módulos Profesionales. Curso 1991-92» y «Estadística de la Enseñanza en España», varios años. Datos a nivel estatal.

* La publicación «Estadística de la Enseñanza en España» ofrece para la rama «Agricultura y Ganadería», aunque sin desagregar por títulos, un total de 149 y 112 alumnos para los niveles M2 y M3 respectivamente.

perimentales de las familias profesionales «Agricultura» e «Industrias Agroalimentarias» durante los cursos 1991/92-1994/95. Por su parte el cuadro 3 refleja los distintos centros, localización y órdenes de autorización, en los que se han venido impartiendo estos módulos a lo largo del País Valenciano.

CUADRO 3

La enseñanza experimental de M2 y M3 agrícolas* en el P.V.

Nivel	Módulo	Centro	Localidad	O./R.*** de
M2	Fitopatología	EFA «La Malvesía»**	Llombai	22.07.91
	Fruticultura	EFA «La Malvesía»	Llombai	20.01.92
	Horticultura	IFP «El Palmeral»	Orihuela	20.01.92
		ECA Catarroja	Catarroja	20.01.92
		Centro Penitenciario	Picassent	24.09.90
	Jardinero Productor de Plantas	EFA «La Malvesía»	Llombai	20.01.92
		ECA Catarroja	Catarroja	20.01.92
EFA «El Campico»		Jacarilla	20.01.92	
Centro Penitenciario		Picassent	24.09.90	
M3	Hortofruticultura	ECA Catarroja	Catarroja	26.01.89
	Industrias	IFP «S. Vcte. Ferrer»	Valencia	20.01.92
	Agroalimentarias	IB «Virgen del Remedio»	Alicante	02.09.94

Fuente: Consellería de Educación y Ciencia (1993): «Guía Informativa de los Módulos Profesionales. Curso 1993-94» y Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV).

* Familias profesionales «Agricultura» e «Industrias Agroalimentarias»

** ECA (Escuelas de Capacitación Agraria); EFA (Escuelas de Formación Agraria); IFP (Instituto de Formación Profesional); IB (Instituto de Bachillerato).

*** O (Orden); R (Resolución).

2.2.2. La FP No Reglada. La Enseñanza Permanente de Adultos (EPA)

Como señala Sanchís (1995) la EPA en la C.V. deberá adaptarse a la nueva situación derivada de la aplicación de la LOGSE y de los cambios sociales. Esta nueva situación se caracteriza fundamentalmente por:

- una reducción del analfabetismo y concentración en los grupos de edad más avanzada,
- un incremento potencial de la población que deseará acceder al nuevo título de graduado en Educación Secundaria,
- la necesidad de estimular y facilitar el acceso de la población trabajadora a la nueva formación profesional,
- la necesidad de coordinar estrechamente la educación de adultos con la política de Formación Profesional Ocupacional (FPO) y con los programas de Garantía Social (los llamados M1).

De entre las distintas formas de EPA, subsistema de la *Formación Permanente*, reciben trato preferente las profesionalizantes: Formación Profesional Ocupacional y *Formación Continua* en la empresa. Sin embargo, la participación de las empresas en

la formación de los trabajadores, a través de contratos de aprendizaje o de contratos en prácticas, es mínima. En el caso valenciano, la gran empresa con dispositivos internos de formación es un hecho excepcional, mucho más en el sector primario. Muy al contrario, lo habitual es la pequeña explotación. El componente fundamental de la EPA es la *Formación Profesional Ocupacional* (FPO) que en el caso del sector agrario imparten fundamentalmente, aunque no sólo, los propios servicios de la administración agraria autonómica (tal y como se recoge en el apartado 4.1).

3. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES AGRARIAS

La necesidad de aumentar la producción agrícola y reducir la miseria de los campesinos fue el detonante de la preocupación de los ilustrados del XVIII por la difusión de conocimientos agrícolas entre los propietarios y labradores. El Informe Jovellanos aconsejaba la utilización de unas «*cartillas técnicas*» para enseñar a cultivar la tierra. La confección de estas «cartillas» se encomendó a las *Reales Sociedades Económicas de Amigos del País* en el siglo XIX, hasta que en 1855 se crea la «Escuela Central de Agricultura» y se impone la enseñanza de la cartilla agraria en todas las escuelas del Reino (21). Más tarde aparecerían las escuelas de Peritos e Ingenieros Agrónomos y los Servicios Agronómicos provinciales, que disponían de laboratorios de análisis y de secciones de riego, abonos, insecticidas, estadística y fitopatología al servicio de las explotaciones agrarias (22).

El objetivo genérico de todas las políticas de formación agraria que se han puesto en funcionamiento ha sido la mejora de las condiciones de vida de la población agraria. Esta mejora se perseguía, primero, a través de un incremento de la productividad de las explotaciones gracias fundamentalmente a las innovaciones de proceso (nuevas máquinas e «inputs»). Después de la revisión del plan Mansholt, las sucesivas reformas de la PAC y la del FEOGA-Garantía, se optó por una estrategia distinta: la planificación de la producción y la mejora en la calidad de los productos y de los servicios asociados a ellos (innovación organizativa, de mercado y de producto).

En cualquiera de las dos vías, la Formación Profesional Agraria (FPA) aparece como adecuado instrumento para la transferencia de innovaciones al sector. Esta FPA se ha destinado tanto a agricultores como a agricultoras y jóvenes con la finalidad de adiestrarlos para el ejercicio de su profesión, contribuyendo así al cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades.

(21) Gómez Ayau (1969). Sobre el papel de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, vid. Piqueras, J. (1992).

(22) Para un mayor detalle de las enseñanzas agrarias en el siglo XIX vid. Fernández (1990).

3.1. Las Enseñanzas Profesionales Agrarias en España a partir de 1960

Aunque ya se habían operado una serie de importantes cambios en la estructura del Ministerio de Agricultura y en 1956 había nacido el Servicio de Extensión Agraria, en los años 60 la capacitación tenía un alcance muy limitado: pocos medios, muchos organismos y ninguna coordinación (23). Por esta fecha se impartían dos tipos de formación:

- 1) La **capacitación de jóvenes en edad escolar**, fundamentalmente el *Bachillerato Laboral Agrícola-Ganadero*, cuyos datos, referidos al período 1957-63 recoge el cuadro 4.
- 2) La **capacitación de adultos** que, a su vez, adopta dos formas:
 - a) *De tipo largo*, para una capacitación de la mano de obra similar a la del *Bachillerato Laboral*. Esta enseñanza, dirigida por el Ministerio de Agricultura en 22 centros, proporcionaba formación especializada en cada una de las tareas que el Ministerio había definido como de interés para el sector. Son las que se recogen en el cuadro 5.
 - b) *De tipo corto*: Cursos de duración variable, de dos semanas a dos meses, que siguieron unos 20.000 agricultores en 1964. Son los cursos que programa desde su origen el Servicio de Extensión Agraria (SEA).

En 1970, el año de promulgación de la *Ley General de la Educación (LGE)* se titulaban anualmente 3.055 capataces y 20.000 especialistas, especialmente tractoristas. Son cifras bajas, aunque el sector no pueda absorberlos a todos ni el empresariado agrícola sea consciente de la necesidad de la formación. La propuesta que había hecho el sector cuatro años atrás era que existiera un «profesión liberal, técnico, director» por cada cien agricultores (24).

La LGE de 1970 disponía que los Centros Escolares se relacionaran con el sector y las empresas a fin de preparar mejor a los alumnos para el mundo del trabajo. En ella

CUADRO 4

Número de alumnos que acabaron los estudios de bachillerato agrícola-ganadero 1957-63 (grados elemental y superior)

	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	Total período	Promedio anual
Total	619	625	649	915	813	1.099	999	5.719	817

Fuente: MEC (1966): «Las necesidades de los graduados en España en el período 1964-1971».

(23) MEC (1966).

(24) Ibidem cit. ant.

CUADRO 5

**Distribución de los capataces agrícolas diplomados entre 1953-63
(por especialidades cursadas)**

Especialidad	%
Capataces Agrícolas	43,1
Capataces Vinícolas-Bodegueros	2,9
Capataces Forestales	13,7
Capataces en Industrias Agrícolas	1,0
Capataces Ganaderos	4,1
Instructores Rurales	3,4
Capataces Mecánico-Agrícolas	31,8
TOTAL	100,0

Fuente: INE: «Estadísticas de la Enseñanza en España», varios años.

se establece la conocida división entre la FP de 1^{er} y 2^o grado, que sustituían a las antiguas «Oficialías» y «Maestrías». No obstante, la puesta en práctica de la nueva FP se retrasaría hasta 1975. Por lo que se refiere a la rama agraria, el Decreto 739/72 autorizaba al MAPA el desarrollo de enseñanzas de 1^{er} y 2^o grado; aunque hasta 1980 no aparece una orden que autorice a los centros dependientes del Ministerio de Agricultura a impartir enseñanzas de FP de segundo grado, rama agraria, en el área de «*ampliación de conocimientos*».

La evolución del número de alumnos total y en la rama agraria, desde la puesta en marcha de la FP de 1^{er} y 2^o grados de la LGE hasta el curso 1987/88, año en el que se inicia la oferta de los nuevos módulos profesionales experimentales que anticipan la LOGSE, se refleja en el cuadro 6.

3.2. Las Enseñanzas Agrarias en las Comunidades Autónomas: el caso valenciano

El Estado de las Autonomías deja en manos de las CC.AA. la formación profesional agraria (25). Esta tarea docente es llevada a cabo por los servicios públicos transferidos y en menor medida por otras entidades públicas y privadas.

La oferta educativa que se dispone en esos años a nivel nacional y para la Comunidad Valenciana es la que refleja el cuadro 7.

(25) El ya referido RD 2093/1983 de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de Educación (B.O.E. n.º 212 de 06.08.1983).

CUADRO 6

Alumnos de formación profesional agraria (1975-1988)

Curso	Alumnos Ramras	Plan de la LGE			Plan antiguo	
		Total	FP1	FP2	Oficialía	Maestría
19975/76	TOTAL RAMAS	290.672	200.357	20.537	46.446	23.332
	Rama Agraria	8.607	8.047	356	68	136
1977/78	TOTAL RAMAS	398.498	296.673	84.833	—	16.942
	Rama Agraria	11.190	9.584	1.422	—	184
1978/79	TOTAL RAMAS	449.551	326.410	116.009	—	7.132
	Rama Agraria	10.271	8.437	1.399	—	435
1979/80	TOTAL RAMAS	508.017	367.486	140.531	—	—
	Rama Agraria	9.447	7.710	1.737	—	—
1981/82	TOTAL RAMAS	610.924	426.202	184.722	—	—
	Rama Agraria	9.159	7.387	1.772	—	—
1982/83	TOTAL RAMAS	642.271	433.003	209.468	—	—
	Rama Agraria	10.211	7.917	2.294	—	—
1983/84	TOTAL RAMAS	688.909	444.763	244.146	—	—
	Rama Agraria	11.972	9.540	2.432	—	—
1984/85	TOTAL RAMAS	720.172	451.511	268.661	—	—
	Rama Agraria	11.895	9.268	2.627	—	—
1985/86	TOTAL RAMAS	728.133	444.145	283.988	—	—
	Rama Agraria	11.739	8.745	2.994	—	—
1987/88	TOTAL RAMAS	749.206	436.061	313.145	—	—
	Rama Agraria	12.669	7.111	5.558	—	—

Fuente: INE, «Estadísticas de la Enseñanza en España», varios años (no incluye alumnos de transición entre grados), y CIDE, «El Sistema Educativo Español» (1988-1991).

CUADRO 7

Las enseñanzas profesionales agrarias en España
N.º de centros y alumnos

Tipo de Enseñanza	Año 1983		Año 1984		Año 1985		Año 1986		Año 1987	
	C	A	C	A	C	A	C	A	C	A
FP	127	6.416	155	6.395	93	5.893	100	6.000	100	6.178
Capataces	36	1.595	40	1.564	49	2.121	44	2.143	46	2.015
TOTAL ESP.	153	8.011	195	7.959	142	8.014	144	8.143	144	8.193
FP	—	726	—	644	—	573	—	612	—	641
Capataces	3	66	3	54	3	58	3	111	3	93
TOTAL CV	—	792	—	698	—	631	—	723	—	734

Fuente: SEA (1988) y Sanchís, E. (1994).

Las competencias en la enseñanza y capacitación agraria y pesquera se encontraban repartidas entre la Conselleria de agricultura y la de educación. A tal efecto se promulgó el Decreto 38/86, de 10 de marzo, del Consell de la Generalitat Valenciana sobre coordinación entre ambas en materia de Formación Profesional Agraria y Pesquera (26).

Dependientes de la Conselleria de agricultura, los Centros de Capacitación Agraria (CECA) de Vila-Real, Carcaixent y Elx mantuvieron su actividad en la formación de capataces agrícolas, al tiempo que aparecían 10 Centros de Formación Profesional Agraria de Primer Grado. Se trataba de centros de enseñanza reglada cuya labor formativa se desarrollaba junto con la de las Agencias de Extensión Agraria. Presentaban algunos problemas: quedaban aislados de otros centros de formación profesional polivalentes y muchos de los alumnos que accedían a ellos lo hacían sin haber terminado la EGB. Ambas circunstancias desvalorizaron su función formativa, motivo por el cual acabaron desapareciendo muy pronto, en plena discusión sobre las enseñanzas medias (27), ante las dificultades para impartir las áreas de conocimiento no agrario, las de mayor peso en la Formación Profesional de primer grado.

La **Formación Profesional Agraria reglada**, que había sido transferida desde la administración central a la Comunidad Valenciana, sufrió una importante transformación durante los años ochenta. A partir de 1988 la Formación Profesional reglada de primer grado quedó en manos de la Conselleria de Educación, por lo que la política de formación profesional de la Conselleria de Agricultura se centraría en una **enseñanza técnico-profesional no reglada** dirigida a preparar a los agricultores para adoptar las nuevas técnicas de producción y seguir las directrices marcadas por la PAC.

Por otro lado, existe una clara diferencia competencial según el tipo de enseñanza profesional. Los objetivos y contenidos de la enseñanza reglada se establecen por las autoridades académicas del Estado. En cuanto a la **enseñanza ocupacional**, aquella que no da lugar a títulos profesionales de ámbito general, es competencia de las CC.AA. y está relacionada con las necesidades de la agricultura regional. Es una formación cuyos objetivos están dentro de la política agraria de cada Comunidad Autónoma, que a su vez se adapta a las exigencias marcadas desde las instancias comunitarias, en especial las referentes a la política de estructuras y al régimen de los intercambios comerciales.

La FP no reglada se apoya en las ayudas para la mejora de la eficacia de las estructuras agrarias que recoge la normativa de la administración agraria (28). Esta normativa propone ayudas para actividades de capacitación y formación profesional permanente de los agricultores entre las que aparecen:

- Cursos reglados de capacitación profesional dirigidos a jóvenes con edad superior a la escolar obligatoria para estar en condiciones de ejercer la profesión.

(26) Esta situación se prolongó hasta septiembre de 1993.

(27) MEC (1984).

(28) Vid. el RD 47/87 (BOE 152, de 26 de junio de 1987).

- Cursos y estancias de formación y perfeccionamiento profesional, dirigidos a agricultores que ejercen su profesión.
- Cursos para la incorporación de jóvenes para acceder a la dirección de la empresa agraria.
- Cursos y estancias de formación para dirigentes, gerentes y socios de agrupaciones de agricultores y cooperativas «*para mejorar su organización y eficacia societaria y empresarial*».

En aplicación de estas directrices la administración agraria centra su oferta en una amplia gama de cursillos, con contenidos específicos a partir tanto de las necesidades de los agricultores como de la política agraria. En el primer caso aparecen los cursos relacionados con la citricultura, el uso del agua para riego o la aplicación de plaguicidas. En el segundo los objetivos son la concentración de la oferta y el ejercicio de la actividad empresarial de los agricultores (29).

4. OFERTA ACTUAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL AGRARIA EN EL PAÍS VALENCIANO

4.1. La Formación Profesional Agraria No Reglada

Este tipo de FPA para agricultores y técnicos es lo suficientemente flexible como para atender las necesidades que se plantean en las diferentes fases de la actividad agraria: producción, transformación y comercialización-distribución. Cada curso es diferente en cuanto a contenidos, duración y niveles de exigencia, adaptándose a las necesidades del agricultor en cada comarca y para cada cultivo.

Las exigencias de competitividad a las que se enfrentan las explotaciones valencianas, a nivel global y en el marco común europeo, llevaron al gobierno valenciano a favorecer la aparición de explotaciones agrarias que superasen sus tradicionales defectos estructurales: reducido tamaño, elevada parcelación y escasa capitalización; consecuentemente elevado coste de las producciones y escasa eficiencia. Aparece así la «*explotación preferente*» (30). Entre sus requisitos figura la obligatoriedad de ser «*gestionada por agricultores o ganaderos cualificados, con formación profesional reconocida por la Conselleria de Agricultura, Pesca y Alimentación*» (31).

En consecuencia, desde 1994 la Conselleria de Agricultura, además de los cursos breves sobre nuevas técnicas de cultivo, el reciclaje y la formación continuada del

(29) Para ver una valoración de la oferta de estos cursos, vid. Farinós (1995), pp. 164-174.

(30) Decreto 31/1994 de 8 de febrero.

(31) Orden de 10 de marzo de 1994, de la Conselleria de Agricultura, Pesca y Alimentación. Define los cursos de *Formación de Agricultores y Ganaderos Cualificados*, y el curso de *Formación Empresarial Agraria*, su duración, contenido y número de créditos para cada una de las especialidades (citricultura, fruticultura, horticultura, olivicultura, viticultura y ganadería).

agricultor, imparte cursos para la *formación de agricultores cualificados*, cursos de *manipulador de plaguicidas*, cursos de *formación empresarial agraria* y cursos de *especialización técnica* (32). Su evolución se recoge en el cuadro 8.

En la impartición de la FPA no reglada participan tanto los Servicios de la propia Conselleria de agricultura como otros organismos e instituciones:

- El *INEM* organiza cursos ocupacionales para el fomento del empleo de contenido y duración variable. A partir de las transferencias en formación ocupacional a la Comunidad Valenciana, en 1993, estos cursos, cursos de Formación para Inserción Profesional (FIP), se organizan desde la Conselleria de Trabajo y Asuntos Sociales.
- La *Federación de Cooperativas Agrarias Valencianas (FECOAV)* realiza cursos de dirección, contabilidad, control de calidad, «marketing», gestión de almacén, almazara, campo o bodega, para dirigentes, administrativos y mandos intermedios.
- El *Instituto de Cooperación Agraria Valenciano (ICAV)* organiza cursos para los socios de las cooperativas.
- El *Servicio de Promoción y Ayudas Institucionales (SPAI)* realiza cursos, reuniones y charlas para informar a los agricultores a través de las oficinas de Extensión Agraria ubicadas en las distintas comarcas de la Comunidad Valenciana.
- El *Servicio de Transferencia de Tecnología Agraria (STTA)* imparte los cursos de incorporación de jóvenes a la empresa agraria, los cursos de cualificación y de gestión empresarial.
- Los *centros de formación profesional agraria reglada* imparten cursos específicos de manera esporádica.

CUADRO 8

Cursos y alumnos de capacitación agraria 1994-1996

Tipo de Cursos	Año 1994		Año 1995		Año 1996	
	Cursos	Alumnos	Cursos	Alumnos	Cursos	Alumnos
Cualificados	82	3.153	38	1.538	52	1.742
Manipulador de plaguicidas	17	355	14	246	12	275
Form. empresarial agraria	13	230	19	286	13	302
Especialistas	131	3.891	101	2.504	136	3.666
TOTAL	243	7.629	172	4.574	213	5.785

Fuente: Generalitat Valenciana. Conselleria de Agricultura, «Memoria» (varios años: 1994-96).

(32) Para una mayor información sobre estos cursos y su repercusión para el sector agrario valenciano vid. Farinós (1995).

- Las *Organizaciones Profesionales* de agricultores tienen ayudas de la administración para realizar formación e información de sus asociados. Los cursos se realizan en función de la demanda concreta por parte de los agricultores.

4.2. La Formación Profesional Agraria Reglada

Hasta la completa implantación de la nueva FP definida por la LOGSE y la extinción del plan antiguo, la FP Agraria mantiene la ordenación en los dos grados que establecía la LGE del 70. Se cuenta además, tal y como ya ha sido expuesto en un apartado precedente, con la experiencia de los *Módulos Experimentales*. Del mismo modo ya se conoce la oferta del nuevo «Mapa Escolar de la C.V.» para la aplicación de la LOGSE. Fue presentado recientemente por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, modificando una propuesta previa que suscitó una encendida polémica.

A) La Formación Profesional Agraria de 1^{er} y 2^o grado

La FP1 agraria hoy prácticamente ha desaparecido de los centros públicos en favor de los centros privados concertados. Pero no fue siempre así. Desde 1977 a 1984 una media de 120 alumnos por año terminaba la FP1 agraria en la Comunidad Valenciana (33).

A partir de las transferencias, los centros públicos de la Conselleria de Agricultura se orientaron hacia la Formación Profesional no reglada y las Escuelas de la Diputación, también enseñanza pública, hacia la FP2, una formación más especializada que encontró mejor acogida entre los agricultores y el alumnado, tal y como también sucede en el resto de ramas profesionales.

El cuadro 9 refleja la evolución del alumnado de FP1 y 2 en el País Valenciano durante los cursos 1988/89–1993/94, mientras que el cuadro 10 muestra los alumnos matriculados en el conjunto de enseñanzas profesionales agrarias regladas en los dos cursos 1995/96 y 1996/97.

B) La Capacitación Agraria

La especialización de los trabajos supuso una revolución (fordista) en los métodos de trabajo en las grandes empresas. En la agricultura, como en otros sectores cuyo tejido empresarial lo constituyen las pequeñas y medianas explotaciones-empresas (PYMES), el predominio del agricultor autónomo hace más complejo el ejercicio de su profesión. El agricultor desarrolla simultáneamente funciones de mano de obra, de director técnico y de empresario. Por ello la mayoría de los países se inclinaron por mantener dos sistemas paralelos de formación que integraran la agricultura en las enseñanzas clásicas y sistemas profesionales de carácter finalista dirigidos a la formación práctica (34).

(33) Vide Farinós (1995), p. 165.

(34) García Alamán, J. (1969).

CUADRO 9
Evolución alumnado FPA 1^{er} y 2^o grado en la C.V.
(LGE de 1970)

Centros	1988/89	1989/90	1990/91	1191/92	1992/93	1993/94
Públicos	234	195	276	275	–	–
Privados	424	469	381	399	–	–
Total FPA	648	664	657	674	731	662
FP total	65.658	73.323	78.163	88.097	90.520	92.424
% FPA/FP total	0,987	0,906	0,841	0,765	0,808	0,716

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.

CUADRO 10
Alumnos matriculados en enseñanzas profesionales agrarias regladas.
Cursos 1995/96 y 1996/97

		Enseñanzas	1995/96	1996/97
Formación profesional I y II Grado (LGE de 1970)	FP 1^{er} Grado	Centros Públicos	28	91
		CC. Privados-Concertados	358	367
		Total FP1	386	458
	FP 2^o Grado **	Centros Públicos	271	222
		CC Privados-Concertados	188	200
		Total FP2	459	422
		TOTAL FP I y II	845	880
Módulos Experimentales	M2	Fruticultura	27	–
		Horticultura	–	20
		Jardinero Productor de Plantas	–	20
		Total M2	27	40
	M3	Horto-Fruticultura	26	50
Indust. Alimentarias		56	55	
Total M3		82	105	
		TOTAL MÓDULOS	109	145
	CFGS	Indust. Alimentarias	–	50
		TOTAL ENSEÑANZAS PROFES. AGRAR. REGLADAS	954	1.075

Fuente: Servicio de Estudios. Secretaría General. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.

* Familias profesionales «Agricultura» e «Industrias Agroalimentarias». Los alumnos matriculados en los distintos Módulos Experimentales y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), lo hacen en centros públicos.

* Todos los alumnos cursan la FP II en Régimen Especial.

Las funciones de los Centros de Capacitación, en los que actualmente se imparten enseñanzas profesionales equiparables a la FP2 destinadas a una agricultura en cambio constante, han ido variando con el tiempo. García Alamán (1969) señalaba cuatro: la capacitación de 1^{er} grado, el *aprendizaje agrario*, la capacitación de 2^o grado que ofrecían las *escuelas de capataces agrícolas*, la capacitación profesional no reglada, los denominados *cursos breves*, y la *extensión agraria*.

Las funciones que la Conselleria de Agricultura asignaba a estos centros después de su transferencia eran: a nivel reglado la *FPI* y la *formación de empresarios agrarios y capataces* (35); a nivel no reglado la *formación de especialistas* (fumigador, podador...) y la realización de *cursos específicos* de formación. Hoy estos centros han añadido a su faceta de *formación* la *experimentación agraria*, cambiando su antiguo nombre por el de «Centros Experimentales de la Conselleria de Agricultura». Combinan así las dos formas de transferencia de tecnología utilizadas tradicionalmente: la experimentación en condiciones de campo de los hallazgos de las actividades de investigación y la mejora en la cualificación de los adoptadores potenciales para facilitar la difusión (adopción agregada) de las innovaciones.

Por su parte, las Escuelas de Capacitación Agraria dependientes de la Diputación de Valencia siguen impartiendo los cursos de «Bodeguero-Viticultor» en Requena y de «Capataz Forestal» en el centro de Catarroja.

C) Oferta Educativa: Catálogo de Centros y Mapa Escolar

Como punto final de este apartado dedicado a presentar la oferta de FPA en el País Valenciano, a continuación se presentan un catálogo-inventario de centros y organismos que han venido participando en la FPA (cuadro 11), así como la propuesta que la administración educativa ha presentado en el «Mapa Escolar», pese a que ésta no contempla algunos de los centros hoy en funcionamiento o no ha activado la mayor parte de la oferta de FPA en el pasado curso (cuadro 12).

Es de desear que este desajuste se vea resuelto en cuanto antes y la política educativa autónoma en materia agraria se diseñe sin menoscabo de la red de centros existente. Para ello será necesario optar por criterios integradores que no segreguen la enseñanza agraria del resto del sistema educativo, procurando una mayor coordinación entre las Consellerias de educación y agricultura, en lugar de perpetuar una dicotomía que no hace sino enmascarar posibles y necesarias soluciones.

5. CONCLUSIONES

El País Valenciano presenta una débil base educativa de la población y un déficit de inversión y dotación de capital público por habitante en materia educativa

(35) Los cursos de capataces dejan de ofertarse en 1989, un año después de que lo hicieran los de FP 1.

CUADRO 11

Relación de centros de formación profesional agraria

Titular	Localidad	Enseñanzas
Conselleria		(Ver Cuadro 12)
INEM	ALICANTE CASTELLÓN VALENCIA (diversas localidades)	Formación Ocupacional Varias especialidades
DIPUTACIÓN PROVINCIAL	CATARROJA	Capataces: – Hortofruticultura FPII: – Jardinería – Hortofrutícola Módulo II: – Jardinería-Horticultura Módulo III: – Hortofruticultura
	REQUENA	Capataces: – Bodeguero-Viticultor FPII: – Viticultura y Enología
EFAS (Escuelas Familiares Agrarias)	LLOMBAI	FPI: – Explotaciones Agropecuarias FPII: – Gestión-Administración Explotac. Agr. Módulo II: – Fitopatología – Jardinería y horticultura
	JACARILLA	FPI: – Expl. Agropecuarias FPII: – Gestión-Administración Explot. Agr. Módulo II: – Jardinería
COOPERATIVA DE PADRES (sin actividad)	BENIARJÓ «LA FLORIDA» CATARROJA	FPI: – Explotaciones Agropecuarias FPI: – Explotaciones Agropecuarias
FECOAV	VALENCIA	Formación dirigentes Cooperativas
SINDICATOS	V, CS, A	Formación Ocupacional
SPAI (Servicio de Promoción y Ayudas Instit.)	ALICANTE CASTELLÓN VALENCIA (en oficinas SEA)	– Cursos – Reuniones – Cursos de incorporación Jóvenes Agricult. (RD 808/87)
	CARCAIXENT	Capataces: – Hortofrutícolas Módulo II: – Fitopatología Cursos de incorporación Jóvenes Agricultores Cursos tecnológicos
STTA (Servicio de Transferencia de Tecnología)	LLUTXENT	Cursos de incorporación Jóvenes Agricultores Cursos tecnológicos
	ELX	Capataces: – Hortofrutícolas Módulo II: – Fruticultura-Floricultura Cursos de incorporación Jóvenes Agricultores Cursos tecnológicos
	VILA-REAL	Capataces: – Hortofrutícolas Módulo II: – Fruticultura-Citricultura Cursos de incorporación Jóvenes Agricultores Cursos tecnológicos

CUADRO 11 (*Continuación*)**Relación de centros de formación profesional agraria**

Titular	Localidad	Enseñanzas
STTA (Servicio de Transferencia de Tecnología)	BORRIOL	Cursos de incorporación Jóvenes Agricultor. Cursillos de tecnología pecuaria
	MONTCADA	Cursos de incorporación Jóvenes Agricultor. Cursillos tecnológicos

Fuente: Conselleria de Agricultura, Pesca y Alimentación. Servicio de Transferencia de Tecnología Agraria.

con respecto al conjunto nacional. Este rasgo se agudiza todavía más entre la población agraria, con unas tasas de envejecimiento superiores. La Formación Profesional Agraria en las áreas rurales se ha venido circunscribiendo a las Enseñanzas No Regladas desarrolladas preferentemente por la propia administración agraria. La reforma de las Enseñanzas Medias propugnada por la LOGSE debe servir para buscar una mayor integración de la población rural en la nueva Formación Profesional Reglada, lo que a su vez implica, de forma previa, la resolución de los tradicionales problemas que han venido aquejando a las enseñanzas básicas-obligatorias. Hay que huir, por tanto, del recurso fácil de generalizar los *Programas de Garantía Social* (M1) en estas áreas. Todo ello sin menoscabo de las enseñanzas no regladas, fundamentalmente la Educación de Adultos en sus distintas formas, si bien hay que resaltar la Formación Profesional Ocupacional, que tan vigorosa se ha demostrado en el sector.

El nuevo entorno competitivo caracterizado por la globalización de la economía agraria, las rondas de negociación del GATT tendentes a la liberalización de los mercados, la reforma de la Política Agraria Comunitaria y de las Organizaciones Comunes de Mercado en un intento de abandonar la política de precios garantizados, y los acuerdos con los Países Terceros Mediterráneos, exigen del sector una búsqueda de ventajas competitivas de orden superior basadas en la diferenciación y la calidad del producto y de los servicios asociados a él.

En este contexto, el capital humano se constituye como factor fundamental. Por este motivo se apuesta por la integración definitiva del sector en el nuevo sistema educativo diseñado por la LOGSE. Sin embargo, preocupan algunos ejemplos como el recorte que el valenciano «Mapa Escolar» de las Enseñanzas Profesionales Agrarias supone sobre el abanico de centros e instituciones que han venido cumpliendo tal función. Al margen de otras consideraciones relativas a la necesidad de ultimar definitivamente los acuerdos entre las administraciones de Trabajo, Educación y Agricultura con el fin de agilizar las convalidaciones y dotar de la pretendida versatilidad al curriculum mixto educativo-profesional de cada individuo, esta circunstancia no parece indicar sino la continuidad en la consideración

CUADRO 12

**Relación de centros de enseñanzas profesionales agrarias
y agroalimentarias del nuevo mapa escolar**

	Localidad	Centro	Título	Imp. *
	Alicante	Inst. Bach. «Virgen del Remedio»	- Técnico Sup. en Indus. Aliment.	Sí
	Callosa d'En Sarrià	2 Unidades en el Inst. de Educac. Secundaria	- Téc. en Explotac. Agrarias Intens. - Técnico en Jardinería	No No
	Elche	Instituto de Secundaria n.º 9	- Técnico Sup. en Indust. Alimentaria	No
A	Orihuela	2 Unidades en el Inst. de Formac. Profesional «El Palmeral»	- Téc. en Explot. Agrarias Intensivas - Téc. Superior en Gestión y Organización de Recurs. Naturales	Sí No
	Pego	2 Unidades en el Instituto de Bachillerato	- Técnico de Gestión y Organización Recursos Naturales - Técnico en Trabajos Forestales y Conservación del Medio Natural	No
	Ijona	Instituto de Bachillerato	- Técnico Sup. en Indust. Aliment.	No
	Castellón	Instit. de FP «Costa de Azahar»	- Técnico Sup. en Indust. Aliment.	No
CS	Segorbe	Instituto de FP «Alto Palancia»	- Técnico en Trabajos Forestales y Conservación del Medio Natural	No
	Benaguasil	2 Unidades del Instituto para Agricultura y Ganadería	- Téc. en Explotac. Agrarias Intensiv. - Técnico en Jardinería	No No
	Buñol	1 Unidad en el Instituto para Actividades Agrarias	- Técnico de Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Natural	No
	Catarroja	5 Unidades en la Esc. de Capataces Agrícolas	- Téc. en Explotac. Agrarias Intensiv. - Técnico en Jardinería - Técnico Superior en Gestión y Organiz. de Empresas Agropecuar. - Téc. Sup. en Gestión y Organización de Recursos Naturales - Técnico en Trabajos Forestales y Conservación del Medio Natural	No No Sí Sí No
V	L'Alcúdia	2 Unidades en el Inst. de Educación Secundaria	- Téc. en la Elaboración de Aceites y Zumos - Téc. Sup. de Industria Alimentaria	No No
	Picassent	Inst. FP. Secc. Centro Penitenciario	- Técnico en Jardinería - Téc. en Explot. Agrarias Intensivas Módulos II: - Horticultura - Jard. Produc. de Plant.	No No Sí Sí
	Requena	Escuela de Viticultura y Enología	- Técnico Superior en Gestión y Organización de Recursos natural. - Técnico en Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Natural - Técnico en Elaboración de Vinos y Otras bebidas - Téc. Sup. en Industria Alimentaria	Sí No No No No

CUADRO 12 (Continuación)
**Relación de centros de enseñanzas profesionales agrarias
 y agroalimentarias del nuevo mapa escolar**

	Localidad	Centro	Título	Imp. *
V	Valencia	Instituto Polit. «San Vicente Ferrer-A»	– Téc. Sup. en Industria Alimentaria – Téc. Desollador y Carnicería Charcutería	Sí No

Fuente: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

* Nivel de Implantación durante el curso 1997/98.

de la formación agraria como una enseñanza residual o marginal dentro del sistema educativo.

Sin discutir su especificidad, se reclama la mayor integración de una enseñanza que no puede ser considerada de orden inferior por su repercusión futura sobre el nivel de renta, y de vida, tanto familiar como de numerosos espacios de nuestra geografía; especialmente en las áreas rurales y desfavorecidas, en las que la incorporación y/o permanencia de los jóvenes resulta clave.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHANCO, M. T. (1993): «Información estadística sobre desigualdad social», en *I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y riqueza*, Vol. VIII, «El impacto de las políticas sociales: educación, salud, vivienda», Fundación Argentina.
- BENEYTO CALATAYUD, P. J. (1991): «Los agentes sociales y la formación de recursos humanos», en *Projecte 93, Vol. IV, Formació de Recursos Humans i Mercat de Treball*, València, Generalitat Valenciana, pp. 139-161.
- CIDE (1988): «El Sistema Educativo Español 1988», Madrid, MEC.
- CIDE (1991): «El Sistema Educativo Español 1991», Madrid, MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (varios años): «Informe sobre el estado y situación del sistema educativo», Cursos 1992/93 a 1995/96, Madrid, MEC.
- CONSELLERIA DE AGRICULTURA, PESCA Y ALIMENTACIÓN (varios años): «Memòria», Ejercicios 1994 a 1996, València, Generalitat Valenciana.
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): «Guía Informativa de los Módulos Profesionales. Curso 1993-94», València, Generalitat Valenciana.
- FARINÓS DASÍ, J. (1995): «Cambio Técnico: Condición y Respuesta. El caso de la agricultura comercial valenciana», València, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Agricultura, Pesca i Alimentació, Sèrie Estudis.

- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1990): «La enseñanza de la agricultura en la España del siglo XIX», *Agricultura y Sociedad*, n.º 56: pp. 113-142.
- FUNDACIÓN ENCUESTRO (1998): «Informe España 1997: Una interpretación de su realidad social», Madrid, CECS, pp. 735-742.
- GARCÍA ALAMÁN, J. (1969): «Capacitación y Extensión Agraria», III Reunión de Estudios de la Asociación Española de Economía y Sociología Agrarias sobre *Promoción Humana en la Agricultura Española*, Madrid, Instituto de Estudios Agrosociales.
- GARCÍA SANZ, B. (1997): «La sociedad rural ante el siglo XXI», Madrid, Secretaría General Técnica del MAPA, *Serie Estudios*, n.º 125.
- GENERALITAT VALENCIANA (1994): «Plan Valenciano de la Formación Profesional», València, Conselleria de Treball i Afers Socials i Conselleria d'Educació i Ciència.
- GÓMEZ AYAU, E. (1969): «La educación y las enseñanzas agrícolas en el momento actual», III Reunión de Estudios de la Asociación Española de Economía y Sociología Agrarias sobre *Promoción Humana en la Agricultura Española*, Madrid, Instituto de Estudios Agrosociales.
- INE (1997): «Indicadores Sociales de España. Monografía: Disparidades Provinciales», Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- INE (varios años): «Estadística de la Enseñanza en España», Madrid, INE.
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO, M. L. (1990): «Los gastos privados de educación», Madrid, CIDE, *Colección Investigación*, n.º 46, MEC.
- MARTÍNEZ, R.; MORA, J. G. y VILA, L. (1993): «Educación, actividad y empleo en las Comunidades Autónomas españolas», *Revista de Estudios Regionales*, n.º 36, pp. 299-331.
- MARTÍNEZ IZQUIERDO, H. (1991): «Educación y Desarrollo Económico en España», Valladolid, Universidad de Valladolid.
- MEC (1966): «Las necesidades de los graduados en España en el período 1964-1971», Madrid, Estudio realizado para el Proyecto Regional Mediterráneo por el Ministerio de Educación y la OCDE.
- MEC (1984): «Hacia la Reforma», Madrid, Dirección General de Enseñanzas Medias.
- MEC (1987): «Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para un debate», Madrid, MEC.
- MEC (1988): «El abandono escolar en Enseñanzas Medias», Madrid, Servicio de Inspección Técnica.
- MEC (1992): «Informe sobre la experimentación de los Módulos Profesionales. Curso 1991-92», Madrid.
- MEC (1996): «Títulos Profesionales de Actividades Agrarias», Madrid, Mimeografiado.
- MOLTÓ, M. L.; PERAITA, C.; SÁNCHEZ, M. y URIEL, E. (1991): «Condiciones de la vida y trabajo en la Comunidad Valenciana», València, Conselleria de Treball i Seguretat Social.
- MORA, J. G.; PERAITA, C. y SÁNCHEZ, M. (1993): «Recursos humanos y mercado de trabajo en la Comunidad Valenciana», Ponencia presentada al 2.º *Congreso de Economía Valenciana*, Castellón, del 28-30 de abril, Valencia, Generalitat Valenciana.
- MORA RUIZ, J. G. (1990): «La Demanda de Educación Superior», Madrid, Consejo de Universidades.
- NUÑEZ, C. E. (1992): «La fuente de riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea», Madrid, Alianza Editorial.

- ORTEGA, M. A. (1994): «¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha», *Revista de Educación*, n.º 303, pp. 211-242.
- PIQUERAS HABA, J. (1992): «Sociedades Económicas y Fomento de la Agricultura en España», València, Conselleria d'Agricultura, Pesca i Alimentació, Sèrie Estudis.
- ROCHE ARNÁS, P. (1993): «Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural», Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- SANCHÍS GÓMEZ, E. (1994): «Niveles educativos y Formación Profesional en el País Valenciano», *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 301-338.
- SANCHÍS GÓMEZ, E. (1995): «Un futuro incierto. La juventud valenciana entre la formación y el paro». *Revista de Estudios Regionales*, n.º 41, pp. 173-204.
- SERVICIO DE EXTENSIÓN AGRARIA (1988): «Nota sobre la situación de las enseñanzas de capacitación profesional agraria», Madrid, MAPA, no publicado.
- TORRES MORA, J. A. (1993): «Análisis empírico de las desigualdades educativas en España», en *I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y riqueza*, Vol. VIII, «El impacto de las políticas sociales: educación, salud, vivienda»; Fundación Argentaria.

PALABRAS CLAVE: *Desarrollo rural, enseñanzas agrarias, formación profesional, País Valenciano.*

RESUMEN

*Cualificación de recursos humanos en el ámbito rural.
La formación profesional Agraria en el País Valenciano*

La toma de decisiones y la calidad del capital humano se constituyen en un elemento de primer orden para afrontar con garantías el nuevo entorno competitivo resultante del creciente proceso de globalización y de la anunciada reforma de los Fondos Estructurales. Por otra parte, los beneficios que reporta la inversión en educación no se encuentran sometidos a ciclos ni recesiones. Con estas premisas, el presente artículo postula la necesidad de acometer, en el marco de la LOGSE, las medidas oportunas para dotar a la población rural del adecuado nivel de cualificación profesional. En primer lugar se reflexiona sobre el principio de «igualdad de condiciones» para la enseñanza y su nivel de cumplimiento en el hábitat rural. A continuación la atención se centra en la necesidad de reforzar las enseñanzas profesionalizantes en este ámbito, especialmente las regladas, menos consolidadas que las no regladas, aprovechando el marco que brinda la actual reforma. Para ello se toma como ejemplo el caso valenciano, un espacio con una agricultura tradicionalmente considerada avanzada pero con bajos niveles educativos y de formación profesional de los activos del sector.

RÉSUMÉ

*Qualification des ressources humaines dans le domaine rural.
La formation professionnelle agricole dans la Communauté autonome de Valence*

Le capital humaine et la prise de décisions sont éléments de premier rang pour affronter le neuf cadre compétitif résultant de la globalisation et de la réforme des Fonds Structurels. De plus, les bénéfices dérivés de l'inversion en éducation sont stables. Ce pour ça que on défense la besoin, dans le context de la LOGSE, de doter la population rurale d'un approprié niveau de qualification. Premièrement s'analyse le principe d'égalité de conditons dans les ares rurales. Postérieurement on soutien la conveniencie de développer les

différents formes de Formation Professionnelle. Le cas valencian est pris comme exemple pour être caractérisé par une agriculture considérée avancée, mais avec bas niveaux formatifs des actifs du secteur.

MOTS CLÉS: *Développement rural, enseignements agricoles, formation professionnelle, Communauté autonome de Valence.*

SUMMARY

*Human resources qualification in the rural environment.
Vocational agricultural training in the Autonomous Community of Valencia*

Because human capital quality and decision making are main factors in new competitive order resultant from globalization process and Structural Funds reform, and benefits of investments in education are sure and not affected by cycles or recessions; this paper argues it is necessary, in LOGSE context, endow rural population with an adequate level of professional qualification. First is discussed the principle of equality of conditions, applied to rural areas, as previous step to develop best ways of vocational training. Valencian case is taken as example, because is characterized by advanced production systems, but with low educational and qualification levels of their actives.

KEYWORDS: *Rural development, agricultural education, vocational training, Autonomous Community of Valencia.*