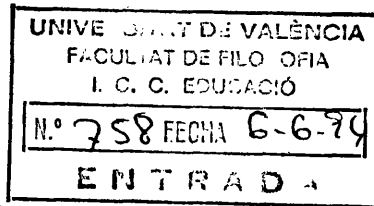






UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



# ESTUDIO Y TRABAJO: LA ALTERNANCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Tesis doctoral dirigida por:  
Dr. D. José Gimeno Sacristán

Presentada por:  
Fernando Marhuenda Fluixà

Valencia, 1994



UMI Number: U602885

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

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

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



UMI U602885

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

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



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

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y C. C. EDUCACION  
BIBLIOTECA  
Reg. de Entrada n° 32.036  
Fecha 19-7-1994  
Signatura ~~EE-T~~/351

BID.T 1191

D. 258961  
L. 258981

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

### AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

### PRIMERA PARTE.

<b>CAPÍTULO I: Características del mercado de trabajo.....</b>	<b>11</b>
--	-----------

1.1. <i>Mercado de trabajo y dualización de la sociedad.....</i>	12
1.2. <i>Tendencias de empleo: las nuevas ocupaciones, las viejas y las de siempre.....</i>	16
1.3. <i>Mercados de trabajo y políticas de formación y empleo.....</i>	29

<b>CAPÍTULO II: Juventud, formación y empleo.....</b>	<b>33</b>
---	-----------

2.1. <i>Definición de la juventud: caracterización, heterogeneidad y diversidad.....</i>	34
2.2. <i>El problema del paro juvenil.....</i>	45
2.3. <i>Las políticas de juventud y las políticas de formación.....</i>	51

<b>CAPÍTULO III: Caracterización de los procesos de transición.....</b>	<b>57</b>
---	-----------

3.1. <i>Los procesos de transición.....</i>	57
3.2. <i>La escuela ante la transición.....</i>	65
3.3. <i>Las transiciones en los noventa.....</i>	74

<b>CAPÍTULO IV: El marco de las relaciones entre educación y trabajo.....</b>	<b>77</b>
---	-----------

4.1. <i>Las relaciones entre educación y trabajo: ¿separación o adecuación?.....</i>	78
4.2. <i>Las funciones de la escuela y de la formación profesional.....</i>	84
4.3. <i>Éxito y fracaso escolar, mercado de trabajo e inserción profesional.....</i>	89
4.4. <i>Las reformas educativas: la reforma de la formación profesional.....</i>	103

<b>CAPÍTULO V: Los dilemas de la formación profesional.....</b>	<b>115</b>
---	------------

5.1. <i>Formación general vs. formación específica.....</i>	116
5.2. <i>Teoría vs. práctica.....</i>	121

5.3. <i>Los debates en torno a las cualificaciones</i> .....	127
5.3.1. <i>Los requerimientos de cualificaciones</i> .....	129
5.3.2. <i>La provisión de las cualificaciones en la escuela</i> .....	139
<b>CAPÍTULO VI: Trabajo y educación como actividad humana</b> .....	<b>147</b>
6.1. <i>La crisis cultural del concepto de trabajo. Distintas concepciones sobre el trabajo</i> .....	147
6.2. <i>Reconceptualización de la educación</i> .....	158
<b>SEGUNDA PARTE.</b>	
<b>CAPÍTULO VII: Experiencia y aprendizaje</b> .....	<b>165</b>
7.1. <i>Experiencia y educación</i> .....	166
7.2. <i>Experiencia y trabajo</i> .....	171
7.3. <i>Experiencia y reflexión</i> .....	176
7.4. <i>Experiencia y actividad</i> .....	181
7.5. <i>Experiencia y aprendizaje: la teoría de Kolb sobre el aprendizaje experiencial</i> .....	184
<b>CAPÍTULO VIII: Los sistemas de alternancia y aprendizaje</b> .....	<b>195</b>
8.1. <i>Definición y fundamentos de la alternancia y el aprendizaje</i> .....	195
8.2. <i>La articulación de la formación en alternancia</i> .....	206
8.2.1. <i>El sistema dual</i> .....	206
8.2.2. <i>Los distintos sistemas de alternancia</i> .....	213
8.2.3. <i>Los modelos subyacentes a la combinación escuela-trabajo</i> .....	216
<b>CAPÍTULO IX: El marco curricular de la alternancia</b> .....	<b>219</b>
9.1. <i>El curriculum en la Formación Profesional</i> .....	220
9.2. <i>Los lugares en que se realiza el aprendizaje profesional</i> .....	232
9.2.1. <i>La combinación de lugares como principio organizativo del curriculum</i> .....	233
9.3. <i>La inserción de la experiencia laboral en el curriculum y la objetivación del mismo en su proceso de desarrollo</i> .....	238
<b>CAPÍTULO X: El curriculum en la acción: El aprendizaje experiencial en la formación profesional</b> .....	<b>249</b>
10.1. <i>El aprendizaje experiencial en la práctica</i> .....	249
10.2. <i>Estrategias metodológicas de la experiencia laboral y su inserción en el curriculum</i> .....	256
10.2.1. <i>Metodologías basadas en el aula</i> .....	258
10.2.2. <i>Metodologías basadas en la empresa: work-shadowing y estancias en empresas</i> .....	267

## TERCERA PARTE.

<b>CAPÍTULO XI: Metodología de la investigación.....</b>	<b>303</b>
11.1. <i>Las Prácticas en Alternancia en la Comunidad Valenciana .....</i>	304
11.2. <i>Metodología.....</i>	312
11.2.1. <i>Algunas consideraciones sobre otros informes de prácticas en alternancia.....</i>	314
11.2.2. <i>La elaboración de los cuestionarios.....</i>	316
11.2.3. <i>Las poblaciones y las muestras.....</i>	317
11.2.4. <i>Definición y clasificación de las variables.....</i>	318
11.2.5. <i>El trabajo de campo.....</i>	321
11.2.6. <i>Tratamientos estadísticos.....</i>	322
11.2.7. <i>Las entrevistas.....</i>	323
<b>CAPÍTULO XII: Las entidades colaboradoras con el Programa de Alternancia.....</b>	<b>325</b>
12.1. <i>Características de la muestra.....</i>	325
12.2. <i>Experiencia en el programa de alternancia.....</i>	329
12.3. <i>Contratación de alumnos.....</i>	330
12.4. <i>Valoración de las prácticas.....</i>	332
12.5. <i>Cumplimiento del programa.....</i>	339
<b>CAPÍTULO XIII: Los tutores de prácticas de las empresas.....</b>	<b>347</b>
13.1. <i>Características de la muestra.....</i>	347
13.2. <i>El ejercicio de la función tutorial.....</i>	350
<b>CAPÍTULO XIV: Los tutores de alternancia de los centros de Formación Profesional.....</b>	<b>359</b>
14.1. <i>Características del grupo encuestado.....</i>	359
14.2. <i>Valoración de la alternancia.....</i>	367
14.3. <i>Opiniones de los coordinadores del programa de alternancia.....</i>	381
<b>CAPÍTULO XV: Los alumnos participantes.....</b>	<b>385</b>
15.1. <i>Descripción de la muestra.....</i>	385
15.2. <i>Valoración de las prácticas.....</i>	391
15.2.1. <i>Las empresas donde los alumnos realizan sus prácticas... ..</i>	398
15.2.2. <i>Las actividades a desempeñar en las prácticas.....</i>	400
15.2.3. <i>La actuación del tutor y las relaciones dentro de la empresa.....</i>	408
15.2.4. <i>Las condiciones de realización de las prácticas.....</i>	410
15.3. <i>La inserción laboral de los jóvenes.....</i>	412
<b>RECAPITULACIÓN.....</b>	<b>417</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>429</b>



---

<b>ANEXO I: Los cuestionarios.....</b>	<b>489</b>
Anexo 1.1. <i>Encuesta a las empresas.....</i>	489
Anexo 1.2. <i>Encuesta a los tutores de empresas.....</i>	495
Anexo 1.3. <i>Encuesta a los profesores.....</i>	499
Anexo 1.4. <i>Encuesta a los coordinadores en los centros.....</i>	507
Anexo 1.5. <i>Encuesta a los alumnos.....</i>	509
<b>ANEXO II: Transcripciones de algunas entrevistas.....</b>	<b>517</b>
Anexo 2.1. <i>Entrevista a una profesora tutora de prácticas.....</i>	517
Anexo 2.2. <i>Entrevista a una tutora de prácticas en empresa.....</i>	535
<b>ANEXO III: Transcripción del grupo de discusión.....</b>	<b>547</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1. Nuevos desafíos para las políticas sobre enseñanza y formación.....	23
Figura nº 2. Modelo de desarrollo de competencias.....	117
Figura nº 3. Esquema de la adquisición de conocimientos.....	122
Figura nº 4. Relaciones entre saber y acción en la formación profesional..	124
Figura nº 5. Modelo de modificación de prioridades en los sistemas de enseñanza.....	125
Figura nº 6. El círculo de las competencias, mostrando las competencias adaptativas tal como se relacionan con los estilos de aprendizaje.....	134
Figura nº 7. El proceso reflexivo.....	177
Figura nº 8. Relaciones entre acción y reflexión.....	181
Figura nº 9. Aprendizaje experiencial como el proceso que une educación, trabajo y desarrollo personal.....	185
Figura nº 10. Modelo de Lewin de aprendizaje experiencial.....	185
Figura nº 11. Modelo de Piaget de aprendizaje y desarrollo cognitivo.....	186
Figura nº 12. Tres tradiciones de aprendizaje experiencial.....	187
Figura nº 13. Relaciones entre la estructura de los procesos de aprendizaje, la estructura del conocimiento, y los campos de interrogación y entorno.....	191
Figura nº 14. Modalidades del sistema dual.....	209
Figura nº 15. Combinación de formación de base y formación específica...	210
Figura nº 16. Contextos de reproducción y <i>curriculum</i> según Lundgren.	227
Figura nº 17. El riesgo de un <i>curriculum</i> "escolarizado" en la Formación Profesional.....	229
Figura nº 18. Un <i>curriculum</i> propio para la Formación Profesional: la inclusión de las prácticas en alternancia.....	230
Figura nº 19. El triángulo de la experiencia laboral.....	240
Figura nº 20. Modelo curricular de la motivación.....	243
Figura nº 21. Modelo curricular de la negociación.....	244
Figura nº 22. Integridad como virtud maestra integrando valor y hecho, significado y relevancia, y las virtudes especializadas de coraje, amor, sabiduría y justicia.....	250
Figura nº 23. Modelo escalonado de aprendizaje escolar y por el trabajo....	271

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Estadística de la Alternancia en la Comunidad Valenciana.....	304
Tabla nº 2. Estadística de la Alternancia en el territorio de gestión del MEC.....	305
Tabla nº 3. Empresas públicas y privadas que colaboran en la alternancia, según distintos estudios.....	325
Tabla nº 4. Relación entre el número de trabajadores de la empresa y el número de estudiantes en prácticas.....	327
Tabla nº 5. Porcentaje de empleados de la empresa según el nivel de estudios.....	327
Tabla nº 6. Número de alumnos que han hecho prácticas en la empresa en distintos momentos, y duración media de las estancias de los mismos.....	330
Tabla nº 7. Utilidad que las empresas otorgan a las prácticas en alternancia para el aprendizaje de los alumnos.....	333
Tabla nº 8. Beneficios que las prácticas en alternancia reportan a las empresas.....	334
Tabla nº 9. Costos que las prácticas en alternancia suponen para los empresarios.....	335
Tabla nº 10. Valoración de la adecuación de los contactos con el centro en función de la frecuencia de los mismos.....	343
Tabla nº 11. Relación entre la edad de los tutores y su nivel de estudios...	348
Tabla nº 12. Relación del trabajo no docente que el tutor tiene en la actualidad con la especialidad que imparte en el centro escolar.	362
Tabla nº 13. Relación entre la experiencia laboral no docente previa y la rama que actualmente se imparte.....	363
Tabla nº 14. Relación entre la asignatura impartida y la titulación del tutor.....	363
Tabla nº 15. Número de alumnos tutelados y número de empresas que ha de visitar el tutor docente.....	365
Tabla nº 16. Utilidad que los tutores docentes atribuyen a las prácticas en alternancia para el aprendizaje de los alumnos.....	368
Tabla nº 17. Tiempo real dedicado a trabajo productivo y su relación con el tiempo considerado ideal por los tutores docentes.....	370
Tabla nº 18. Dificultades expresadas por los tutores respecto de la inserción de las prácticas en alternancia desde la perspectiva organizativa del centro.....	377
Tabla nº 19. Edad de los alumnos de prácticas, según distintos estudios....	387
Tabla nº 20. Número de alumnos que han hecho prácticas distribuidos por cursos y duración media de las estancias.....	389
Tabla nº 21. Alumnos que hacen las prácticas por la posibilidad de tener un contacto real con el mundo del trabajo en relación a haber trabajado previamente en periodos de vacaciones o no.....	391
Tabla nº 22. Alumnos que hacen las prácticas por la posibilidad de tener un contacto real con el mundo del trabajo en relación a haber trabajado previamente en negocios familiares o no.....	391

Tabla nº 23. Utilidad que los alumnos atribuyen a las prácticas en alternancia en función de los aprendizajes y otros beneficios.....	394
Tabla nº 24. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la formación general como beneficio de las mismas.....	395
Tabla nº 25. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento del perfeccionamiento de los conocimientos profesionales como beneficio de las mismas.....	395
Tabla nº 26. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la adquisición de nuevos conocimientos profesionales como beneficio de las mismas.....	395
Tabla nº 27. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la familiarización con el trabajo real como beneficio de las mismas.....	396
Tabla nº 28. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el desarrollo del trabajo en equipo como beneficio de las mismas.....	396
Tabla nº 29. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el conocimiento del funcionamiento organizativo de la empresa como beneficio de las mismas.....	396
Tabla nº 30. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el conocimiento de las relaciones laborales como beneficio de las mismas.....	396
Tabla nº 31. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la maduración personal como beneficio de las mismas.....	397
Tabla nº 32. Relación entre el número de actividades diferentes y el valor formativo de las mismas.....	404
Tabla nº 33. Relación entre el número de actividades diferentes y su interés.....	404
Tabla nº 34. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y su valor formativo.....	405
Tabla nº 35. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y su facilidad.....	405
Tabla nº 36. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y el interés que revisten para los alumnos.....	406
Tabla nº 37. Relación entre el valor formativo de la actividad y su facilidad.....	407
Tabla nº 38. Relación entre el valor formativo de la actividad y su interés para los alumnos.....	407
Tabla nº 39. Relación entre el valor formativo de la actividad y su relevancia en la formación general.....	407
Tabla nº 40. Valoración que los alumnos hacen del tutor que tuvieron en la empresa durante las prácticas.....	408
Tabla nº 41. Trato recibido en la empresa.....	409
Tabla nº 42. Estadísticas de ocupación en la Comunidad Valenciana.....	412
Tabla nº 43. Datos de ocupación de los alumnos que han realizado prácticas en alternancia.....	412
Tabla nº 44. Situación laboral de los alumnos de prácticas que trabajan en la actualidad.....	414

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. Tamaño de la empresa en relación a la titularidad.....	326
Gráfico nº 2. Relación entre el sector de actividad y el titular de la empresa.....	328
Gráfico nº 3. Relación entre el sector de actividad y el titular de la empresa.....	328
Gráfico nº 4. Alumnos de prácticas contratados por las empresas.....	330
Gráfico nº 5. Número de contratos realizados por las empresas.....	331
Gráfico nº 6. Alumnos contratados según la modalidad de contratación...	331
Gráfico nº 7. Valoración que las empresas hacen de los estudiantes en prácticas.....	337
Gráfico nº 8. Aspectos de la alternancia, recogidos en la normativa, que las empresas cumplen o incumplen.....	340
Gráfico nº 9. Valoración que las empresas hacen de la importancia de los aspectos señalados por la normativa respecto a la alternancia..	341
Gráfico nº 10. Disponibilidad de las empresas para asumir las funciones reclamadas por la Formación en Centros de Trabajo.....	342
Gráfico nº 11. Nivel de estudios de los tutores de prácticas en las empresas.....	347
Gráfico nº 12. Relación entre el sexo de los tutores y su nivel de estudios.	348
Gráfico nº 13. Sindicación de los tutores.....	348
Gráfico nº 14. Años de ejercicio de la función tutorial de alternancia en la empresa.....	350
Gráfico nº 15. Motivos conducentes a ejercer como tutor de los alumnos en prácticas.....	350
Gráfico nº 16. Satisfacción en el ejercicio de la función tutorial.....	351
Gráfico nº 17. Tipos de formación en los que los tutores sienten la necesidad de formarse.....	352
Gráfico nº 18. Estrategias y recursos de enseñanza que los tutores utilizan con los alumnos durante sus prácticas en las empresas.....	353
Gráfico nº 19. Opinión de los tutores sobre las funciones que les competen en el ejercicio de su labor.....	354
Gráfico nº 20. Tiempo dedicado por los alumnos de prácticas a la realización de trabajo exclusivamente productivo.....	355
Gráfico nº 21. Tiempo que tardan los alumnos en prácticas en alcanzar el rendimiento normal de un trabajador.....	357
Gráfico nº 22. Perfil de los tutores en función de su edad y sexo.....	360
Gráfico nº 23. Años de experiencia docente de los profesores tutores.....	360
Gráfico nº 24. Años de experiencia en el programa de alternancia.....	361
Gráfico nº 25. Titulación académica de los tutores de alternancia.....	362
Gráfico nº 26. Número de alumnos de los que se responsabiliza cada tutor.....	364
Gráfico nº 27. Número de empresas de las que se responsabiliza cada tutor.....	364
Gráfico nº 28. Sindicación entre los tutores.....	367
Gráfico nº 29. Tiempo dedicado a trabajo real.....	370

Gráfico n° 30. Valoración de los requisitos para el aprovechamiento óptimo de las prácticas en alternancia por parte de los alumnos.....	371
Gráfico n° 31. Opinión de los tutores docentes respecto a la responsabilidad en la elaboración de la planificación de las prácticas en alternancia.....	373
Gráfico n° 32. Coordinación entre el departamento de orientación del centro y el programa de prácticas en alternancia del mismo.....	373
Gráfico n° 33. Abandono de los estudiantes en prácticas respecto de las mismas.....	375
Gráfico n° 34. Motivos que explican el abandono de los alumnos del programa de prácticas.....	375
Gráfico n° 35. Opinión de los profesores sobre las competencias que les corresponden como tutores de prácticas en alternancia.....	376
Gráfico n° 36. Porcentaje de empresas desaconsejables según los tutores docentes.....	378
Gráfico n° 37. Motivos por los que los profesores consideran desaconsejables las empresas que colaboran en la alternancia.....	379
Gráfico n° 38. Beneficios de las prácticas en alternancia aun cuando la empresa sea considerada desaconsejable.....	379
Gráfico n° 39. Distribución de los alumnos por edades.....	386
Gráfico n° 40. Rama de estudios cursada por el estudiante.....	388
Gráfico n° 41. Actividades de trabajo de los alumnos con anterioridad a las prácticas en alternancia.....	389
Gráfico n° 42. Participación del alumno en programas escolares de introducción al trabajo.....	390
Gráfico n° 43. Grado de satisfacción de los alumnos con las prácticas en alternancia.....	392
Gráfico n° 44. Grado de satisfacción de los alumnos con las prácticas en relación a los motivos que atribuye a la empresa para colaborar con el programa.....	399
Gráfico n° 45. Grado de interés de las actividades que el alumno hubo de realizar en la empresa.....	400
Gráfico n° 46. Dificultades de los alumnos en su adaptación a las actividades que tuvieron que realizar durante las prácticas.....	403
Gráfico n° 47. Relación entre el número de actividades diferentes y el grado de dificultad.....	404
Gráfico n° 48. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y su valor formativo.....	405
Gráfico n° 49. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y el grado de dificultad de las mismas.....	406
Gráfico n° 50. Trato dado por el tutor de la empresa a los alumnos.....	408
Gráfico n° 51. Estilos predominantes de los tutores de empresa.....	409
Gráfico n° 52. Situación respecto al empleo actual de los alumnos que han realizado prácticas en alternancia.....	412
Gráfico n° 53. Motivos que atribuyen los alumnos que no trabajan a este hecho.....	415
Gráfico n° 54. Estudios posteriores a la finalización de la Formación Profesional de Segundo Grado.....	416



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo tiene unos límites difusos, por lo que tratar de presentarlo bajo el formato de una investigación que se supone debe ser cerrada y conclusa, por el carácter de la misma, no ha sido tarea fácil. Intentar hacerlo ha supuesto un esfuerzo más a los acumulados a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, no he estado solo en esta tarea. Quisiera agradecer los apoyos y ayudas que he recibido, sin los cuales no habría podido llevar a término esta tarea. En primer lugar, a Esperanza, la relación que tengo ahora con ella empezó al tiempo que este proyecto y su presencia ha sido un estímulo en todo momento, ella ya lo sabe. También es mucho lo que debo agradecer a Loli y a Joan: de ellos he aprendido mucho a lo largo de estos años y, sobre todo, en ellos he encontrado una amistad que no resulta fácil conseguir en estos ambientes. También aprendí de Ricardo Bou, su interés y dedicación por la formación profesional, el mundo del trabajo y de la educación me han servido a lo largo de la investigación. Ángel, Alfredo y Javier me echaron una mano en las tareas más tediosas del trabajo, transcribiendo entrevistas y maquetándolo; la presentación final del trabajo les debe mucho. También quiero darle las gracias a Marián, con ella he compartido cosas que sólo ella podía entender; seguro que ella pasa mejor que yo este trance y, además, lo merece. A los amigos de la Fundación Trabajo y Cultura, que hace años me acercaron a la formación profesional con su experiencia valiente, siempre llevada a cabo con dignidad, siempre aprendiendo, siempre mejorando: son un ejemplo para mí y espero serles útil algún día. También, cómo no, a todos los compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización de la *Universitat de València*, que me han animado a llegar hasta aquí. Quisiera destacar a Nati, Dino y Paco, por las recomendaciones que me han dado en distintos momentos, y especialmente a Fernando que siempre ha estado disponible. Él y José Luis, han sabido resolverme problemas y facilitarme tareas que me han ahorrado mucho esfuerzo. Marga ha atendido también desde siempre a todo el papeleo que este trabajo ha supuesto, y siempre lo ha hecho con alegría y eficacia. Por supuesto, debo agradecer también a José Gimeno el consejo que me dio al comenzar este trabajo: lee mucho. Sigo en ello.





## INTRODUCCIÓN

---

Todo lo que es inteligente ya ha sido pensado antes.

*Goethe*

En abril de 1990 presenté, dirigido por el profesor Gimeno Sacristán, un proyecto de investigación bajo el título "Modalidades de formación profesional y ocupacional: estudio comparado y prospectiva". Con aquel proyecto conseguí una beca de investigación financiada por la *Generalitat Valenciana*. Todo proyecto supone una opción de entre varias posibles, y la mía dejaba de lado la ocasión de profundizar en otros temas como género y escuela, educación física y deportiva, formación del profesorado, ... Sin embargo, me preocupaba más que ninguno de ellos el de la transición de la escuela al trabajo, la formación profesional como única vía posible para los estudiantes catalogados como "fracaso escolar", las posibilidades de la formación como mecanismo compensador de desigualdades en el acceso al mercado de trabajo. El haber encontrado comentarios e incluso lamentaciones en algunos autores ante la falta de investigaciones en este terreno en nuestro contexto ha constituido también un aliciente para emprender esta investigación. Finalmente, las cifras alcanzadas en los años ochenta por el paro juvenil, no sólo en nuestro entorno más cercano sino a nivel internacional, la consideración del paro como el problema social más importante, el reconocimiento del carácter estructural y no coyuntural de este problema, hicieron que, desde un principio, tuviera claro que, de entre los temas propuestos, aquel que más me atraía era éste, por un doble motivo:

En primer lugar, el paro, afecte a quien afecte, se ha convertido en un factor de marginación. Una de las mejores maneras de romper el círculo de la marginación es mediante el trabajo humano que, como trato de poner de relieve a lo largo de este estudio, tiene un carácter central en la vida de las personas, en su maduración y desarrollo, en su socialización, ... Desde este punto de vista, toda intervención formativa que quiera facilitar la incorporación al trabajo tiene que tener indiscutiblemente un carácter educativo.

En segundo lugar, la formación, evidentemente, puede ser adquirida tanto dentro como fuera de la escuela, tanto individual como colectivamente, ser ofertada al individuo o ser organizada y dirigida por uno mismo. Sobre el carácter de esta oferta me ocupo a lo largo de este trabajo, en el que hago especial énfasis en los procesos de formación profesional, de forma-



ción para el trabajo, sobre el trabajo y en el trabajo, ... organizados por la escuela o desde ella.

Una vez definido el tema y, conforme iba trabajando en él, ha sufrido también una serie de recortes o limitaciones, sesgos que han sido voluntariamente asumidos en cualquier caso. En este sentido, son cuestiones marginales en mi trabajo pero importantes en el terreno de la formación profesional como son la orientación educativa; las dificultades añadidas de las mujeres en su incorporación al mercado de trabajo; la formación profesional de los "parados de larga duración"; la formación continua impartida a los trabajadores como reciclaje, perfeccionamiento o actualización de sus conocimientos y capacidades; la tan de moda últimamente formación en nuevas tecnologías; los procesos e itinerarios de inserción que recorren los jóvenes en sus trayectorias de incorporación a la vida activa; la formación del y en un espíritu emprendedor y orientado a la iniciativa; las ofertas menores en número pero de gran interés pedagógico que suponen algunas experiencias de formación ocupacional como las Escuelas Taller o los Talleres de Inserción Socioprofesional; la experimentación de los módulos profesionales de la reforma de la formación profesional, o la misma experimentación de los programas de garantía social, ... Tampoco he entrado apenas en otros campos colindantes como son la elaboración y utilización de materiales curriculares en la formación profesional reglada y, en concreto, en relación con las prácticas formativas en empresas: qué conceptos de trabajo se transmiten, cómo se abordan, ... Espero tener la ocasión de seguir trabajando en adelante sobre algunos de ellos.

El interés despertado por el tema de la transición de los jóvenes a la vida activa no parece haber sido lo suficientemente atractivo como para que los estudiosos del ámbito educativo se ocuparan de él. Se trata, por lo tanto, de un área de estudio inexplorada en este ámbito y probablemente resulte una de las más conflictivas en estos momentos, ya que son múltiples las alternativas formativas a la escuela que están surgiendo desde muy diversas instancias, todas ellas para hacerse cargo del mismo problema: la capacitación de los jóvenes en el momento de abandono del sistema educativo, con o sin la preparación adecuada para hacer frente a las necesidades del mundo del trabajo, en estos momentos de cambios acelerados y significativos que están produciéndose en nuestro contexto.

Así mismo, el tema tiene un interés añadido por cuanto que supone hacer un análisis de los procesos educativos en la educación secundaria y específicamente en la formación profesional, siendo que la atención al sistema de enseñanza se ha centrado tradicionalmente en sus vías más académicas. Comprobar la medida en que los enfoques del fenómeno escolar sean válidos para las distintas etapas de la institución educativa es un aliciente más para realizar este trabajo.

El entusiasmo suscitado en los últimos tiempos por la formación profesional entre los agentes sociales parece dirigirse más hacia la formación continua que hacia la inicial. Además, la formación profesional inicial que interesa es la de los universitarios más que la de los jóvenes que se

preparan para ser técnicos especialistas, por el puesto de trabajo que van a ocupar posteriormente. Pero mi trabajo se centra en lo que se conoce como formación profesional inicial por varias razones:

- La formación profesional ha sido tradicionalmente olvidada en los estudios didácticos y escolares, sumándose así a la consideración peyorativa y desprestigiada de la misma.
- Sin embargo, en este nivel del sistema se encuentran los estudiantes (que no todos los jóvenes) con más indefensión ante el mercado de trabajo.
- Al mismo tiempo, parece ser que la oferta de puestos de trabajo es mayor para quienes han estudiado formación profesional que para los estudiantes procedentes de los otros niveles del sistema.
- La formación profesional es el punto clave de unión (o separación, en función de cómo se aborde) entre la escuela y la vida activa o adulta: donde más cercanía hay, pero también donde más se evidencian las distancias.
- La formación profesional, desde su posición diferencial en la escuela, configura también sus propios modelos didácticos y organizativos.

Con el transcurrir del trabajo también me he ido haciendo consciente de las limitaciones, por una parte personales y, por otra, derivadas del mismo hecho de querer ocuparme en solitario (por las consabidas exigencias académicas), de un tema tan vasto y con tantas posibilidades, que requería además de enfoques multidisciplinares que he tenido que resolver de la mejor manera posible. No obstante lo cual, creo haber conseguido satisfacer, al menos en parte, los objetivos que me propuse inicialmente.

Como ya he señalado, la primera dificultad se debe no sólo a la amplitud del tema, sino a las características que lo configuran. De entre los posibles enfoques de la formación profesional reglada, escogí para analizar en detalle precisamente el que se desarrolla en la empresa, fuera ya de la escuela: las prácticas formativas en centros de trabajo o prácticas en alternancia. Resultaba éste un espacio muy interesante por su carácter fronterizo lo que, al mismo tiempo, lo hacía más arriesgado.

Una última limitación se debe a la traslación de temas propios del área en que trabajo, Didáctica y Organización Escolar, al terreno de la formación profesional, ámbito maldito también entre los pedagogos, que sólo recientemente y en un número todavía escaso ven en él un campo más de trabajo. En este sentido, la formación profesional no ha sido sólo la hermana pobre del sistema educativo, la formación reglada mal considerada por parte de los empresarios, la alternativa de escolarización secundaria desprestigiada entre los estudiantes, abandonada por los legisladores (todas las reformas tienen en ella una primera justificación, pero también todas la abandonan en último término, sólo después de los restantes niveles y algunas incluso la abandonan), sino también la olvidada de los investigadores y los universitarios del mundo de la educación: escasas asignaturas, incluso en los nuevos planes de estudio, hacen referencia a ella; apenas existe investigación que tenga carácter didáctico y no exclusivamente sociológico. No cabe duda de que el campo educativo no tiene demasiado interés en esta formación: le interesa más la educación obligatoria en primer lugar y, en

cualquier caso, las vías académicas ante todo: bachilleratos y universidad. La salida hacia el mercado de trabajo ya es otra cuestión, plagada de conflictos e impurezas, que reclama negociación y entendimiento con otros sectores (patronal y sindicatos en la política educativa, sociólogos, economistas y trabajadores-no-de-la-enseñanza en el caso de los investigadores).

El trabajo que ahora presento comenzó por el rastreo bibliográfico del tema, con el fin de conocer el estado de la cuestión, así como de dar con los ejes desde los que poder abordarla. En este sentido, la pretensión era triple: por una parte, aclarar el terreno; por otro lado, centrar el tema, descubrir las principales áreas problemáticas y cuestiones susceptibles de estudio y, en tercer lugar, dar con las líneas que debía seguir el trabajo de campo, no sólo en cuanto a su contenido sino también acerca de la metodología más adecuada para abordarla.

Esta búsqueda bibliográfica ha sido en torno a los temas de formación profesional y ocupacional, transición de la escuela a la vida adulta, abandono y fracaso escolar, papel de la experiencia educativa en el aprendizaje y el conocimiento, y usos formativos de la experiencia laboral (alternancia). La revisión es de bibliografía básicamente procedente de España, Gran Bretaña, Alemania e instituciones oficiales de la Comunidad Europea, a través del CEDEFOP. En ella se han incluido referencias sobre los programas de transición de la Comunidad Europea, las iniciativas británicas, el sistema dual de formación profesional de Alemania, la Reforma de las Enseñanzas Medias y de la Educación Técnico Profesional en España, y, finalmente, los programas de formación en alternancia y el aprendizaje como sistema de formación profesional.

Este conjunto me ha proporcionado una panorámica del tema, si bien en este punto es donde mayores dificultades he encontrado a lo largo de este tiempo: Los escasos estudios realizados sobre esta materia desde la perspectiva de mi acercamiento, la variedad de los mismos así como el difícil acceso a ellos por el hecho de que, en los casos en que se trabaja el tema, no se recojan las aportaciones en soportes accesibles (este tema es objeto de debate en jornadas, simposios, encuentros, ...; que en pocos casos resultan en una recopilación editorial de las ponencias y comunicaciones, con lo que el material es muchas veces fotocopiado, incluso en ocasiones hay que recurrir a las anotaciones personales durante las charlas y conferencias).

Ahora bien, también estas circunstancias resultan significativas para el estudio, ya que dan buena muestra del "estado de la cuestión", de los usos y costumbres con que se aborda y debate, de la falta de coordinación e información que hay sobre el tema que, pese a su trascendencia social, no pasa de ser la preocupación de unos pocos.

También es preciso aclarar antes de comenzar que la bibliografía consultada, pese a tratar temas similares, recurre a metodologías de lo más variopinto, desde el estudio de casos, pasando por metodologías cualitativas en general, así como metodologías estrictamente cuantitativas. Un estudio muy interesante al respecto lo constituye el trabajo de Torres Mora (1988),

en el que revela que no hay tanta escasez de investigación sobre este tema como aparenta, pero la calidad de la misma deja mucho que desear.

Al iniciar este estudio, pretendía analizar de manera comparada las diferentes modalidades formativas existentes en nuestro entorno cuya finalidad fuera la capacitación para el acceso al mundo del trabajo a todos aquellos jóvenes en situación de riesgo de abandonar el sistema escolar o después de haberlo hecho. Estas modalidades se mostraban en una gran variedad y descoordinación, tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada. También manejaba las referencias de otros Estados, que han servido en todo momento para contrastar con nuestro caso particular: en Alemania, la *Berufsschule* en el centro de su sistema dual, con sus diversas modalidades y un amplio reconocimiento. En Gran Bretaña, un amplio rosario de iniciativas, proyectos y programas iniciados a finales de los setenta y que aún hoy siguen transformándose, con distinto alcance y estructura: el *Youth Opportunities Program* en 1981, seguido por el *Youth Training Scheme* y la *Technical and Vocational Education Initiative*, con la aparición, llegando a los noventa, de las *National Vocational Qualifications*, ...

A partir de estas referencias, he tratado de recoger discursos procedentes de distintos ámbitos, poniéndolos en relación desde una óptica pedagógica: la crisis cultural del mundo del trabajo, la preparación de las jóvenes generaciones para la vida adulta, en un doble sentido productivo y de ciudadanía: formación para el empleo, pero también para el subempleo y para el desempleo, así como formación sobre el trabajo, desarrollo local, derecho a la educación y derecho al trabajo.

De los posibles enfoques con que pueden abordarse las relaciones entre educación y trabajo, me he acercado a él desde una perspectiva fundamentalmente didáctica, dejando en segundo plano, por tanto, discursos tan atractivos como el sociológico o el económico. Esto me ha llevado a enfrentarme a las siguientes temáticas: integración curricular de la experiencia laboral, prácticas en centros de trabajo, contenidos y metodología de trabajo en el aula de formación profesional; funciones que ha de asumir el profesorado a cargo de las temáticas anteriores; sistemas de evaluación apropiados para este tipo de prácticas pedagógicas; problemáticas relacionadas con las titulaciones y certificaciones; orientación profesional, búsqueda de empleo, seguimiento de las trayectorias de los jóvenes desde los centros escolares; funciones de inspección y supervisión, coordinación entre las administraciones de educación y trabajo; cooperación entre centros escolares, empresas, sindicatos y administración; formación general de base y específica, cultura y socialización laboral; relaciones de la escuela con el entorno (empresas, colectivos sociales, interlocutores sociales, servicios de empleo); lucha contra el fracaso escolar, contra las desigualdades sociales y contra la discriminación; financiación de la formación profesional; estructura y organización de los centros de enseñanza, ...

Pero las preguntas más concretas a las que dedico mi atención a lo largo del presente trabajo, las que ocupan el grueso de mi investigación de campo, son las siguientes:

¿Qué usos hacen los jóvenes de la oferta formativa que se les presenta?  
¿Qué eco se hacen de las prácticas en alternancia?

¿Cómo inciden las prácticas en alternancia en las vivencias que los jóvenes tienen del primer empleo?

Ante la crisis cultural del mundo del trabajo. ¿Cuáles son los valores que el trabajo tiene para los jóvenes? ¿Qué valores tiene el trabajo intrínsecamente? ¿Cómo se puede conseguir que los jóvenes lleguen a valorar en el trabajo aquello que tiene de valioso? Todo ello enmarcado en las características que tiene el mercado de trabajo en el fin de siglo.

La renovación pedagógica ha entrado en la escuela muchas veces por la puerta de entrada (educación infantil). ¿Podría ser que a partir de la crisis del empleo, también la renovación pedagógica llegue a penetrar en la escuela, esta vez por la puerta de salida (la formación profesional)? Obviamente, esta renovación a la que me refiero no respondería a los mismos parámetros que habitualmente entendemos en el ámbito de la didáctica. No obstante, yo creo que sí que está teniendo cabida, y de manera interesante, en el mundo de la empresa. La empresa se acerca a la escuela, ¿y viceversa?

Siendo dos mundos tan distintos y tan separados durante tanto tiempo, ¿qué pueden ofrecerse hoy día, en un contexto de crisis, el uno al otro?

También en este panorama, ¿cómo coordina la escuela la educación para el trabajo con la educación para el ocio (y, yendo más allá, con la educación para el paro)?

Existen otras instancias que cumplen un papel similar en nuestro entorno, y sobre las que también debo decir algo como son: Talleres de Inserción Sociolaboral, Escuelas Taller, Casas de Oficio, Programas de Garantía Social, ¿y qué decir de los contratos de aprendizaje, en prácticas y para la formación?, ... Todas ellas son alternativas de aprender produciendo, aprender por el trabajo, recuperación del patrimonio (la escuela trata de transmitirnos ese patrimonio de generación en generación), aprender a emprender (Casas de oficio), aprender a trabajar trabajando, aprender en el puesto de trabajo, ... ¿Se les puede pedir a ellas una planificación didáctica, cuando ésta suele ser una carencia allí donde debiera existir, en las prácticas en alternancia?

¿Qué papel pueden jugar en todo esto las metodologías que empiezan a ser contrastadas como el método de proyectos, la experiencia laboral en centros de trabajo, *work-shadowing*, miniempresas, simulación, ...? ¿Cuáles son los usos y cuáles los abusos de este tipo de experiencias?

¿Cómo se determina el *currículum* en los periodos de transición al trabajo, para los distintos destinatarios y desde las diferentes plataformas en que puede iniciarse dicha transición? ¿Se puede hablar de la existencia de unos contenidos propios para la transición? ¿Qué estrategias educativas pueden asociarse a ella?

¿Qué condiciones organizativas exige la incorporación al *currículum* de propuestas como la alternancia, en la que se suman elementos de control externos a la estructura del sistema educativo?

Por fin, el problema central que queda pendiente en este trabajo es el de cómo hacer accesibles las experiencias que asocian educación a trabajo para aquellos jóvenes con escolaridad deficiente. Porque, en este sentido, la literatura existente sobre el tema se centra principalmente en buenos estudiantes; es más, hay numerosas referencias a la educación superior. Un tipo de experiencias como las que supone la alternancia ¿podría servir de ayuda para aquellos jóvenes en situación de riesgo (absentismo, abandono, fracaso, ...)?

El enfoque que pretendo darle a mi estudio se sitúa dentro de las propuestas de Popkewitz (1988), Carr y Kemmis (1988) o Giroux (1990) entre otros. De este modo, el estudio puede resultar enriquecedor, crítico e iluminador de la realidad educativa, tanto de aquellos responsables de programas o actividades de transición, como de los sujetos que se encuentran atravesando dicho proceso y, por supuesto, de mí mismo, en tanto que implicado en el estudio del que me hago cargo.

Lo que me propongo, en definitiva, es recuperar las propuestas e ideas de la llamada "pedagogía crítica", mostrando cuánto más importantes resultan en este ámbito y viendo las posibilidades que la experiencia laboral y las prácticas en alternancia representan en este sentido, sus aportaciones a la relación educación-trabajo que se puede entender de tan diversas maneras; una propuesta que tiene tanto defensores como detractores, tanto críticos como seguidores entusiastas, pero que tiene, sobre todo, un interés por el crecimiento educativo de las personas y por el progreso y desarrollo social.

Sin experiencia no hay educación. Si la escuela y la formación profesional no la reincorporan en sus dinámicas y estructuras, su potencial transformador será cada vez menor. No caben más alternativas. O la perspectiva de las prácticas en alternancia es situada en estos parámetros, o no pasará de ser algo baladí. Todo ello desde determinados planteamientos pedagógicos que permiten entender la relación educación-trabajo-paro como un triángulo cuyo eje se sitúa en el conocimiento relevante en unas situaciones que resultan nuevas a nivel internacional, en el terreno ideológico y en el económico, ante una crisis de valores y competencias que, sin embargo, han sido desde siempre las ideas rectoras del pensamiento educativo progresista, y que se consideran indispensables en una época en que los planteamientos conservadores parecen estar en auge en muchos ámbitos de la vida. Todas estas cuestiones cobran un relieve especial en la



conexión entre educación y trabajo en la medida en que el trabajo es un elemento fundamental en la vida de las personas.

Muchas de las prácticas alternativas, no obstante, no son sino nuevas formas para viejas ideas, planteamientos de personas como Dewey y su concepción del aprendizaje de la experiencia; Freire con sus procesos de concientización y educación desde la praxis; Kerschensteiner y su principio de educación por el trabajo, también propuesto en su tiempo por Freinet; ... Y son ideas y formas que en algunos lugares tienen ya tradición en tanto que prácticas educativas, como sucede con el sistema dual alemán.

El problema que muchas de estas prácticas implican es cómo abordar desde un punto de vista educativo las relaciones entre producción y aprendizaje. El papel que le corresponde jugar a la experiencia en este panorama es fundamental, desde una perspectiva que reivindica el sentido del trabajo en cuanto que aprendizaje, y el sentido del aprendizaje en cuanto que trabajo, en contra del parecer habitual, que considera a ambas realidades como excluyentes. Incorporar situaciones pedagógicas alternativas a una enseñanza academicista puede contribuir a mejorar la imagen y la eficacia de la escuela, tanto desde el punto de vista de los individuos como de la sociedad. Cabe la opción, pues, bien de integrar este tipo de situaciones en la estructura escolar, lo que llevaría a una adaptación de esta última; bien de fomentar las conexiones y lazos de la escuela con los recursos del entorno, lo que también implicaría, de todas formas, una reorganización y redefinición de las funciones docentes.

En medio de un panorama de incertidumbres, el principio de la alternancia se ha mostrado, en los últimos años, como el elemento de consenso más importante para cuantos tienen alguna responsabilidad en el terreno de la formación profesional. Y es que la experiencia laboral es una estrategia válida no sólo desde el punto de vista de la formación profesional, sino que tiene implicaciones, en tanto que experiencia, en otros aspectos tales como desarrollo local, conciencia ciudadana, ... Se precisan nuevas fuentes de experiencia conformadoras de la identidad de los sujetos, ya que deja de ser válida la conducente al trabajo asalariado, por la inaccesibilidad que supone para una minoría cada vez más grande, a pesar de los posibles usos formativos que aquellas pudieran tener.

Como se puede ver a lo largo de todo lo escrito, muchos son efectivamente los interrogantes planteados en torno a las prácticas educativas que tratan de incorporar el mundo del trabajo. Este hecho viene a mostrar el creciente interés que este campo está teniendo en los últimos años, paradójicamente cuando ya no se habla de pleno empleo. Pero, precisamente por ello, sus pretensiones y posibilidades van mucho más allá de organizar la educación para satisfacer las demandas del sistema de producción, recuperando los discursos (y con ellos, el sentido) sobre la educación de los ciudadanos con un sentido integral dentro de las sociedades democráticas.

Por lo que respecta a la estructura del trabajo, se pueden apreciar en él tres grandes áreas. En la primera parte, trato de configurar un marco que,

sin ser específicamente pedagógico, sí que sirve para configurar los planteamientos más propios de la didáctica que expongo en las otras dos. Comienzo por revisar la configuración del mercado de trabajo, su repercusión sobre la estructura social, y sus determinaciones sobre las políticas de empleo y educación. Es el mercado de trabajo el que rige los mecanismos económicos, es él quien plantea las demandas que el sistema educativo debe satisfacer, en él está la meta que todos los egresados del sistema tratan de alcanzar, y desde sus intereses se cuestionan, aceptan, rechazan e imponen los planteamientos que obedecen a intereses educativos, no siempre coincidentes. A continuación, me detengo en la caracterización de la juventud, fenómeno sociológico cuya característica más importante en nuestros días es el situarse en un proceso de transición prolongado y en ocasiones errático. La juventud es la destinataria de las actuaciones del sistema educativo y, según cómo le vaya en aquél, tiene más probabilidades de encontrar o no trabajo y en unas condiciones de menor o mayor precariedad. No en vano, los niveles de desempleo juvenil son los que están provocando las distintas reformas de la escuela en la mayoría de estados occidentales en los últimos años, al tiempo que han vuelto a poner en cuestión, una vez más, el papel desempeñado por la escuela como agente de socialización y educación. En estas condiciones se abordan las relaciones entre educación y empleo, en sus diversos formatos posibles: escuela-trabajo-paro, preparación para el trabajo, preparación para la vida, reproducción o transformación, derecho a la educación y derecho al trabajo, trabajo del aprendizaje y aprendizaje del trabajo, ... En particular, abordo estas cuestiones centrándome en la formación profesional, como encrucijada en la que se encuentran y como herramienta denigrada pero exigida, criticada y abandonada, pero siempre recuperada como la llave de los problemas del mercado. En ella tienen lugar con especial virulencia una serie de tensiones que son los eternos dilemas a los que se enfrenta la pedagogía: la tensión entre generalismo y especialización, entre comprensividad y diversidad, entre teoría y práctica, entre saber y hacer, pensamiento y acción, cultura y trabajo, capacitación y evaluación de la misma, todo ello en un ambiente credencialista que hace de la escuela no sólo centro de formación sino también mercado de títulos. Esta primera parte concluye revisando los conceptos de educación y trabajo desde distintas tradiciones, recogiendo aquellos significados cuya comprensión creo que puede resultar más útil en esta época y, en cualquier caso, que mejor definen mi planteamiento personal.

En la segunda parte del trabajo trato de encontrar aplicación a los planteamientos definidos en la primera, con el fin de ofrecer alguna respuesta a las demandas expuestas en la parte anterior. Arranco desde la reconsideración del concepto de experiencia, como un elemento fundamental que debe ser recuperado para la acción educativa, con especial atención en el sistema escolar. Esta noción va indisolublemente unida a la de aprendizaje, de ahí su importancia. Planteo las relaciones de ambos términos con otros colindantes y complementarios, como son el trabajo, la reflexión, la actividad y la educación. Considero que éste es uno de los capítulos centrales de este trabajo, como piedra angular que plantea como posibilidades de acción lo que en el capítulo anterior estaba expuesto como ideas educativas.

En el capítulo octavo, recupero también para el discurso pedagógico los conceptos de alternancia y aprendizaje, entendido este último como la forma en que durante siglos se ha llevado a cabo la formación profesional. Creo que ambos conceptos encierran un potencial educativo importante, y los dos son piezas básicas para poder llevar a la práctica escolar la experiencia laboral. Este es el tema que ocupa el capítulo noveno, con el que se cierra esta segunda parte. En él, recojo los planteamientos anteriores en el lenguaje propio de la didáctica, el *currículum* y sus distintos elementos así como, especialmente, los modelos subyacentes a las distintas posibilidades de concreción curricular de la experiencia laboral. Quizá por ser el más familiar ha resultado ser el capítulo de elaboración más costosa, y el que más insatisfacción me produce. No obstante, creo que he realizado en él un esfuerzo por adaptar un esquema de análisis, el *currículum*, a un objeto, la formación profesional, para el que en principio no ha sido concebido aquél, si bien esto no supone la ausencia de un marco curricular concreto, aunque no resulte formalmente expresado. En cualquier caso, éste es el planteamiento que me sirve como plataforma para realizar la investigación que presento en la tercera parte.

En el tramo final del trabajo, expongo la investigación llevada a cabo sobre la forma en que la alternancia se ha desarrollado en un territorio concreto en el periodo de tiempo cuyas características generales he definido en la primera parte del trabajo. La investigación que se presenta tiene el carácter de evaluación de un programa educativo que, en principio, responde a muchos de los planteamientos asumidos en este trabajo, si bien su aplicación en un momento y un contexto dados no siempre se adecúa a aquéllos, como se puede ver en la recapitulación que hago al final del trabajo. La división de capítulos de esta tercera parte responde, en primer lugar, al planteamiento metodológico de la investigación, pasando a continuación a relatar los resultados obtenidos en el análisis de las prácticas en alternancia, valorados de manera separada por cada uno de los colectivos implicados: empresarios, tutores laborales, tutores docentes en los centros escolares y, finalmente, los propios alumnos participantes en el programa.

Una valoración conjunta de todos los datos obtenidos, así como su confrontación con los planteamientos teóricos que sustentan este trabajo, se ofrece en la recapitulación que aparece al final del mismo. A ella le siguen las referencias bibliográficas manejadas para la realización de este trabajo, así como los distintos anexos documentales en los que recojo algunas de las herramientas de análisis que he utilizado a lo largo de la investigación.

Por lo que respecta al resultado de este proceso de trabajo, que ahora presento, seguramente este texto muestra más mi ignorancia que mi conocimiento y, en él, son más acertadas las dudas que las certezas. A pesar de ello, a lo largo de las páginas que siguen se pueden ver los frutos de lo realizado hasta el momento; particularmente en la recapitulación, en que recojo una valoración personal de la cuestión al tiempo que me planteo unas consideraciones que pueden resultar sugerentes a la hora de continuar con la investigación que en modo alguno doy por cerrada. A ellas me remito.

## CAPÍTULO I

### CARACTERÍSTICAS DEL MERCADO DE TRABAJO

---

Quisiera comenzar por justificar la presencia de este capítulo en primer lugar en este trabajo. Pretendo delimitar el contexto amplio que caracteriza nuestra sociedad, entendiendo el mercado como el mecanismo rector de muchos otros elementos de la misma. El mercado es el principio inalienable que orienta la economía, las características que lo configuran dan lugar a las demandas que se ponen de manifiesto en la sociedad. Subyace a las negociaciones internacionales, a las decisiones políticas, las diferencias norte-sur, a la "industria" cultural, los medios informativos y también, cómo no, a la evolución de la escuela, su *curriculum* y las tendencias que en ella se ponen de manifiesto (vocacionalismo, nivel educativo, ...).

Los cambios producidos en las estructuras de producción tienen repercusiones sociales importantes. En ese sentido, me gustaría señalar algunos de los cambios que parece se están produciendo en la actualidad, poniendo de relieve los distintos discursos en torno a tales transformaciones, así como los intereses a los que obedecen dichos discursos. A partir de esta visión amplia del mercado quiero llegar a poner en relación el discurso pedagógico con otros discursos, sin los cuales aquél carece de sentido.

El capítulo tiene tres partes bien diferenciadas. En la primera de ellas, analizo las condiciones del mercado de trabajo de los países occidentales, uniéndolas a los procesos de dualización de la sociedad, acentuación de las diferencias de poder adquisitivo, marginación, ... En la segunda parte del capítulo, me detengo en la evolución del empleo y la ocupación, tanto a nivel estatal como las referencias internacionales que guían las pautas de nuestra evolución, recabando distintas fuentes y siguiendo las interpretaciones de diferentes analistas. Repaso especialmente los procesos de informatización, automatización e internacionalización, para poder en la tercera parte ver las orientaciones que de ellos se derivan para los distintos sistemas de formación de la fuerza de trabajo, las repercusiones que todo este marco global tiene sobre las políticas formativas.

### 1.1. Mercado de trabajo y dualización de la sociedad.

Como señala Fernández de Castro (1973), en el modo de producción capitalista el nivel económico es el dominante en las relaciones sociales, por encima de los niveles político e ideológico. Es en este modo de producción que se disocia el trabajo de los medios de producción y se plantean por vez primera unas necesidades de cualificación a gran escala que dan sentido a la intervención estatal. Las condiciones de trabajo vienen determinadas por el empleo y los salarios, y la fuerza de trabajo es considerada como una mercancía. La "asalarización" de las condiciones de empleo y la organización colectiva de los trabajadores dan pie a la intervención del Estado: el derecho al trabajo fue progresando sustancialmente, avanzado en la protección de las condiciones de trabajo y vida de los trabajadores, en detrimento de la discrecionalidad por parte de la empresa. En este marco, son básicamente tres los elementos que regulan el mercado de trabajo (Carabaña, 1987): producción y oferta de cualificaciones por una parte, generación y oferta de empleos por otra y, en tercer lugar, el ajuste entre ambas, cualificación y empleo.

Pero a partir de la crisis de los setenta se acentúa un desarrollo neoliberal (Prieto, 1994), las leyes del mercado sustituyen al Estado en la regulación de la economía y se rompe el equilibrio en el ajuste anteriormente señalado: se produce una segmentación de la desigualdad ante las condiciones de trabajo, que concentra determinadas categorías sociales de trabajadores (mujeres, jóvenes, emigrantes, ..) en un mercado secundario. Se produce una flexibilización del mercado de trabajo que es, por una parte, espontánea, la que se genera desde la propia economía sumergida y, por otra parte, institucional, como respuesta desde los propios estamentos oficiales (Ruesga, 1992), como se puede apreciar en las recientes reformas de los mercados de trabajo, provocadas por la gravedad de la situación económica y encaminadas a una desregulación del mercado laboral, con una fuerte incidencia sobre las relaciones laborales, ya que se flexibilizan las formas contractuales y los instrumentos de protección de los trabajadores. La lógica del mercado actúa con rigor discriminativo:

- El mercado de trabajo no es sólo una forma de regulación social que segmenta y jerarquiza a la fuerza de trabajo. Crea, además, las condiciones para la reproducción de la desigualdad que produce. (Prieto, 1994, p. 46)

Se produce así una disociación entre dos mercados de trabajo coexistentes: el uno, oficial, altamente regulado, el otro paralelo, altamente desprotegido. A este último, el mercado de trabajo secundario, quedan relegados gran parte de personas pertenecientes a las categorías sociales anteriormente mencionadas: el contexto que espera a los jóvenes a su salida de la escuela no tiene consideraciones de edad. Es la sociedad en que han estado viviendo, y que se manifiesta en toda su crudeza. Se trata de un contexto contradictorio y conflictivo, no sólo en el orden económico y social, sino también a nivel cultural e ideológico, en el que se demanda una cualificación para poder acceder a un empleo, pero no se ofrecen empleos que respondan

a aquellas. Algunos autores señalan las siguientes características como las configuradoras del contexto social o el mundo adulto en que los jóvenes han de insertarse:

- Cambios económicos y sociales.
  - \* internacionalización de la economía
  - \* problemática de la deuda externa
  - \* crecimiento económico y generación de empleo
  - \* aplicación de las tesis neoliberales: agravación de las desigualdades sociales, aparición de sectores precarios y marginados, bolsas de pobreza
  - \* elevado índice de desempleo
  - \* interrelación entre avances tecnológicos-mejora de la producción-incremento de la productividad-desempleo
  - \* precariedad del actual mercado de trabajo
  - \* pérdida de sensibilidad social, planteamientos reivindicativos y actitudes solidarias
- Cambios tecnológicos
  - \* creciente importancia del control y uso de la técnica, alterando las relaciones de esta con el trabajo
  - \* mayor productividad y generación de riqueza, pero menos trabajadores y, por lo tanto, menos beneficiarios
  - \* desplazamiento de la mano de obra a los trabajadores no manuales
  - \* reducción de jornada
  - \* necesidad de un modelo de formación polivalente; así como de la información y participación de los afectados
  - \* problemas de cualificación
  - \* incidencia en el autoempleo

(Jover, 1989a, pp. 11-12)

Estos cambios están enmarcados en un contexto más amplio: postindustrialismo, caída de los regímenes comunistas y establecimiento de un "nuevo orden internacional", tasas de desempleo que se acercan a límites socialmente intolerables, expansión del sector servicios y retraimiento de los sectores agrícola e industrial, desequilibrios ecológicos motivados por la producción, división internacional del trabajo, ... Así lo entienden también Brown y Lauder (1992), quienes plantean esta cuestión en términos de "educación para la supervivencia económica", como reza el título de su libro. La temática educativa se sitúa en relación a los modos de producción, y desde esta perspectiva se entiende el surgimiento de determinados planteamientos educativos (cambios organizativos en las empresas, necesidades empresariales de habilidades de gestión, privatización de la educación, evaluación educativa y estándares de rendimiento, vocacionalismo y educación postobligatoria). Y es que el desarrollo industrial y el progreso económico en los países avanzados ha venido acompañado de las siguientes repercusiones:

- Concentración creciente de las estructuras productivas y financieras del capital disponible para la inversión, a fin de maximizar los beneficios.
- Explotación indiscriminada de las energías y recursos naturales no renovables.
- Deterioro difícilmente reversible del medio ambiente y el equilibrio ecológico.
- Autoritarismo en la economía y en el resto de las relaciones sociales, poniendo en peligro las instituciones de funcionamiento democrático.

- Apoyo sostenido a las políticas de defensa e instituciones militares. (Jover, 1989a, p.3)

En los mismos términos se manifiestan Alvarez-Uría (1992) y Castel (1992), quienes ven como un fenómeno cada vez más extendido el "incremento de la vulnerabilidad", zona de inestabilidad entre la marginalidad y la integración, entre la exclusión y la "normalidad". Quiero utilizar estos procesos sociales que acompañan a las transformaciones tecnológicas y económicas como marco de referencia para mi exposición a lo largo de los apartados siguientes de este capítulo. Así es como los sintetizan Jover y Márquez:

- Proceso de terciarización: aumento de las ocupaciones administrativas y de gestión en todos los sectores de la economía, incluidos los industriales.
- Proceso de polarización ocupacional: crecen simultáneamente las ocupaciones más cualificadas y las menos cualificadas dentro del sector servicios.
- Proceso de burocratización: importancia ocupacional de los empleados administrativos e incremento de la administración pública. Aumento del personal administrativo de nivel alto y medio y disminución del personal administrativo de nivel bajo.
- Proceso de fragmentación de la estructura ocupacional: multiplicación de ocupaciones poco definidas y de situaciones laborales fluidas con una creciente heterogeneidad entre las distintas ocupaciones y gran tendencia a la disolución de la homogeneidad obrera.

Estos procesos interactúan entre sí configurándose un mercado de trabajo que penaliza a los parados y segrega "nuevos pobres" marginados de los circuitos de producción y consumo, entre los que se encuentran mujeres, disminuidos, trabajadores de avanzada edad, emigrantes y, sobre todo, jóvenes.

(Jover y Márquez, 1990, pp. 102-103)

En este mismo sentido, Montoya (1991) y Torrelles (1992) hablan de precariedad como el correlato inseparable de la competitividad, degradación del mercado de trabajo, baja calidad del empleo, destrucción del empleo fijo y crecimiento del empleo temporal. En este sentido, Prieto (1994) se refiere a la "taiwanización" de la economía, y Miguélez (1992) recoge la fuerte destrucción del empleo existente mucho más acelerada que la creación de empleo nuevo, así como el surgimiento de éste bajo condiciones de abaratamiento de la mano de obra y flexibilización de su uso: temporalidad, tiempo parcial, inseguridad y precariedad, a lo que denomina las "características sociales del nuevo empleo", que genera subordinación en la fuerza de trabajo con el fin de evitar la marginación. Junto a esta situación de hechos encadenados, se va extendiendo la idea de la apertura social y el esfuerzo comunitario en la integración social y profesional. Alvarez-Uría se pregunta

¿Cómo combinar el enorme potencial tecnológico y productivo con los intereses de los pueblos de la humanidad? La respuesta pasa por supeditar la economía y la técnica a los intereses colectivos, aunque ello suponga contrariar los intereses de los poderosos. (Alvarez-Uría, 1992, p. 19)

En este sentido, el derecho a la diferencia es hoy proclamado como la panacea en todos los países desarrollados y, sin embargo, no encuentra aun una aplicación adecuada. No en vano se comienzan a emplear conceptos como el de "normalización" o el de "discriminación positiva". Como afirma Estivill,

el grado y nivel de marginación dependen del origen social, de la situación económica, de los valores dominantes, de los mecanismos institucionales, de la red asociativa primaria y secundaria ... y de los procesos de desigualdad, empobrecimiento y exclusión. La marginación, como consecuencia, puede ser acumulativa. (Estivill, 1990, p.98)

Todo ello hace que varios autores se refieran a un "proceso de dualización" de la sociedad, que se hable de la "sociedad de los tres tercios"; ya que una minoría de trabajadores altamente cualificados, a cargo de labores de gestión principalmente, gozan de un empleo estable y salarios muy altos; mientras que la gran mayoría se encuentran en condiciones precarias, eventuales, infracualificados y mal remunerados. La distancia entre ambos grupos es cada vez más amplia; si bien mayor es la diferencia con respecto a los desempleados de larga duración, los jóvenes que carecen de experiencia profesional previa o bien los trabajadores adultos en paro que no tienen expectativas de poder recuperar su empleo. Es lo que se ha llamado la "no-clase de los no-trabajadores". (Jover y Márquez, 1990, p.103). Como señala Hart,

en términos más familiares de la educación de adultos, los nuevos nativos son el estrato "desaventajado" de la sociedad, las "poblaciones especiales" y todas aquellas clases o grupos que todavía no se las han arreglado para "entrar" en la corriente de la sociedad americana, que todavía están "fuera", todavía no encajan. Ellos constituyen el Tercer Mundo interno de los segmentos de población "todavía no desarrollados" o "subdesarrollados". (Hart, 1992, p. 83)

También McDerment incide en la misma idea, planteando estas cuestiones desde el ámbito incuestionado e incuestionable de la unificación europea, erigida como bloque económico capaz de hacer frente a la supremacía japonesa y estadounidense a nivel internacional. Sin embargo, este autor pone el énfasis en las carencias individuales en lugar de en las condiciones sociales en las que aquellas deben ser satisfechas y desarrollarse. En este sentido, recuerda que se corre el

peligro de una polarización de la mano de obra entre una élite socioeconómica cada vez más cualificada y el grupo de personas sin cualificar o con cualificación muy baja (...). Si vamos a crear la Europa de los ciudadanos, las necesidades de las personas sin cualificar tendrán que ser objeto de atención creciente, por dos razones principales: la primera, para darles una posibilidad de progreso económico y social mediante la mejora de sus oportunidades de participar en la vida económica de la nación; la segunda, porque, sin la posesión de una cualificación reconocida, la perspectiva de la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad no será más que un lema en lo que a ellas se refiere. (McDerment, 1991, p. 38)

Parece un hecho innegable, pues, el riesgo de la dualización que también apunta García Nieto (1989). Y es que, al fin y al cabo, la polarización y



segmentación que se inicia con los salarios y afecta a las relaciones laborales y al ejercicio de las destrezas que posee la fuerza de trabajo se cruza también con otras variables tan viejas como son la clase social, el sexo o la raza (Hart, 1992).

El punto de partida para este estudio es, pues, la dualización del trabajo, cuya comprensión es necesaria para asentar el resto del mismo sobre una perspectiva global y no miope de la realidad objeto de estudio y sus circunstancias. Cómo se abusa de los discursos, cómo es cierta esa separación entre la educación liberal y la formación profesional, cómo muchos no llegan a vislumbrar esas circunstancias porque no se les facilitan, quedan privados pues de ese progreso, pero son quienes están generando riqueza y prestando unos servicios esenciales para el mantenimiento de ese progreso del que no pueden disfrutar. La formación profesional de todo tipo y el desarrollo de la alternancia en particular deben entrar en ese discurso y no permanecer ajenas a él.

Por el contrario, desde una perspectiva rentabilista de las circunstancias actuales, se entiende perfectamente que en la realización de la alternancia no haya ninguna referencia al mundo del trabajo en su globalidad, haya tan poca gente sindicada, los alumnos no sepan el tipo de empresa en que están, desconozcan su tamaño exactamente, en resumen, no vean mucho más allá de lo que es el puesto de trabajo al que son adscritos. Pero de este análisis me ocupó en la tercera parte de este trabajo. Sin embargo, en el apartado siguiente continúo con el análisis iniciado en éste y abordo la temática de las nuevas ocupaciones requeridas por el mercado de trabajo, es decir, el trabajo del futuro y sus repercusiones sobre el futuro del trabajo.

## 1.2. Tendencias de empleo: las nuevas ocupaciones, las viejas y las de siempre.

Es muy llamativa la literatura que se ha generado en torno a los cambios en los sistemas de producción y organización del trabajo, la revolución informática, ... Las obras de A. Toffler (1984: *La tercera ola*) y Zuboff (1988: *In the age of the smart machine*) son repetidamente citadas, bien como premoniciones acertadas o bien como ficciones carentes de fundamento. Son muchas las notas que aparecen en los medios de comunicación, como muchas son también las voces que tienen alguna opinión que ofrecer al respecto. Sin embargo, un fenómeno que parece ser característico de los años ochenta y noventa ya era analizado a principios de los setenta: Pérez Díaz (1972) señala la ambigüedad del cambio tecnológico por sus aspectos "humanos" e "inhumanos", previendo ya en aquel entonces la modificación de la demanda de trabajo, por una parte cuantitativa, lo que daría lugar al "paro tecnológico"; y por otro lado cualitativa, con repercusiones sobre las condiciones del puesto de trabajo y la posición del trabajador en la empresa. Lo que resulta evidente, en cualquier caso, es que

nuestros preparativos para el trabajo están constantemente cambiando. El puesto de trabajo que se experimenta en la experiencia laboral fue diferente en el pasado y será diferente en el futuro. (Watts, 1991, p. 79)

Esas diferencias tienen lugar en dos aspectos fundamentalmente: un sistema organizativo de complejidad y flexibilidad creciente, y un sistema técnico en cambio continuo, afectado por la introducción de las tecnologías, en una doble dirección, la automatización y la informatización. Según Pérez Díaz (1972), estas tendencias pueden definir modelos de vida opuestos -a los que ya me he referido en el apartado anterior-, según el tipo de trabajo a desempeñar sea de carácter rutinario o simbólico, ya que también en la estructura de puestos de trabajo se produce una dualización o segmentación.

McDaniels (1989) plantea la prudencia con que deben abordarse las predicciones sobre la evolución de los puestos de trabajo y sus requerimientos. En este sentido, propone distintos escenarios alternativos sobre los puestos de trabajo: el primero, catalogado de revolución, presenta una panorámica de ocupaciones exóticas, de alta tecnología, trabajo en el propio hogar, ... La segunda posibilidad, mucho más modesta, supone simplemente una evolución y, en esa medida, se dibuja como continuidad del presente. Por último, las perspectivas más pesimistas se presentan como involución, ya que suponen la existencia de una gran cantidad de trabajos desprovistos de cualificación, al tiempo que coexiste el empleo con la abundancia de subempleo y desempleo. Cualquiera de los tres escenarios supone la existencia de cambios en el entorno social, en el acceso al puesto de trabajo y en la distribución de la población. Por su parte, los cambios en el puesto de trabajo tienen repercusiones sobre la formación de los trabajadores, la flexibilización del empleo, reducción de la semana laboral y programas de redistribución del empleo.

También Lesourne (1993) toma la relación entre oferta y demanda de empleo como el eje fundamental en las relaciones entre educación y sociedad. Su trabajo compara las condiciones de esta relación en distintos estados occidentales, entre los que no figura el nuestro. De gran interés para mi trabajo resultan afirmaciones como las que recojo a continuación, en las que se pone en duda el sistema de equilibrio entre oferta de cualificaciones y demanda de empleo ante la evidente desigualdad entre los dos términos de la relación:

la oferta de capacidades en un periodo dado está profundamente condicionada no sólo por el pasado del sistema educativo sino también por el de las actividades productivas y por el del mercado de trabajo. (Lesourne, 1993, p. 120)

No hay una correspondencia estricta entre la estructura productiva de la economía y la demanda de capacidades. (Lesourne, 1993, p. 137)

Pese a que, a juzgar por las ofertas de trabajo que aparecen en los medios de comunicación, parece que existe correlación entre el empleo y las capacidades, en el mercado del empleo es permanente la sustitución entre capacidades, entre equipamiento y trabajo y entre producción nacional o importación, fruto de los cambios señalados en el punto anterior de este capí-

tulo. Esta relación es también, a juicio de Lesourne (1993), una función del tipo de mercado de trabajo en que se provoca. A este respecto, él distingue aquél en tres subsectores: por una parte, el mercado de trabajo público, que es el que da pie a la situación de equilibrio en la relación anterior; mientras que por otra se encuentra el mercado libre de trabajo asalariado, en el que dicha relación se cuestiona y, finalmente, el mercado de trabajo de los empresarios individuales, el autoempleo, más similar al primero pero en el que las condiciones de acceso también son restringidas.

Para este autor, la conclusión más evidente a la que se llega al analizar las diferentes tesis en juego (aceleración del progreso técnico, nuevas relaciones entre las técnicas y las ciencias, multiplicación de las relaciones entre los subsistemas científicos, capacidad de las innovaciones técnicas para penetrar en sectores de actividad, omnipresencia de la información, ...), es la de la creciente dificultad en realizar previsiones, dado el cambio múltiple de paradigmas. En cualquier caso, nos advierte del valor relativo de la cantidad de empleos disponible por nivel de cualificación, ya que la evolución económica no impone una distribución de empleos por nivel de formación; éstos, a su vez, no equivalen a niveles de capacidad; y no debe olvidarse, por último, el papel desempeñado por la jerarquía salarial. Todo ello implica unas tendencias en que la formación es también un problema de la población activa, se potencia el desarrollo de aptitudes más que de conocimientos y se demanda una formación profesional de carácter general. Según Ashton (1992), las habilidades que demanda la industria actual han sufrido un cambio radical y las estructuras institucionales heredadas para la transmisión de habilidades pertenecen a una economía del pasado, ya que el sistema de aprendizaje se muestra válido para los oficios cualificados, pero no para las ocupaciones de bajo nivel de cualificación.

Sáez (1991a), por su parte, aborda las relaciones entre cambio tecnológico y empleo desde distintas posiciones económicas y analizando las variables que intervienen en la instalación de nuevas tecnologías en las unidades de producción. En un estudio llevado a cabo en el mercado español entre 1975 y 1990, detecta sólo doce sectores (de entre cincuenta y cuatro) en los cuales aumenta el empleo debido al cambio tecnológico, siendo mucho más numerosos aquellos en los que disminuye. De este modo, concluye que

en la práctica generalidad de los casos y, en mayor o menor medida, el cambio técnico en un sector produce disminución de empleo dentro del propio sector (Sáez, 1991a, p. 227)

Sin embargo, este mismo autor señala cómo la introducción de tecnologías en los procesos productivos se encuentra limitada por la cualificación insuficiente de los trabajadores que han de utilizarlas, así como por la gestión poco eficaz de los recursos humanos disponibles. Así, nos ofrece igualmente un listado de ocupaciones no cubiertas por personal cualificado aun reconociendo la dificultad de medir, en términos estadísticos, semejante problemática en empresas de distinto tamaño y complejidad.

Por su parte, en lo referente a los cambios organizativos derivados de la introducción de nuevas tecnologías, se observa un desplazamiento de recursos humanos y económicos a las áreas de formación de personal, al tiempo que una tendencia pronunciada a la descentralización de la producción. En este sentido, la formación se ha revelado como la mejor herramienta de recolocación de trabajadores dentro de una misma empresa. En términos del propio Sáez,

el instrumento fundamental es que los trabajadores de la empresa tengan un alto nivel de formación, lo que influye en la política de reclutamiento a través de la elección de personal al que se pueda ir adaptando gradualmente en el futuro; para ello está creciendo la idea de no exigir una elevada especialización de entrada, pero sí una sólida formación de base y el dominio de técnicas específicas (capacidad analítica, conocimiento de idiomas, dominio de instrumentos matemáticos, etc.) (Sáez, 1991a, p. 297)

Las transformaciones que este autor prevé que tendrán repercusiones sobre el ajuste en los puestos de trabajo y las categorías profesionales son los siguientes: cambios en las formas de realizar las tareas, en el contenido de las mismas, en la combinación de tareas adscritas al puesto y en la desaparición de tareas y aparición de nuevas tareas. En este sentido, se antoja difícil de compatibilizar la flexibilidad creciente que la empresa demanda en el ajuste de la plantilla con la existencia de una política de formación sistematizada en la misma. Otra serie de cambios tiene que ver con las rotaciones en los puestos, las categorías laborales, la regulación de los horarios y la jornada y las variedades de compensación de las retribuciones (competitivas en las puntas pero equitativas a nivel interno en la propia empresa). La promoción profesional será preferentemente externa, conforme a los criterios de cotización en el mercado; y la formación, considerada como inversión en capital humano, guardará relación directa con los procesos de innovación: en este sentido, la formación en las empresas la suele impartir la misma empresa que sirve el equipamiento necesitado de un control cualificado, las empresas siguen realizando la selección de su personal con criterios de carácter psicológico y encuentran dificultades ellas mismas para definir el tipo de conocimientos que deben tener sus trabajadores. Es por ello que la empresa tiende a descargar los costes de la formación en los propios trabajadores (formación inicial, capacidades adicionales, experiencia previa, ...).

Finalmente, también las nuevas tecnologías tienen repercusiones sobre las relaciones laborales, al provocar un mayor aislamiento del personal, restando tiempo de comunicación; requerir mayores responsabilidades pero sin otorgar grados de autonomía parejos con aquellas, de modo que se genera dependencia del trabajador respecto a la herramienta de trabajo; se difumina por último el concepto de jerarquía, al establecerse cadenas de decisión más cortas.

Pero antes de centrarnos en las previsiones de todo tipo y alcance, conviene detener la mirada sobre su repercusión en la configuración del mercado de trabajo. Fernández Enguita (1990c), quien realiza un análisis bastante exhaustivo de la evolución del empleo por grupos ocupacionales, tomando como punto de partido la dependencia tecnológica de nuestro país.

No obstante, este autor nos advierte de las dificultades de análisis que presenta la Encuesta de Población Activa, al tiempo que califica de obsoleta la Clasificación Nacional de Ocupaciones. Entre la multitud de datos que presenta, destaca un descenso de la población ocupada en el sector agrícola, junto a un ligero crecimiento en la industria y un claro empuje en la construcción y los servicios. De entre los grupos ocupacionales, el que mayor aumento vio a lo largo de la década anterior fue el de los profesionales y técnicos.

En cualquier caso, de los datos presentados por este autor se puede destacar una mayor claridad en la disminución de empleos por ocupaciones (trabajadores del mueble, conserjes, asalariados agrícolas, peones, trabajadores siderometalúrgicos y trabajadores del textil), mientras que la confusión es bastante mayor en el caso del aumento de empleos por ocupaciones (personal de servidumbre, capataces y A.T.S. son las tres ocupaciones cuyo aumento se recoge tanto en términos absolutos como relativos), y conviene recordar que son estas últimas, las que aumentan la oferta de empleo, las que podrían orientar a su vez la oferta formativa. En una comparación entre distintos estados occidentales respecto del crecimiento del empleo por grandes grupos ocupacionales, el nuestro destaca por alcanzar las cifras más bajas, siendo incluso negativas allí donde en los países de nuestro entorno resultan positivas. Sin embargo, estos datos deben ser matizados: Garrido (1991) utiliza unas series temporales distintas a Fernández Enguita (1990c), obteniendo unos resultados que no son coincidentes entre sí: aumentan básicamente las ocupaciones dedicadas a servicios prestados a las empresas, de saneamiento y similares, recreativos y culturales así como el alquiler de bienes, muebles e inmuebles. También según Garrido (1991), disminuyen la agricultura y la extracción de petróleo, gas natural y combustibles sólidos.

Este último autor, desde una óptica económica, reconoce la dificultad de realizar análisis de las distintas ocupaciones, tanto en su vertiente de evolución del empleo como en su dimensión de los elementos que componen el puesto de trabajo. Sin embargo, este autor se propone efectuar una prospectiva de las ocupaciones y la formación. La hipótesis con la que trabaja es que se produce una inflación y devaluación de las credenciales educativas debido al desajuste entre la oferta y la demanda, tanto en términos absolutos como relativos. Los elementos básicos de la estructura ocupacional son los propios del puesto de trabajo (el producto, el objeto con que se trabaja, el proceso que se lleva a cabo sobre el objeto, las operaciones que se realizan sobre el mismo, el capital físico asociado, la conectividad social, es tiempo activo del puesto y el nivel de desarrollo de los conocimientos aplicados), las características del ocupante (cualificación, especialidad, competencia habida o demostrada, habilitación, dedicación en tiempo real a la tarea, rendimiento en producto/tiempo empleado, edad, género y origen social), la relación entre el puesto y quien lo ocupa (cobertura temporal, jerarquía interna, responsabilidad, vinculación al puesto, acceso, conocimientos requeridos y forma de remuneración), así como la relación entre la ocupación y el sistema social (ámbito productivo, rama de actividad de la empresa, clase social asociada a la ocupación,

prestigio de la ocupación, roles asociados, relación con los medios de producción y relación con el empresario).

Lo que parece evidente, después de contrastar diferentes fuentes e interpretaciones de datos, es que la introducción de las nuevas tecnologías tiene una fuerte repercusión en el desempleo así como en la movilidad laboral, que se ve incrementada (Gelpi, 1985). Además, y acompañada de la nueva organización laboral, incide directamente en la tendencia a una división más acentuada del trabajo en especializado y no especializado (Welbers, 1985). Cada vez más sectores del mercado de trabajo requieren empleados para actividades rutinarias y que no necesitan altas cualificaciones. También este hecho ha influido en el cambio del valor del trabajo, y en una pérdida de motivación por el mismo, un tema que abordo en el último capítulo de esta primera parte.

El discurso de Welbers nos habla del advenimiento de nuevos campos de actividad ocupacional cuya naturaleza aún no está definida. No obstante, no queda claro que las políticas convencionales de economía de mercado y de trabajo puedan restablecer el pleno empleo y dominar una dinámica del mercado de trabajo cada vez más complicada. Más bien al contrario, parece que el pleno empleo es ya algo del pasado y que no ha de volver (Jover, 1989a).

De lo que nadie duda es de los cambios sufridos en los puestos de trabajo y que afectan tanto a las cualificaciones como a las relaciones laborales. El estudio preparatorio a los Programas de Transición promovidos en Europa a lo largo de los años ochenta (IFAPLAN, 1988) señala las siguientes tendencias en el mercado de trabajo:

- la demanda de mano de obra en general (de la no cualificada a la cualificada) ha experimentado una reducción muy importante, debido a la recesión económica, a la automatización e introducción de nuevas tecnologías, así como a la competencia a la que se suman los países recientemente industrializados.
- el desarrollo de los diversos sectores económicos se ve cada vez más impulsado por la automatización y menos necesitado de mano de obra.
- la generación de empleo tiene una posible expansión en empresas de ámbito local así como en la prestación de servicios sociales de distinta índole, terreno con muchas necesidades y en el que las iniciativas son muy recientes y escasas.
- la única vía de recuperar una situación similar a la de pleno empleo es la del reparto del trabajo disponible, bien retrasando la incorporación a la vida activa, bien mediante fórmulas de alternancia, ya sea mediante la reducción de la jornada laboral, ...; todo lo cual puede dar lugar a una extensión del tiempo de ocio.
- sin embargo, hasta principios de los años noventa la llegada de jóvenes al mercado de trabajo seguirá en aumento, pues todavía no se puede apreciar la reducción de la tasa de natalidad en estas generaciones.

Las actividades nuevas de probable surgimiento en estas condiciones de mercado laboral podrían situarse en los campos que expongo a continuación. Todas estas actividades no son de nueva aparición, sino que tienen una larga tradición. Lo que en realidad se reclama para ellas es un reconocimiento que la mentalidad dominante les niega:

- servicios personales o en equipos reducidos de jardinería, entregas a domicilio, trabajos manuales...
- actividades de producción a pequeña escala.
- trabajos de interés colectivo, individuales o en grupos reducidos, como la asistencia materno-infantil, a la tercera edad, protección del medio ambiente, ...
- reparaciones, decoración, cultivo y preparación de conservas de frutas y verduras, ...
- trueque entre vecinos.
- participación de los hombres en las tareas familiares y domésticas, facilitando el acceso de las mujeres a otros trabajos.
- por último, se prevé un aumento de las medidas de promoción de empleo que combinan la educación con la experiencia laboral.

También otros autores señalan los rasgos de la situación del acceso al mercado del empleo que pueden resultar interesantes. Se refieren a las nuevas formas de ocupación que están apareciendo en nuestros días, y que también son recogidas por el CEDEFOP. Desde esta institución se encargó un análisis sobre el acceso al mercado del empleo que reviste interés por orientar institucionalmente las políticas oficiales de formación en la Unión Europea. Esta posición se resume en la figura nº 1.

También los datos de la OCDE (1989a) apuntaban recientemente las tendencias generales del mercado de trabajo, compartidas en gran medida por todos los Estados miembros de la Comunidad Europea, en consonancia con los datos que acabo de comentar: dominio de las profesiones y empresas de servicios, dominio del empleo femenino, cambios en la composición del empleo por cuenta propia coincidentes con el declive en la fuerza laboral agraria, desempleo estructural importante con tendencia ascendente y prolongación de estas tendencias hasta el cambio de siglo. Ahora bien, según Rajan y Marçal (1990), haciéndose eco de las tendencias señaladas por la OCDE, las consecuencias que se ponen de manifiesto configuran un panorama formativo global que queda como sigue:

- los que entran en el mercado de trabajo y gran parte de los trabajadores dispondrán de una formación inadecuada, competencias obsoletas o ambas cosas.
- surgen nuevas tareas que seguirán apareciendo en sectores en los que el suministro de formación profesional o la reconversión sigue siendo (y seguirá siendo) inadecuado.

(Rajan y Marçal, 1990, pp. 19-21)

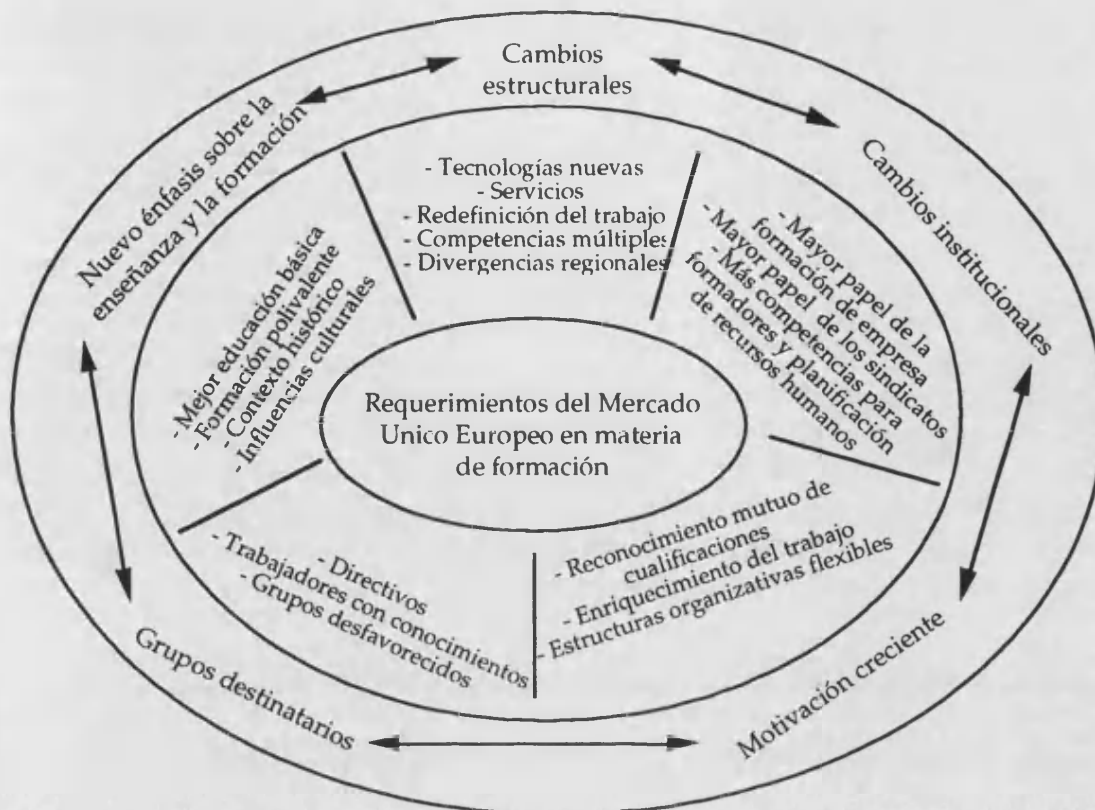


Figura nº 1. Nuevos desafíos para las políticas sobre enseñanza y formación. (Rajan y Marçal, 1990, p. 41)

A todas estas conclusiones no siempre coincidentes, muchas veces en sintonía con los discursos en que se originan, se llega debido a los cambios que en el trabajo introducen las dos opciones que se barajan como más viables: la automatización o la informatización. Wirth se muestra claramente decantado por la primera de ellas, al igual que otros autores, y lo hace en función de otros cambios que van asociados a la misma:

Nos encontramos al comienzo del nuevo postindustrialismo, que está marcado por tres momentos de desarrollo: 1) la revolución informática, 2) la emergencia de un mercado global competitivo, y 3) la perspectiva de un daño ecológico serio. (Wirth, 1993, p. 361)

Según Hart (1992) la automatización permite mantener estructuras organizativas tradicionales en la empresa, aunque cierta falta de flexibilidad las hace vulnerables a la competencia. La tendencia parece ir más bien hacia la informatización, si bien esta opción, en cuanto que exige una mayor cualificación de los trabajadores, hace perder prerrogativas tradicionales en la gerencia tradicional.

En los Estados Unidos también existe una tensión entre estas dos opciones: el modelo racional de control burocrático que ha resultado útil en el industrialismo basado en la fábrica tradicional, y la implicación participativa



y oportunidades de desarrollar aprendizajes activos (Brown, 1992). Los riesgos que este hecho encierra no son pocos: lo que resulta admisible en la fábrica, que unos pocos ejecutivos gestionen la empresa aun cuando los trabajadores no tengan educación alguna, resulta muy peligroso en el ámbito político, cuando de lo que se trata no es de producir unos beneficios sino de la democratización de la vida social.

Además, durante los ochenta hubo una relativa alarma sobre los problemas de productividad tanto en la escuela como en el trabajo, ante el reto de la competencia alemana y japonesa. Pero mientras que en la industria se culpó de ello a la gerencia científica, la tradición jerárquica de control, y se buscaban alternativas en teorías sociotécnicas y democráticas del trabajo; en la escuela se caminaba en la dirección opuesta, hacia el movimiento del *accountability*. No obstante, a principios de los noventa se están dando cambios que muestran como el modelo burocrático centralizado es tan poco funcional en la escuela como en la industria.

La tradición de control centralizado se ha mostrado disfuncional para los cambios turbulentos de la era postindustrial. (Wirth, 1993, p. 361)

En el mismo sentido que Wirth se pronuncia Hart:

La existencia de una realidad cerrada y separada que es intrínsecamente controlable y manipulable contribuye en gran medida a crear la idea de superioridad de la racionalidad instrumental, y que esta es la única forma de racionalidad que merece dicho nombre. Esta idea contribuye a la ilusión de que toda realidad, como toda naturaleza, es potencialmente controlable.

En un sentido político (más que psicoanalítico), esta idea asume una forma triple: desde una perspectiva epistemológica, niega la importancia, o incluso la posibilidad, de otros tipos de racionalidad que podrían organizar nuestros modos de ver y conocer el mundo, y que podrían estructurar nuestra experiencia de trabajo y producción; desde una perspectiva ideológica, alimenta la ilusión de una independencia tecnológica de los "límites orgánicos del cuerpo", de "la debilidad de la carne", es decir de la naturaleza; desde una perspectiva material, reprime la violencia que ha acompañado la progresiva racionalización de los procesos de producción. (Hart, 1992, p. 137)

Esta autora también reflexiona sobre las posibilidades que suponen las dos probables evoluciones del puesto de trabajo: automatización e informatización. Ella utiliza el término *knowledge work*, que podría traducirse, no sin dificultades, como "el trabajo del conocimiento", que implica también el "aprendizaje en el trabajo". En cualquier caso, el futuro se nos augura positivo, liberador, potenciador, atractivo, ...Y depende, básicamente, de la opción por la informatización (la que Wirth desestima).

Se puede mirar a esta diferencia como de ubicación y concentración del saber (y el poder que conlleva): el saber es o un monopolio de la gerencia, que guarda el saber y el poder contenidos en la máquina inteligente o que reserva su derecho a un acceso más amplio y uso de este saber; o bien es más ampliamente disperso en las distintas instancias de la organización. En otras palabras, es una cuestión de control y dirige las relaciones sociales

subyacentes del trabajo o la organización más que el potencial del ordenador en sí mismo (...)

Aunque se ha asignado a los ordenadores el papel de introducirnos en una nueva era y ser responsables de "cambios revolucionarios", su fama resuena con asunciones sociales, valores y creencias centenarias. Un viejo canon de estos temas es reactivado y expresado de muchas maneras más intensamente que nunca en nuestra historia y cultura: dominio sobre la naturaleza y las dicotomías asociadas de naturaleza y cultura, cuerpo y alma, libertad y necesidad, culminando en el sueño de la emancipación total de la naturaleza a través de la tecnología. (Hart, 1992, p. 126)

No menos duras resultan las palabras de Gelpi, un importante teórico de la educación permanente, así como de la educación de adultos y la formación profesional, experto de la UNESCO pero que, en cualquier caso, no tiene reparos en describir con gran crudeza las consecuencias a que pueden conducir estas posibilidades en el mercado de trabajo, la oferta que presenta y sus repercusiones sobre el amplio colectivo de demandantes de empleo:

Sin lucha y negociación la clase trabajadora y la sociedad en general puede dividirse en dos sectores: uno que se beneficia ampliamente de la revolución científica y tecnológica, y otro que la sufre (desempleo, empleo sumergido, retiro temprano obligatorio, marginación social, ...). La automatización y los ordenadores en la sociedad llevan a unos al desempleo y a otros a nuevos empleos. Es importante encontrar medios de eliminar la escisión entre la gente que parcialmente resulta de los diferentes niveles de formación inicial y permanente. (Gelpi, 1985, p.72)

Pero no hay que olvidar que estas tendencias tienen lugar en una situación de paro estructural que afecta a todos los estados en que ambas se presentan, y cobran especial virulencia entre nosotros, con una oferta de puestos de trabajo incapaz de responder a la demanda de los mismos, con unas cifras de paro prácticamente estancadas y que afectan a una porción muy significativa de la población activa; la llave de la incorporación al trabajo está en la apertura del mercado laboral, esto es, en una política de empleo que contemple medidas económicas, de inversión y de ocupación.

En este sentido, todos los tópicos que hay sobre el paro, sobre la inadecuación de la fuerza de trabajo, ... son desarticulados a nivel racional, si bien no desde un punto de vista efectivo, palpable. Una conciencia que, por otra parte, se empeña en hacer de este tema una cuestión particular de los individuos, y no lo tiene en cuenta como el problema de origen social que verdaderamente es, con lo cual no se ponen los medios para darle una solución adecuada, sino que se contribuye al alejamiento y dualización de la sociedad que apuntaba anteriormente.

En general, una asociación directa e inequívoca entre alta tecnología y habilidades de alta cualificación carece de todo fundamento. Tal ecuación funciona principalmente como un diseño (invento) ideológico para presentar a los trabajadores del futuro como pobremente equipados, culpándoles no sólo de los problemas de la economía, sino también de su propio potencial de "fracaso personal" en obtener un empleo adecuado. (Hart, 1992, p. 81)

Esta autora se muestra dispuesta a llegar hasta el fondo con su argumentación, de la que me hago eco asumiéndola plenamente en las páginas siguientes. Profundiza en su explicación de cómo el discurso sobre las cualificaciones constituye un arma en manos de la mentalidad dominante, y que no contribuye al progreso sino al mantenimiento de las diferentes estructuras o, lo que es peor, a un proceso de polarización todavía mayor: pretender presentar a los trabajadores del futuro como mal preparados según las demandas de los puestos de trabajo puede servir de argumento de contención de una fuerza de trabajo que sí que tiene alguna cualificación, evitando así poner de manifiesto la ineficacia de un mercado de trabajo incapaz de satisfacer la demanda de empleo, más aun cuando se ha reconocido que el pleno empleo es una meta inalcanzable, y se consideran tolerables tasas de alrededor del 5% de paro. Ante esta perspectiva, parece que se sustituye la formación para el empleo por la formación en lugar del empleo, como forma de posponer éste en el tiempo. Además, la dificultad ya señalada de establecer predicciones, unida a una dinámica de cambio constante y acelerado potencia las "capacidades de aprendizaje" (aprender a aprender, capacidad de adaptación, flexibilidad, disponibilidad, movilidad) por encima de destrezas y capacidades específicas, preparando así a la futura fuerza de trabajo para la incertidumbre y, en ese sentido, para la dependencia y la sumisión.

Se suele poner el énfasis en los aspectos y características técnicas del mercado de trabajo, obviando las condiciones sociales e implicaciones personales del puesto de trabajo. Con ello, se quiere entrar en el ámbito "especializado" de las cualificaciones, en tanto que exigencias comportadas por las nuevas tecnologías. Así pues, se reduce el marco del debate, lo que supone un falseamiento del mismo, poniendo la parte por el todo (una explicación más detallada de este tema puede verse en el epígrafe dedicado a las cualificaciones). Sin embargo, hay quienes no se dejan sustraer ese debate tan fácilmente. Por ejemplo, Hart no oculta que

la retórica del cambio constante, flexibilidad y movilidad hoy ha reemplazado a la vieja retórica de la responsabilidad y el compromiso, y a una acusación de irresponsabilidad y falta de compromiso elevada contra aquellos que cambiaron de trabajo frecuentemente por su propia cuenta. Además, las llamadas a la flexibilidad se reservan exclusivamente para los mismos trabajadores, una perfecta ilustración de la "mirada desde arriba". A la luz de esta idea bien elaborada, requerir a los negocios o "al mundo de la economía" que se ajuste a las necesidades de sus trabajadores aparece como algo escandaloso. (Hart, 1992, pp. 86-87)

Por lo tanto, según sea el enfoque, desde arriba (empresario) o desde abajo (trabajador), desde una perspectiva técnica en un caso o social en otro, de especialización en uno y de humanización en otro, ...; la idea que se tiene sobre el mismo mercado, sus virtualidades y sus limitaciones, es una u otra. Y su repercusión sobre la formación profesional es bien distinta. Pero si entendemos que no se trata de miradas contrapuestas, sino más bien complementarias, el tono del discurso cambiaría mucho. Del mismo modo que tras una idea de escuela se esconde una idea de sociedad y un modelo de persona, lo mismo se puede decir respecto del modelo económico: las ofertas de trabajo que hoy se encuentran en los medios de comunicación demandan

por parte del trabajador disponibilidad para vivir en la inestabilidad (contratos temporales y precarios), disposición favorable hacia el aprendizaje (o, en cierto modo, el reciclaje, como si de un "recurso renovable" se tratara), movilidad geográfica (independencia familiar, la empresa es lo primero), rotaciones por distintos puestos de trabajo (intercambiabilidad), con lo cual se niega la posibilidad de compartir el rol de trabajador con el de miembro de una familia, capaz de entablar relaciones sociales de amistad sólidas y duraderas, es decir, se niega la posibilidad de realización como ser humano, no ya en el tiempo de trabajo, pero sí en el de ocio y, por extensión, en el tiempo de vida mismo. El relato que Hart nos hace asumiendo una postura crítica tiene tintes espeluznantes: la alienación en el trabajo parece cernirse nuevamente -si es que alguna vez llegó a desaparecer- sobre los trabajadores:

Así, el trabajador ideal se convierte en un nómada autosuficiente, emigrante ante la posibilidad de cambiar de trabajo, manteniendo los lazos específicos con vecindario, amigos y familia lo suficientemente apartados como para no interferir con la necesidad de movilidad. Las redes sociales estables y duraderas pueden, sin embargo, ser más importantes para la gente en la medida en que aumenta la incertidumbre ante las oportunidades de empleo. Pueden ser absolutamente necesarias para la supervivencia espiritual así como la material. La gente que no desea moverse porque se apoya en las redes sociales establecidas más que el riesgo del desempleo y la ausencia de tal soporte, no muestran rigidez, inflexibilidad o "miedo al cambio" (un reproche que se lanza especialmente contra los trabajadores de mediana edad), sino más bien una evaluación realista de las oportunidades reales de supervivencia. (Hart, 1992, p. 88)

Y esta amenaza se plantea en términos hegemónicos, como el pensamiento dominante que, además, se presenta como el único posible, en aras del progreso económico y social, del desarrollo: el paradigma de desarrollo económico está orientado a la producción y al consumo, se pone el énfasis en los aspectos técnicos, en el ejercicio de destrezas, por encima de la reflexión y la valoración. El modo de producción es jerárquico. De este modo, se desvía la atención de otros aspectos también integrantes del modelo dominante, tales como la precarización e inestabilidad del trabajo, el ahondamiento de las desigualdades entre el norte y el sur a las que da lugar el mismo modelo, la feminización de la pobreza, la división sexual del trabajo, la destrucción del medio ambiente, ...

Pero también algunos organismos internacionales parecen estar del lado de estas posturas críticas: la UNESCO (1990) señala que hoy en día estamos bajo la influencia de una doble revolución: la de la información y la de la microelectrónica. Ello confluente en un panorama de división social y técnica del trabajo. Esto implica que el trabajador de hoy necesita tanto habilidades técnicas como sociales. Parece ser, pues, que nos hallamos en un momento en que las mismas condiciones del mercado de trabajo van a permitir, incluso a demandar, que se conjuguen los deseos de formación general, de base, de los individuos, por coincidir este interés con el de una formación profesional que demanda estas cualificaciones.

Otra paradoja es la que se da en la tendencia a la internacionalización de la economía (Gelpi, 1985; Jarvis, 1987; Hart, 1992): en una época en la que se pasa del mercado local a la aldea global como marco de referencia, sin embargo, el discurso que se suscita y alienta ha sido el del desarrollo local. Ahora bien, lo que no está tan claro es si dicho desarrollo ha de venir establecido por los propios gobiernos locales o bien con los que marca el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, duramente contestados en los últimos tiempos con motivo de las consecuencias que están teniendo sus ya cincuenta años de existencia: deuda externa, abandono de África a su suerte, excluyéndola del comercio internacional, proteccionismo del norte mediante el GATT, ...

Una vez más se nos recuerda la división entre producción de subsistencia y de consumo, y la idea concomitante de que la producción de consumo es no sólo la forma más elevada y más avanzada de producción, sino también independiente de la producción de subsistencia. En realidad, lo contrario es verdadero, en tanto que tanto el científico como el trabajador del saber (*knowledge worker*) son dependientes de aquellos que trabajan, ayudan a mantener y producen las condiciones que posibilitan su existencia separada en primer lugar (...) Son las mujeres y los productores del Tercer Mundo (mujeres y hombres), tanto dentro como fuera de los países industrializados, quienes hacen este trabajo, quienes continuarán haciéndolo, y cuyo estatus devaluado por encima de todo hará posible suprimir la dependencia de la sociedad de su trabajo. (Hart, 1992, p. 138)

Al fin y al cabo, el modelo de mercado es el de la mentalidad dominante, y ésta es la de las sociedades en cabeza del "progreso" (progreso en el sentido económico, se entiende, bajo cualquier otra perspectiva cabría dudarlo: véase si no los casos de racismo, xenofobia, explotación, insolidaridad, renuncia a los ideales, desencanto político, ...). Kolb también denuncia abiertamente este hecho:

Las sociedades industriales occidentales casi han enloquecido en su abrazo al materialismo extrovertido de la relevancia, ignorando e incluso negando activamente el significado de ideales religiosos, humanísticos y espirituales. Echadas a la deriva de cualquier conexión significativa con el trabajo relevante en el mundo material, las vidas internas pueden convertirse en vertederos de miedo existencial o hedonismo sensual. El reto del conocimiento integrado, aquí, es reimpulsar las elecciones pragmáticas a corto plazo y los juicios que nos han dado el agua y aire contaminados, la amenaza de la aniquilación nuclear instantánea, la creación de una subclase permanente, y otros efectos igualmente dañinos de nuestra particular forma de civilización tecnológica, con la perspectiva de significado que se levanta de la reflexión sobre la condición humana y la historia de la civilización. Lo que necesitamos es una teoría de la acción intencional que nos guíe a través de estas opciones, para abandonar el plano en que la humanidad ha hecho estos juicios en el pasado, y para sugerir nuevas "reglas" para las actuales circunstancias. (Kolb, 1984, p. 227)

Tal vez este tipo de discurso aparentemente no tenga mucha cabida en este trabajo, pero la alternativa solidaria al mercado debe expresarse, evidentemente, en el marco global que supone esta primera parte del estudio. Y no es una alternativa de deseo simplemente, sino también de realidad,

como muestran experiencias concretas de nuestro entorno, que tratan de responder a ese conocimiento integrado y a ese sentido ético junto con la del buen hacer. Así lo muestran los Talleres de Inserción Sociolaboral o las Escuelas Taller. La combinación de los conceptos de formación, iniciativa, actividades de utilidad social, servicios a la comunidad, desarrollo del tejido asociativo, desarrollo local, ... puede dar bastante juego, en una parte, en el seno mismo de la sociedad y en las alternativas que va alumbrando y ofreciendo pero, también por otro lado, en el discurso pedagógico (y más en concreto de acercamiento de la escuela a la vida, pedagogía crítica, educación y liberación, ...). En este sentido, tienen cabida las referencias a la educación cooperativa en tanto que filosofía más que como simple proceso de actuación, tales como las propuestas por Brewer (1990).

### 1.3. Mercados de trabajo y políticas de formación y empleo.

Sintetizando los dos apartados anteriores, está claro que nos hallamos ante un mercado de trabajo segmentado que está ocupado y controlado por el sector privilegiado de la sociedad dual, los que tienen empleo en cualquiera de sus formas, más o menos precarias o dignas. El resto, quienes no tienen trabajo, forman parte de los "colectivos sociales condenados a marginación y exclusión social sin retorno" (García Nieto, 1989). A este respecto habría que resaltar que, quien de joven se encuentra ya en una situación marginal respecto al mercado de trabajo, se encontrará probablemente en las mismas circunstancias cuando sea adulto.

Así mismo, las abultadas cifras del desempleo están dando lugar ya hoy a procesos que escapan a los sistemas de vigilancia y control del sistema de la oferta y la demanda, como son la evolución de mercados marginales y periféricos, empleos temporales, sin partes de alta en la Seguridad Social; economía sumergida, en fin, que no promete laboralmente ningún futuro esperanzador para el trabajador, que a su vez carece de otra opción de subsistencia. El reto que se plantea a las políticas que se hayan de establecer es el de consentir, suprimir o atender a este mundo marginal (Alvarez-Uría, 1992).

Las posibles aportaciones de la formación a los individuos, jóvenes o no tanto, en su transición a la vida activa, en su inserción en el mercado laboral, encuentran en este último prácticamente su única limitación, si bien ésta es de gran envergadura. Como señala Sáez (1993), la demanda de educación por parte del sistema productivo se orienta a satisfacer los desajustes producidos por la falta de personal cualificado, pero sus efectos son mayores sobre la productividad que sobre los salarios. En la misma línea apunta José (1993), quien ve como objetivo principal de la formación profesional la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales, y reconoce que las capacidades más valiosas en el mercado son las de adaptación y movilidad. García y Toharia (1993), por su parte, son conscientes de que la formación no aumenta el número de empleos, pero la consideran necesaria para cubrir vacantes en cualificaciones que son escasas entre la fuerza

de trabajo. No obstante, también ven limitaciones en el acceso a la formación, cuya probabilidad depende de factores como la posición familiar, el nivel educativo y la edad.

Si no hay un cambio en la política de empleo, cualquier política formativa va a fracasar siempre en su pretensión de contribuir a la inserción laboral. Así lo reconoce Corugedo (1993), quien apunta la necesidad de llevar a cabo una política económica eficaz, para lo cual propone medidas como un aumento de la oferta de trabajo, una dotación de cualificaciones que vaya pareja a un aumento de la productividad, buscando alternativas a la Universidad desde las enseñanzas medias y la formación profesional. Especialmente esta última debe tener un carácter selectivo que permita orientar a sus egresados hacia una formación ocupacional con carácter práctico. También Garrido (1992) plantea la conveniencia de utilizar eficientemente lo aprendido por parte de los trabajadores, para lo cual se ha de mejorar la calidad de los procesos formativos. Sin embargo, también deben establecerse medidas de carácter más genérico, que afecten a la pertinencia de la distribución de especialidades que se ofertan en el mercado de la formación.

En este sentido, Gleeson (1989) habla, sin embargo, de la ironía de acercar la escuela al trabajo cuando las perspectivas de empleo para quienes abandonan la escuela son cada vez más pesimistas. El mismo autor explica que el colapso del mercado laboral desde finales de los años setenta ha contribuido a minar los conceptos de escolarización y formación, al tiempo que hace más difícil cada vez el hablar de las relaciones entre formación y empleo o transición de la escuela a la vida activa.

Aunque de este tema me ocupo más profusamente en los siguientes capítulos, quiero ahora simplemente apuntar que las circunstancias que presenta el mercado de trabajo tienen también repercusiones para la escuela, en la medida que es por todos asumido que esta debe preparar a los jóvenes para su entrada en aquel. Así, Fensham (1986) habla de transición al trabajo pero también al no-trabajo. La difícil situación en que se encuentra la escuela estriba en que

la presente estructura del sistema (escolar) significa que por una parte debe educar a los alumnos para el empleo mientras que por la otra, al hacer esto, priva a la creciente minoría de alumnos que están destinados a pasar largo tiempo de su vida en el desempleo, de una educación útil. Aún así, puede proporcionar a estos alumnos una educación útil, sólo al coste de sus perspectivas de empleo. (Tripp, 1986, p. 149)

En una línea muy similar, hay quien ha optado últimamente por hablar de formación para el desempleo. Así, por ejemplo, la obra *Schooling for the dole?*, coordinada por Inge Bates (1984). O algunos de los planteamientos recogidos por Walker y Barton (1986) en *Youth, Unemployment and Schooling*. También estos últimos inciden en otros aspectos de las consecuencias que la situación del mercado laboral tiene sobre la escuela:

Los problemas severos y complejos para la educación que ya existen como resultado del crecimiento agudo y sostenido en el desempleo entre los

*school-leavers* y jóvenes adultos durante los ochenta son bastante difíciles. Pero el impacto más profundo que estas tendencias podrían tener en la escolarización y la educación en el futuro, y el impacto de las políticas que se adopten para atajar estos problemas; podría ser mucho peor (...). Los problemas emergentes (...) y las desorganizaciones que causan golpean a los procesos educativos a todos los niveles -personal, institucional e incluso analítico o conceptual (...). Los problemas del desempleo juvenil masivo (...) no ejercen presión sobre partes identificables y separables del sistema educativo sino sobre el sistema en su totalidad. (Walker y Barton, 1986, pp. 1-2)

Debemos tomar buena nota de estas advertencias: fenómenos como la indisciplina, violencia escolar, carencia de valores, ...; pueden ser fruto de esto, ya que la escuela se ha asentado durante mucho tiempo en la motivación extrínseca y dilatada en el tiempo del aprender para el futuro, pensando en el día de mañana. Y en una sociedad con lemas como el *no future* mucho de aquello se tambalea. También argumentos como el anterior deben ponernos en guardia ante las posturas de crítica de la inadecuación de la formación profesional, sobre las que más adelante me detengo.

A lo largo de los tres apartados de este capítulo, he tratado de poner de manifiesto las conexiones entre el discurso pedagógico y otros discursos, fundamentalmente el económico en diversas facetas (condiciones del mercado de trabajo, diferencias en la accesibilidad, oferta de empleo, demanda de educación, oferta de cualificaciones, ...). El punto de partida adoptado en estas páginas es el de la determinación económica de las restantes esferas de la vida social y, en concreto, el predominio de la lógica del mercado sobre otras lógicas posibles, poniendo también en cuestión otras tensiones como la existente entre control y democracia, progreso social y desarrollo humano, ...

En este sentido, he abordado la segmentación social que se produce como consecuencia del funcionamiento del mercado en los estados capitalistas desarrollados, haciendo alguna alusión más concreta al nuestro, relacionando las tendencias en unos y otros. Esta situación económica y social reclama unas demandas variadas, no siempre coincidentes y de difícil constatación, sobre los sistemas de formación en general y sobre la estructura y función de la formación profesional en particular. Se ponen de manifiesto las contradicciones en los mismos discursos institucionales, tratando de tomar conciencia de los tópicos que se manejan en esos discursos, especialmente en lo referente a la evolución del mundo presente hacia el mundo futuro. La referencia a lo largo de todo el capítulo ha estado situada en los riesgos que se detectan en la situación analizada, tanto de carácter social como económico y también educativo. En este sentido, me he hecho amplio eco de la argumentación de Hart, cuyo discurso pretendo utilizar como marco general a lo largo de este trabajo.

También me he ocupado de los planteamientos enunciados alrededor del tema de las nuevas ocupaciones, estrechamente ligado al de las cualifica-



ciones, del que me ocupo en la parte final de esta primera parte. Las demandas del mercado, pese a las dificultades de análisis de las necesidades del sistema productivo manifestadas por todos cuantos realizan prospecciones, pretenden originar cambios educativos. De las repercusiones que el mercado tiene sobre la política formativa y sobre la formación profesional en concreto me ocupo en los capítulos siguientes, no sin antes detenerme en las condiciones en que los jóvenes se encuentran ante el mercado, al abandonar el sistema educativo.

## CAPÍTULO II

### JUVENTUD, FORMACIÓN Y EMPLEO

---

En el capítulo anterior he analizado las condiciones y características del mercado de trabajo y allí se ha visto cómo éstas afectan de manera especial a los jóvenes. De ahí el interés de abordar específicamente la situación de los mismos ante aquél, tanto más cuanto que son los destinatarios preferentes de la mayoría de políticas educativas. Desde el discurso pedagógico se ha prestado una atención especial a la infancia. Sin embargo, la juventud y la adolescencia parecen quedar relegados a los análisis psicológicos más que educativos. En este capítulo quiero plantear las relaciones entre juventud, formación y empleo, atendiendo sobre todo a las posibilidades de combinación de estudio y trabajo, el elemento central de esta tesis y que da título a la misma.

A lo largo de las páginas que siguen me propongo, en primer lugar, analizar el fenómeno juvenil como una etapa social con identidad propia y en la que los elementos propios del estatus cobran una significación especial. Atendiendo a diferentes criterios, expondré distintas clasificaciones de la juventud ya que ésta es, evidentemente, una concepción que encierra múltiples significados. Ni existe una sola juventud homogénea e indiferenciada, ni tampoco puede hablarse de la existencia de un mercado de trabajo específicamente juvenil.

En un segundo apartado, definiré el concepto de paro juvenil, situándolo en el contexto de la formación profesional, de la obtención de cualificaciones escolares y las relaciones que se establecen entre oferta de trabajo y oferta de cualificaciones. Me centraré, además, en las repercusiones, tanto psicológicas como sociales y culturales que este fenómeno tiene sobre la vida de las personas.

Finalmente, quiero también poner de manifiesto la relación existente entre las distintas políticas de juventud que tanto proliferan en estos tiempos: políticas formativas, culturales, pero también de empleo y de inserción. Políticas que, con frecuencia, consideran a la juventud como el colectivo homogéneo que no es, ofreciéndole consiguientemente respuestas claramente insatisfactorias, al tiempo que de una manera descoordinada y carente de una orientación definida y estable.

## 2.1. Definición de la juventud: caracterización, heterogeneidad y diversidad.

El fenómeno juvenil aparece con la industrialización y la urbanización de los modos de vida y, fundamentalmente, tras la Segunda Guerra Mundial, con la sociedad de consumo y la extensión de los medios de comunicación de masas. En los periodos anteriores de la historia, la incorporación a la vida adulta se hacía directamente desde la infancia, en ocasiones mediante ceremonias de iniciación o ritos de paso. En cualquier caso, no había fases intermedias. Con el aumento del trabajo asalariado, la institución familiar sufre una fuerte transformación que afecta también a la función socializadora de sus miembros más jóvenes. Así llegamos hasta nuestros días, en que las características más destacables del hecho juvenil son su prolongación en el tiempo, por una parte, y su generalización a todas las clases sociales por otra (Sanchis, 1991a).

La juventud como colectivo cobra importancia hoy en día en tanto que supone el segmento más abultado de la pirámide poblacional. Y este dato numérico tiene serias consecuencias de carácter más bien cualitativo. Por su situación en la sociedad, los jóvenes no son productores de cultura sino que, más bien, se han convertido en sujetos consumidores de ella, lo que la sociedad de los adultos ha aprovechado al máximo. En este sentido se puede entender también la prolongación de la adolescencia en las sociedades occidentales, coadyuvado por la dificultad que los jóvenes tienen para salir de ella por las circunstancias que he señalado en el capítulo anterior. Ahora bien, pese a tratarse de clientes potenciales, en numerosas ocasiones los jóvenes carecen de los recursos necesarios conforme a los patrones establecidos por las leyes del mercado, debido a la misma definición de su estatus. En la posmodernidad, el adolescente o joven no es caracterizado ya como

un individuo que vivía una crisis, inseguro, introvertido, una persona en busca de su identidad, idealista, rebelde, dentro de lo que el marco social les permitía. (Obiols, 1992, p. 48)

Según este mismo autor, el joven posmoderno ha pasado de la rebeldía a la indiferencia e incomunicación. La crisis ahora se sitúa no en el joven sino en la escuela, como institución encargada de custodiarle y cultivarle: regida por los principios de la modernidad en sus normas y procedimientos de gestión y en sus métodos y materias de enseñanza, es incapaz de responder a las motivaciones de un alumnado joven socializado principalmente por los medios de comunicación de masas. También Takanishi (1993) recoge este hecho, señalando el cambio de paradigma en la comprensión de la adolescencia en los Estados Unidos, cuya sociedad no sabe cómo satisfacer las necesidades de sus miembros jóvenes, más si cabe ante la dificultad misma de definir las responsabilidades adultas de manera consistente y precisa (Nightingale, 1993).

Obiols (1992) señala el hecho de que en los casos en los que hay un ritual de paso o iniciación, la adolescencia casi no existe, es un momento en

lugar de un proceso, cobrando mucha mayor relevancia la pubertad como etapa que delimita el final de la infancia y el comienzo de la vida adulta.

En efecto, la juventud es una situación indeterminada, no bien definida, a caballo entre la infancia y la madurez (Delval, 1983). Dos de sus rasgos principales son carecer de trabajo fijo y de pareja estable. La población juvenil se halla en fase de socialización, de iniciación o preparación. La juventud está en "transición", en disposición de incorporarse a la vida adulta de pleno derecho.

Una idea sobre la que tampoco parece haber un consenso claro es la del tope en que se culmina este periodo de la vida, que comienza alrededor de los catorce años de edad y dura hasta los veinticinco según algunos, los veintiséis según otros, y los treinta para un tercer grupo. El acuerdo o desacuerdo sobre la edad, no obstante, no reviste demasiada importancia. Como afirma Sanchis (1991a), en la misma línea de Zárraga (1989):

En cualquier caso, la juventud es una categoría sociológica, no una categoría de edad. No es sino el proceso a lo largo del cual un individuo, fisiológicamente maduro para realizar las funciones físicas de la existencia del adulto en la colectividad, adquiere las habilidades necesarias para desempeñarlas en una forma social determinada. (Sanchis, 1991a, p. 49)

En este mismo sentido se manifiestan Coleman y Husen (1989), tras hacer un recorrido por la historia de la adolescencia (iniciada por Stanley Hall a principios de este siglo) y la juventud (cuyo origen sitúan tras la Segunda Guerra Mundial), conceptos que hoy son intercambiables (Obiols, 1992). A partir de ahí, toman también en consideración diversas teorías relativas a la adolescencia y la juventud, teniendo en cuenta tanto los aspectos biológicos y psicológicos como los sociales (origen social, cultura juvenil, escolarización, inserción social, conflicto generacional, sistemas de valores y marginación). También se hace eco de estas consideraciones Touraine (1988): como tal categoría social, la juventud tiene asignado en cada sociedad un estatus de edad (final del periodo de aprendizaje y preparación para el ingreso en el trabajo como servicio a la sociedad) y un estatus de clase (pertenencia a una clase social y sistema de valores heredado), todo lo cual impide establecer una definición homogénea de la juventud, que sí que sería posible (aunque escasamente útil), de asumir como criterio prioritario el de la edad. Fernández Enguita introduce también una serie de matices interesantes en torno a este concepto, diferenciándolo frente a las etapas que le preceden y le siguen:

podemos definir la adultez como el estadio en que las facultades y necesidades producto de un desarrollo (psico)fisiológico completo van acompañadas de los derechos y responsabilidades propios del pleno reconocimiento social. La infancia, por el contrario, es el estado en que no se ha alcanzado ni una cosa ni otra. Y, la juventud, el periodo que media entre el pleno desarrollo de las facultades y necesidades biológicas y la adquisición de los derechos y responsabilidades sociales (Fernández Enguita, 1990b, p. 179)

También este autor pone el acento en la confusión habitual entre juventud y transición, que se utilizan también en la literatura al uso de manera indistinta, pero que él distingue al catalogar a la primera de condición y a la segunda de proceso (Fernández Enguita, 1990b, p. 179).

Lo verdaderamente relevante, pues, es lo que les sucede a los jóvenes, los rasgos que afectan a su condición, los hechos y decisiones a las que deben enfrentarse y, en un contexto como el nuestro, tal y como señala la OCDE,

las múltiples contradicciones estructurales en que deben abrirse camino (IFAPLAN, 1989a, p. 9);

y que están retrasando la consecución de su autonomía y, por lo tanto, su adultez, hasta varios años después de los que en principio, y atendiendo a factores personales e institucionales, les correspondería a su situación. Además, los jóvenes se encuentran ellos mismos en periodo de crecimiento biológico y maduración psicológica. Y tampoco podemos olvidar que hay una tercera fuente de confusión que viene de la distinta consideración que merecen los jóvenes según desde qué distintas instituciones del mundo de los adultos sean tenidos en cuenta: escuela, política, bancos, sistema judicial, empresas, ejército, ...

Por no mencionar la opinión pública, que también tiene su palabra que decir acerca de los jóvenes, con frecuencia negativa. Así, se habla de falta de disciplina,

degradación de los valores, la crisis de autoridad, la relajación de las costumbres, ... (Fernández Enguita, 1985a, p. 190)

Todo ello incide en la configuración de la cultura juvenil o adolescente, la cual, a su vez, refleja las contradicciones de sus miembros al compartir rasgos de la cultura de los adultos a la vez que se opone a ella; así como por ser tan heterogénea en sí misma que da cabida a muy diversas posiciones.

La escuela, la principal institución en la vida de las personas entre la familia y el mundo adulto del trabajo, deja de ser la única en el periodo de la adolescencia, para compartir su peso en la construcción de la identidad del sujeto con otros grupos humanos. Entre ellos desempeña un papel fundamental el grupo de pares, la pandilla de amigos y amigas, mediante los cuales el adolescente asume su rol de género, refuerza su autoestima y configura su propia red de apoyo social. Se va configurando así una cultura particular, en la que son piezas importantes el consumo que ayuda a tomar una identidad personal y colectiva, los medios de comunicación, los rituales de anticipación de la edad adulta como el consumo de productos prohibidos, ... (Fernández Enguita, 1985a).

Todas estas circunstancias permiten afirmar que la juventud, además de un desarrollo físico y psíquico, constituye una etapa social con entidad propia e independiente entre el final de la niñez y la incorporación de pleno

derecho al mundo de los adultos. Gleeson (1983) sintetiza en tres los factores contextuales que concurren en él:

- La propia maduración, que conlleva la afirmación ante la familia del rol sexual, así como la diferenciación de grupos sociales y étnicos.
- El acceso al trabajo, que implica un nuevo tipo de relaciones según el empleo forme o no parte de la economía sumergida o informal, o bien la situación de desempleo.
- Encontrar una vivienda independiente, que se complica normalmente ante la flexibilidad laboral y la inflexibilidad de las inmobiliarias.

Estos factores hacen referencia a la consecución de una situación material y social que irán conduciendo al joven al estado de adulto:

El estatus social se refiere a la posición en que un joven puede encontrarse, es decir, como estudiante, como aprendiz o como empleado o "parado", y las regulaciones legales que dan soporte a dicha posición. El estatus material se refiere al ingreso del joven en una posición dada y como resultado de las regulaciones que determinan tal posición. (Köditz, 1981, p.20)

El resultado de la situación social de ser joven (al que acompañan los elementos específicos de las situaciones individuales), en Europa occidental y en la década de los noventa, es que este periodo de la vida de las personas se define por su exclusión del mundo adulto. No obstante, se puede encontrar aquí una gran contradicción:

- este estatus implica la posibilidad de estudiar o capacitarse, libre de cargas económicas y protegido de una prematura incorporación a los procesos y riesgos laborales.
- en el caso de la incorporación al trabajo, implica un estatus más bajo que el de los otros empleados, en lo que respecta tanto a procesos de participación como a la protección de las medidas de regulación de empleo.

Esta situación genérica queda reflejada entre nosotros en los informes sobre la situación de la juventud en España (Montoro, 1985), que apuntan las siguientes condiciones generales del trabajo de los jóvenes:

- los grupos más jóvenes (16-19 años) son los que más padecen la inestabilidad laboral
- los niveles salariales dejan mucho que desear
- ausencia de interés por la sindicación
- muchos jóvenes trabajan para sus familias y no para ellos mismos.

A la vista de estas consideraciones, cabe plantearse una tipificación de los grupos de jóvenes, en respuesta a los mismos patrones que definen el estatus material y social de aquellos. Evidentemente, el paro es el condicionante principal y el elemento fundamental en esta catalogación:

En cualquier caso, el desempleo, la alternancia de empleo y desempleo y el empleo en condiciones precarias se traducen en dificultades para el acceso a la autonomía económica y personal adulta que van mucho más allá de las

renuncias determinadas por el deseo de retrasar la incorporación (por ejemplo, la decisión de seguir estudiando a tiempo completo). Zárraga ha tipificado cuatro situaciones económicas de los jóvenes: 1) completa carencia de recursos económicos propios ("dependencia completa"); 2) disponibilidad de algunos recursos propios, pero que son absolutamente insuficientes, por lo que se sigue dependiendo fundamentalmente de los recursos familiares ("dependencia mitigada"); 3) disponibilidad de recursos propios, de los que se vive principalmente -y que podrían bastar por sí mismos para una subsistencia precaria-, pero complementados de manera secundaria con recursos de la familia de origen ("autosuficiencia incompleta"); y 4) plena independencia de la familia de origen como fuente de recursos ("autosuficiencia completa"). (Fernández Enguita, 1990c, p. 186)

En función de dicha clasificación, este mismo autor plantea un análisis de las situaciones económicas en que se encuentran los jóvenes, atendiendo también a las variables de género y edad (15-24; 25-29 años) como elemento diferencial, variables que se muestran discriminantes a la hora de ofrecer resultados. La consecuencia más evidente de estas posibles situaciones, tanto para el estudiante como para el trabajador, es la dificultad con que se encuentran en la definición de su propio estatus social y material en función de su propio desarrollo y realización personal, al tiempo que dicho estatus ya no se halla adscrito al de su familia de origen. De este modo, el estatus de los jóvenes, mucho más que el de los adultos, es determinado por las políticas llevadas a cabo tanto por el Estado como por los distintos agentes sociales (Köditz, 1981). En este sentido, las regulaciones estatales que subyacen al estatus de los jóvenes se hallan bastante uniformadas en el mundo occidental:

- Garantía de educación y preparación vocacional.
- Protección especial en el caso de accidentes laborales.
- Protección especial en el caso de desempleo.
- Limitaciones de la responsabilidad de los jóvenes.

Del mismo modo, también es generalizada en los países occidentales la definición cultural de la juventud como una situación social específica. El hecho de que la juventud sea protegida de diversas maneras ofrece, por otra parte, la contraprestación de que dicho estatus social sea más bajo por el simple hecho de ser joven.

Si a ello unimos los variados esquemas de ayuda a la juventud, el resultado es la existencia de diferentes estatus entre los mismos jóvenes (CEDEFOP, 1980; Köditz, 1981), en función de sus distintas situaciones, que podrían resumirse como sigue:

- \* Los alumnos de educación secundaria.
  - Como estudiantes, los derechos de estos jóvenes se hallan restringidos.
  - Se hallan sujetos a la custodia de los padres y a los poderes disciplinarios de la escuela.
  - Sus derechos de representación son relativamente limitados.
  - En los casos en que se estudia al tiempo que se trabaja, el rol que se puede jugar suele ser mayor.

- \* Los estudiantes de educación superior.
  - Sujetos a los códigos universitarios de conducta, así como a las normas y sanciones legales de los adultos.
  - La representación estudiantil es mediante grupos creados para tal fin en las distintas instancias universitarias, y en que el grado de desinterés es relativamente alto; o bien mediante modelos sindicales (casos británico e irlandés).
  - Desde un punto de vista material gozan de un estatus mayor al de los estudiantes de secundaria, ya que las becas son mucho más cuantiosas.
  - Sin embargo, los estudiantes se enfrentan al pago de las tasas universitarias así como el pago de las becas no se corresponde con los sucesivos aumentos del nivel de vida.
  - La búsqueda de empleo se suele combinar con el estudio.
  - Las tasas elevadas de desempleo suelen mantener a muchos estudiantes en la universidad.
  - Se va tendiendo al modelo de beca-salario.
  
- \* Jóvenes en calidad de aprendices.
  - Hay un variado espectro de situaciones legales.
  - Cumplen una función dual como trabajadores productivos y como personas en proceso de aprendizaje.
  - Sus derechos de participación son similares a los de los empleados jóvenes.
  - No hay posibilidad de gozar de esta situación en todos los sectores del mundo laboral.
  - Su estatus material depende de cómo estén fijados los salarios de los empleados.
  - Así mismo, esta figura compete con los diversos esquemas introducidos para combatir el desempleo juvenil.
  
- \* Jóvenes en formación profesional e inducción laboral.
  - Se trata de nuevos esquemas mixtos surgidos a raíz del crecimiento del desempleo. Son situaciones nuevas y, por lo mismo, ambiguas incluso legalmente.
  - Si las tres figuras que he tratado hasta ahora estaban claramente definidas (estudiantes y aprendices), como también lo está la del joven empleado, esta última se presenta confusa. Es el caso de los contratos en formación, lo que en inglés se denomina *trainee* y en francés *stagiaire*. Participa a la vez de los estatus de estudiante, aprendiz y empleado.
  - Su estatus material está en función del componente formativo que se le asigna, y que guarda una relación inversamente proporcional con el salario.
  - Padece la falta de coordinación entre las administraciones de Trabajo y Educación; ya que los modelos propuestos por el primero suelen resultar más atractivos en términos pecuniarios, pero tienden a la rápida incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo, desatendiendo su formación.



\* Jóvenes con empleo.

- Muchas de las protecciones laborales, duración de jornada, prohibiciones de trabajar en determinadas circunstancias, y otras regulaciones similares no son tenidas en cuenta en el contexto de alta tasa de desempleo juvenil que nos rodea.
- Los derechos de participación son limitados.
- Suelen tener los salarios más bajos, con deducciones en función de la edad.

\* Jóvenes desempleados.

- Su condición suele ser la de demandantes de empleo sin experiencia previa, y que han abandonado la escuela.
- Conviene recordar que, hasta la reciente (y aun no completa) incorporación del Salario Social Mínimo como prestación social, la última medida en ser introducida el sistema de seguridad social fue la prestación por desempleo, y de todos es conocido el alcance de la misma. Y, por supuesto, la gente que abandona la escuela sin previa experiencia no puede acogerse a esta medida. En cualquier caso, establecer una prestación para jóvenes desempleados puede tener efectos negativos sobre sus actitudes hacia la educación y el mundo laboral.

No obstante, no es esta la única tipología posible de las distintas situaciones de los jóvenes. Valles (1987) establece su propia clasificación, en un estudio sobre los jóvenes ante el trabajo en el Estado español. Su ordenamiento es el siguiente:

\* Jóvenes parados que, a su vez, distingue en tres categorías:

- Trabajadores sin empleo, con una cualificación útil pero sin un puesto de trabajo en que poder desempeñarla.
- Ni trabajadores ni parados, jóvenes con cualificaciones que carecen de valor en el mercado de trabajo.
- Parados con la enfermedad del empleo. Jóvenes situados en la periferia del mercado de trabajo y del sistema social en general.

\* Jóvenes trabajadores.

- Los jóvenes que ven el trabajo como alternativa al estudio, situación que el alto nivel de desempleo viene a legitimar.

\* Estudiantes universitarios.

El fundamento que tienen estas clasificaciones puede verse en distintos estudios como los realizados por Fernández Enguita (1990c); Casal, Masjuán y Planas (1991); Herranz, Álvarez, Garmendia y Borja (1992), dentro de un mismo marco de investigación todos ellos. Todos ellos vienen a confirmar la conveniencia de reconocer la existencia de distintos estatus entre los jóvenes, si bien estos suelen aparecer bastante más desdibujados que las clasificaciones apriorísticas que hemos visto anteriormente; estatus relacionados a su vez con itinerarios de transición a la vida adulta diferenciados, destacando entre otras variables los estudios cursados por los jóvenes en su proceso de escolarización y con posterioridad a la misma: las opciones

cursadas con posterioridad a la educación obligatoria, junto con los momentos y condiciones de abandono del sistema educativo son probablemente los datos más interesantes.

Casal, Masjuán y Planas (1991) plantean la investigación a partir del establecimiento de la categoría de "itinerarios de inserción", en la cual tienen cabida variables como la familia (nivel de estudios, etnia, situación socio-laboral, herencia social), las posibles combinaciones de estudio y trabajo a distintas edades, género y territorio. Este concepto debe ser delimitado por tres aspectos: el contexto social en que tienen lugar los itinerarios, las componentes estructurales de los mismos (sistemas de enseñanza, producción, acceso al empleo, acceso a la vivienda, tejido asociativo y red de equipamientos), y estrategias de inserción (Casal, Masjuán y Planas, 1990). Su estudio les lleva a las siguientes conclusiones:

1. No existen fracciones heterogéneas de jóvenes según los diferentes itinerarios de transición.
2. La prolongación de la transición resulta un hecho generalizado y no es igual para todos los jóvenes el momento de alcanzar la inserción en la sociedad de los adultos.
3. El contexto socioeconómico y laboral es un elemento condicionante de los procesos de inserción, y no únicamente la diferencia de clase social.
4. Los itinerarios escolares son los protagonistas del primer tramo de la transición y la carencia de formación inicial constituye la diferencia fundamental.
5. Los consumos formativos aumentan, se diversifican y se apartan de los modelos prefijados:
  - las titulaciones escolares son cada vez más importantes en términos de exclusión.
  - mayor importancia de los pluses formativos.
  - más de la mitad de los jóvenes se presentan al mercado de trabajo con títulos de carácter no profesional.
  - los itinerarios formativos de la mayoría de jóvenes tienen al menos tres elementos: estudios reglados, estudios no reglados y experiencia laboral, a los que el propio joven debe dar coherencia.
  - los itinerarios escolares reglados son rotos y rehechos con frecuencia.
  - hay una tendencia a aumentar los pluses formativos a mayor nivel de estudios reglados.
6. Los diferentes itinerarios de transición muestran un "desdibujamiento" de los perfiles de "joven estudiante", "joven en paro" y "joven trabajador". No existe una lógica lineal en tres tiempos.
7. Las oportunidades formativas y laborales están desigualmente repartidas entre los jóvenes. Dependen básicamente del territorio.
8. Gran parte del trabajo juvenil es precario, pero el paro, considerado como la ausencia total de actividad, es reducido.
9. No parece tener soporte empírico la tesis que afirma que la crisis del mercado de trabajo ha hecho crecer entre la juventud una concepción instrumental del trabajo, en lugar de una concepción expresiva.
10. Ambas generaciones de jóvenes (16-19 años, 20-25 años) perciben un cambio generacional importante en lo que se refiere a la importancia del trabajo fuera del hogar para la mujer casada.
11. En el terreno de los valores parece existir un proceso unificador que va más allá de las diferentes situaciones sociales. El nivel de estudios constituye la variable más discriminante en cuestiones ideológicas.

(Casal, Masjuán y Planas 1990, pp. 112-120)

Estos autores, no obstante las conclusiones a las que llegan, plantean la conveniencia de profundizar en la búsqueda de instrumentos analíticos para el estudio de los itinerarios de inserción, especialmente de corte cualitativo, con el fin de matizar los sesgos que presentan las fuentes de información estadística existentes entre nosotros. Este conocimiento, además, debiera incidir en las pautas de comportamiento de los sistemas escolares (medidas específicas para quienes no superan la obligatoriedad, respuesta a la combinación de estudio y trabajo, servicios de orientación que tengan en cuenta la existencia de distintos itinerarios de inserción, ...), así como sobre las políticas específicas para colectivos de riesgo, cuyo acceso a los canales institucionales resulta más difícil (atajar efectivamente las barreras, garantizar la formación en las formas de contratación bonificadas, ...).

Por su parte, Herranz, Álvarez, Garmendia y Borja (1992) realizan un estudio sobre las trayectorias ocupacionales y las formas de movilidad de los jóvenes titulados en FPPII, valorando conjuntamente los indicadores del mercado de trabajo y la eficacia de éste, según la cualificación de los puestos de trabajo ofrecidos y la estructura organizativa esté o no orientada a la innovación. Distinguen dos tipos de trayectorias en las muestras estudiadas: por una parte, de tipo errático, a diferencia de las trayectorias orientadas hacia alguna meta de tipo profesional claramente definida. Descubren entre el colectivo analizado la sucesión de procesos de incorporación y abandono de la población activa, de obtención y pérdida de empleo.

Fernández Enguita (1990c) señala como rasgo más destacable los altos índices de abandono que se producen entre los jóvenes aun antes de conseguir el título. Si tomamos ahora otra referencia de Fernández Enguita (1990b), allí se destaca la procedencia de clase como rasgo distintivo, de modo que el significado de esta "etapa social" de la vida es bien distinto en cuanto a las oportunidades de las que gozan los jóvenes. Al incidir en las opciones a las que tienen acceso los adolescentes, condiciona ya el estatus social y material que luego estos alcancen en su auto-realización dentro de la opción en que se sitúen.

En efecto, para una minoría, la de los hijos de las clases dominantes, el problema de la adolescencia se limita a la prolongación a la que se ve sometida en nuestros días y que dilata la asunción plena del rol social. Estos jóvenes pueden aprovechar dicha dilación para un desarrollo más pleno de sus facultades físicas e intelectuales. Pero, para una gran mayoría, la adolescencia significa la época de las grandes opciones (Fernández Enguita, 1985a), en las que se juegan la dirección y la calidad que el resto de su vida, ya como adultos, ha de tener. Y estos jóvenes deben enfrentarse a estas opciones sin gozar de todas las oportunidades, y en muchas ocasiones sometidos a las necesidades y presiones que caracterizan a esta etapa de la vida, a las que hay que añadir el contexto familiar en el que se han criado y del que ahora tratan de salir para constituir el suyo propio.

Es mediante estos mecanismos como la inseguridad, característica de todo periodo de transición y, por lo tanto, de la adolescencia, época de crisis por antonomasia, se presenta con diferente intensidad en las distintas clases y categorías sociales; ya que las defensas que pueden presentar a las constantes tensiones del adolescente son también distintas. La incertidumbre ante el futuro que espera a los jóvenes, dadas las actuales perspectivas de empleo, puede muy bien llegar a convertirse en un elemento constitutivo más del fenómeno juvenil, y con el que el joven debe contar. En palabras de Sanchis,

el problema de los jóvenes es más de estabilización que de inserción, porque muchas veces se colocan con más rapidez aunque frecuentemente en empleos de duración limitada. El problema es salir de la precariedad. (Sanchis, 1991a, p. 70)

A la vista de estas condiciones, hablar de "mercado de trabajo juvenil" (OCDE, 1984) puede resultar peligroso. Peligroso porque, en primer lugar, no se puede tratar a la juventud de manera homogénea. Es este un punto sobre el que inciden reiteradamente bastantes autores (Ayerdi y Taberna, 1991; Walker y Barton, 1986; Casal, Masjuán y Planas, 1991; Sanchis, 1991b; ...). A la diferenciación de este grupo de clase contribuyen, entre otros, los

sistemas de enseñanza, de producción y de organización del trabajo, de acceso al empleo, de acceso a la vivienda, el tejido asociativo de la sociedad civil, la red de equipamientos y servicios de inserción social ... la oferta pública y privada de transición; las condiciones sociales en que se da y recibe la oferta; las aptitudes, actitudes y estrategias de los sujetos que se configuran a lo largo del itinerario de los sujetos; el origen social familiar o la pertenencia de clase; el territorio social marco (que es determinante del tipo de ofertas que recibe el sujeto; y el sexo. (Casal, Masjuán y Planas, 1991, pp. 15-20)

Y, en segundo lugar, porque los itinerarios configurados por cada uno de los jóvenes están sujetos no sólo a factores biográficos sino fundamentalmente a determinaciones institucionales y políticas, así como a causas históricas, económicas y culturales.

Son estos motivos los que han llevado a los anteriores autores a separar a la juventud en dos grupos de edad: jóvenes adolescentes, hasta los 19 años; y jóvenes adultos, hasta los 25 años. En cada uno de estos grupos se dan distintos tipos de itinerarios de inserción laboral, en función especialmente de los itinerarios escolares; y que de alguna manera reflejan a su vez diferencias en el acceso al mercado de trabajo en sus diversas modalidades. Respecto a la primera franja de edad, este estudio obtiene los siguientes resultados (Casal, Masjuán y Planas, 1991, pp. 75-128):

- A los 19 años, el 22% de los jóvenes no están activos, el 23% están contratados, el 8% se encuentra en una situación de precario consistente, el 40% se encuentra en situación de precario, y el 7% ya está en el paro. Es obvio

- que estos últimos padecen el problema de la situación del mercado laboral con mayor gravedad.
- El acceso al trabajo se consigue mediante los padres o amigos en el 68.4% de los casos, directamente en el 12.2%, la escuela en el 10%, mediante el INEM. o ayuntamiento en el 4.2%, los diarios en el 2.6% y otras vías en el 2.6%. Predominan claramente las vías informales.
  - El contrato temporal, en prácticas o en formación, es la forma dominante en las relaciones laborales.
  - En más de la mitad de los jóvenes que trabajan se manifiesta que entre los estudios realizados y el trabajo obtenido hay muy poca o ninguna relación.
  - El 43% de los jóvenes trabajadores no estudiantes ingresan entre 10.000 y 50.000 pesetas mensuales, y un 6.3% ingresan menos de 10.000 o tienen ingresos no periódicos.
  - El paro crónico sufre una distribución desigual, mucho más abundante en el cinturón industrial, donde vive la clase obrera.
  - La mitad (o algo más) del fracaso escolar tiene una traducción en fracaso laboral. En efecto, 5 ó 6 años después de abandonar la escuela, esta fracción de jóvenes aún no ha podido consolidar una situación en el mercado del empleo.
  - Tanto bachilleres como jóvenes con FPI tienen un triple recurso respecto a sus adláteres: mayor grado de empleabilidad, mayor grado en el manejo de la información, y posibilidad de replantear su situación en el mercado del empleo con el seguimiento de estudios y aumento de formación.
  - En los itinerarios escolares muy cortos (salidas del sistema escolar anteriores a los 16 años), la única vía de inserción profesional es mediante el trabajo sumergido (manual o de servicios) de nula cualificación.
  - Los itinerarios de fracaso son más frecuentes entre las clases populares.
  - En la repartición del empleo precario y contratado las mujeres llevan la peor parte, la desigualdad básica no está en los estudios sino en la inserción profesional.

Estos datos proceden de un estudio realizado por dichos autores sobre los distintos itinerarios de inserción recorridos por jóvenes con distinto origen social, abordado a través de la zona de residencia. Como se desprende de los resultados de su investigación, la elevada tasa de paro, precarización del empleo, baja tasa de escolarización, ...; encuentran su acomodo no en todos los jóvenes por igual, sino fundamentalmente en aquellos de clase obrera y cinturón industrial de las grandes ciudades, es decir, jóvenes de características similares a los del conocido estudio de Willis (1988). Ellos, pues, deben ser destinatarios preferentes de cualquier programa de actuación orientado a la lucha contra el desempleo o las desigualdades, así como a proporcionar una educación básica de la que en numerosas ocasiones carecen, ya que, si bien para el resto de jóvenes (los de área rural y zona urbana de clase media según el estudio citado) la situación del mercado laboral no es excesivamente buena, su transición a la vida adulta, aunque también complicada, resulta mucho más fácil que la de aquellos. Esos mismos datos vienen a confirmar que ...

en todo caso, el carácter masivo del desempleo juvenil trae consigo una profundización de las disparidades entre los grupos sociales que torna imposible hablar de la transición a la vida activa y adulta en singular. (Fernández Enguita, 1990c, p. 175)

También este autor resalta la proporción elevada que se evidencia, conforme a los estudios anteriores, de jóvenes que simultanean estudio y trabajo, un fenómeno que no parece tener incidencia alguna sobre la planificación de la formación y la política educativa en general, y que sin embargo encierra una gran riqueza tanto desde el punto de vista del desarrollo personal como del progreso social, como profundizo en la segunda parte de este trabajo, a lo largo del cual trato de explicitar el potencial educativo de estos fenómenos, y de alumbrar vías para su aprovechamiento óptimo. Si bien me centro básicamente en la alternancia, lo verdaderamente importante y que subyace es el hecho de emplear la experiencia de trabajo desde un punto de vista educativo. En este sentido y, como se refleja en la tercera parte de este trabajo, resulta bastante curioso ver cómo jóvenes que comparten estudio y trabajo realizan también las prácticas en alternancia sin una finalidad clara que permita entender el distinto valor que puedan tener éstas respecto del trabajo propio.

La subdivisión a la que se da lugar entre los estudiantes de enseñanzas medias aclara varias cosas: en primer lugar, el abandono que se da entre los mismos, y al que, por su importancia numérica se dedica parte de la oferta de formación ocupacional. Por otro lado, también se despeja el porcentaje de estudiantes que cursan estudios superiores, y de cuya transición, así como de su formación profesional, no me ocupo en este trabajo, si bien también reciben bastante atención por parte tanto de los responsables de la administración educativa como de los estudiosos de este tema (Garrido, 1991, 1992; Mora, 1993).

## 2.2. El problema del paro juvenil.

De todas las caracterizaciones que he realizado en el apartado anterior, quiero detenerme con especial atención en los jóvenes parados. Si la noción de desempleo presenta ya de por sí bastantes deficiencias (Touraine, 1988), y habitualmente no recoge en las estadísticas oficiales la situación de todos aquellos que no se registran como parados aun a pesar de encontrarse marginados laboralmente, ni se asocia su componente económico a otras categorías tales como la socialización, participación, identidad, marginalidad, ...; más compleja todavía resulta la definición del desempleo juvenil. A este respecto, algunos autores como Levin definen el paro juvenil, de una manera muy simple pero también muy burda, como

la situación de las personas menores de 25 años que forman parte de la población activa pero carecen de ocupación. (Levin, 1983, p. 231)

Sin embargo, esta definición tan genérica no parece contemplar la existencia de zonas difusas que, al menos en nuestro entorno, existen entre la población activa-inactiva-ocupada-desempleada, tal y como señala algún autor (Tobio, 1988). Tampoco la definición de Levin contribuye a clarificar si el paro juvenil es un fenómeno homogéneo o transversal, como afirma Tobio, o si tiene distinta repercusión en función de la clase social (Valles, Moncada y Callejo, 1987; Feito, 1990) o del nivel educativo (Flecha, 1991); y no sólo de la edad. Pero es evidente, al menos para algunos, que estos factores tienen una gran repercusión en la situación de desempleo:

Aunque el derecho al trabajo, a cualquier trabajo, está reconocido por igual para todas las personas, diversos factores hacen que éstas se vean situadas en posiciones desiguales ante las oportunidades de empleo. Son tantos y tan complejos estos factores que abordarlos más allá de la intuición y los indicadores indirectos requeriría un tratado de estructura social. (Fernández Enguita, 1990c, p. 79)

Este autor también reconoce, aunque no entre a considerarlos en la obra que acabo de citar, la presencia de algunos factores tales como las diferencias de género, edad y nivel de estudios, las diferencias territoriales entre las distintas nacionalidades; así como factores de "origen social" como el estatus ocupacional, nivel económico y cultural de la familia del joven, ... Precisando más la definición aportada anteriormente por Levin, Fernández Enguita aborda algunas de las explicaciones posibles:

Es bien conocido que las tasas de desempleo de los jóvenes son notablemente superiores a las de los adultos y muy superiores a las medias. Ello obedece, aparte de al desempleo masivo como causa principal, tanto a mecanismos institucionales que protegen al empleo de los trabajadores que ya lo tienen como a la falta de experiencia de los que no han tenido ninguno, a obstáculos extralaborales (como el servicio militar obligatorio) y a estrategias personales (como dilatar el acceso definitivo a la vida activa para prolongar la ausencia de responsabilidades de la juventud o para acumular títulos educativos). (Fernández Enguita, 1990c, p. 89)

Resulta bastante frecuente en los últimos tiempos que, al hablar del problema del paro, se haga un apartado especial para el paro juvenil, aunque sólo sea por su peso cuantitativamente superior al de otros grupos de edad. Con igual frecuencia -pero menos énfasis-, se suele señalar que la causa fundamental de aquel se encuentra en el mercado de trabajo. Sin embargo, del mismo modo que se hace esta afirmación parece caer en el olvido con asombrosa rapidez. No deja de resultar sorprendente que, en esos mismos discursos, se proponga como única solución al paro juvenil la mejora de la formación de los jóvenes, olvidándose que cualquier actuación pública contra el paro debe emprenderse desde la oferta de trabajo y no sólo la demanda de cualificaciones (Ayerdi y Taberna, 1991).

Este es la postura que parece más conveniente y que bastantes autores asumen como principio, para señalar a partir de él que es necesario invertir en formación, efectivamente, pero fundamentalmente por razones sociales mucho más que por motivos económicos, al tiempo que critican el negocio reciente surgido en torno a un nuevo "campo ocupacional", el de la "forma-

ción de formadores", lo que McDerment (1991) denomina la "industria de las conferencias de formación", a las que critica por no hacer llegar su mensaje a los empresarios, que son quienes tienen la capacidad de decisión en el terreno de la creación de empleo y de la oferta formativa de los trabajadores presentes y futuros.

Hay en los países occidentales unos jóvenes para quienes el mercado de trabajo constituye un serio problema, a quienes tampoco llega el mensaje de esas conferencias, que difícilmente ven plasmadas en su realidad las conclusiones a las que se llega en aquellas; jóvenes analfabetos y carentes de titulación (Sanchis, 1991b), aquellos a los que Husen llama

los últimos de la fila en las naciones industrializadas de Europa occidental y Norteamérica, los que constituyen la nueva clase baja educativa (...) entre el 10% y el 25% de la población escolar. La "vieja" clase baja era una mayoría ... La nueva clase baja no tiene nadie que hable por ella. Los miembros de esta nueva clase baja fracasan en una etapa temprana de su escolarización debido a sus ambientes deprivados -deprivados culturalmente más que materialmente (...) En nuestra sociedad meritocrática, estos estudiantes se enfrentan a un grave dilema: se les ofrecen las mismas oportunidades formales que a sus compañeros de edad más privilegiados pero, precisamente por ello, la responsabilidad de su fracaso recae más pesadamente sobre sus hombros. (Husen, 1987, p. 140)

Y es cierto que no tienen voz. El joven se caracteriza entre otras cosas, como hemos visto anteriormente, por tener todo el futuro por delante. Este hecho, en principio positivo, tiene consecuencias muy negativas cuando la situación es de desempleo. Basta echar una ojeada a las estadísticas de desempleo para comprobar que prácticamente la mitad de la población afectada por esta lacra son jóvenes. En estos datos conviene destacar que una parte de los parados son analfabetos y que en una proporción nada despreciable la población desempleada no ha superado con éxito los estudios primarios. Esta situación parece tener ya carácter estructural, y dos son sus causas principales.

Por una parte, el desequilibrio entre la demanda y la oferta laboral. En efecto, la reducción de las tasas de crecimiento industrial, la introducción de nuevas tecnologías, la reducción del gasto público y un mayor recurso a la economía sumergida se presentan por la parte correspondiente a la demanda; mientras que la oferta se ve afectada por el cambio en la estructura demográfica y la modificación de las actitudes de las mujeres ante el mercado laboral.

Por otro lado, la descompensación entre las titulaciones obtenidas en el sistema escolar y las cualificaciones demandadas por el mercado de trabajo, tema del que me ocupé más profusamente en el capítulo quinto. Este desequilibrio es aun mayor en nuestros días, dado que el rápido avance tecnológico está acelerando los cambios en el mundo laboral, que ha optado ya por hacerse cargo él mismo de la formación tanto inicial como permanente de sus empleados. Pero no son sólo cualificaciones técnico-profesionales las



que reclaman los empresarios, sino también sociales y culturales, precisamente ante la velocidad de ese cambio. Esta discordancia ocasiona que

en muchos de los países europeos, aproximadamente el 20% de los jóvenes de 15 a 19 años, el 12% de los que tienen de 20 a 24 años y más del 50% de los pertenecientes a la minorías, tienen una frecuente experiencia o largos periodos de desempleo en los años siguientes a la finalización de sus estudios. (Harpaz, 1987, p. 66);

y ello a pesar de que los jóvenes gastan una buena parte de sus últimos años de escolarización preparándose para la vida laboral.

La tendencia del mercado de trabajo es a discriminar en función de la clase social, pero también del sexo, lugar de residencia y nivel de formación o estudios. Muchos jóvenes no tienen otra opción que el acceso al "mercado secundario de trabajo" (Jover, 1989a), lo que les proporciona empleos inseguros, a tiempo parcial, con un salario mínimo, en condiciones de precariedad y economía sumergida, y sin posibilidades de promoción laboral.

Ante esta situación, carece de sentido hablar de expectativas sociales, realización personal, sentido del trabajo, ... La sociedad no ofrece perspectivas, margina a los jóvenes al impedir su acceso como miembros de pleno derecho. No todos los jóvenes sufren el problema del paro, pero todos ellos se ven afectados por la amenaza de padecerlo.

Lo que queda prácticamente fuera de toda duda, a juzgar por las estadísticas así como por la literatura en torno a él generada (a pesar de la matización introducida por Flecha) es la gravedad de este fenómeno, puesta de relieve por Levin (1983), quien también analiza las causas del mismo al tiempo que hace un análisis de diversas soluciones posibles. Pero me interesa primero centrarme en las repercusiones que tiene sobre los jóvenes, entre las que cita las siguientes:

1. Alteración de los valores y actitudes de los afectados, dificultándoles cada vez más su integración a las instituciones económicas y sociales, ocasionando por lo tanto marginación y segmentación entre los mismos jóvenes.
2. El paro de larga duración puede afectar a las capacidades productivas de los sujetos al igual que a su socialización laboral.
3. Implicaciones en la igualdad entre las razas, sexos y clases sociales, como efecto de la reproducción social.
4. Problemas en el mismo proceso de escolarización, aumento no deseado de la matrícula en la educación secundaria, a la que se añaden los problemas de disciplina.

Feito (1990) también recoge en su estudio las principales repercusiones de lo que el denomina la "pobreza del parado": reducida movilidad geográfica, exclusión del ocio, aislamiento y visión negativa del mundo. También Touraine (1988) recoge las consecuencias socioculturales del desempleo juvenil: alteración del proceso normal de socialización de los jó-

venes, marginalidad y formas alternativas de socialización; sentimiento de derrota y autodestrucción que frena el desarrollo personal y la expresión de la propia individualidad; aplazamiento de decisiones conducentes a la independencia familiar, como salida del hogar familiar, establecimiento con una pareja estable; emigración, desarraigo; vandalismo, delincuencia, prostitución; prolongación artificial de los estudios, ...

Según un estudio encargado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (1990a), el paro juvenil es el mayor problema social al que nos enfrentamos y algunas de estas consecuencias ya están claras:

- el hecho de que muchos jóvenes retrasen su convivencia en pareja, el matrimonio y, consecuentemente, la caída en la tasa de natalidad.
- el desempleo (en la medida en que el trabajo es uno de los principales elementos de integración social) mantiene a los jóvenes alejados de dos situaciones que mayor grado de estabilidad y permanencia proporcionan a su rol en la sociedad: el puesto de trabajo y la familia. Esto trae como consecuencia el desajuste social y una inserción deficiente como miembros de la sociedad adulta.
- la prolongación psicológica de la adolescencia. El tener que ocuparse del presente y las escasas perspectivas de futuro no contribuye a la maduración personal y social.
- los sentimientos de baja autoestima, ya que el desempleo supone la no contribución al cuerpo social, y esta es una idea que los individuos asimilan a lo largo de su escolarización.
- la frustración ante el paso del tiempo sin que puedan conseguir un trabajo estable, a pesar de las cualificaciones que los jóvenes hayan podido reunir a lo largo de su historia personal.

Efectivamente, la inserción social y laboral de los jóvenes es uno de los desafíos más dramáticos que hoy tienen las sociedades desarrolladas. Ahora bien, si muchas veces se presenta el tema como una cuestión de qué se puede hacer con ese segmento de población tan abultado; el problema debería formularse más bien, a mi entender, de otra manera, a saber:

cómo construir un sistema económico y social que permita la inserción social y profesional y el desarrollo humano de los jóvenes. (Jover, 1989a, p.2)

¿Cuál es la situación de muchos jóvenes en este contexto social y laboral? El paro juvenil es principalmente la espera de la primera ocupación, y suele coincidir con la edad en que la persona se plantea su inserción social autónoma como adulto. Si bien el hecho de ser joven ya es penalizado, los más afectados por esta situación suelen ser los grupos de individuos menos protegidos y competitivos, tanto a nivel económico como social y psicológico, y que suelen concentrarse en zonas de miseria social y económica generalizadas.

De este modo, y según su posición en la sociedad, encontramos grupos desfavorecidos que van desde las mujeres hasta los deficientes (físicos o psíquicos), pasando por los emigrantes e inmigrantes y las minorías étnicas,

que integran junto a la población de áreas suburbanas y rurales los tradicionales grupos de riesgo, que se ven afectados por los prejuicios del resto de la sociedad, prejuicios que se traducen en menos oportunidades y más obstáculos.

Si a ello unimos una insuficiente preparación para el trabajo que muchos de estos colectivos padecen, así como lo inadecuada que esta formación pueda haber sido en otros casos; nos encontramos con unas carencias ahora ya de tipo individual y que afectan a sus propias habilidades profesionales y sociales, con lo que pasan a engrosar el círculo vicioso de que muchas de estas personas no pueden salir. Y no se puede olvidar tampoco la naturaleza de sus aspiraciones y valores. No es extraño que muchos de estos individuos tengan una baja motivación hacia la formación y hacia el trabajo; al tiempo que en numerosas ocasiones rechazan los valores dominantes en la sociedad, ya que esta les rechaza y les proporciona más frustraciones que satisfacciones.

Pero no sólo las consecuencias de esta lacra social son objeto de estudio, sino también las causas. Levin (1983) hace una revisión bibliográfica sobre esta cuestión. En este sentido, ni la situación demográfica, ni la carencia de cualificaciones adecuadas ni los bajos salarios ofrecidos son señalados como causas importantes por este autor, para quien son fundamentalmente las pobres condiciones económicas las que hacen aumentar el paro, especialmente para aquellos que carecen de experiencia y que por tanto han de pasar por una fase de aprendizaje antes de producir a plena capacidad. Y es que, como él mismo afirma en su análisis de las posibles soluciones, los programas y medidas educativas, aun contribuyendo a resolver el problema, no son el eje de la respuesta al mismo, que se encuentra en la adopción de medidas económicas estatales, y éstas son de difícil aplicación en una economía en la que abundan las empresas multinacionales.

La OCDE (1984) realiza también un análisis de distintas investigaciones, atribuyendo el origen del problema fundamentalmente a tres causas: en primer lugar, la reducción de la demanda de mano de obra provocada por la recesión en el crecimiento económico a partir de la crisis de los setenta, profundizando la diferencia entre el paro juvenil y adulto. En segundo lugar, este efecto se ha visto acentuado por la afluencia de gran número de jóvenes al mercado laboral, que encuentra su explicación en las condiciones demográficas. Finalmente, la presencia de factores estructurales, debido a la creencia de la menor competitividad de los jóvenes, que lleva a establecer sistemas de protección a los trabajadores de más edad. Según Touraine (1988), sin embargo, "los hechos son menos claros de lo que parece", la visión que se tiene del problema desde los países industrializados es muchas veces reduccionista al tiempo que resta dramatismo a la realidad con que se manifiesta este mismo fenómeno en los países del llamado Tercer Mundo. Este autor plantea la "amenaza" bajo la que vive toda una generación a nivel mundial, y vincula la respuesta a este problema a alternativas creativas y solidarias como compartir el empleo, actuar de manera privilegiada con los grupos de alto riesgo y establecer una conexión íntima entre desarrollo y democracia. Frente a la postura mantenida por la

OCDE, el planteamiento de este autor cifra como las causas principales del paro juvenil las siguientes, con repercusiones diferentes en las distintas partes del planeta: explosión demográfica, recesión económica y cambio tecnológico; separación entre las expectativas y las oportunidades de empleo; así como factores socioculturales (el ya aludido estatus social de los jóvenes, pero también los estereotipos y prejuicios sobre su capacidad laboral, los mecanismos informales de acceso al empleo y las propias actitudes de los jóvenes ante el trabajo).

### 2.3. Las políticas de juventud y las políticas de formación.

Dado este panorama global de la juventud, habría que considerar las políticas formativas que se proponen para la juventud, fundamentalmente en lo que respecta a la escolarización, pero también las políticas de empleo así como, fundamentalmente, una política global de juventud (que contemple los rasgos relativos a su estatus material y social, aspectos como la vivienda, un lugar en la sociedad y un servicio a la misma, una capacidad adquisitiva mínima, protección ante la sociedad de la abundancia que pretende absorberles, ...); en función de todo aquello que los jóvenes esperan obtener del trabajo, así como de los otros factores que juegan un papel importante en su incorporación a la vida activa.

Y es que, dado que las políticas de juventud no pueden reducirse al ámbito de la formación, habrán de considerarse también, por lo tanto, otra serie de dimensiones tales como el acceso al empleo, la exigencia de cualificaciones, la oferta de puestos de trabajo, la revisión de las modalidades de contratación, los salarios, ...; desde enfoques multidisciplinares y también comparados (Touraine, 1988).

En este sentido, me gustaría destacar, en primer lugar, la necesidad de estudios longitudinales sobre los flujos de inserción de los jóvenes en toda su diversidad interna. Los datos que tenemos (Zárraga, 1989; Fernández Enguita, 1990c; Casal, 1991; Herranz, 1992) no son suficientes, ni están convenientemente relacionados entre sí. Un conocimiento adecuado de los mecanismos de incorporación de los jóvenes, en toda su variedad, al mercado de trabajo es indispensable para poder establecer cualquier programa de intervención.

Con esto no quiero restar importancia a la creatividad necesaria para alumbrar "retos", metas a alcanzar que afecten a estos ámbitos. Los mismos jóvenes resultan a la vez imaginativos y desafiantes con algunas de las alternativas que proponen: la insumisión al servicio militar y a la prestación social sustitutoria al mismo, las experiencias de autoempleo, el aprovechamiento de las estancias en el extranjero, los campos de trabajo en verano, su compromiso voluntario con organizaciones y entidades de carácter social, preocupación ecológica, ... Aunque también se da el caso contrario: surgimiento de grupos neonazis y xenófobos, bandas juveniles,



grupos ultras hinchas de equipos de fútbol, ... Otros no tan jóvenes también señalan algunas alternativas necesarias que suponen decisiones de ámbito político: Del pleno empleo a la plena actividad; una nueva política fiscal no armamentística; reasignación de recursos; reparto del trabajo y de la renta; reducción de la jornada laboral y establecimiento de un salario ciudadano. (García Nieto, 1989).

Probablemente son objetivos no centrados exclusivamente en los problemas del mercado de trabajo juvenil, ni siquiera tan sólo referidos a la política de empleo, pero sí evitan el reduccionismo de aquel problema a una cuestión simplemente formativa.

Ha de darse entrada, por lo tanto, a propuestas como las de "pactos locales por el empleo y la formación" o "equipos municipales de intervención". No obstante, no se deben limitar las líneas de actuación a la esfera pública, sino que deben contemplarse todas las instancias que intervienen en la actividad económica. La iniciativa no debe partir únicamente de ayuntamientos y, en cualquier caso, no debe limitarse a "movilizar a los demás organismos institucionales (Sanchis, 1991b, p. 57). Hay otros organismos no institucionales igualmente importantes a la hora de hablar de mercado de trabajo o de inserción social y, por lo tanto, también laboral, como son las instancias sociales de todo tipo. En esta línea, cualquier iniciativa que se quiera eficaz debe pretender movilizar también a la iniciativa privada, la dominante en el mercado libre y a la que le corresponde un papel que, por su mismo carácter, no puede eludir y, mucho menos, debe pretender que sea suplido por el sector público. También hay que dar cabida para la actuación de los sindicatos, que no pueden dejar este problema de lado simplemente porque los índices de sindicación entre los jóvenes no sean muy alentadores (Ayerdi y Taberna, 1991; Thurow, 1976).

Además, estas medidas evitan el riesgo de restringir sus posibilidades sólo a la escolarización y sólo a los jóvenes lo que, a la hora de plantear la preparación para ingresar en el mercado laboral, resulta un peligroso sesgo. No en vano, si hoy ya hay abandono escolar, más aún se dará con la prolongación de la escolaridad, de modo obligatorio, hasta los 16 años: la entrada en vigor del nuevo Graduado en Secundaria Obligatoria hará que muchas personas vean depreciada su titulación y se encuentren más desplazados en las listas del paro (Flecha, 1991).

Y, de cualquier modo, reclamar un aumento de la escolarización y una prolongación de la estancia de los jóvenes dentro de la escuela, son objetivos de carácter meramente cuantitativo, lo cual puede tener efectos positivos para algunos, pero puede resultar un factor más que contribuya a la exclusión de los que se señalan como prioritarios,

los más jóvenes y con los itinerarios educativos más cortos y deficientes (Sanchis, 1991b, p. 57).

Para quienes abandonan la escuela o fracasan en ella, prolongar de modo obligatorio su estancia en la misma no conduce a nada. O se produce

en la escuela un cambio cualitativo, o el curriculum escolar cambia de rumbo, o la marginación de estos sujetos será un hecho no ya en el acceso al mercado de trabajo, sino en su mismo derecho a la educación que no hallará -no encuentra ya, de hecho- satisfacción. En cualquier caso, Williams (1993), con un planteamiento similar al de Stercq (1993) pero unas conclusiones distintas a las suyas, cuestiona la relación entre los niveles de alfabetización y el progreso económico y social.

No se puede olvidar tampoco lo que nos recuerda Cabrera (1987): la valoración que hacen las empresas del problema de la cualificación antepone medidas de organización de tareas, subcontratación y utilización de medidas específicas de promoción y contratación, a todo lo que puedan aportar las políticas de formación; dada la dificultad de establecer cómo se gasta el dinero en formación, de medir los beneficios que ese gasto genera, y de averiguar el coste de la no-formación.

Ante estas referencias, y con tendencias como las que recoge el informe de Casal (1991), unidas al reconocimiento del paro como fenómeno estructural en los países occidentales, con una oferta de puestos de trabajo incapaz de responder a la demanda de los mismos, con unas cifras de paro prácticamente estancadas y que afectan a una porción muy significativa de la población activa; la llave de la incorporación al trabajo está en la apertura del mercado laboral, esto es, en una política de empleo que contemple medidas económicas, de inversión y de ocupación.

Pese a todo, a la educación le corresponde un papel importante, aunque limitado. La escuela puede hacer poco, pero si ese poco lo hace mal, puede significar mucho para la marginación de unos pocos, los que fracasan en ella. Ante esta situación, una práctica habitual como es la de reducir los objetivos y propuestas al ámbito formativo resulta cuanto menos equivocada. Es curioso observar cómo se habla en los planes de juventud de diversificar la oferta de formación profesional, mientras que se suele olvidar su correlato en el mercado de trabajo, la apertura del mismo a los jóvenes en todos sus sectores, y no limitarlo al ámbito del precario, reservando para el mercado interno, el de quienes ya trabajan, los puestos que requieren cualificaciones más complejas y, por lo tanto, la especialización que puede proporcionar la diversificación de la oferta formativa reglada o no (Coleman, 1989).

Asimismo, es frecuente oír hablar de abrir la escuela al mundo del trabajo y al entorno social en general. Ciertamente es esta una necesidad ancestral de la escuela. Pero no se puede soslayar que, en el tema del empleo juvenil, tan importante como esto es que sea el mundo del trabajo quien se abra a su vez a la escuela y al entorno social. El problema de la incorporación al mercado de trabajo no es sólo de la escuela, que también, sino fundamentalmente del propio mercado de trabajo. Sin embargo, muchas de las propuestas al uso no lo entienden así; se centran en un sector de la política formativa de juventud, el de la escolarización, y no abordan apenas la política de empleo ni tampoco la política de juventud en su globalidad.

En ausencia de condiciones económicas más favorables, la solución que suponen los programas dirigidos a la juventud son a expensas del paro sufrido por los trabajadores de más edad. Tratar de responder con precisión a las necesidades del mercado de trabajo, promover la formación permanente entre trabajadores empleados con el fin de facilitar la rotación temporal de otros más jóvenes, así como facilitar un sistema dual de formación o promover las cooperativas juveniles son medidas que descargan, si no mejoran, la situación del mercado laboral, y en las que la formación se ve implicada (Levin, 1983, pp. 240-244).

Si está justificado hablar de mercado de trabajo juvenil, pese a las precauciones que señalaba más arriba, es pensando en la importancia de las primeras experiencias laborales en la vida de una persona de cara a la posterior movilidad laboral, ingresos y destrezas profesionales y a que, además,

la probabilidad de estar parado como persona joven no es un suceso aleatorio. (Rist, 1982, p. 15)

Hay que ser prudentes, sin embargo, ya que la política de empleo no puede abordarse únicamente desde la perspectiva de la problemática juvenil, dado que afecta también a otros grupos -bien atendiendo a la edad o bien a otros criterios- dentro de la sociedad. Por una parte, la difícil entrada de los jóvenes al mercado de trabajo coincide con un momento en que trabajadores adultos y con experiencia están siendo expulsados del mercado laboral (Ayerdi y Taberna, 1991). Y, por otra parte, como recogen también estos autores,

la presión demográfica juvenil se mantendrá al mismo nivel durante los próximos 10 años hasta que empiece lentamente a descender, dadas las actuales pautas de fecundidad. (Ayerdi y Taberna, 1991, p. 19)

En conclusión, y por lo que respecta a la política de empleo juvenil, podría decirse que es

un elemento más de una política global para la juventud orientada a conseguir la inserción de las nuevas generaciones en la sociedad ... que debe tener en cuenta también los requerimientos del sistema productivo -siempre confusos- en cuanto a formación. (Sanchis, 1991a)

Debe considerarse, pues, la importancia que le corresponde a la política de empleo dentro del global de la política juvenil, ya que el trabajo es la llave que permite el acceso a otras realidades que son propias del mundo adulto (independencia económica, vivienda, mantenimiento de una prole propia, ...). Un peso, por lo tanto, mucho más grande que el de cualquier otra política parcial de juventud.

A lo largo de este capítulo he tratado de poner de manifiesto la heterogeneidad del concepto de juventud, que he definido más como lugar de paso y condición que como grupo social. En este sentido, el papel desempe-

ñado por el estatus en la tipificación de los jóvenes es fundamental y, ligado a él, se han señalado tanto indicaciones sobre los mecanismos de protección de los jóvenes como sobre las políticas de actuación sobre los jóvenes y los problemas que les afectan. En este sentido, el nivel formativo y especialmente las trayectorias educativas en lo que respecta a la continuidad en los estudios o al abandono de la institución escolar desempeñan un papel prioritario tanto en las trayectorias ocupacionales como en una de sus posibilidades, el paro juvenil.

En este sentido, he pretendido reflejar el desequilibrio existente entre la elección que realizan los jóvenes y las oportunidades que tienen para tomar dichas decisiones, situación que se agudiza ante unas pobres perspectivas de empleo, más pobres aun si a lo que nos referimos es a un empleo estable. De este modo, la relación que se da de hecho entre el cumplimiento y la conculcación de dos derechos reconocidos universalmente, el del trabajo y el de la educación, es patente.

El paro juvenil ha ocupado un espacio importante en este capítulo, en el que he analizado tanto sus causas, especialmente en relación a las posibilidades que pueda desempeñar formación, como las consecuencias y repercusiones que, evidentemente, al igual que las causas, desbordan con mucho el ámbito educativo. De este modo, cuestiono la relación educación-empleo tal y como muchos parecen concebirla, como un problema de oferta de cualificaciones insuficiente e inadecuado para los requisitos del mercado.

Finalmente, a la luz de las investigaciones y estudios reseñados, apunto también la necesidad de estudios longitudinales sobre las trayectorias que siguen los jóvenes desde sus últimos pasos en la escuela hasta su definitiva incorporación o no al mundo activo y, con él, a la sociedad adulta. También me hago eco del papel destacado que debe desempeñar en las políticas de juventud la iniciativa local, ofreciendo respuestas alternativas, ofertas variadas de itinerarios de inserción, atendiendo preferentemente a unos colectivos que deben ser prioritarios, aquellos que fracasan en las vías institucionalmente establecidas hasta el momento. Así pues, vinculo las políticas formativas, en especial las de prolongación de la escolaridad, a otro modo de comprender la educación y la escuela, modo que desarrollo con mayor amplitud en los capítulos cuarto y sexto de este trabajo.





## CAPÍTULO III

### CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN

---

En este tercer capítulo me propongo realizar un análisis del concepto de transición, una noción cuyo uso se ha extendido a raíz de la generalización del desempleo. Asimilando el concepto de transición al de juventud, que he revisado en el capítulo anterior, realizaré una caracterización del mismo como proceso y como producto, en la línea del discurso iniciado en el primer capítulo, atendiendo también a las variables que inciden en dichos procesos, y a los contextos en los que éstos se realizan, así como las distintas fases por las que atraviesan.

En un segundo momento, revisaré la posición de la escuela ante el fenómeno de la transición y la socialización laboral, tratando de confrontar dos discursos que se elaboran sobre un objeto similar pero que son diferentes en el tratamiento que le dan al mismo: por una parte, la transición de la escuela a la vida activa o de la juventud a la vida adulta; por otra, el desarrollo de la carrera como una cuestión de opciones individuales y de realización personal. En cualquier caso, es el abandono de la escuela el hito fundamental en los procesos de transición y, en función de cómo se realice dicha salida, la dificultad del proceso será mayor o menor ya que, de alguna manera, la escuela prepara para el acceso al empleo y, en ocasiones, esta preparación se dirige al proceso de transición en sí mismo, dada su prolongación en la biografía de los jóvenes.

Finalmente, me centraré en el significado de las transiciones en la época presente, su origen y su destino, los puntos de partida y llegada de dicho proceso, los extremos que lo delimitan, atendiendo no sólo a lo que se hace con el fin de facilitar esos procesos, sino también a lo que se puede hacer.

#### 3.1. Los procesos de transición.

El acercamiento al tema de la transición en el marco de este trabajo se hace desde una perspectiva pedagógica, con el fin de conseguir una visión conjunta de los procesos educativos que tienen lugar alrededor de la salida del sistema educativo y de la incorporación al mercado laboral.

En el marco de este estudio, pretendo examinar el estado en que se encuentra el mismo, conocer lo investigado hasta el momento y descubrir áreas de interés aún no trabajadas y cuyo conocimiento puede resultar útil,

no sólo para la comunidad académica sino para la sociedad en su conjunto, en la medida en que una reflexión sobre sus prácticas de transición (o la ausencia de ellas) pueda ser un estímulo para una mejora de las mismas.

El interés por el tema, incluso el mismo término de transición, es muy reciente. En la pasada década, ante la agudización del problema del desempleo, se comenzaron a adoptar varias medidas, a nivel internacional, tanto de carácter económico y laboral como educativo. Estas últimas han venido a revitalizar viejos planteamientos en unos casos y aportar nuevos puntos de vista en otros; temas tradicionales en el debate educativo como son las funciones que cumple la escuela, la distancia entre la escuela y su entorno, la escuela y la propia vida, el papel de los distintos agentes que intervienen en los procesos educativos, la formación de los docentes, el academismo escolar, los métodos pedagógicos empleados, ...

No obstante, son varios los elementos que se esconden bajo el rótulo de la transición o la incorporación a la vida adulta y activa. Quiero comenzar por entender qué supone este periodo en la vida de las personas tal y como afecta a los propios protagonistas:

1. En primer lugar, la transición supone el paso de la dependencia a la independencia: la adquisición progresiva de los derechos individuales, la responsabilidad en la toma de opciones y decisiones de importantes y duraderas repercusiones, en ocasiones irreversibles o casi ...; todo lo cual implica en muchas ocasiones la conveniencia de una buena orientación.
2. Por otra parte, el periodo de transición es también un periodo de formación y aprendizaje, de cualificación. Y es la transición el último momento en que el individuo podrá contar con una tutela formativa específica para hacerse cargo de este aspecto, ya que aún no ha asumido plenamente las responsabilidades de todo cuanto hace, a diferencia de los adultos.
3. Asimismo, es en esta etapa cuando más manifiesta se hace la vulnerabilidad de los grupos desaventajados, ya que es ahora cuando se presentan las oportunidades de decidir sobre la vida adulta, y estas no son iguales para todos, ya que el acceso al mundo adulto como miembro de pleno derecho exige franquear unas barreras, para lo cual no todos cuentan con los instrumentos necesarios.
4. Lo que en otras épocas fuera un proceso que se desencadenaba casi automáticamente es hoy una circunstancia difícil y cada vez más prolongada. Los rápidos cambios en la sociedad hacen que las dificultades más concretas de esta etapa resulten inéditas para muchos jóvenes. La incertidumbre y la precariedad son pues dos de las notas más destacables de este proceso.
5. La elevación general del nivel de instrucción de la población hace que, por su parte, los jóvenes tengan unas aspiraciones y expectativas a las que el mercado de trabajo es incapaz de responder satisfactoriamente. Las repercusiones que estas tienen sobre los jóvenes son muchas veces negativas: resignación, fatalismo, apatía.

6. Además, el problema de la transición para los jóvenes es el de su vida cotidiana, su propia circunstancia, su definición prácticamente. La transición es consustancial a ellos, mientras que la atención que reciben por parte de la sociedad resulta fragmentaria y descoordinada.

Hasta aquí, he planteado los rasgos que definen la transición vista desde los jóvenes. Pero no se puede olvidar que también hay una serie de variables que inciden en el proceso de transición o de socialización adulta del joven. Podemos encontrarlas clasificadas del siguiente modo (Peiró, 1987, pp. 16 y ss.):

- Características personales:
  - \* capacidades y destrezas intelectuales y sociales.
  - \* rasgos de personalidad.
  - \* necesidades y motivos.
  - \* sexo y edad.
  - \* nivel de preparación.
  
- Características del ambiente:
  - \* macrovariables:
    - normas sociales.
    - constricciones de acción.
    - facilidades sociales y económicas.
  - \* microvariables:
    - estatus socioeconómico familiar.
    - clima cultural y valores familiares.
    - apoyo social del ambiente.
  
- Percepciones subjetivas:
  - \* variables cognitivas.
  - \* expectativas.
  - \* valores.

Todas estas variables, en su interacción, configuran tanto la situación real de transición como el itinerario subjetivo del sujeto en transición. Es por ello que no tiene tanto interés el establecer una cronología de la transición, cuanto el reconocer los distintos contextos en que esta se realiza. El estudio de las distintas etapas o ritmos de transición debe conjuntarse por lo tanto con los tipos de transición, en función de los contextos y, en cualquier caso, sin olvidar nunca la interrelación de variables que concurre en cada sujeto.

En primer lugar, es un factor a considerar la coincidencia o simetría entre los criterios y modos de actuación del sujeto con aquellos otros exigidos por la situación a la que debe hacer frente. Esto resulta mucho más importante en el caso de la socialización laboral. Si no existen discrepancias entre ellos, la socialización será una afirmación de la realidad del individuo. De haberlas, el mismo proceso resultará a la vez conflictivo y costoso.

La existencia de esta simetría entre la realidad objetiva en que se mueve el individuo y el bagaje con el que este se enfrenta a aquella requiere, según Sarchielli, dos facilitadores:

- La motivación del sujeto que se incorpora a un empleo, sus expectativas y condiciones de cara a la consolidación de su propia identidad.
  - La amplitud, articulación y sutileza de las técnicas socializadoras adoptadas.
- (Sarchielli, 1987, p. 113)

Sarchielli, basándose en el ajuste que supone lograr esa simetría, habla de dos momentos o fases que tienen lugar en todo proceso de socialización laboral:

1. En primer lugar, una fase destructiva, en la que el sujeto percibe la necesidad de redefinirse para asumir el nuevo rol con éxito.
2. Por otro lado, una etapa constructiva, en la que el sujeto asume las normas de la institución en que se encuentra, reconoce los distintos estadios organizativos de la misma, se fija en los ejemplos o modelos que pueden suponer para él los compañeros ya incorporados plenamente, ...

El mismo autor concreta un poco más estas fases en lo que él denomina "una terminología evolutiva" (Sarchielli, 1987, pp. 114-117):

- Fase pre-laboral: en ella, el sujeto va definiendo su futuro profesional o "carrera". Consiste en una "socialización anticipadora", que muchas veces se desarrolla a lo largo de las últimas etapas de la escolaridad. Es fundamentalmente una fase formativa. Supone un periodo exploratorio que continúa a lo largo de la siguiente etapa.
- Fase de ingreso en el trabajo: es de duración mucho más breve que la anterior, ya que coincide con la incorporación real a un empleo en el tiempo. Es un momento conflictivo, y suele exigir una reestructuración cognitiva. Supone adentrarse en una experiencia inédita y, aun en el caso de ingreso en segundos o posteriores trabajos, la organización le resulta un mundo desconocido al sujeto. Supone, por lo tanto, un periodo de "negociación" de las propias situaciones. Se puede considerar como la fase de establecimiento.
- Fase de la experiencia laboral: aquí se produce ya el aprendizaje de nuevas habilidades profesionales, cambio de posiciones, pertenencia a nuevos grupos de trabajo, progreso profesional dentro de la propia carrera. Se produce una "metamorfosis" del sujeto, una vez asegurados algunos de los puntos oscuros de las fases anteriores.

Super (1957), por su parte, habla de cinco etapas en el desarrollo ocupacional que acompaña los procesos de transición que se van desarrollando con éxito (en la medida en que se da la incorporación al empleo, meta de la

transición, y que permite el desarrollo de la faceta profesional de las personas):

- Cristalización de las ideas personales (14-18 años).
- Especificación de las preferencias (18-21 años).
- Puesta en acción, prácticas laborales y primer empleo (21-24 años).
- Estabilidad y Normalización (25-35 años).
- Consolidación y progreso.

Sin embargo, Levinson (1982) propone una serie de etapas cuyo desarrollo no sigue una secuencia tan lineal, ya que incluye periodos de crisis. En este sentido, refleja mucho mejor que la propuesta de Super, a mi entender, la realidad de los procesos de transición. A pesar de ello, sigue suponiendo un modelo estándar para la clase media, en el cual muchos de los jóvenes fracasados no se verán reflejados ni encontrarán cabida. Este modelo se centra mucho en la voluntad del individuo, más que en sus propias posibilidades:

- La primera etapa, *Getting into the Adult World*, es en la que el joven intenta asentarse en un tipo de ocupación en línea con sus propios intereses e identidad. Es un periodo de elección provisional en el que explora las posibilidades de emparejamiento entre el mundo laboral y personal.
- Alrededor de los 28-32 años muchas personas sufren un periodo de transición, de reajuste. Se intenta combinar de la mejor manera posible aquellas partes del autoconcepto que fueron ignoradas en la elección del trabajo, haciendo los cambios que permitan establecer una estructura de vida satisfactoria con una ocupación laboral sólida y con la propia identidad e intereses.
- Algunas personas se asientan definitivamente (*Settle Down*) en torno a los 30, caracterizándose este periodo por un profundo compromiso entre familia y trabajo. Lo personal se va realizando, se continua persiguiendo metas y objetivos, y aunque se tenga autonomía en el trabajo existen de hecho restricciones impuestas por los roles implícitos de la tarea que se desempeña.
- La etapa *Becoming Your Own Man*, coincide con el final de los 30 y primeros años de los 40. Algunas personas desean desesperadamente afirmarse en la sociedad y en su trabajo (llegando a director, gerente, ...). Esto puede desembocar en una crisis: *Middlelife Transition* en torno a los 40-45. Se evalúa lo que se tiene y lo que se quiere, lo que se ha llegado a ser, si se es o no competente en el trabajo que se realiza. El balance puede resultar positivo, pactando entonces consigo mismo o bien resultar en un cambio radical en el modo de estructurar la vida. Después de esta etapa puede resultar un periodo de enorme desarrollo personal.

Bisquerra (1991), haciéndose eco de los postulados de Super, entiende el desarrollo de la carrera como un proceso paralelo al desarrollo humano, donde la carrera es la suma de todos los roles, profesionales o no, desempe-

ñados por una persona a lo largo de su vida. La orientación profesional y la formación profesional son, dentro de esta concepción, subsistemas en el desarrollo de la carrera, que define como

la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada al trabajo, a integrar estos valores dentro de su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal manera que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo. (Bisquerra, 1991, p. 125)

De este modo, este autor entiende la transición como un fenómeno cada vez más frecuente en la sociedad, originado por la sucesión de eventos y no-eventos en la vida de las personas que implican cambios en sus roles, relaciones, autoconceptos y rutinas.

Otra gradación de la transición nos la presentan los expertos del IFAPLAN, quienes se centran más en la salida o abandono de la escuela como el hito fundamental en la transición (IFAPLAN, 1988a, pp. 61-63). Su esquema se adapta mejor a la problemática de la transición en nuestros días, cuando se ha convertido en una dificultad real para muchos jóvenes y no es simplemente un objeto de estudio e investigación más:

- Una primera fase es la que va de los 12 a los 14 años. Son los primeros años de la adolescencia, la salida de la infancia, el conflicto con los padres y profesores, una época de cambios e inseguridad personal.
- La segunda fase, de los 15-16 años a los 18-19, coincide con el final de la adolescencia. Si en la etapa anterior el joven se mostraba contrario a las propuestas del exterior, ahora se encuentra muy receptivo, e intenta ser aceptado como adulto por éstos, en lugar de rechazar todo cuanto tiene que ver con ellos. Es un periodo muy propicio tanto al desarrollo educativo como personal.

Estos autores aluden allí también a la presión económica, así como a la expectativa social generalizada que se ha despertado en los jóvenes, y en muchas ocasiones desde la propia escuela, de conseguir un trabajo.

Herranz (1992), en un estudio reciente sobre la inserción de los jóvenes especialistas titulados en FPII al que me he referido en el capítulo anterior, maneja las siguientes claves como las que definen los procesos de transición:

1. El proceso de transición entendido como movilidad entre roles.
2. La estructura normativa de los procesos sociales en la transición a la vida activa.
3. Las limitaciones del concepto de elección ocupacional en el contexto de la segmentación del mercado de trabajo.
4. Los problemas de la información en la búsqueda de empleo y en el contexto de la estructura social.

Por fin, podemos encontrar una última clasificación en Welbers (1985, pp. 120-122), hecha fundamentalmente en función de los problemas que se van presentando desde la salida de la escuela hasta la plena incorporación al mundo adulto. En este caso, la edad no es una variable importante, ya que son las experiencias vitales las que dan el tono de la transición que le corresponde vivir al sujeto:

- **Etapas preparatoria, a lo largo de la educación secundaria:** es a lo largo de la educación secundaria cuando el joven toma una serie de decisiones que repercutirán en su transición a la vida activa. El problema aquí se presenta en que el alcance de tales decisiones no es conocido en toda su extensión ni por los estudiantes ni por sus padres; y en algunos casos las decisiones son, de hecho, irreversibles.

Por otra parte, los jóvenes que deciden abandonar la escuela en estos momentos son muchas veces los que tienen malos resultados académicos y carecen de motivación hacia el entorno escolar. Estos jóvenes constituyen el grupo de riesgo más importante a lo largo del periodo de transición.

- **Periodo entre el final de la escuela y la incorporación a la primera ocupación:** los estudios realizados demuestran que la mayoría de jóvenes que trabajan habían elegido ya su carrera profesional antes de abandonar la escuela; mientras que aquellos que la abandonaron prematuramente deben tomar esta decisión fuera de aquella y en ausencia de las orientaciones que esta les pudiera proporcionar.

- **Los primeros años de trabajo:** esta etapa, que suele coincidir con la del aprendizaje práctico de la ocupación que se desempeña, supone para el joven un periodo de prueba y examen de sus propias capacidades. Estas valoraciones, junto a las de la satisfacción laboral, darán las pistas para reconsiderar el sentido de la carrera escogido hasta el momento.

Estas etapas señaladas por Welbers tienen repercusiones importantes en lo que es el tema central de este trabajo, las prácticas en empresas combinadas con la situación de estudio, en tanto que acercan el aprendizaje práctico de la ocupación en un periodo en que el joven tiene más referencias adultas. Se plantea, por lo tanto, la estrecha conexión que puede haber entre escuela y trabajo, y de la cual me ocupó en el trabajo de campo.

Ya he dicho anteriormente que, no obstante señalar distintas etapas en el proceso de transición, lo importante son los sucesos vitales que se van sucediendo a lo largo de la carrera profesional del individuo. He aquí algunos de estos hitos (Serra, 1988, pp. 38-40), que manifiestan también la importancia de un trabajo conjunto entre escuela y trabajo:

- **Búsqueda de trabajo y contratación:** las vías para acceder a un empleo pueden ser formales o bien informales (por medio de las relaciones y contactos personales del demandante de empleo), y suele ser esta segunda vía la que más probabilidades de éxito ofrece, de cara a la satisfacción laboral.



- Choque con la realidad: es un fenómeno común y que va asociado a un alto grado de abandonos en las ocupaciones que ofrecen escasas o nulas perspectivas de desarrollo profesional.
- Satisfacción laboral: los incentivos económicos no son la única variable de valor en un empleo, como ya vimos al hablar del sentido del trabajo. El entorno laboral y las posibilidades de desarrollo personal en el trabajo son también factores que el individuo considera.

Welbers, por su parte, hace un análisis complejo que permite captar mejor este fenómeno: define las situaciones problemáticas en función del contexto en el que se mueve el individuo (condiciones socioeconómicas, necesidades satisfechas a lo largo de la escolarización, y cooperación), de las aspiraciones que este tiene (según sean o no definidas, motivadas y precisas); así como del desarrollo (o su ausencia) de los medios personales. Estas variables son las que indican también la medida en que los sujetos tendrán una transición más o menos fácil, en función de cuál sea su posición en la sociedad, su preparación para el empleo pero también para la misma transición y, por último, sus aspiraciones así como sus valores y disposición para la misma.

Acerca de la variable referida al contexto, hay una serie de factores que incrementan las dificultades de la transición (Welbers, 1985, pp. 122-130), y que me limito a enumerar:

- Los puntos débiles de las condiciones del marco estructural.
- El impacto de las condiciones socioeconómicas contextuales.
- Diferencias entre los sistemas y tradiciones educativas.
- Participación de los poderes públicos y privados en la mejora de la transición y cooperación entre ellos.
- Deficiencias en la naturaleza de la provisión existente y en la capacidad individual de utilizarla.
- Conceptos erróneos en las perspectivas personales de la transición y el empleo.

El resultado de combinar las tres variables que Welbers maneja es la tipificación de cuatro situaciones que conforman el espacio dentro del cual se encuentra el individuo (Welbers, 1985, pp. 110-111; 132-133):

- En una de esas situaciones, las tres variables contempladas son favorables al individuo. Es el caso de los buenos estudiantes, que además tienen bien definidos sus intereses profesionales y que encuentran en su entorno la posibilidad de elegir y desarrollar su opción. Es el caso ideal, pero también el más infrecuente. La transición de estos jóvenes es la menos complicada.
- Otra posible situación es aquella en la que el joven tiene las aptitudes adecuadas para encontrar empleo, pero carece de ambición o definición, por lo que no puede aprovechar las posibilidades del contexto. Parece ser que este es el caso de un número cada vez mayor de estudiantes.

- La tercera situación posible es aquella en que los jóvenes sí tienen definidos sus intereses y se encuentran motivados, pero no disponen de los medios adecuados para poder llevarlos a cabo.
- Por fin, la última de las situaciones es aquella en que se encuentran los grupos de más riesgo, lo que se conoce como los "marginados". Son los individuos que carecen de aspiraciones pero también de posibilidades. Si además han abandonado la escuela prematuramente o han fracasado en ella, no tienen una adecuada formación ni perspectivas de empleo, tal vez llegue incluso a no querer reintegrarse ni al sistema educativo (que podría proporcionarle algunos de los medios de los que carece, aunque de momento haya fracasado con ellos) ni acceder al mundo del trabajo, que le ha cerrado las puertas sistemáticamente. Son individuos fracasados.

Entre este último grupo se encuentran principalmente tres grupos de jóvenes a los que, por supuesto, hay que añadir las ya tradicionales variables que conforman nuevos subgrupos integrados por las mujeres, los emigrantes, deficientes físicos o psíquicos, ... Estos son dichos grupos básicos, en función básicamente de la trayectoria escolar:

- jóvenes en disposición de rechazo, a la escuela principalmente, a la que suelen dejar de asistir.
- jóvenes apáticos, que pasan por la escuela "sin pena ni gloria".
- jóvenes desilusionados, que no ven salida a su comportamiento escolar que, sin embargo, no resulta problemático.

A cuál ha de ser el papel de la escuela para estos jóvenes en estos momentos dedico un apartado de este trabajo, unas páginas más adelante, al hablar tanto de las funciones de la escuela como de las alternativas surgidas, básicamente, al amparo de la formación ocupacional.

### 3.2. La escuela ante la transición.

Si hasta ahora me he ocupado en la caracterización de los conceptos y procesos de transición desde el punto de vista del individuo que atraviesa por dichos procesos, en este apartado voy a atender a la perspectiva de quienes tienen la posibilidad de facilitar dichos procesos, de quienes pueden ayudar a las personas en su inserción laboral y en el mundo adulto, en definitiva, del papel que la escuela asume ante la transición, si bien sobre las funciones de la escuela en relación al trabajo me ocupó en el próximo capítulo.

Bisquerra (1991) propone una serie de objetivos que pretende conseguir la educación para la carrera (*career education*) tal y como se desarrolla desde la institución escolar, y que sintetizan las posturas reflejadas en este capítulo hasta este momento:

1. Cambiar el sistema educativo para poner el énfasis en la "carrera" a lo largo del curriculum mediante la "infusión" de conceptos y contenidos vocacionales.
  2. Estrechar los lazos de unión entre el sistema educativo y la sociedad de tal forma que la *educación para la carrera* sea un esfuerzo comunitario, más que una iniciativa aislada propia solo del sistema educativo.
  3. Proporcionar a los individuos las "habilidades de empleabilidad" (*employability skills*) necesarias para ajustarse a los cambios sociales y profesionales.
  4. Proporcionar orientación vocacional de cara a la exploración del mundo del trabajo, toma de conciencia de la carrera y adquisición del proceso de toma de decisiones.
  5. Enseñar cómo las distintas materias académicas se relacionan con las ocupaciones.
  6. Proporcionar a los jóvenes valores de trabajo positivos para contemplar el trabajo como una parte significativa de la vida total.
  7. Relacionar más estrechamente la educación con el mundo del trabajo a lo largo de un proceso de educación permanente.
  8. Reducir los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera.
- (Bisquerra, 1991, p. 127)

Por su parte, el CEDEFOP (1982b) también se muestra a favor de impartir "educación y formación para el futuro", para lo cual considera, al igual que Bisquerra, que el papel de la orientación profesional es fundamental para atender a las demandas de los jóvenes: información, consejo, facilitación de servicios, ...; todo ello desde la iniciativa local, como instancia más eficaz para dar respuesta a dichas necesidades.

Coleman y Husen (1989) se refiere a las crisis sufridas por la educación en nuestros días, que afectan básicamente a la organización de los sistemas de enseñanza y a las certificaciones ofrecidas por la escuela, todo lo cual ha dado lugar a altas tasas de abandono y fracaso escolar, el factor que, como hemos visto anteriormente, condiciona por encima de cualquier otro a los procesos de transición. Apunta que las reformas escolares deben centrar sus esfuerzos en procurar hábitos y actitudes acordes a la situación social y económica presente, es decir, provisión de disciplina laboral, adecuación de las expectativas a las posibilidades, revalorización de todo tipo de empleos, incluso los más desprovistos de cualificación, ... Para ello, propone como criterios de mejora de la calidad de la enseñanza la prolongación de los estudios, la "intensificación" de la enseñanza y la inclusión de nuevas materias. En cualquier caso, aboga también por un refuerzo de los vínculos entre las escuelas y las familias, con el fin de facilitar una socialización coherente y con garantías de éxito.

Sin embargo, probablemente es Schwartz (1985) quien elabora una propuesta más completa de inserción socioprofesional de los jóvenes, planteando una política de juventud de carácter global y ubicando las propuestas pedagógicas en su justo punto, haciéndose eco especialmente de la alternancia como un elemento pedagógico destacado. A pesar de todo, sus propuestas tampoco parecen recibir un eco real en las directrices que rigen las prácti-

cas políticas, pese al carácter de propuesta de su informe, encargado desde instancias de decisión políticas de alto nivel.

Así pues, a pesar de todas las reformas emprendidas, muchos jóvenes, incluso a pesar de la situación del mercado de trabajo, desean iniciar sus trayectorias de transición, por bruscas y erráticas que sean, a permanecer en la escuela. Este tema guarda estrecha relación con el del fracaso, abandono y absentismo escolares. La reproducción social e ideológica que tiene lugar en la escuela y las relaciones de autoridad y poder que allí se establecen son para algunos un pesado castigo más duro aun que el del desempleo. En estos casos, la escuela no es alternativa, carece de cualquier aliciente para estos jóvenes que la rechazan y que, además, no han podido obtener de ella ninguna ventaja. Lo grave es que estos jóvenes tampoco llegan a completar su formación en ninguna otra instancia, una formación que les permita integrarse normalmente al mundo adulto.

Y es que a muchos jóvenes no les sirven los modos de funcionamiento de la escuela (Stercq, 1993): las prácticas de inserción social y profesional suelen desconocer las realidades del analfabetismo y las cuestiones esenciales de la alfabetización (no sólo laboral). También Flecha (1991a, 1991b) comparte esta opinión, viendo cómo los analfabetos quedan marginados incluso de las propuestas y programas de inserción.

Por otra parte, también hay que pensar en la existencia de grupos juveniles que, sin llegar al analfabetismo, se encuentran también desasistidos de la escuela, fundamentalmente por presentarles un modelo cultural muy alejado de su realidad sociocultural. Un autor que ha prestado su atención a este tema es Paul Willis (1988), en un trabajo considerado emblemático que, sin embargo, no está exento de críticas (Walker, 1985). Willis se ocupa de jóvenes procedentes de la clase obrera y que tienen su particular forma de estar en la escuela, la cultura contraescolar. Estos jóvenes, que no manifiestan ningún interés positivo por la escuela, tampoco tienen ninguna particular inclinación hacia un trabajo concreto. Los últimos meses que pasan en la escuela en nada contribuyen a facilitar la elección de su trabajo, que se realiza de modo fortuito, ya que carecen de expectativas en este sentido, tanto como de capacidad discriminatoria:

la mayoría de los trabajos manuales y semicualificados son iguales y sería una pérdida de tiempo ponerse a buscar diferencias materiales (Willis, 1988, p. 119).

Al fin y al cabo, estos jóvenes no inician una carrera profesional (en el sentido en que lo planteaban Sarchielli (1987) o Levinson (1982)), sino que acceden a un futuro de trabajo generalizado e indefinido, teñido por la incertidumbre y la provisionalidad. Sin embargo, la experiencia de estar trabajando y desempleado sucesivamente no es una fuente de preocupación para los "colegas", como Willis llama a estos jóvenes.

Su distanciamiento no-oficial e informal del trabajo no sólo les lleva hacia el cambio de trabajo, sino que también convierte el paso a una cierta clase

de trabajo en más tranquila y libre de problemas que para muchos otros grupos. (Willis, 1988, p. 127)

Probablemente nos ayude a entender esta circunstancia un acercamiento a los trabajos a los que acceden estos jóvenes, así como los contextos de socialización que les amparan y que se caracterizan, entre otras cosas, por una

cultura de fábrica claramente más brutal que la cultura contraescolar y que está sujeta a una coerción externa más obvia (...) Los procesos formales e informales de la escuela obviamente son vitales en la preparación de la fuerza de trabajo en un cierto sentido, pero el hogar, la familia, el barrio, los medios de comunicación y la experiencia obrera no-productiva, en general, son igualmente vitales para su continua reproducción y aplicación al proceso laboral. (Willis, 1988, p. 127)

Dadas las circunstancias de este colectivo, lo que nos dice el autor es que el papel de la escuela en la incorporación al mundo del trabajo es simplemente uno más dentro de lo que es la cultura de clase de estos jóvenes y que, en cualquier caso, la transición no pasa de ser una preparación al trabajo, pero este, así como lo relacionado con la vida adulta, se aprende en el constante ir y venir a la experiencia real. Es en el momento de la real incorporación al trabajo cuando se produce la socialización, el "aprendizaje cultural", ya que está en juego la supervivencia. Para el tipo de trabajo que les espera, sin cualificación o, en el mejor de los casos, de carácter semicualificado, los "colegas" saben que los tests válidos son culturales y no técnicos. La transición no es vista como algo determinante en la medida que estos jóvenes creen en el mito extendido por el liberalismo de que el progreso profesional se basa en el desarrollo de las propias capacidades; ellos precisamente, que son quienes menos oportunidades han tenido de desarrollarlas.

Además, el hecho de estar en paro anula las posibilidades de crecimiento y aprendizaje que proporciona un empleo, por lo que quien lo padece ve también bloqueadas las oportunidades de abandonar dicha situación. Sin embargo, en ocasiones estos jóvenes sí que llegan a aprender en la escuela algunas de las claves del mundo laboral que les espera. Así lo afirma Willis, cuando señala que

la cultura de fábrica descansa en la misma unidad organizativa fundamental que la cultura contraescolar (...) la forma distintiva de lenguaje y el muy desarrollado humor intimidatorio de la fábrica es también una reminiscencia de la cultura contraescolar. (Willis, 1988, pp. 68-69)

Parece ser que los estudiantes que abandonan la escuela prematuramente o los que fracasan han aprendido allí algo al menos: oponerse a ella y al mundo que representa. Lo que equivale a decir que, en muchos casos, lo que han aprendido es la marginación. Al menos, ese es el aprendizaje que les es útil en su propio contexto, del que les va a ser muy difícil salir y en el que apenas tienen oportunidad de progresar. Se trata simplemente de un

aprendizaje para la supervivencia. Pero, ¿es que acaso no aprenden otras cosas? También Willis tiene algo que decir al respecto:

No estoy abogando, en un sentido simple, por la "desescolarización". En un nivel real, la escuela está ahí para ayudar a los chavales (...), sin embargo, la naturaleza de esta "ayuda" dista de ser obvia y parece producir efectos involuntarios (...) En lugar de amoldarlos al convencional conjunto aprobado de realidades y sentimientos, es bastante probable que la dirección de estos cambios se dirija hacia el fortalecimiento de los aspectos heredados de una cultura de clase oposicional. En particular, por ejemplo, los "colegas" de este estudio han adoptado y desarrollado en un grado aceptable en su contracultura escolar temas obreros: resistencia; subversión de la autoridad; penetración informal de la debilidad y falibilidad de lo formal y una habilidad independiente para crear diversión y disfrute. (Willis, 1988, pp. 103-104)

Estos son algunos de los efectos de la escolarización sobre los jóvenes de cultura obrera. Las consecuencias para los jóvenes que, sin embargo, no asumen esa contracultura, son más nefastas incluso. ¿Cuáles son, pues, las posibilidades de éxito -si es que tienen alguna- de estos jóvenes? Siguiendo a Willis una vez más,

los chicos conformistas de clase obrera en una escuela de clase obrera son aislados de la cultura obrera, y devienen libres de este proceso, tienen mayores posibilidades de "éxito". La posición cultural, especialmente en términos de cambio de patrones, es un modelo más adecuado para explicar la movilidad social que la noción mecanicista y no dialéctica de "inteligencia". (Willis, 1988, p. 73)

Ahora bien, esto puede hacernos pensar en que el éxito está en función de la uniformización más que de la normalización, pues son los conformistas los que tienen acceso a él. Y el conformismo no es precisamente una de las actitudes que el mercado de trabajo demanda de quienes a él se incorporan; sino que más bien exige iniciativa, espíritu emprendedor, ...; como punto en otro epígrafe de este trabajo.

Claro que, si por éxito entendemos la supervivencia, entonces la escuela sí que contribuye a facilitar su inserción laboral. Willis nos habla de la continuidad que se establece entre la escuela y el trabajo para estos individuos, del eslabón directo que es asumido por la cultura de clase obrera. Es de este modo como

del corto al medio plazo, la experiencia de los "colegas" en la cultura contraescolar suaviza su transición al trabajo y da lugar a apetencias que el trabajo manual satisface adecuadamente. (Willis, 1988, p. 129).

Pero no son sólo los jóvenes de cultura obrera ni tampoco los analfabetos quienes ven dificultada su transición desde la escuela. También existen otros grupos de riesgo, aquellos compuestos por personas con deficiencias de tipo físico o psíquico, los emigrantes con pobre dominio del idioma que se maneja en la escuela, jóvenes maltratados, ... (Feichtner, 1989), pero para los cuales es precisamente la escuela, en numerosas ocasiones, la herramienta mejor dotada para dar respuesta a sus necesidades. Está claro que

la juventud de riesgo tiene múltiples necesidades interrelacionadas y que la escuela no puede llegar a todas ellas. Es obvio que también es un fenómeno consustancial a la escuela el del fracaso escolar, en sus diversas manifestaciones y concepciones. En este sentido, los expertos del IFAPLAN (1989c, p. 52), señalan los siguientes aspectos como las claves del "fracaso escolar": la masificación que se padece en las aulas de educación secundaria, y que pone en entredicho la "validez universal del curriculum académico"; la ausencia de experiencias positivas de muchos jóvenes en la escuela que les aboca a la apatía y el rechazo, al tiempo que les desmotiva hacia todo lo escolar; y la despreocupación por las destrezas básicas, que se encuentran entre las cualificaciones necesarias para la incorporación al mundo adulto.

La pregunta que me planteo ante este hecho es la de si puede satisfacer algunas de estas necesidades la formación profesional y ocupacional, en cuanto que alternativa a la educación institucionalizada que se ofrece en la escuela obligatoria. Por sus contextos y ambientes diferentes al escolar, este tipo de formación puede ser un puente eficaz entre la escuela y el trabajo para este tipo de jóvenes. Sin embargo, tengo que lamentar aquí la ausencia de investigación sobre cultura organizativa y vida estudiantil en la formación ocupacional. En cualquier caso, no se puede olvidar que

la mayor parte del abandono se da antes incluso de ingresar en un programa vocacional. (Lotto, 1982, p. 40),

con lo cual pone en duda mucha de la retórica en torno a las posibilidades que los programas alternativos a la escuela pueden ofrecer a quienes han salido rechazados de (o rechazando a) aquella. A pesar de ello, algunos otros autores han prestado atención a este tema, asumiendo la creencia de que, en alguna medida, dichos programas sí que pueden considerarse como aportaciones positivas desde un punto de vista tanto educativo como social. En este sentido, Tinto (1990) hace un estudio de los programas escolares o de carácter educativo que resultan eficaces en su lucha contra el abandono escolar. En dicho estudio, indica que las claves del éxito radican en la manera en que piensan en la retención, los tipos de énfasis que le dan a sus esfuerzos de retención y los fines a los que dirigen sus energías. Ese mismo estudio le lleva a estar en condiciones de señalar cuáles deben ser los principios de acción institucional que rijan estos programas, y que son la traducción más directa de las claves anteriormente señaladas, dado el carácter inevitablemente institucional que reviste a la escolarización:

- Los centros como comunidades sociales e intelectuales: énfasis en la naturaleza comunitaria de la vida institucional. Membrecía y pertenencia. No sólo se apoya al estudiante, sino que se le invita a sentirse miembro activo de la institución. Contacto frecuente y recompensante entre la escuela, el personal y los estudiantes.
- Compromiso institucional con los estudiantes: interés por contribuir a la mejora de los estudiantes, por ayudarles a clarificar sus necesidades e intereses.
- Compromiso educativo: el objetivo no es la permanencia de los estudiantes, sino su educación, su crecimiento social e intelectual.

Por su parte, Wehlage (1983) también analiza exhaustivamente las características de los programas efectivos, mediante el procedimiento del estudio de caso sobre uno de ellos, tratando de entender cuáles son verdaderamente las claves de su efectividad:

1. Administración y organización.
  - tamaño: 25-60 estudiantes, 2-6 clases
  - autonomía del programa
2. Cultura docente.
  - creencia en el éxito
  - rol extendido del profesor: confrontar a los alumnos
  - diferentes expectativas académicas, pero expectativas de conducta homogénea
3. Cultura de los estudiantes.
  - atmósfera familiar, relaciones honestas
  - aprendizaje cooperativo
  - apoyo en la cultura de iguales
  - ceremonia de iniciación
4. Currículum e instrucción.
  - enfoque individualizado
  - enfoque cooperativo
  - empleo de problemas reales
  - currículum experiencial: vida ciudadana, no sólo actividad académica
  - aprendizaje experiencial: mucho mejor que la enseñanza de un oficio
  - combinación de experiencias voluntarias y trabajo remunerado.

(Wehlage, 1983, pp. 32-39)

Otra serie de rasgos que este autor encontró en estos programas son la optimización del reto con el conflicto manejable, la iniciativa y responsabilidad, integridad y dignidad, competencia y éxito y, finalmente, reflexión. Jackson (1981), también señala la importancia del director en el éxito de la escuela, ya que le atribuye el rol de un líder para sus compañeros, todo lo cual permite poner en marcha los diversos mecanismos que faciliten la transformación institucional del centro, tales como la acción disciplinaria, la coimplicación de los padres, el rol de los profesores en el aula, la responsabilidad mútua, la habilidad comunicativa, el aprecio por el trabajo bien hecho, la autodisciplina, perseverancia, iniciativa. No obstante, dichos mecanismos han de ir acompañados necesariamente por otras líneas de acción.

Lotto (1982) también propone, a pesar de sus reticencias que he señalado más arriba, un enfoque multiestratégico que podría completar algunas de las características que los distintos autores que aquí recojo van aportando de cara a la planificación de programas educativos que verdaderamente lo sean, en lugar de actuar a modo de guarderías para jóvenes, que requieren una fuerte inversión de recursos personales y económicos, y de las que, en numerosas ocasiones, no se tienen análisis de su efectividad (entre nosotros no los hay):

- carácter ocupacional del programa
- énfasis en las habilidades básicas
- acento en la orientación de los jóvenes



- implicación de las familias  
(Lotto, 1982, p. 42)

Un estudio existente entre nosotros y que sí que aborda seriamente estas cuestiones es de varios autores, titulado "De la escuela a la calle" (1987), y que plantea bien claramente la salida que la escuela tiene para los sujetos que fracasan en ella, se pone el énfasis en la triple socialización a la que se ven sometidos: escolar, familiar y callejera. Dicho estudio plantea las interrelaciones entre estas tres variables, con una concepción original y enriquecedora de las mismas, analizando como ámbitos de incidencia la familia, el mundo interior de los jóvenes, la vida en la calle y la escuela. La conclusión a que llega es que los encuestados no ven su fracaso (fracaso en alcanzar los objetivos de la E.G.B.) como tal, ni ven las consecuencias negativas de este, como tampoco ven las ventajas del éxito escolar. Pero sí ven su fracaso en tanto que experiencias negativas vividas en la escuela.

Ray Rist (1982), desde un contexto bien distinto, propone también un enfoque que sea a la vez educativo (centrado en las habilidades básicas necesarias para incorporarse a la sociedad de los adultos) y laboral (centrado en las habilidades ocupacionales que demanda el mundo laboral). Rist plantea además la necesidad de dicho enfoque mixto por oposición a los tradicionales enfoques 'terapéuticos' de la escuela, bajo cuyo punto de vista los jóvenes tienen (y son) el problema. Esta propuesta, que entronca fuertemente con la que realizo a lo largo de mi trabajo, tiene su fundamento en la

evidencia persuasiva de que la experiencia laboral de los jóvenes afecta fuertemente a sus eventuales oportunidades de empleo; desarrollo de habilidades; ganancias y movilidad ocupacional. (Rist, 1982, p. 15)

Y Rist afirma tal cosa a pesar de que bajo las fórmulas de prácticas de formación se esconden muchas veces bajos salarios y trabajos de baja cualificación para los jóvenes (de hecho, a excepción de Alemania, una de sus vías principales de introducción han sido los programas formativos para quienes no tienen logros académicos en la escuela). Es por ello que, además, pueden ser entendidas como una vía de segundo orden; dado que el fracaso correlaciona en casi todos los estudios con clase socioeconómica baja, estatus de minoría, bajas puntuaciones en los tests y desapego por la escuela. (Weis, Farrar y Petrie, 1989). Así queda de manifiesto en los programas europeos de transición analizados en otro lugar (McNamara, 1990), o en las políticas de educación compensatoria y el desarrollo de talleres (López de Ceballos, 1991). Pero Rist, sabedor de todo ello, se mantiene en su postura argumentando de la siguiente manera:

- Mucha de la preocupación existente sobre la "calidad de la experiencia laboral" que reciben los jóvenes es irrelevante y está fuera de lugar. Negar la posibilidad de la experiencia laboral porque no guarda los presupuestos de lo que los adultos consideran valioso es cortar a la gente joven la experiencia presente y la oportunidad de la futura.
- Las escuelas y los centros de formación no debieran prometer que la educación y el entrenamiento en habilidades resolverá los problemas del paro juvenil.

- Situar la causa del paro juvenil en el sector económico hace que las escuelas puedan servir a las necesidades de transición de los jóvenes poniendo puentes entre ella y el mercado de trabajo.
  - En las escuelas se podría experimentar la combinación de trabajo y educación a tiempo parcial entre jóvenes.
- (Rist, 1982, p. 18)

Y, en cualquier caso, no niega que junto a la experiencia laboral podemos encontrar en la formación básica otra buena pértiga para superar el hueco entre la escuela y el trabajo. Una sólida formación cultural y científica, un buen dominio de las principales destrezas manuales y mentales; pueden situar al estudiante en condiciones favorables para desarrollar un autoaprendizaje efectivo en su incorporación a cualquier ocupación. Una formación de tal tipo constituye la mejor formación profesional, ya que permite al sujeto saber situarse ante las distintas situaciones y así poder sobrevivirlas, al estar capacitado para observar, descubrir, investigar y tomar decisiones. Además, ante la actual situación del mercado de trabajo, este tipo de formación puede dar una respuesta adecuada a las distintas demandas que desde este se presenten.

Ambas propuestas son más fáciles de realizar desde una pedagogía integradora y activa como la propuesta por Rist, organizada en torno a pequeños grupos o células de aprendizaje, donde haya además cabida para el trabajo individual. Es la "pedagogía del proyecto", un método consistente en la introducción de los jóvenes en situaciones de la vida real ajenas a la escuela (en su sentido académico), mediante diversas actividades realizadas en pequeños grupos, actividades de creación, trabajo práctico, construcción, exploración, investigación, descripción, ... Prácticamente cada uno de los proyectos de Transición ha generado sus propias estrategias, metodologías particulares, herramientas de trabajo *ad hoc*; adaptadas cada una de ellas al caso concreto en que fueron generadas.

Es en el marco de esta concepción integradora de habilidades para la vida ciudadana y habilidades para la vida laboral que Rist rompe con tópicos como *learning and earning*, *learning for life* o *school to work*. Este es un punto que puede ser crucial en la tesis: la experiencia laboral tiene valor en tanto que laboral, por supuesto, pero también lo tiene simplemente en cuanto que experiencia, pese a que lo laboral deje mucho que desear, incluso pese a que lo laboral sea una meta propuesta pero no alcanzada. Y aquí, el punto de vista de un joven en transición puede diferir bastante del adulto respecto a lo que es valioso y lo que deja de serlo. Y ellos son los destinatarios y quienes son sujetos activos de dichas experiencias.

Como hemos visto hasta el momento, las situaciones problemáticas de muchos jóvenes van acompañadas de una serie de dificultades prácticas, propias de lo que significa la transición, y que son comunes a la mayoría de los individuos con independencia de sus circunstancias: la transición exige no sólo una formación para el trabajo, sino también una preparación para ella misma, de modo que el individuo pueda comprender su complejidad y sepa utilizar todas las oportunidades que tiene de trazar su propio itinerario

vital, en lugar de conformarse con lo que las circunstancias le ofrezcan. Esto implica estar capacitado para:

- Tomar las decisiones correctas: esto es especialmente delicado en el preciso momento de la incorporación al trabajo, ya que no se cuenta con la experiencia previa, sino con las propias aspiraciones y expectativas así como con los consejos de familiares y amigos. Si esto se produce cuando el joven no tiene aun consolidada su personalidad, puede tomar decisiones de las que luego se arrepienta. Y recurrir a la experiencia vicaria plantea el problema de las fuentes, ya que ninguna se encuentra en la situación cambiante que atraviesa el joven (no sólo en cuanto a las condiciones externas, sino a su misma maduración).
- Adaptación al paro y a la inseguridad laboral: la ética tradicional del trabajo, inculcada aun con demasiada frecuencia, liga el éxito profesional a la propia capacidad de los individuos. Esa ética cobra hoy la forma del liberalismo, que invita al consumo. El joven, ante una situación de desempleo, ajena a él, se encuentra con sentimientos de culpabilidad por no conseguir empleo (cuando en realidad no los hay) y por ser una lacra para la sociedad, de la que consume sin contribuir al proceso de producción.
- La experiencia laboral: El contexto de trabajo, distinto al escolar y al familiar, contribuye a configurar las concepciones sobre las relaciones personales, el rendimiento, la disciplina y la eficacia. El trabajo cumple pues una función socializadora que excede su propio contexto, y que es necesaria para desenvolverse en el mundo adulto. El trabajo es mucho más que una manera de ganar dinero.

Así pues, la transición a la vida activa es más que un problema que surge con la crisis del desempleo. El problema fundamental es el de capacitar a los jóvenes precisamente para la supervivencia y, más que eso, para que puedan llegar a ser miembros satisfechos y competentes de la sociedad (Welbers, 1985).

En este sentido, el propio significado de la transición está experimentando un cambio entre los mismos jóvenes: el objetivo que muchos de ellos se marcan para este periodo es, más que el de encontrar un puesto de trabajo, el de encontrar la forma más fácil de conseguir la satisfacción personal y social (Welbers, 1985), en tanto que adultos. Parece ser, pues, que se confirma la no exclusividad del trabajo como único elemento del periodo de transición. Al menos, no en tanto que mera remuneración económica.

### 3.3. Las transiciones en los noventa.

El tema principal de estas páginas ha sido la transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa. Mucho es lo que se ha escrito acerca de este término y, sin embargo, el concepto de "transición" presenta, a mi entender,

muchas lagunas o problemas de definición; debidas fundamentalmente a la complejidad que el contenido de su significado encierra.

1. El primer problema que salta a la vista es el de los dos polos entre los que se da la transición, el punto de partida y el de destino.

Sobre el primero de ellos, son pocas las dudas que se plantean: casi todos los autores lo sitúan en la escuela, ya sea abandonada antes o después por los jóvenes. La explicación es sencilla: la obligatoriedad de asistencia a la escuela impuesta por el Estado. No obstante, hay algún autor que habla de transición sin que ello implique a la escuela para nada. Tal es el caso de Whitely (1987), para quien la transición puede ser entre funciones distintas dentro de una organización, entre distintas organizaciones, entre distintos niveles de la organización, entre grupos sociales, entre el trabajo y el desempleo o viceversa, así como (tampoco podía faltar), entre niveles educativos.

Con todo, si bien hay acuerdo acerca de dónde se inicia la transición, el tema se presenta más bien confuso cuando hay que situar el término de la misma (este puede ser el mundo del trabajo, el mundo adulto, la "sociedad", ...) o bien los pasos que se han de ir atravesando (el servicio civil o militar en el caso de los varones, la educación superior, ...)

De este modo, si con el primer extremo queda patente que la transición constituye un problema educativo y, más concretamente, escolar; en el segundo se evidencia que no es una cuestión cuyo único ámbito sea el escolar.

En este sentido, algún autor como Planas (1985) se muestra contundente al afirmar que la transición es un problema a raíz de la situación generalizada de desempleo que padecemos, y que por lo tanto debe ser resuelto desde las instancias laborales, y no tanto las educativas.

En cualquier caso, la sugerencia más atrevida y probablemente la más interesante me ha parecido la de que la transición conlleva necesariamente la existencia de condiciones de accesibilidad en el punto de destino, sea este el trabajo o la sociedad adulta en general (Estivill, 1990).

2. Todo ello permite a algunos hablar de diferentes transiciones, o bien de distintos "itinerarios" de transición; en función de los distintos sentidos que esta puede adoptar. O, también, de distintas vías de transición, las unas tradicionales, las más alternativas o novedosas (Feij, 1987).
3. Este último planteamiento nos lleva a un tercer punto de debate en el tema de la transición, a saber, el de para qué colectivos o grupos de jóvenes constituye la transición un problema y, por lo tanto, a quiénes se dirigen los esfuerzos destinados a ella.

Se abren aquí una serie de interrogantes: ¿a quién afecta la transición más seriamente?, ¿quién sale más perjudicado de ella?, ¿qué duración tiene la transición en función de las distintas variables que inciden en la vida de

un joven?, ¿puede desclasarse el proceso de transición?, ¿constituyen las técnicas o estrategias de transición una solución adecuada a los problemas que se les plantean a los jóvenes?, ¿cuál es la continuidad de dichas experiencias y estrategias?, ¿y cuáles son las trayectorias de los distintos jóvenes que en ellas participan?, ...

4. Por fin, el último punto problemático en torno al concepto de transición es el de sus múltiples significados. Los distintos autores que he estudiado emplean términos muy variados para referirse a la transición, y que no siempre pueden ser considerados como sinónimos del mismo.

Es frecuente oír hablar de la transición como integración, inserción o adaptación; incluso como aprendizaje, formación, capacitación o entrenamiento. Unos se refieren a ella como continuidad, otros como salto. Sin embargo, hay una serie de conceptos de uso no tan corriente y que aportan perspectivas bien distintas del tema.

Así, no resulta tan normal oír hablar de la transición como choque cultural (Willis, 1988); ni tampoco pensar que en la etapa de transición puede haber periodos de regresión (Whitely, 1987); ni, mucho menos, que la transición puede ser considerada como una huida de la escuela (Fernández Enguita, 1987; Willis, 1988).

Quedan así configuradas las principales preocupaciones que me han surgido en torno al tema en el que hasta ahora me he centrado, sin que haya entrado aun en un enfoque estrictamente educativo del objeto de esta tesis, que es el que en adelante me propongo, clarificadas ya las cuestiones básicas en torno a lo que es y puede ser la transición y la juventud ante el mercado de trabajo.

## CAPÍTULO IV

### EL MARCO DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACION Y TRABAJO

---

En las páginas que vienen a continuación voy a plantear desde distintos puntos de vista las relaciones entre educación y trabajo, presentadas de diferentes maneras como preparación para la vida y formación para el empleo, educación y transición, escuela y trabajo, ... Quiero abordar esta tarea desde una perspectiva lo más amplia posible, contemplando los diferentes usos educativos, reglados y no reglados, de carácter general o especializado, desde la escuela y desde fuera de ella. Analizaré este tema, como he venido haciendo hasta el momento, a partir de distintos discursos procedentes de diversos ámbitos, tanto académicos como institucionales.

En segundo lugar, me detendré también en un tema complejo pero imprescindible: las funciones del sistema escolar. Lo que voy a tratar en este apartado es de contrastar los distintos discursos con el caso concreto de la formación profesional reglada, un nivel educativo con unas peculiaridades muy definidas y una entidad lo suficientemente independiente como para haber sido olvidado y relegado como objeto de estudio en numerosas ocasiones. Repasaré las distintas teorías sobre la escuela, en el marco definido por el desempleo que he ido esbozando a lo largo de los capítulos anteriores para, desde ahí, revisar las relaciones entre escuela, empresa y agentes sociales; así como también entre escuela, trabajo, inserción profesional, paro, fracaso escolar, abandono, marginalidad, segmentación social y del mercado de trabajo, ... Este análisis constituirá el tercer apartado de este capítulo.

Una vez hecho esto, retomaré la cuestión de las relaciones entre escuela y trabajo, valorando sus distanciamientos y sus acercamientos, sus puntos de unión y separación, sus iniciativas y sus rechazos, en un contexto que se quiere y se proclama democrático.

Finalmente, concluiré el capítulo valorando la formación profesional reglada y no reglada que coexiste en nuestro entorno, sometida a un proceso de reforma y transformación que pretende resolver problemas del pasado a la vez que servir para el futuro. Entraré a considerar sus logros y sus fracasos, sus aciertos pero también los que considero sus errores, sus aportaciones y el esfuerzo realizado.

#### 4.1. Las relaciones entre educación y trabajo: ¿separación o adecuación?

Si bien he afirmado unas páginas atrás que el concepto de transición abarca más aspectos que el trabajo, también al analizar aquél se ha visto cómo muchos autores le conceden a éste una centralidad indiscutible en los procesos de inserción. En el capítulo primero me he detenido en los retos que plantea el mercado de trabajo, concretando en los siguientes la situación de los jóvenes en transición hacia el mismo; ahora haré un breve recorrido por las relaciones entre la educación y el trabajo en el marco de esos retos.

Es por medio del *curriculum* que se establece esa conexión, bajo diferentes modelos y sistemas de educación. En este sentido, Bobbitt (1918), que es quien introduce el término *curriculum* en el campo educativo, comenzando por plantearse las relaciones entre procesos y fines, contemplando dos posibles niveles de experiencias educativas: el del juego y el del trabajo, relacionados con dos enfoques diferentes de la educación: como capacidad de vivir (enriquecimiento cultural) y como capacidad de producir (acción práctica eficiente). A partir de esta ambivalencia, se propone concretar un método científico en la elaboración del *curriculum*. En su obra, distingue cinco tipos distintos de fines educativos, de entre los cuales es la eficiencia ocupacional el primero que aborda, para pasar posteriormente a planear la ciudadanía, la eficiencia física, las actividades de ocio y, finalmente, la intercomunicación social. Conviene situar claramente el punto de partida de la obra de Bobbitt; para él la educación es, en primer lugar, preparación para el trabajo, como se pone de manifiesto en expresiones del estilo de la siguiente:

Casi todos los niños y niñas que van a la escuela tienen que trabajar cuando sean mayores. Han de ser productores en la medida en que serán consumidores. (Bobbitt, 1918, p. 55)

Que el punto de partida del *curriculum* como campo de estudio se vea mediatizado por el afán eficientista que mueve a Bobbitt, con quien se inicia el llamado "vocacionalismo" y se impulsa el desarrollo de la formación profesional específica, como veremos más adelante, condiciona de alguna manera el marco en que se mueven las relaciones entre educación y trabajo. Posteriormente, esta asunción se ha visto reforzada con la divulgación de la teoría del capital humano, que entiende la calidad como las capacidades de que dispone el ser humano, capacidades que tratan de mejorarse en una sociedad y unos individuos concretos, con el fin de conseguir su traslación al ámbito de la producción. Sus defensores no tienen reparo en afirmar que la educación contribuye a mejorar el capital humano, aunque no se sabe cuánto, ni cómo, ni siquiera qué tipo de educación (Núñez, 1992).

Sin embargo, también podemos encontrar otras muestras de signo contrario en otros autores, algunos de ellos anteriores al propio Bobbitt, movidos por intereses distintos a los suyos. Así, el concepto marxiano del trabajo, ambivalente en cuanto que puede y debe ser actividad libre, pero al mismo tiempo actúa como mediación entre el hombre y sus necesidades;

como eje de las relaciones del hombre con la naturaleza y la sociedad, como praxis, como elemento distintivo del género humano, que da forma a la naturaleza pero también al mismo ser humano, individual y colectivamente. En esta línea, Fernández Enguita afirma que

el ajuste entre escuela y producción ha sido comúnmente estudiado en términos de cualificación del trabajo. Sin embargo, hay razones históricas y sociológicas suficientes para hacernos dudar que el énfasis deba ser puesto ahí. (Fernández Enguita, 1985c, p. 249)

En este sentido, este autor reivindica la educación como formación de las costumbres más que como instrucción. De la misma manera se manifiesta Suchodolski (1973), quien ve en la educación formal la garantía más firme de los valores universales, alejada del utilitarismo impuesto por la vida moderna, de modo que sólo en segundo lugar es función de la escuela promover la enseñanza profesional.

En fechas más recientes, asistimos ya a la extensión internacional de lo que se ha dado en llamar el "nuevo vocacionalismo", a un resurgimiento de la presión eficientista sobre el sistema escolar, en ocasiones incluso apropiándose del lenguaje de los que se oponían a aquél. Chitty (1991) ve en esta nueva filosofía de la formación la descualificación del trabajo manual que da paso también a la descualificación de la formación de los jóvenes. Si en el pasado se entendía la formación profesional como la adquisición de un oficio (el "viejo vocacionalismo", iniciado con Bobbitt), hoy en día se ve limitada a la adquisición de unas destrezas (el "nuevo vocacionalismo", presente en tantos discursos y programas institucionales), de carácter social y de relevancia y utilidad para la vida, eso sí. Opuestos a estas tendencias, distintos autores (McNay, 1987; Harland, 1991; Cross, 1991; Green, 1991) critican la aparición de sucesivos sistemas de control y certificación de los aprendizajes, tales como el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), el *Certificate of Prevocational Education* (CPVE), u organismos como el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), cuya finalidad radica básicamente en seleccionar y diferenciar más que en educar o procurar poner al alcance de todos las cualificaciones que evalúan. Como afirma Chitty,

Si la educación vocacional ha de existir, no hay razón para que ... comprenda la preparación separada de un grupo de alumnos para la entrada en la universidad y las profesiones, mientras que otro grupo sea entrenado para el puesto de carnicero o albañil. La educación vocacional en la escuela comprensiva debe ser sobre el mundo del trabajo *como un todo* y sobre todos los trabajos que la gente hace. Debe ser educación *sobre* el trabajo, no la socialización de grupos específicos en niveles de trabajo específicos más bajos. Debe ser sobre la amplia variedad de puestos de trabajo - y sobre porqué difieren entre sí y cómo las condiciones han cambiado (o no) con los años. Debe ser sobre el crecimiento de los sindicatos y los derechos de los trabajadores así como sobre el modo en que empresarios y gobierno gastan y distribuyen la riqueza que todos han creado. Debe ser sobre la necesidad de una participación total y activa y en igualdad de condiciones en la vida local, nacional e internacional. (Chitty, 1991, p. 108)



Claro que no todo son críticas a estos sistemas de control. Guy (1991) valora muy positivamente la aparición de iniciativas como las anteriormente mencionadas, tanto desde el punto de vista individual como empresarial. Para este autor, el problema básico al que se enfrenta la educación no es tanto el desempleo cuanto la escasa formación que tiene una gran cantidad de jóvenes que sí que tienen trabajo aunque, ciertamente, éste no requiere cualificación alguna. También Raggatt (1991) considera que la introducción de estos elementos en el sistema educativo, obedeciendo a las presiones sociales, es una buena oportunidad para profundizar en la calidad del sistema, medida ésta a través de la competencia de las empresas en los mercados internacionales. En el mismo sentido se muestra Unwin (1991), quien cree que este "nuevo vocacionalismo" puede contribuir a definir y concretar los conceptos de "aprendizajes básicos" y "capacidad de transferencia", a los que considera como los elementos centrales de cualquier sistema educativo.

En este sentido, Becker (1982) apunta que tanto en los primeros años de este siglo como en el presente, la invocación a la formación profesional recibe un fuerte apoyo por parte del mundo empresarial, probablemente, al igual que entonces, con el fin de prescribir el tipo de educación que debe impartirse. En opinión de este autor, el énfasis puesto en la formación en destrezas básicas, en la alfabetización funcional, parece querer desprenderse de la formación de las actitudes y los valores morales, un riesgo del que ya advertía John Dewey (1978).

Loose (1988), Lauglo y Lillis (1988) analizan estas cuestiones desde una perspectiva internacional comparada. En su texto, recogen interesantes aportaciones de Oxenham, Noah y Eckstein (1988), quienes plantean la naturaleza imprecisa de las relaciones escuela-trabajo y la arbitrariedad de las relaciones entre educación, empleo y salarios. De igual manera, en un contexto en que se critica a la formación profesional por no conseguir proporcionar a los alumnos garantías de éxito en el mercado de trabajo, Bacchus (1988) define el vocacionalismo como

los esfuerzos de los sistemas educativos por introducir en sus *curricula* las materias "prácticas" que parecen generar en los alumnos algún conocimiento, destrezas y disposiciones básicas que podrían prepararles para convertirse en trabajadores especializados o bien para acceder a trabajos manuales. (Bacchus, 1988, p. 31)

Este mismo autor señala cómo este esfuerzo se realiza desde la escuela obligatoria, por lo que presenta formas muy sutiles: en los países en desarrollo, el vocacionalismo se manifiesta en la elaboración de *curricula* académicos, que contribuyen a desarrollar en aquellos estados ocupaciones de corte occidental, abandonando así los conocimientos tradicionales, cuyo valor de uso es evidente. En ese sentido cabe interpretar, por ejemplo, el énfasis puesto por el Banco Mundial (*World Bank*, 1991) en extender las materias profesionales o preprofesionales, o la misma universalización de la educación primaria.

O también la postura de la OCDE, que establece una distinción interesante respecto del panorama de estas relaciones en las condiciones de mercado de trabajo cuya caracterización he recogido anteriormente. Y digo que es interesante porque, como se verá, diferencia entre empleo y vida activa, entre ocupación y trabajo, desligando de esta manera el empleo de la educación:

La "preparación para la vida activa", en sentido amplio, debería formar parte de los fundamentos mismos de toda una carrera, contribuir al desarrollo de las competencias, de las cualidades y actitudes que permiten a los individuos dar prueba de eficacia y de una facultad de adaptación al cambio; a este título, debería ser uno de los fines esenciales de la educación, especialmente en el nivel de la escolaridad obligatoria. En cambio, la "transición hacia el empleo", concierne al proceso de paso de la escuela a un trabajo estable (a partir del final de la escolaridad obligatoria en muchos países) y supone la adquisición de cualificaciones y de competencias específicas necesarias para ocupar y conservar un empleo; la responsabilidad no puede incumbir solamente a la educación. De hecho, la transición hacia el trabajo corresponde cada vez más a la responsabilidad general de los poderes públicos en cooperación con los patronos, los sindicatos y las demás instituciones sociales. (OCDE, 1983, pp. 35-36)

Si bien esta distinción pudiera parecer teóricamente aceptable, cabe reconsiderarla a la luz del debate acerca de la igualdad de oportunidades en la educación, ante el trabajo entre otras circunstancias (Fernández de Castro, 1991). Además, no debe confundirse la responsabilidad que le corresponde a la educación en la preparación para el empleo con la responsabilidad de la educación escolar, aunque se trate de un reduccionismo hartamente frecuente. El papel de sindicatos, patronal, poderes públicos y demás instituciones sociales también es educativo, preparatorio, contribuye al crecimiento y maduración de las personas, a su proceso de convertirse en ciudadanos adultos.

En el mismo documento citado anteriormente, la OCDE reclama también la adopción de medidas sociales junto a las de enseñanza, para contribuir mejor a la igualdad de oportunidades y disponer adecuadamente a los individuos para la vida activa y su preparación a la misma. No es pues la escuela la única responsable de esta. En la ausencia de dichas medidas, no se puede pedir a la escuela que reduzca los riesgos a los que se ve expuesta la juventud, ya que estos tienen su origen en un contexto más amplio que el escolar. A pesar de ello, dicen los expertos de aquel organismo que

a veces será, pues, necesario solicitar a los sistemas de enseñanza que retengan a unos jóvenes que normalmente se habrían lanzado a la búsqueda de un primer empleo. La dificultad estriba en ofrecerles posibilidades de enseñanza y de formación coherentes y apropiadas y de las que verdaderamente podrán sacar partido en su vida activa y que no se limiten a una simple solución de espera. (OCDE, 1983, p. 32)

Aunque el papel de la escuela no es únicamente de sala de espera, ello no quiere decir que la permanencia en estructuras educativas sea la panacea. La legitimidad social de la escuela le viene de la capacitación y adecuación

de la mano de obra al mercado de trabajo: la escuela selecciona y divide a los alumnos. La división social del trabajo tiene en la escuela su reflejo (Emma, 1974; Moncada, 1977; Willis, 1988).

Aun así, la situación del mercado de trabajo hace que haya muchos jóvenes propensos a abandonar la escuela; su cultura probablemente es, como se aprecia en la obra de Willis (1988), *contraescolar*; y, además, el problema se encuentra fuera de la escuela (el desempleo tiene lugar en el mundo del trabajo); no se puede asignar a la escuela una responsabilidad que no le corresponde. Aquí tiene cabida una nueva perspectiva del tema de la relación entre la escuela y el trabajo, que se introduce desde el punto de vista de la clase "trabajadora":

El rechazo de la escuela por parte de los "colegas" y el sentimiento omnipresente de que tienen conocimientos más adecuados es paralelo al contundente sentimiento en la fábrica, y en la generalidad de la clase obrera, de que la práctica es más importante que la teoría (...) Una pizca de agudeza vale más que toda una biblioteca de títulos. (Willis, 1988, p. 71).

Esa disociación es tal que la escuela resulta ineficaz para estos jóvenes, incluso cuando trata de asegurar actitudes y requerimientos de la vida laboral mediante la disciplina y el orden, elementos que forman parte del *currículum* oculto. Sin embargo,

mientras que los no-conformistas pueden escapar de las redes de la escuela, no pueden escapar de los severos requerimientos de la industria. (Willis, 1988, p. 111)

Y es que en la escuela hay, todo lo más, un "simulacro" de la realidad, pero no la realidad social misma. Tanto es así que es la cultura *contraescolar*, no la escolar, la que resulta útil a los "colegas" a la hora de incorporarse al mundo laboral, como afirma Willis. De esta manera, la disociación entre educación y trabajo se convierte en alejamiento peligroso, en distanciamiento, como si la escuela volviera la espalda al mundo del trabajo, en lugar de tratar de acercarse a él, de contemplarlo como la salida natural que ella tiene.

Y estas apreciaciones no son sólo válidas para la perspectiva de la cultura obrera (Ashton, 1992; Vickerstaff, 1992). En cualquier caso, no podemos olvidar que la escuela funciona conforme a los patrones de la clase media, por lo que esta dialéctica debe ser vista de otra manera por los miembros de esta, así como por los conformistas de la clase obrera. Sin embargo, incluso desde esta perspectiva mucho menos conflictiva, la OCDE afirma que

los estudios sobre las actitudes respecto del trabajo y de los ambientes de empleo ponen de relieve la distancia entre la escuela y la vida profesional, la deficiencia de las formaciones escolares y la importancia otorgada por la escuela a los valores teóricos, desviando así al chico de la experiencia práctica, de los empleos productivos y manuales e incluso del ejercicio de las responsabilidades. (OCDE, 1983, p. 135)

Allí mismo se afirma, no obstante, que las condiciones del mercado de trabajo influyen considerablemente en este alejamiento.

Hay quien va más allá y no plantea la cuestión en términos de eficacia o rendimiento, sino de honestidad, generación de expectativas, y respuesta a los individuos que acuden a la escuela a la espera de ofertas de trabajo en "el día de mañana". De este modo, se afirma sin reparos la

hipocresía de una sociedad en la que la formación y el trabajo son valores consagrados pero que en la práctica sirven para bastante poco más que señalar a los individuos y acomodarlos a un mundo restringido de expectativas.

Ya ni siquiera podemos hablar propiamente de la relación formación-vida pues los términos se confunden y se solapan. (Pont, 1990, p. 995)

¿Por qué esforzarnos pues en mantener esta unión (o este divorcio que se produce *de facto*)? Fernández Enguita emplea también un lenguaje igualmente crudo para referirse a la separación entre la escuela y el mundo del trabajo que puede entenderse como una respuesta al planteamiento de la OCDE):

El empeño de la escuela y sus agentes en hablar de la educación y sus fines en términos de "desarrollo personal", "libertad", "realización de las potencialidades", etc., puede tener grandes virtudes ideológicas de cara a la integración de los alumnos como futuros ciudadanos de las democracias representativas, pero tal vez sus efectos no sean tan suavizantes a la hora de su incorporación a empleos sometidos a la rígida y totalitaria jerarquía de la producción capitalista (o "socialista", vale decir burocrática, que en esto se diferencia poco). (Fernández Enguita, 1987, p. 182)

Desde este punto de vista, parece que la formación válida para la vida adulta no es la más apropiada para la transición al trabajo, sino tal vez incluso contraproducente. ¿Es que la separación entre trabajo y democracia (o vida laboral y ciudadanía) es insalvable? Fernández Enguita encuentra que la solución a este dilema, en nuestros días, radica en

la finalidad básica (de la prolongación de la escolaridad obligatoria), la mayoría de la veces y más allá de la retórica oficial, es el control social de la juventud cuando no puede ser asegurado por su incorporación plena a las instituciones de la vida adulta. (Fernández Enguita, 1987, p. 205).

De esta manera, lo que la OCDE (1983, 1989) recomienda pasa a ser la función más importante de la escuela, en los Estados capitalistas industrializados. Con el fin de aclarar esta cuestión, voy a ocuparme a continuación de las funciones que cumple la escuela, apuntando ya hacia las tensiones concretas de la formación profesional, por ser el nivel del sistema educativo reglado que recoge el encargo de ajustar las relaciones educación trabajo.

## 4.2. Las funciones de la escuela y de la formación profesional.

En el estudio de este tema, conviene distinguir entre las funciones encomendadas a la escuela desde distintas instancias, las funciones que ésta cumple sin que le sean encomendadas explícitamente y, por fin, las funciones que deja de cumplir o que cumple incorrecta o incompletamente. En el apartado anterior he planteado lo que se entiende como "vocacionalismo", y el fuerte resurgir del mismo en el presente, que se explica a partir de las condiciones económicas y laborales de las sociedades occidentales y, por extensión, sobre la situación mundial en general. Desde esta posición, es habitual criticar a la escuela en general y a la formación profesional en particular por su ineficacia, atendiendo a los parámetros del mercado de trabajo. Sin embargo, estas críticas no dejan de resultar curiosas cuando la escuela, que en los orígenes de la revolución industrial se erigió como un mecanismo liberador de la infancia con respecto a los modos de producción capitalistas (Marx, 1978), asume ahora el encargo de preparar a la infancia y la juventud para ese mismo trabajo, tal y como demandan quienes controlan el mercado de trabajo.

Lundgren (1981) apunta al alto grado de diferenciación y especialización del trabajo como las dificultades mayores en los procesos de socialización, lo que requiere una intervención especial por parte de la escuela. Según este autor, aquélla cumple diversas funciones de distinto carácter: por una parte, de cualificación del educando (promover aprendizajes de conocimientos específicos, de valores, así como de las propias capacidades de aprendizaje), por otra, cualificación del trabajo (mediante la disciplina para la perseverancia, la producción y la innovación), por otra parte, asume también una función de reproducción social (socialización, aumento del autocontrol, aprendizaje de las reglas sociales, producción y reproducción ideológica) y, finalmente, otra serie de funciones tales como la selección o la absorción del trabajo y reproducción del mismo. La enseñanza sólo puede entenderse correctamente si se tienen en cuenta tanto las funciones externas que cumple la escuela como las funciones internas emanadas de los principios educativos y las teorías pedagógicas.

Se trata, por lo tanto, de un debate de carácter ideológico teñido de elementos de carácter psicológico y sociológico, en que se ponen de manifiesto distintas maneras de entender la educación, distintos modelos de enseñanza, en definitiva, distintos modelos de sociedad.

En efecto, son muchas las exigencias que se le plantean a la escuela, veamos en primer lugar aquéllas enunciadas por el sector dominante del mercado, desde las más altas instancias macroeconómicas al más pequeño empresario. En su formulación se emplean grandes palabras y los discursos parecen converger en el poder de la escuela para regenerar a los individuos y la sociedad, subyaciendo la consideración de la educación como una fuente de riqueza personal. Sin embargo, conviene que seamos cautos a la hora de leer dichos discursos pues, si bien muchas palabras son similares a las enunciadas desde otras posturas, como las asumidas por el enfoque sociocrítico

en la educación, también es cierto que raramente expresan significados semejantes, como cabe esperar por los intereses distintos que tienen unos y otros. Pero pasemos ya a analizar dichos discursos: Podemos comenzar esta revisión por las posiciones mantenidas por la OCDE, que solicita de la escuela que enseñe a sus alumnos

sólidos conocimientos económicos y políticos e iniciarles en un modo democrático de vida (OCDE, 1983, p. 61);

al mismo tiempo que señala que

corresponde al sistema de enseñanza, que es uno de los principales dispensadores de cualificaciones profesionales, el contribuir en una parte considerable a reducir los riesgos a los que se ve expuesta la población activa y especialmente la juventud (...) ofrecer posibilidades de enseñanza y de formación coherentes y apropiadas y de las que verdaderamente podrán sacar partido en su vida activa y que no se limiten a una simple solución de espera. (OCDE, 1983, pp. 31-32)

Sin embargo, también se pueden encontrar afirmaciones que pueden parecer similares, pero partiendo de puntos de vista distintos. Así, Tripp (1986) habla de la enseñanza institucional como facilitadora de la transición al trabajo, pero también al no-trabajo. La difícil encrucijada en que se encuentra la escuela, para él, estriba en que

la presente estructura del sistema (escolar) significa que por una parte debe educar a los alumnos para el empleo mientras que por la otra, al hacer esto, priva a la creciente minoría de alumnos que están destinados a pasar largo tiempo de su vida en el desempleo, de una educación útil. Aún así, puede proporcionar a estos alumnos una educación útil, sólo al coste de sus perspectivas de empleo. (Tripp, 1986, p. 149).

No obstante, las manifestaciones de la OCDE podrían ser asumidas por infinidad de personas. Sin embargo, algunos de los que lo suscribirían en tanto que ideal a perseguir, como principio que necesita ser desarrollado, son menos optimistas cuando se trata de ofrecer un análisis de la escuela tal y como funciona realmente, descubriéndose en aquel discurso finalidades no siempre explícitas pero que resultan incompatibles e impiden el logro de las públicamente manifestadas. Así, por ejemplo, Reimer afirma que

la consecuencia realmente de peso que resulta de "empaquetar" el cuidado, junto con las otras funciones de la escuela, es la prolongación de la niñez desde los doce a los veinticinco años. (Reimer, 1974, p. 31);

lo que Illich, denomina como "proceso de puerilización". Pero no es necesario acudir a los extremos de la desescolarización para contemplar con ojos críticos las dinámicas de funcionamiento escolar. Así, Lerena señala algunos de los presupuestos sobre los que se asientan los sistemas educativos bajo el formato con que los conocemos, y que se han ido configurando de este modo a lo largo de su propia historia:

primero, como campo de pruebas de las cualidades inherentes a la naturaleza humana; segundo, como criba selectiva de los mejores; tercero, como *via crucis* y carrera de obstáculos; cuarto, como paréntesis obligado en el que, sobre todo a nivel de la formación de las élites, la población de novicios ha de librarse, obligatoriamente y sin saberlo, al culto de los más diversos exorcismos y ejercicios rituales, en los que es determinante la capacidad de derrochar el tiempo; quinto, como pantalla tras la que se lleva a cabo la operación ideológica de disfrazar de selección técnica los procesos de selección social; y, en fin, sexto, como mecanismo que legitima la desigualdad social y que contribuye a vertebrarla y a reproducirla en un sistema de clases sociales dotado de una particular estructura. (Lerena, 1976, p. 25)

Por su parte, también Postman y Weingartner tienen una visión muy particular de las aportaciones de la escuela a la sociedad, y del papel que los estudiantes asumen en la escuela:

¿Cuál es la tarea propia de la escuela? ¿Crear ávidos consumidores? ¿Transmitir ideas y valores y metáforas muertas, e información de hace tres minutos? ¿Crear burócratas que funcionen sin crear problemas? Estos fines sí son subversivos, puesto que socavan nuestras posibilidades de supervivencia como sociedad viable y democrática. Actúan en nombre de las costumbres y las prácticas inveteradas. Quisiéramos que las escuelas se dedicaran a la función antientrópica. Desde luego, esto es también subversivo. Pero nuestro propósito es subvertir las actitudes, creencias y prejuicios que nutren los caos y la inoperancia. (Postman y Weingartner, 1973, p. 31)

Como se puede apreciar en este rosario de citas, el debate en torno a las funciones de la escuela, a su papel institucional, es vivo: las críticas que se hacen a la escuela parecen otorgarle un sentido pervertido, deformador, alienante. Y dichas sentencias se hacen sin ningún resquicio para la duda, una buena muestra de lo cual tenemos a continuación:

Si las escuelas "estuviesen para enseñar", las que conocemos habrían desaparecido hace mucho tiempo, probablemente con la aparición de la imprenta. Desde luego, el sentido común no puede entender el hecho de que, junto al espectacular desarrollo alcanzado por la cultura, las instituciones escolares (...) sigan teniendo ... básicamente la misma estructura con la que nacieron (...). Partiendo de que "las escuelas están para enseñar", el sentido común no puede entender cómo las escuelas enseñan tan lentamente, tan poco y tan mal (...). Desde hace al menos doscientos años, el sentido común pide que se racionalice la escuela, que se reforme a fin de que se cumpla esa su función, que sería la de enseñar. (Lerena, 1976, pp. 61-62)

Pero, evidentemente, la escuela cumple otras funciones que las de custodia, selección, reproducción social, inculcación ideológica, ... Por ejemplo, la transmisión de conocimientos, o la facilitación de las cualificaciones básicas (la formación general) sobre la que se han de asentar cualesquiera otras que adquiera el individuo. Sin embargo, la eficacia en el cumplimiento de estas funciones no parece contrarrestar lo suficientemente el peso de las otras, aun a pesar de ser vistas con frecuencia como la estrategia socializadora del capitalismo para preparar la fuerza de trabajo:

en la época de la educación de masas, el estudiante no puede ya considerar sus estudios como una especie de "capitalización" conducentes a la obtención del capital-diploma que le permitirá convertirse en un privilegiado, o incluso en el futuro explotador de los que trabajan manualmente (...) Los propios mecanismos del mercado del trabajo han hecho su aparición en la escuela: cadencia y ritmos cada vez más intensos, selección, pérdida del valor del diploma, problema de las salidas y profesionales del paro. (Mendel y Vogt, 1975, pp. 122-123)

Pero incluso estas "perversiones" parecen también ponerse en duda hoy día, como pone de relieve la necesidad manifestada por todos los agentes sociales de reformar la escuela para que pueda preparar para el trabajo, del cual se ha ido alejando progresivamente.

Como se puede ver, son muchísimas las referencias que podríamos encontrar acerca de las funciones de la escuela. Este apartado tiene, de todas formas, unas pretensiones mucho más humildes, de modo que me limitaré a hacer un breve repaso de las distintas corrientes teóricas que se ocupan de él, tratando de ponerlas en relación con el nivel de la formación profesional, siendo que dichas posiciones están elaboradas sobre la escolarización como fenómeno homogéneo, sin atender a las diferentes funciones que cada nivel cumple de manera particular.

Carnoy y Levin (1985) llevan a cabo un estudio en el que plantean las relaciones entre educación y trabajo desde una perspectiva histórica, revisando también las teorías del estado y los procesos productivos como factores que desencadenan demandas sobre el sistema educativo. Ponen de manifiesto las contradicciones en la educación institucionalizada, que se evidencian de manera particular en contextos de crisis económica y social:

La integración del conocimiento escolar y "las necesidades de la industria" requiere de manera crucial alguna fuente de información efectiva y autorizada a donde las escuelas puedan acudir a saber *qué* son realmente las necesidades de la industria. Las escuelas podrían, quizás, ser excusadas de la carga de ignorar a la industria dados los mensajes ambiguos y contradictorios que habitualmente reciben. Por una parte, se les dice lo inadecuada que resulta la educación tradicional en proporcionar a la industria lo que necesita, pero por otro lado cómo los métodos progresivos bajan los "estándars". Mientras se les urge a ser más vocacionales, la selección industrial favorece de manera consistente a los humanistas tradicionales. Los profesores frecuentemente informan de cómo al acercarse a los empresarios locales para ofrecer colaboración en la planificación del curso se les dice que ese es su trabajo y que la empresa está demasiado ocupada para comprometerse en esa tarea. Allí donde la industria está dispuesta a hablar, habitualmente se pone la demanda en un conjunto estrechamente definido de habilidades básicas servido de forma tradicional. Los empresarios a menudo parecen premiar la consistencia y la familiaridad (de los exámenes tradicionales) en contra de la innovación, cualquiera que sea su manto vocacional. (Dale, 1991, p. 36)

En su recorrido por las diversas posturas en que se ha abordado este tema en la historia, Carnoy y Levin (1985) proponen la siguiente clasificación: en primer lugar, la perspectiva progresiva de la educación, representada por Dewey y Kilpatrick (1964), que atribuyen a aquella una misión



moral, la de proporcionar a los jóvenes unos principios sobre los que asentar su experiencia futura, principios que se desarrollan y se ponen en práctica en la experiencia escolar. Una segunda posición es catalogada como las "perspectivas progresivas críticas", entre las que destacan Illich y Goodman, y que abogan por la desescolarización por entender que los procesos de escolarización suponen la institucionalización del fracaso. En tercer lugar, aparecen las perspectivas funcionalistas, que conciben la escuela como una punta de lanza del cambio social, con independencia de los condicionamientos que sobre ella pueda tratar de situar el trabajo productivo, ya que trabajo y educación tienen lugar en instituciones diferentes. También la perspectiva anterior tiene una serie de importantes representantes con un enfoque crítico, englobado bajo el rótulo de las teorías de la reproducción: Althusser; Baudelot y Establet; Passeron (1983) y Bourdieu; Bowles y Gintis (1983); quienes parten del supuesto del determinismo económico: las estructuras y prácticas escolares se corresponden con las estructuras y prácticas del mercado de trabajo. Finalmente, se propone también un enfoque sociocrítico, que surge en respuesta al anterior, conocido como las teorías de la resistencia, en el que quieren situarse Carnoy y Levin y cuyos representantes más destacados son Apple (1986), Giroux (1990, 1991) y Gramsci. La noción básica de este último punto de vista es la de hegemonía ideológica en todos los terrenos de la vida (escuela, puesto de trabajo, política, familia, ...). Desde ella, se percibe el papel de la escuela fundamentalmente como una institución cultural, quedando relegadas a segundo término sus funciones económicas, que, sin embargo, son las más destacadas desde la teoría del capital humano (Schultz, 1983).

El interés de considerar todas estas posturas y de participar en este debate radica, según Carnoy y Levin (1985), en la existencia de espacios para la lucha en los estados democráticos, ya que en ellos el poder político y los sistemas de creencias están sometidos al conflicto. Este conflicto es expresado así por ellos mismos:

La escolarización está conformada por las estructuras de clase y de producción capitalista no democráticas, pero también está conformada por el conflicto social que se plantea en torno a la injusticia y sobre las posibilidades políticas en una democracia capitalista de extender la democracia misma. (Carnoy y Levin, 1985, p. 25)

Esto mismo es reivindicado por Feinberg y Rosemont (1977), quienes ven cómo los ideales de crecimiento individual, igualdad social y comunidad han sido sacrificados en las escuelas en aras de la continuidad del capitalismo industrial, pero deben ser retomados en toda su potencialidad, ya señalada por Dewey. En esta misma línea parecen apuntar los escritos de Fenstermacher (1990), Schön (1987, 1991), Pérez Gómez (1991, 1992) y tantos otros en cuyas aportaciones trato de profundizar en la segunda parte de este trabajo, y que van en la línea de reconocer la experiencia educativa de los jóvenes como la unidad fundamental de la escolarización, en lugar de las relaciones de aula controladas por el profesor. No es esta una visión idealizada de la escuela, ya que no se niega la naturaleza contradictoria de la misma:

Como instancia que contribuye a la formación de una fuerza de trabajo que debe ser especializada, jerarquizada y estratificada, la escuela debería, y así se lo exigen los voceros del empresariado, ofrecer una educación igualmente especializada, jerarquizada y estratificada, es decir, cualquier cosa menos una educación igualitaria. Esta forma de la contradicción se expresa en las reivindicaciones incompatibles de "democratización de la enseñanza" y "adecuación al empleo", que sólo la ignorancia del carácter contradictorio de la institución escolar permite sean formuladas juntas con tanta frecuencia. Sus manifestaciones se hacen patentes en el interior del aparato escolar -como pugna en torno a la organización los *curricula*, la selectividad, la orientación, etc.-, en la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo -cuando surge el famoso "desajuste"- y en el trabajo mismo -cuando la cualificación del puesto de trabajo se revela por debajo de la cualificación del trabajador. (Fernández Enguita, 1985b, p. 23)

Una naturaleza contradictoria que es intrínseca al capitalismo (Fernández Enguita, 1985b, 1985c; Chamberlin, 1992) y que supera los reduccionismos economicistas. Como señala Cachón (1991), el sistema de enseñanza no es un apéndice del sistema económico, ni su racionalidad la producción, ni su función servir a los intereses del sistema económico; sino más bien satisfacer las necesidades de la sociedad en el orden ideológico y político, ya que las relaciones entre escuela y trabajo se establecen básicamente en términos de poder. Desde esta perspectiva, paso ya a reelaborar el tema central de este capítulo, las conexiones y desconexiones entre la escuela y el mercado de trabajo.

### 4.3. Exito y fracaso escolar, mercado de trabajo e inserción profesional.

Son cada vez más las personas que estudian, desde posiciones teóricas, el tema de la formación profesional, formación de recursos humanos y mercado de trabajo. Habitualmente lo hacen en términos de las enseñanzas medias y el mercado de trabajo, la enseñanza universitaria y el mercado de trabajo, minusvalía y mercado de trabajo, mercado de trabajo de la mujer, mercado de trabajo juvenil o reforma de la formación profesional. Apenas hay, sin embargo, quien hable de los analfabetos ante el mercado de trabajo. Ni de abandono escolar y mercado de trabajo. Tampoco del mercado de trabajo para los que no están en posesión del graduado escolar. Ni de las minorías étnicas ante el mercado de trabajo. O de los inmigrantes -legales e ilegales- ante el mercado de trabajo. Son parámetros distintos. Y es que el mercado de trabajo es un problema mucho mayor para estos individuos que para quienes les gobiernan o nos dedicamos a estudiar y buscarles soluciones, ya que se han de enfrentar a él diariamente. El Nuevo Orden Internacional queda muy lejos para estas personas. Igual sucede con este mismo trabajo, que probablemente no sirva de mucho a estos jóvenes para quienes el mercado de trabajo constituye un serio problema, como hemos visto en los capítulos segundo y tercero.

Hablamos de ellos y sobre ellos, pero en contadas ocasiones se habla desde ellos, para ellos o contando con ellos. Al fin y al cabo, no cuentan para la gran mayoría que es la que, en nuestras democracias, tiene la razón. ¿En qué situación se encuentran estos jóvenes? Sin embargo, sí que es patente la indignación provocada por el abandono escolar generalizado, así como los altos índices de absentismo e indisciplina.

Respecto al primero de estos puntos, el abandono escolar, en muchos casos no se demora una vez el joven se encuentra en la situación legal de dejar de asistir a la escuela. Las razones se encuentran principalmente en la experiencia misma de la escolaridad, por encima incluso de los motivos económicos o de personalidad. A pesar de la ausencia de alternativas, los jóvenes no quieren seguir en la situación de escolaridad (Fernández Enguita, 1987). A este respecto, la OCDE (1983) recomendaba a los Gobiernos que tuviesen para con estas poblaciones ayudas o apoyos comparables a los de los jóvenes que permanecen en la escuela y, por otro lado, que estableciesen las garantías para que quienes abandonan la escuela tempranamente pudieran proseguir su formación en el marco de una política de educación recurrente orientada a los jóvenes.

El absentismo constituye también otro grave problema. Este fenómeno, al igual que el abandono o la indisciplina, guarda relación con la clase social y con el tipo de formación que se recibe (es más frecuente en las ramas profesionales de la educación secundaria, en los cursos de carácter menos académico y en los grupos de rendimiento bajo). No sólo eso, sino que estas "prácticas" suelen ir asociadas a un bajo nivel de autoestima en los alumnos, con base en las imágenes que de ellos tienen sus profesores y sus propias familias (Fernández Enguita, 1987). He aquí de nuevo el círculo vicioso al que me refería anteriormente.

Así mismo, contribuye a este fenómeno la ausencia de una política de empleo juvenil global y coherente que facilite no sólo la incorporación de los jóvenes al trabajo, sino también su propio desarrollo personal, así como que garantice una completa y sólida formación para todos los miembros que se incorporan activamente a una sociedad que, según la opinión generalizada, es cada día más compleja.

En este contexto, Charner y Rolzinski (1987) plantean la integración de educación y trabajo como un cambio fundamental que tendrá lugar en el rol de la educación permanente; si bien aquí se abre nuevamente un dilema, el de cuáles son las posibilidades de conectar y atraer a nuevos "clientes" a este tipo de formación: mujeres, inmigrantes, adultos en el mundo rural, parados de larga duración, población con bajos niveles de escolarización, ...; son colectivos que en muchas ocasiones necesitan más formación que el resto, pero que se ven marginados por sus mismas carencias y no forman parte de las redes de educación permanente (Flecha, 1991; Stercq, 1993). Sí que se incorporan a ella empresas, sindicatos, corporaciones locales, ...; lo cual puede aumentar la distancia de este grupo con respecto al primero.

También Hart muestra su interés por estas personas que habrían de tener carácter preferencial desde el punto de vista educativo y que, habitualmente, son los que reciben los programas más débiles y la atención menor:

A pesar del elitismo, racismo y sexismo integrantes de las prácticas académicas de investigación y enseñanza, y del contenido de las disciplinas liberales mismas, "elementos de pensamiento crítico" están "inscritos en los *curricula* tradicionales" (Aronowitz, 1980, p. 46). Este potencial crítico de la tradición intelectual occidental, con sus grandes temas de justicia, libertad y democracia (...) hacerlo accesible y de relevancia práctica a los hasta el momento grupos y segmentos de población excluidos. (Hart, 1992, p. 62)

Esta autora denuncia la sutil manera en que la división social del trabajo se manifiesta también en la división del tipo de educación en función del trabajo que previsiblemente se haya de desempeñar, con lo cual las mayores potencialidades educativas son reservadas para una minoría, la élite, mientras que sus frutos se niegan al disfrute de la mayoría por considerarla no suficientemente preparada para ello.

Wehlage (1983, 1985, 1989) tiene una larga trayectoria en el estudio de los problemas de escolaridad asociados a jóvenes marginales, sin dificultades subjetivas sino más bien de carácter social, las cuales contribuyen a su fracaso en la escuela. Voy a hacer uso, pues, de su definición, que se corresponde con la caracterización que de estos colectivos hacen Husen (1980) y Hart (1992):

El "estudiante marginal" no tiene que ver con inteligencia ni clase social, sino aquellos que se encuentran fracasados, infelices y no son bien recibidos en la escuela. (Wehlage, 1983, p. 7)

Las características que este autor atribuye a estos estudiantes y que permiten entenderlos en cierto modo de manera homogénea, a pesar del marcado peso que las circunstancias individuales tienen en estos casos, son una actitud negativa hacia la educación formal, el rechazo de la escuela y de la sociedad convencional y la necesidad de experiencias positivas en sus relaciones con las personas, de conectar, estar integrados, comprometerse.

Jackson (1981) también presta atención a las dificultades que suelen ir asociados a estos jóvenes "empobrecidos", centrándose en aquellos que llegan a cursar la educación secundaria. Entre los problemas que padecen destaca el embarazo, las conductas predelictivas y la abocación a la formación profesional no tanto por ellos mismos cuanto por salvaguardar a los estudiantes que acuden a cursar el bachillerato. Como dicho autor señala, estos problemas suelen presentarse bajo los síntomas del absentismo, abandono, retraso, ... No obstante, nos advierte de cómo en numerosas ocasiones se confunde el síntoma con la causa que lo provoca, errando por lo tanto el diagnóstico y, consiguientemente, el tratamiento.

A todos estos rasgos más bien personales habría que añadir otros que caracterizan el entorno actual en que nos movemos: la elevada tasa de paro, precarización del empleo, baja tasa de escolarización, ...; encuentran su acomodo no en todos los jóvenes por igual, sino fundamentalmente en aquellos de clase obrera y cinturón industrial de las grandes ciudades. Ellos, pues, deben ser destinatarios preferentes de cualquier programa de actuación ya que, si bien para el resto de jóvenes la situación del mercado laboral no es excesivamente buena, su transición a la vida adulta, aunque también complicada, resulta mucho más fácil que la de aquellos.

Las abultadas cifras del desempleo están dando lugar ya hoy a procesos que escapan a los sistemas de vigilancia y control del sistema de la oferta y la demanda, como son la evolución de mercados marginales y periféricos, empleos temporales, ...; precariedad y economía sumergida, en fin, que no promete laboralmente ningún futuro esperanzador para el trabajador quien, a su vez, carece de otra opción de subsistencia. El reto que se plantea a las políticas que se hayan de establecer es el de consentir, suprimir o atender a este mundo marginal.

En este sentido, y por parte de quienes tienen bajo su responsabilidad el desarrollo de la formación profesional, se considera jóvenes desfavorecidos a aquellos que abandonan o están en peligro de abandonar la escuela antes de terminar la educación obligatoria; así como a quienes la concluyen pero de manera incompleta, sin llegar a obtener certificaciones favorables para su ingreso en el mercado de trabajo. Son los estudiantes que suelen engrosar las filas del "fracaso escolar", y que no ponen de manifiesto sino una insuficiente oferta de la escuela, una inadecuación de la misma y su *currículum* a las necesidades que estos individuos tienen.

De este modo, se asimila la desventaja, el desfavorecimiento, la desigualdad, ..., a la falta de cualificación para incorporarse al mundo adulto. Y al referirse a cualificaciones, los distintos autores lo hacen en un sentido amplio, no restrictivo a capacitación para el desempeño de un trabajo exclusivamente. Sin embargo, algunos autores nos ponen en guardia contra este discurso de las cualificaciones (que abordo con más detenimiento en el siguiente capítulo), en la medida que inculpa a estos sujetos más desfavorecidos:

Así pues, la polarización no sólo ocurre en términos de salarios, relaciones de trabajo y habilidades o conocimiento experto, sino también en términos de posiciones sin continuidad y posicionalmente ascendentes, todo lo cual se da a través de las viejas líneas de clase, raza y sexo. (Hart, 1992, p. 82)

En cualquier caso, la mayor parte de quienes se ocupan de este tema mantienen posturas a favor de la escuela como mecanismo que puede jugar un papel importante en la erradicación de la marginación, por algunas de sus características. Entre ellos se encuentran, a pesar de sus críticas, Willis (1988), así como también Musgrave, de quien recojo la siguiente afirmación:

Las escuelas son las únicas instituciones que conocen a todas las cohortes de "abandonos" y como tales son las mejor situadas para guiar el progreso de cada chaval y colaborar con otras agencias cuando se requiera su ayuda. (Musgrave, 1986, p. 318)

Este mismo autor es muy claro a la hora de enjuiciar el papel que le corresponde a la escuela en una sociedad dual y polarizada, fragmentada en compartimentos estancos:

La gran contribución de la escuela en una era de alto desempleo es la misma que en cualquier otra época: proporcionar a los estudiantes la mejor educación general para que puedan resistir la explotación y, más positivamente, hacer grato el acceso al arte, la literatura, el cine, la historia, las ciencias y las relaciones sociales. (Musgrave, 1986, p. 318)

En nuestro contexto, Casado se refiere también a la necesidad de adecuación entre el sistema educativo y el mundo laboral. Con Welbers (1985) y Gorman (1989), va bastante más allá que los planteamientos de la OCDE (1983) pero, en esta ocasión, desde otro punto de vista. La preocupación específica de Casado es el problema de la marginación y la igualdad de oportunidades ante la educación. He aquí su proposición:

Por lo que se refiere al sistema educativo, resulta evidente la necesidad de compatibilizar su extensión con su asequibilidad. La universalización de la enseñanza primaria y la democratización de las medias son logros ficticios en tanto no se eviten los altísimos porcentajes actuales de fracaso escolar, mediante el cual la marginación se perpetúa y amplía. En el frente laboral resulta pertinente, por de pronto, incorporar a la noción de trabajo toda actividad productiva, sea remunerada o no remunerada, competitiva o cooperativa, económica o social. Igualmente, parece oportuno reactivar el viejo ideal ergonómico, de modo que las estructuras y procesos técnicos de la producción no se configuren en función de las capacidades de los superdotados, sino de toda la población con interés productivo. También habría que dar cancha a los propios individuos con limitaciones para que desde su marginalidad planteen sus propias opciones de organización del trabajo. (Casado, 1990, pp. 11-12)

A partir de esa posición de partida, Casado se plantea una nueva distinción: la que existe entre oportunidades vitales y oportunidades escolares: la igualdad de oportunidades en la escuela supone posibilitar la igualdad de acceso a la vida activa, mientras que la igualdad de oportunidades vitales, por encima de aquellas, pretende luchar por una igualdad que se evidencie en los resultados y, en general, en la calidad de vida. Es un planteamiento que tiene cabida en un Estado de derecho como es el nuestro y que puede suscitar un debate interesante en el seno de nuestra escuela, así como fuera de ella, ya que pone de manifiesto no sólo la distancia existente entre la escuela y el mercado del trabajo, sino entre este último, el mundo empresarial, y el medio social, para con el cual aquel tiene también responsabilidades que atender.

Otro autor que también interviene en el debate sobre la igualdad de oportunidades en la educación es Jover, quien señala varios ejes en esta

cuestión que pueden resultar muy interesantes para abordar el tema en toda su extensión, debido a la multiplicidad de enfoques que abre:

- la igualdad de oportunidades ante el trabajo.
- igualdad de oportunidades ante las acciones formativas orientadas hacia el empleo.
- igualdad dentro de la educación.
- igualdad de resultados formativos en términos de empleo de calidad.
- igualdad de hombre y mujer frente al mercado de trabajo y las oportunidades de formación.

(Jover, 1989b, p. 15)

No resulta complicado advertir que son muchos los aspectos que se dan cita en este tema a distintos niveles, pero todos sin distinción con una clara incidencia en el resultado final. Por su parte, este no depende exclusivamente de la escuela, que no es ninguna "redentora" de diferencias previamente establecidas. En este sentido, la actuación de la escuela puede contribuir a acentuar aun más las diferencias para aquellos sujetos en desigualdad de condiciones. Claro está que este hecho puede ser interpretado de muy diversas maneras. Así, por ejemplo, Feito no tiene reparos en afirmar que no hay inadecuación entre el *currículum* escolar y el mercado de trabajo:

los tiros van por otro lado. Van por la necesidad de contar con una mano de obra sumisa y dócil. (Feito, 1990, p. 114)

Sin compartir necesariamente dicha opinión, Levin (1983) propone un nuevo enfoque de esta relación: sustituir los dos polos habituales por un nuevo eje en torno a las claves de educación y paro, lo que viene a sustituir al dúo tradicional de formación-empleo. De este modo, se sitúa el problema del paro en una dimensión de carácter socio-económico, mucho más acertada, a mi entender, que la perspectiva no poco frecuente que le atribuye un sentido biográfico.

Con un acento similar, Feito (1990), se refiere a la relación entre salida (temprana) del sistema educativo y subempleo. En este sentido, encuentra mucha más validez en la teoría de la "segmentación del mercado de trabajo" que en la del "capital humano" o la de la "búsqueda de trabajo". Y, valiéndose de esa teoría, señala que

no hay continuidad entre la educación recibida y el empleo ejercido. La escuela no capacita para el desempeño de este tipo de empleos (los del mercado secundario de trabajo). (Feito, 1990, p. 114)

Hasta aquí me he detenido en el tema del fracaso escolar y sus víctimas. Sin embargo, el fracaso es una cuestión que está en estrecha relación con el éxito, al cual se opone. El caso es que el éxito, no ya de los jóvenes en su propia vida, sino de la escuela en contribuir a aumentar la calidad de aquella, está ligado estrechamente a un cambio que afecte tanto a las estructuras escolares como al *currículum* que en ellas se desarrolla, y que abarca desde las intenciones hasta los contenidos y las maneras de enseñar. Y si es posible plantearse el cambio de la escuela es porque existe la confianza fun-

dada de que sí que puede cumplir esa función crítica, no exenta de contradicciones. En este sentido, Fernández Enguita afirma que

la escuela, al fin y al cabo, es un espacio social colectivo que hace posible la organización y la iniciativa solidarias, al igual que el trabajo asalariado y al contrario que el invertebrado y privatizado espacio urbano o el mercado. Los jóvenes escolarizados tienen cierta capacidad de respuesta, los jóvenes parados virtualmente ninguna. (Fernández Enguita, 1987, p. 210).

Ya sea la escuela preparación para el trabajo o sala de espera para el paro; en ambos casos debiera ser preparación para la vida adulta, conformadora de ciudadanos libres y autónomos. En efecto, como afirma también Jover,

la tarea de la reproducción de la ideología dominante no agota el rol de la educación. Hay otra tarea y otro proyecto que cumplir, que es precisamente la tarea de desmitificar la tarea reproductora. Esta segunda tarea es el proyecto de quienes tienen un sueño de transformación de esta sociedad en otra. Esa es la tarea de quienes no aceptan la tarea de reproducción del mundo que está ahí. Esta segunda tarea no es tan fácil de ser cumplida como la primera. Yo siempre digo que hacer el ejercicio de reproducción ideológica es la misma cosa que nadar a favor de la corriente. Mientras que denunciar y actuar contra la reproducción es nadar contra la corriente. Y como estas dos tareas son históricas cambian dinámicamente y adoptan nuevas formas. (Jover, 1989b, p. 4)

Este es el reto que tenemos planteado los educadores hoy día, si verdaderamente queremos prestar un servicio a las personas que se están educando con nosotros, a la sociedad y a la educación misma. Y es un reto que sólo se puede adoptar desde una concepción emancipadora de la propia labor educadora. Justo cuando parece que la educación haya perdido su valor instrumental como medio con el que conseguir un trabajo inmediato,

hoy nos encontramos en un momento histórico en el que podemos recuperar el valor de uso de la educación. Con esto quiero decir que es oportuno reutilizar los valores, hábitos y mecanismos de creación y producción cultural que se desarrolla en la escuela, y de socialización, de gusto por aprender, de mantener la curiosidad y observación como base de investigación y método natural de acceder al conocimiento, ... (Jover, 1989, p. 7)

En relación a los procesos de transición, esto supone la puesta en práctica de una formación que no vaya enfocada únicamente al empleo, sino también a la vida en general y, por tanto, al cambio social. Reducir la educación a formación ocupacional, incluso darle a esta una visión exclusivamente profesionalizadora, sí que tendría el sentido de la escuela como institución de custodia y nada más. Prolongar una educación con esta finalidad sería una trampa para nuestros estudiantes.

Sin embargo, la institución escolar sí que se puede aprovechar para acercar la vida adulta a los jóvenes, y permitirles así anticipar problemas a los que se habrán de enfrentar y proponer soluciones. De este modo, cuando



los jóvenes vayan a elaborar su *curriculum vitae*, a rellenar una instancia, a presentar una solicitud, ...; no se encontrarán indefensos y a merced de otros, sino que serán capaces de desenvolverse con soltura y eficacia y de ser cultural y socialmente autónomos.

A todo ello hay que unir el que la elevación general del nivel de instrucción de la población hace que, por su parte, los jóvenes tengan unas aspiraciones y expectativas a las que el sector del empleo es incapaz de responder satisfactoriamente. Las repercusiones que estas tienen sobre los jóvenes son muchas veces negativas: resignación, fatalismo, apatía.

Se ha escrito mucho y demasiado sobre la desmotivación y caída de interés del joven en la escuela y en el trabajo, y muy poco o nada sobre el tipo de oferta escolar y laboral que el contexto general socio-económico ofrece al joven. (Casal, Masjuán y Planas, 1988, p. 103).

Sin embargo, el mismo Fernández Enguita se muestra cauto en su optimismo sobre las posibilidades de la institución escolar, ya que ve la distancia entre escuela y trabajo como un hecho histórico que cobra hoy día tintes bastante más preocupantes:

La separación entre escuela y trabajo ha pasado de ser una trivialidad obvia a convertirse en un serio problema para las organizaciones productivas, para la escuela y para los individuos mismos. (Fernández Enguita, 1990b, p. 188)

Esta opinión, que a algunos podría parecer exagerada, es también mantenida por la OCDE:

Es bastante posible que las escuelas nunca hayan proporcionado realmente un puente específico con el mercado de trabajo, pero en la medida en que las apariencias eran buenas, los empleadores estaban deseosos de realizar las inversiones necesarias en capital humano. Con la recesión económica, la pregunta de quién debería hacerse cargo de la formación ha tomado un papel relevante. (OCDE, 1978, p. 44)

En Alemania, la respuesta a dicha pregunta está en la estructuración de su sistema dual de formación profesional, que resuelve de manera bastante efectiva -sin quedar por ello libre de críticas- la transición de los jóvenes a la vida activa mediante una formación profesional en la empresa combinada con cierto grado de escolarización. Como señala Harten (1983), la preparación preprofesional en la escuela no es tan importante en el sistema dual, ya que la escuela no puede conseguir la socialización laboral específica, por lo que el control de la mediación pública de cualificaciones es compartido con la empresa en su forma y contenido.

Este mismo autor mantiene que incluso la alternancia pone más el énfasis en los aspectos de integración social y laboral que en la cualificación laboral propiamente dicha. Al abandonar la formación profesional, los jóvenes pasan a engrosar las filas del paro, de modo que el peso del problema recae sobre los jóvenes adultos. Lo que sucede es que ...

el Estado emplea el sistema educativo como mecanismo de legitimación: el problema del paro es debido a la falta de cualificación, las medidas económicas contribuyen a mejorar la posición de los desaventajados ante el mercado laboral. El problema social del paro se convierte así en un problema individual, y en manos de cada cual está el solucionarlo. (Harten, 1983, p. 45)

Y no es sólo que sea preferible la escolarización a dejar a los jóvenes abandonados a su suerte, a pesar de que la educación disfrace o retrase el paro, ya que

mantener a los jóvenes en las escuelas es darles la oportunidad de discutir, reunirse, organizarse y actuar. (Fernández Enguita, 1990b, p. 196)

Esta idea es compartida por Garonna y Ryan (1988), quienes señalan el papel significativo que la acción juvenil colectiva ha tenido en Gran Bretaña ante el problema del desempleo. Y es que, en cualquier caso, la escuela es un marco cultural organizado para la experiencia de los alumnos,

la escuela es universalista por muchos que sean sus defectos. Otra cosa muy distinta es que sea meritocrática. En unas condiciones sociales como las de la España de comienzos de la década de los ochenta, la escuela era tan meritocrática como democrática era la democracia censitaria del siglo pasado. (Torres, 1990, p. 44)

Efectivamente, el modo de producción capitalista rompe la unidad de pensamiento y acción en el trabajo, y esta ruptura tiene su parangón en la escuela: la división del trabajo manual e intelectual

como dualidad entre sus ramas literarias y profesionales, entre sus niveles superiores e inferiores. Pero que, sobre todo y en primer lugar, se manifiesta como oposición entre una escuela vacía de práctica y un trabajo desprovisto de pensamiento. (Fernández Enguita, 1990b, p. 188)

Es precisamente por ello que

el proyecto de transformación de la escuela se vuelve indisoluble del proceso de transformación del lugar de trabajo. (Fernández Enguita, 1990b, p. 70)

Este autor, en la misma obra, habla de dos modelos de transición, el del éxito escolar (asociado a la clase media) y el del fracaso escolar (asociado a la clase obrera). Es evidente que el "proyecto de transformación de la escuela" debe afectar también a estos dos estilos de transición, lo cual implica la reformulación de aquel como un proyecto de transformación de la sociedad.

Ante estas defensas veladas de la escuela, que no son incompatibles con la crítica de la misma, resulta enormemente sorprendente la anotación que Feito (1990, p. 118) nos transmite en su obra: la OCDE recomienda a los individuos abandonar la escuela y buscar empleo, aunque a los estados les aconseja la prolongación de la escolaridad. Esta opinión es vista con temor

por Valles (1987), para quien la escuela demora opciones vitales, congela la biografía humana, constituye una actividad de simulación; es, en suma, una alternativa al trabajo, no una preparación para el mismo, constituye un factor de marginación económica y psicológica de los individuos, y no es en modo alguno un agente local de cambio cultural, como parecen proponer otros autores.

En esa misma obra, Feito insiste en el valor instrumental de la escuela, a diferencia, por ejemplo, del valor mucho más práctico que tienen las academias de enseñanza de todo tipo. No obstante, la escuela tiene otra serie de valores añadidos. Así, en cuanto que es aburrida, constituye una buena antesala del trabajo (Feito, 1990). Este mismo autor introduce una cuestión muy interesante. Si, como concluye, las escuelas transmiten comportamientos más que conocimientos, ¿qué es lo que se evalúa? ¿responden los criterios de contratación al trabajo desarrollado en la escuela?

No es que la permanencia en los sistemas de formación tenga de por sí efectos beneficiosos, pero tanto los resultados formales de la permanencia en la escuela (certificaciones y titulaciones) como los efectos educativos propiamente dichos, a largo plazo y menos evidentes; constituyen un bagaje que puede permitir resolver problemas y dificultades a los colectivos que más lo necesitan, aun a pesar de que, como afirman algunos,

el aprendizaje escolar es demasiado abstracto y formulístico para resolver los problemas indefinidos y multidimensionales de la vida real. (Hamilton, 1990a, p. 5)

Un fenómeno innegable, de cualquier manera, es que

el impacto del sistema educativo sobre el empleo y desempleo parece ser menor que el del desempleo sobre la educación. (Gelpi, 1985, p. 55)

En este sentido, aunque la escuela no es el único sitio en que los jóvenes aprenden ni, en ocasiones, el más importante siquiera, sí que tiene importancia su actuación. Así lo ha entendido Welbers, lo que le ha llevado a formular, en un afán integrador, ocho tesis acerca de la relación entre la escuela y la empresa, que reproduzco a continuación:

- El abismo entre la escuela y la empresa es contraproducente. Sin una estrecha colaboración entre ambas, las escuelas no van a poder seguir desempeñando su labor educativa.
- Sin duda, no se ha sacado partido a todas las posibilidades que ofrece la colaboración entre la escuela y la empresa.
- Los mayores obstáculos para conseguir una cooperación efectiva entre la escuela y la empresa no son problemas prácticos o administrativos, sino las reservas mentales y muchas veces los prejuicios muy asentados en ambas partes que suelen ir acompañados del mutuo desconocimiento entre los potenciales "socios".
- Superar los prejuicios y la falta de información y colaboración entre las escuelas y las empresas sólo puede conseguirse si cada parte adopta una actitud más abierta hacia la otra.

- La cooperación sólo funcionará a largo plazo si ambas partes ganan con ella.
  - Para que la colaboración entre la escuela y la empresa llegue a ser un componente estructural del proceso educativo se requiere una perspectiva a largo plazo y un mecanismo adecuado de coordinación. La colaboración eficaz necesita continuidad.
  - Para que las escuelas se abran al mundo exterior y se asocien con las empresas, es necesario crear condiciones previas de renovación e innovación dentro de las propias escuelas.
- (IFAPLAN, 1989c, pp. 13-20)

No es Welbers el único en plantear las dificultades existentes y estudiar las posibles vías de acercamiento y solución de los problemas planteados. Como también nos dice Reizen (1989), son cuatro las discontinuidades entre la educación como es practicada en la escuela y el aprendizaje y sus aplicaciones a la vida diaria y el trabajo: en primer lugar, la escuela se centra en el desarrollo individual como opuesto al desarrollo socialmente compartido en muchos entornos no escolares; en segundo lugar, el modelo de escuela no potencia el desarrollo del pensamiento autónomo, mientras que en el trabajo, especialmente en ocupaciones altamente cualificadas, requiere el uso de herramientas cognitivas; en tercer lugar, la escuela no pone el énfasis en la formulación de los problemas y su solución en la vida real y el trabajo; y finalmente, el intento de inculcar destrezas generales y conocimiento académico se presenta como opuesto al conocimiento vinculado a la situación y las destrezas que contribuyen al desarrollo efectivo fuera de la escuela.

Algunos de los planteamientos que Welbers y Reizen hacen en 1989 suponen una gran dosis de confianza frente a los que ya habían sido sugeridos en el año 1983 por la OCDE. Esta institución elaboró un listado de dificultades a las que los sistemas de enseñanza de los países industrializados debían hacer frente, en el contexto del debate acerca de las funciones de la enseñanza, al que me acabo de referir. Como se puede apreciar, algunos de estos problemas tienen un alcance mucho mayor que el escolar, y sólo actuando desde distintos campos puede la intervención escolar resultar efectiva. Estos son dichos retos:

- Ante la crisis económica, se duda de la conveniencia de la prolongación de la enseñanza así como de la capacidad del mercado laboral para integrar a un número cada vez mayor de jóvenes con altos niveles de instrucción.
- Tras un periodo de expansión de las inversiones en la enseñanza, no se aprecia un rendimiento mayor proporcional al gasto destinado a ello. Las expectativas de la teoría del capital humano se ven defraudadas. La necesidad de dedicar parte de los presupuestos a nuevos servicios sociales que así lo demandaban, así como el descenso creciente en las tasas de natalidad, estabilizaron las inversiones en educación.
- Los niveles y la distribución de empleo sitúan a la juventud cada vez más al margen de la sociedad.
- Se ponen de manifiesto las limitaciones de la enseñanza como mecanismo compensador o la panacea para la igualdad de oportunidades, ya que es en los grupos más desfavorecidos socialmente donde con mayor frecuen-

- cia se padece el fracaso escolar y, al abandonar la escuela, el desempleo.
- La universalización de la enseñanza no ha podido evitar una "crisis administrativa" al tener que manejar un sistema complejo y que requiere para su funcionamiento una "gigantesca" administración.
- (OCDE, 1983, pp. 24-25)

Dichos retos son actualizados y presentados en distintos términos por el mismo Welbers en un informe para los Programas de Transición de la Comunidad Europea, al hablar de la riqueza que tiene la educación, aun sometida al "corsé" escolar. Se puede hacer frente así al desánimo de la OCDE:

- La educación debe reflejar con mayor intensidad las realidades de la vida. En la práctica, esto significa que se debe aprender más de la experiencia, de los contactos personales y del trabajo en proyectos colectivos, en lugar de aprender sólo en los libros. Significa también que debe incorporarse a la enseñanza la experiencia y conocimientos de un círculo más amplio de personas, y no sólo de los profesores.
  - La educación debe proveer a los alumnos de un amplio espectro de experiencias, a través de un mayor contacto con el mundo extraescolar. Debe ayudar deliberadamente a los alumnos a desarrollar ideas propias acerca de su futuro, a forjarse "un proyecto personal".
  - La educación debe abrirse a nuevos campos de conocimiento y experiencia, más allá de las asignaturas escolares tradicionales, en materias como la educación ambiental o el consumo y todo lo relativo al funcionamiento de la economía y del mundo del trabajo.
  - La educación debe desarrollar en los alumnos la confianza en sí mismos, la iniciativa personal y la capacidad para trabajar en equipo. Debe formarlos para la solución de problemas, teniendo en cuenta criterios como tiempo, medios y fines. En otras palabras, la educación debe dotarlos de sólidas bases con las que poder hacer frente al ritmo acelerado con que cambian las exigencias profesionales.
- (IFAPLAN, 1989c, pp.14-15)

Una propuesta que abunda y profundiza en la que nos hace Welbers es la de Gorman, quien cree firmemente que las escuelas tienen mucho que ofrecer al mundo empresarial, y defiende que el sentido de esta relación se verá reforzado en el futuro próximo cuando la población en edad escolar comience a disminuir. Este autor analiza las distintas aplicaciones que las relaciones con la industria y el mundo del trabajo pueden proporcionar a distintas materias escolares. En síntesis, plantea los siguientes objetivos que los nexos entre la industria y la escuela pueden tener:

1. Entender algo de las necesidades e intereses de otra gente en diferentes situaciones de trabajo.
2. Comprender cómo la industria crea bienestar y riqueza.
3. Conocer cómo se resuelven los problemas, por ejemplo en equipo.
4. Comprender la estructura simple de la industria -comprar, producir, comercializar.
5. Aprender a evaluar sus propias capacidades teniendo oportunidad de comprobarlas y discutir las.
6. Comprender el sistema formal de relaciones entre los gerentes y los representantes de los sindicatos.

7. Tener la experiencia de conocer a gente al margen de la familia, el grupo de amigos o la escuela.
  8. Comprender la relación entre los que toman y los que ejecutan las decisiones.
  9. Conocer los beneficios que los sindicatos reportan a sus miembros y a la comunidad.
  10. Experimentar algunos ejercicios de solución de problemas.
  11. Comprender la relación entre lo que aprenden en la escuela y lo que sucede en el mundo del trabajo.
  12. Comprender cómo la tecnología puede cambiar el trabajo físico y mental que se ha de hacer.
  13. Apreciar los requerimientos básicos de trabajar juntos en equipo.
  14. Conocer cómo la riqueza nacional paga las carreteras, hospitales, escuelas, ...
  15. Comprender cómo se desarrollaron los sindicatos.
  16. Comprender el nivel de cambio en el mundo del trabajo de hoy por oposición al pasado reciente.
- (Gorman, 1989, p. 11)

En función de estos objetivos, plantea la necesidad de cambiar los patrones educativos tradicionales por otro estilo de educación, que él denomina empresarial, mucho más cercana a los intereses de un mundo industrializado como el nuestro. Gorman advierte previamente que el modelo tradicional es más un extremo que una realidad. He aquí los dos estilos de educación confrontados entre sí:

TRADICIONAL	EMPRESARIAL
Basada en el sujeto	Basada en el objeto
Dominada por el profesor	Centrada en el estudiante
El profesor como experto	El profesor como aprendiz
Saber qué	Saber cómo
Trabajar solo	Trabajar juntos
Competitiva	Cooperativa
Construir sobre los fallos	Reforzar los logros
Pasiva	Activa
Dependiente	Independiente
Impuesta	Negociada
Predecible	Impredecible
De la práctica a la teoría	De la teoría a la práctica
Enseñada por expertos	Enseñada por "buenos profes"
negro/blanco, correcto/incorrecto	Sombras de gris, ambiguo
Juicio por examen	Juicio por resultados
Pocas influencias externas	Influencias externas

(Gorman, 1989, p. 69)

En una línea similar, el planteamiento de Homs (1991) en su artículo sobre las políticas de formación en la empresa tiene también algunas coincidencias con este tipo de discurso, que han hecho suyo, por otra parte, muchos empresarios preocupados por la formación y que se traduce en la siguiente fórmula: la formación es un factor de competitividad (MEC, 1992; Mora, 1993). Así se entiende también en el sistema alemán, con unos resultados que parecen confirmarlo. Como tal, la formación es un elemento estratégico en la política de crecimiento y expansión de la empresa. Ahora bien, esta perspectiva supone un cambio de rumbo respecto al discurso que he venido empleando hasta este momento sobre las relaciones entre educa-



ción y empleo. No obstante, hay que saber contextualizar adecuadamente esta idea. Y es que Homs (1991) se refiere en mucha mayor medida a la formación continua que a la inicial, al tiempo que plantea las siguientes premisas:

- La ausencia de regulación normativa ha llevado a cada empresa a buscar su propia solución.
- No siempre las necesidades de formación se han resuelto con actividades de formación. También han tenido cabida cambios organizativos, o bien se ha asumido la no-formación.
- Las actividades de formación en la empresa pueden tener varios significados: como elemento clave de la gestión de la mano de obra; como herramienta de difusión de la innovación y la competitividad, ...

Pero esta faceta quedaría incompleta si no nos detuviéramos en el alcance que se prevé para una política de formación que asumiera tales funciones y significados. También Homs nos indica quiénes son sus destinatarios preferentes, lo cual facilita mucho la comprensión de estos últimos planteamientos:

Tres son los colectivos a los cuales la empresa dedica una atención más grande en sus actividades de formación: los directivos, ciertos niveles de técnicos muy especializados y los cuadros intermedios (...) estos colectivos reflejan los grupos sensibles a la cultura empresarial, de los cuales dependen los resultados económicos de la empresa. (Homs, 1991, p. 81)

Lo que se desprende de esta afirmación es que la formación profesional inicial que interesa es la de los universitarios más que la de los jóvenes que eligen la vía profesional para sus estudios, y ello sucede fundamentalmente por el puesto de trabajo que van a ocupar posteriormente, con distinto grado de responsabilidad, con distintas exigencias de competencias y también, cómo no, con distinta remuneración.

A diferencia de Homs, Gorman (1989, pp. 71-72) defiende la educación de corte empresarial frente a la tradicional en base a las posibilidades educativas que presentan las actividades que proporciona la sociedad industrializada, y que le llevan a ver las siguientes potencialidades: captan la atención del estudiante, se construyen sobre intereses e ideas personales, son relevantes para la vida real, animan al trabajo en grupo, son transversales al *currículum*, centrándose en una gran variedad de habilidades y áreas, animan a los estudiantes a experimentar con nuevos conceptos y cambiar actitudes, ayudan a los estudiantes a descubrir habilidades de las que eran inconscientes, aumentan la auto-confianza, implican la negociación entre estudiantes, profesores y otros adultos, ponen a los estudiantes en contacto con adultos fuera del ambiente escolar, son un vehículo para la enseñanza de habilidades, ideas y conceptos, son divertidas y motivadoras para los participantes.

Asimismo, realiza un análisis de las posibles razones y motivaciones para no establecer vínculos entre escuela y empresa, que resume en los siguientes aspectos: falta de tiempo, falta de respuesta de la escuela- de la em-

presa, escepticismo respecto a los beneficios, inseguridad en cómo comenzar, confusión por las opciones, insuficiente financiación, falta de apoyo de las autoridades educativas, ausencia de organización de nexo en el área, mala experiencia previa, miedo a las escuelas, miedo al fracaso, prejuicio anti-profesorado, "nunca hice esto cuando iba a la escuela", "no sé qué puedo sacar yo o mi empresa", "no tengo tiempo", o simple ignorancia de la educación.

En nuestro contexto, hace ya tiempo que Fernández Enguita trazó las líneas generales de una propuesta para la enseñanza secundaria, propuesta que fue recogida por el proyecto de Reforma tanto de las Enseñanzas Medias como de la Formación Profesional. Su fundamento radica en la comprensividad y una amplia capacitación que permita el aprendizaje en nuevos terrenos con los que los jóvenes se encontrarán al ocupar el puesto de trabajo. No es otra cosa que asentar correctamente el manejo de unas destrezas básicas generales, una "formación politécnica inicial", lo que los expertos de la OCDE expresaban ya hace unos cuantos años (OCDE, 1983). Dichas líneas son las siguientes:

- prolongación del tronco común.
  - incorporación del trabajo productivo al *curriculum*, de modo que este sea equilibrado en sus distintos aspectos académicos, prácticos, personales y sociales.
  - oferta diversificada de opciones no irreversibles.
  - instaurar la alternancia de trabajo y estudio en nuestro sistema escolar.
- (Fernández Enguita, 1987, pp. 213-217)

En el siguiente apartado voy a comentar cómo se han ido planteando y resolviendo estos y otros aspectos, refiriéndome al desarrollo de la formación profesional en nuestro contexto en los últimos años, afectada por reformas y transformaciones de diversa índole y alcance.

#### **4.4. Las reformas educativas: la reforma de la formación profesional.**

Hasta este momento, he estado planteando las relaciones entre educación y trabajo en un sentido amplio, centrandome en torno al papel que le corresponde desempeñar a la escuela en esa relación, en el marco de las relaciones entre los distintos subsistemas sociales. En este apartado, voy a analizar el efecto que tiene la evolución de dichas relaciones sobre las políticas educativas y, en concreto, sobre las reformas que se vienen sucediendo a lo largo del último cuarto de este siglo en la mayoría de países occidentales, con el fin de dotar a sus sistemas educativos de una efectividad que siempre resulta limitada a juicio de los rectores de la vida económica y política, siempre deseosos de conseguir una mayor productividad, de alcanzar cotas más altas de competitividad, de incorporar todas las innovaciones posibles a sus estructuras productivas.



En este sentido, parece existir un amplio consenso entre economistas y políticos acerca de que la formación profesional es la clave para la mejora de la productividad y la competitividad de las empresas y las naciones; se concibe esta formación como el instrumento más adecuado para adaptar las estructuras económicas y sociales a las evoluciones del mercado, para orientar la movilidad funcional y geográfica de la mano de obra, ... De este modo, la teoría del capital humano parece ser la única existente en estos ámbitos y discursos (CES 587/92; COM (91)397). Se percibe así el fomento de las cualificaciones profesionales como un instrumento estratégico para el desarrollo social y económico y se une esta afirmación a la insuficiencia de capacidades profesionales que puedan responder a las transformaciones del sistema productivo, tanto en sus aspectos tecnológicos como organizativos.

La consecuencia más visible ha sido el aumento de la demanda de formación profesional, no tanto de los individuos particulares sino más bien de los estados e instituciones, que han procurado facilitar una oferta lo más variada posible, en lo que respecta al contenido como a la organización de la misma, si bien muchas veces se ha desatendido la coordinación de la misma y, lo que resulta aun más grave, la adecuación de dicha oferta a unos objetivos bien delimitados. En este sentido, Shackleton (1992), advierte de la existencia de grupos de interés que se benefician de los fondos destinados a educación, así como del gasto excesivamente incontrolado en la misma, ya que ha habido una fuerte inversión de fondos públicos en los últimos años, al tiempo que crecía, al amparo de aquéllos, el suministro privado de formación profesional, no sólo específica sino también de carácter general. En contrapartida, no se percibe el éxito de estas inversiones desde el mercado de trabajo, que se sigue mostrando ineficiente. Este autor plantea tres principios económicos que la formación profesional debiera tener en cuenta, considerada como una forma de capital intangible:

1. Es un *input* importante en muchos procesos productivos, pero al igual que los demás, tiene sustitutos.
  2. Un razonamiento parecido sugiere también que existen formas diferentes de cómo "producir" un nivel dado de capacitación profesional.
  3. Aunque la capacitación profesional se puede sustituir hasta cierto punto, está claro que algunas empresas serán más "intensivas en mano de obra cualificada", mientras que otras tendrán mucha menor necesidad de capacitaciones profesionales.
- (Shackleton, 1992, pp. 78-80)

Según estos principios, el fallo del mercado, que se pone de manifiesto con el florecimiento de la "industria de la formación" conduce a atribuir este fallo al Estado, al que se solicita que provea más formación profesional de la que ofrece el mercado libre, olvidando que los trabajadores y aprendices están pagando su formación al tener que aceptar salarios más bajos y condiciones laborales precarias durante su periodo formativo.

En este sentido, Shackleton se suma a la crítica al vocacionalismo, cuyos resultados son, por una parte, más caros que la formación académica y, al mismo tiempo, tampoco mejoran las perspectivas de los alumnos que cursan este tipo de formación. Una vez más, el modelo alemán parece re-

presentarse como el menos imperfecto al contemplar la combinación de la formación profesional específica con la académica, al tiempo que garantiza la coordinación de la formación mediante un sistema de reglamentos conducente a un reconocimiento de los oficios, una evaluación de la aptitud de los instructores, una formación supraempresarial que proyecta la formación más allá de la estructura de un puesto de trabajo específico, un contrato de formación que respeta la misma y, finalmente, una implicación de todos los interesados (trabajadores, empresarios, estado) en la financiación de la formación profesional.

Pero cada sistema educativo debe ofrecer su propia respuesta a los retos que plantea el mercado de trabajo y, en especial, al desafío del desempleo juvenil. Según un estudio realizado por Pedró (1992), son múltiples las expectativas proyectadas sobre el sistema educativo, tanto a nivel social como individual, ajenas en muchos casos a la no causalidad de la relación entre educación y trabajo. Si bien es cierto que la educación prepara y socializa para el trabajo, también lo es que estos procesos no se llevan a cabo únicamente en el interior de la escuela. Pero, evidentemente, la crisis del sistema económico tiene repercusiones sobre la crisis del sistema escolar.

En consecuencia, se han emprendido reformas y transformaciones de distinto tipo en los sistemas educativos occidentales (Martín, 1994), que afectan tanto a los contenidos de la educación (nuevas tecnologías, nuevas formas organizativas, capacidades con mayor demanda en el mercado, ...) como a los sistemas que la canalizan (conexión de la formación reglada con la continua, aumento de la formación de adultos, ...) y a las prioridades que las orientan (aumentar la oferta, diversificarla, favorecer un mejor conocimiento del mercado de trabajo, evitar la marginación, ...). Se introducen así cambios que afectan tanto a la duración (de la enseñanza básica y postobligatoria) como a los contenidos (entre el academicismo y la especialización, entre la respuesta al mercado o la propuesta de transformación crítica del mismo) y orientación de la escolarización. Pedró se hace eco de estos cambios, analizando de manera separada tres sectores, cada uno de los cuales con su propia lógica, administración, objetivos y métodos): la escolaridad obligatoria y básica, la formación profesional inicial, y la educación profesional no formal. A partir del análisis de los mismos, propone la existencia de tres modelos orientadores de las reformas de la formación profesional: en primer lugar, un modelo escolar, que integra las vías académica, profesional y técnica en la escuela, y que se da en estados con circunstancias tan distintas como España, Japón, los Estados Unidos, Bélgica, Grecia y Portugal. En segundo lugar, el modelo dual, representado por Alemania, pero del que también participan Dinamarca, Austria y Suiza. Finalmente, un modelo compuesto, tendente a la desregulación de la formación profesional, donde pesa más el examen final que la institución en que se recibe la formación, y que se perfila como vía de futuro. En este último caso estaría situado el sistema británico, con una formación profesional muy desatendida.

Sin embargo, no parece que pueda establecerse como vía de futuro un sistema caracterizado por ser elitista, tener unas tasas elevadas de fracaso es-

colar, con una economía que pierde competitividad y cuyas reformas se han ido sucediendo a un ritmo muy rápido, sin conseguir superar las críticas que originaban sus mismas transformaciones (Dale, 1989, 1990; Finn, 1989; Chitty, 1991; McNay, 1992), aunque también encuentra defensores, principalmente entre los impulsores de estas reformas (Jessup, 1991; Raggatt, 1991).

Las tendencias que descubre este autor apuntan al fomento de los contenidos de carácter académico en las etapas iniciales de la formación profesional, la agrupación de las especialidades en campos profesionales, la presencia de entidades encargadas de evaluar la formación, y el desvío de funciones profesionalizadoras (iniciación, formación, especialización, reciclaje y promoción) hacia el sistema no formal.

Por lo que respecta al caso español, lo primero que cabe advertir es que el interés por la formación profesional es muy "reciente, súbito y desproporcionado" (Cabrera, 1992). En efecto, desde sus orígenes la formación profesional ha carecido de un tratamiento sistemático debido a lo cual ha conocido, a lo largo de su historia, multitud de formas y referencias que se han ido superponiendo las unas sobre las otras, conformando un mosaico que transmite una imagen de desconcierto, el mismo que puede reconocerse en la trayectoria histórica de estos estudios, cuyos hitos fundamentales tampoco son objeto de consenso entre los escasos estudiosos (Belda, 1989; Zuloaga e Idígoras, 1991; Acero, 1992). Han sido muy variadas las actuaciones que han tratado de regular este sistema, gestionadas cada vez desde distintos ámbitos de responsabilidad, lo que ha dado pie a la creación de un conjunto de subsistemas inconexos entre sí, dos redes paralelas, la reglada (en el ámbito de la administración educativa) y la no reglada (bajo el manto de la administración de trabajo). Esta ausencia de un modelo coherente ha dado lugar a una gran heterogeneidad de *currícula*, centros, profesorado e incluso alumnado.

En lo que sí parece haber acuerdo es en el papel destacado que desempeñó la Ley General de Educación de 1970 en la regulación de parte de estas enseñanzas, posteriormente desarrolladas mediante el R.D. 707/1976. No obstante dicha regulación, parece seguir en duda la consideración o no que dicha legislación tiene de la formación profesional (Zuloaga, 1990).

Las principales críticas que se le han hecho a este sistema, tal y como quedó configurado por la LGE, y al margen de no haberse desarrollado en todas las posibilidades previstas en la misma, podrían resumirse en las siguientes: inadecuación entre la legislación escolar y laboral; no ha habido una adecuada planificación, ni en cuanto al mapa de ramas y especialidades ni en lo referente a la extensión de la matrícula por ramas; excesivo academicismo; ha fracasado en las materias comunes; desajuste con respecto al empleo y, en definitiva, desvalorización social generalizada. Cualquier otra valoración debería establecerse por niveles, ya que en este caso sí que se detectan diferencias significativas: por lo que respecta a la FP1, la profesionalización ha sido escasa en el primero de sus niveles; no ha conseguido desarrollar una formación técnica inicial; ni ha contribuido a completar la edu-

cación general básica; por todo lo cual se ha configurado como una vía segregada y de segundo orden.

Sin embargo, la FPII recibe críticas de tono bien distinto: si bien es acusada de excesiva rigidez y academicismo, así como de una desmesurada diversificación de especialidades (21 ramas con 168 especialidades) que no potencia la polivalencia, así como del carácter obsoleto de las mismas; sí que cuenta, con todo, con el reconocimiento del sector empresarial, valoración que ha aumentado en sentido positivo a partir de la puesta en marcha de las prácticas en empresas, iniciada en el curso 1983/84 a partir de un convenio de colaboración suscrito al amparo del AES entre los ministerios de educación y trabajo y la CEOE, y con la colaboración del Fondo Social Europeo en la financiación. En cualquier caso, esta posibilidad ya estaba prevista en el marco de la LGE.

Sin embargo, ya desde antes se veía como necesario prestigiar la formación profesional, así como coordinar los diferentes recursos procedentes de las distintas administraciones, tratando de establecer un sistema de carácter global y coherente, tomando como eje la separación entre la formación inicial y la continua. De este modo, en el año 1982 se pone en marcha un proceso de reforma de nuestro sistema educativo que aún hoy no ha finalizado. Se trata de un proceso largo, abierto a la experimentación, y que ha sufrido varios cambios en su propio desarrollo. Dicha reforma se inició por diversos motivos, entre los que cabe destacar la adecuación del sistema educativo al marco democrático, así como su actualización a las necesidades de nuestro tiempo, entre las cuales cabe señalar, sobre todas las demás, la preparación del sistema para el reto del Mercado Unico Europeo. El proceso ha visto, a lo largo de su trayectoria, la aprobación de dos grandes leyes, la LODE y la LOGSE. La segunda de ellas, como de todos es sabido, aún se encuentra en fase de implantación.

En este marco, la nueva formación profesional era citada como uno de los puntales de la reforma de todo el sistema educativo. La Formación Profesional reglada por la ley del setenta fue el aspecto más débil de aquel sistema, el más inadecuado, el más criticado y, socialmente, el menos aceptado. Es por ello que se convirtió en uno de los estandartes de la reforma emprendida hace ya más de una década dado que, como afirma Fernández Enguita refiriéndose a la formación profesional en la LGE,

la Formación Profesional corrió todavía peor suerte. Lo que debía haber sido una red de puentes cortos, de contenido tecnológico, encaminados a conectar la formación general de un nivel u otro (Enseñanza General Básica o Bachillerato) con el mundo del trabajo, nació ya adulterado por el mecanismo de la doble titulación (en realidad, titulación o certificación) al final de la E.G.B., que forzaba a los no graduados a seguir esa vía como única posibilidad; lo que, combinado con la obligatoriedad de mantenerse en el sistema educativo hasta los dieciséis años, convirtió su primer grado en una rama de aluvión, en el "basurero" del sistema. Para rematar la faena, a alguien se le ocurrió que los "pobres chicos" que tenían que ir a la Formación Profesional no podían verse privados de una formación humanística, etc. (ni los profesores de las horas correspondientes), y el

horario se vio fagocitado, una vez más, por las materias tradicionales. (Fernández Enguita, 1990c, p. 118)

El Segundo Grado de la F.P. tampoco quedaría libre del peso de la tradición, aunque en este caso, ya, lo "formativo" y lo "profesional" se reparten el horario más o menos por mitades. Así se configuró una rama de la enseñanza polarizada entre una teoría desvinculada de sus aplicaciones prácticas y una capacitación práctica desprovista de cualquier componente analítico o creativo: asignaturas librecas y talleres rutinarios. (Fernández Enguita, 1990c, p. 121)

Este autor señala que los cambios introducidos por el proyecto de Reforma en el triángulo enseñanza general - formación profesional - empleo serán profundos. Sin embargo, desde la publicación de la LOGSE se ha proclamado repetidamente por los sucesivos ministros del ramo "el año de la formación profesional", lo que nos lleva a dudar bastante del alcance de los cambios anunciados por Fernández Enguita, teniendo también en consideración lo que está sucediendo con la reforma en otros niveles del sistema (apropiación y uso indebido de una serie de terminologías didácticas y psicológicas al uso, tergiversando su significado con el lenguaje de los hechos). Pero vayamos por niveles:

En el caso concreto de la formación profesional de amplia base, la cuestión ha quedado limitada a la incorporación de una disciplina a la Educación Secundaria Obligatoria (la Tecnología), con el riesgo de ser considerada como una asignatura más y no como un eje fundamental en estas enseñanzas; así como la continuidad de la educación profesional de base en el Bachillerato, opción que, a todas luces, resulta insuficiente, ya que probablemente serán más quienes no lleguen al Bachillerato que quienes sí. Tampoco la aparición de nuevas materias, la optatividad, un énfasis en la transición a la vida activa que no pasa de tímidos intentos, ... parecen ser una efectiva formación profesional fundamental, el academicismo sigue pensando sobre los elementos profesionalizadores (De Pablo, 1993).

Respecto de la formación profesional específica, ésta se entiende como el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades relativas a una profesión, de ahí el carácter modular con que se abordan los diferentes niveles de cualificación. Se argumenta que la red propuesta por la Reforma evitará convertirse en un sistema paralelo, ya que discurre horizontal y no verticalmente, a diferencia de lo que sucediera con el modelo establecido por la LGE. Sin embargo, no es posible la continuidad entre los distintos ciclos formativos, en aras de la especialización y la dignificación de estos estudios. Además, todos los niveles del sistema fueron experimentados con antelación a la Formación Profesional, cuya oferta está todavía sin delimitar, además de no haberse hecho apenas experimentación de los Programas de Garantía Social, posible puente hacia la formación profesional de grado medio. Si lo que se pretende es que sólo los mejores acudan a la Formación Profesional, la oferta de Bachillerato y de la posible Formación Profesional subsiguiente sirve a estos propósitos. No tanto el ciclo formativo profesional al final de la E.S.O., en reñida competición ante un Bachillerato más atractivo que el actualmente existente. En cualquier caso, la brevedad de dichos ciclos así como su excesiva orientación al mercado de trabajo también

son objeto de crítica (De Pablo, 1993). Además, queda la indefinición sobre la formación a la que puedan acceder quienes fracasen en la educación obligatoria, así como su posterior incorporación al mercado de trabajo. Por otra parte, también se introduce un factor nuevo: la terminalidad de los Bachilleratos, que altera el valor de los ciclos formativos profesionales específicos.

Muchos otros interrogantes quedan por resolver: la definición de los perfiles profesionales, un trabajo arduo y costoso, más si cabe por la ausencia de un observatorio de ocupaciones adecuado entre nosotros; la colaboración de las empresas para la Formación en Centros de Trabajo (que se ha presentado como la gran innovación de la formación profesional específica, y que se ha querido deslindar de la experiencia de Prácticas en Alternancia realizada hasta el momento) o, de no ser así, la creación de empresas simuladas (¿con qué previsiones?); el plan de formación del profesorado de Formación Profesional, así como la situación difícil en que queda un colectivo muy importante hasta el momento como es el de los maestros de taller; una experimentación realizada desde los niveles superiores a los inferiores; la planificación de la oferta de especialidades; solucionar la acumulación de demanda de determinadas especialidades; el estímulo de las profesiones con demanda; la articulación de medidas de orientación; la mejora de la proporción entre matriculados y titulados; la coordinación con el sistema no reglado de formación; la transformación de la red de centros, ...

Esta reforma ha tratado de hacerse atendiendo a criterios como los siguientes (Ibáñez, 1992): evaluación de las necesidades de cualificación de los distintos sectores productivos, flexibilidad, agilidad, adaptabilidad y polivalencia, autorregulación, participación de los agentes sociales y reconocimiento de las distintas cualificaciones. Se ha querido entender esta formación como un instrumento de programación económica y social (Zuloaga, 1991), de ahí también su conexión con la reforma del mercado de trabajo.

En síntesis, creo que no ha habido una reforma de la formación profesional, que sigue siendo la "hermana pobre", por motivos históricos, del sistema educativo, ya que queda al margen de la educación secundaria. Parece que se orienta principalmente a la producción, al tiempo que se manifiesta una tendencia hacia la privatización (Zuloaga, 1991) ¿Hay cabida para esta formación en el sistema escolar o debiera discurrir por otras vías? ¿Qué Administración ha de hacerse cargo de ella, Educación o Trabajo? ¿Con qué fuentes de financiación cuenta? ¿Qué van a poner las empresas de su parte (ya que son ellas quienes más tarde incorporarán a sus filas a los jóvenes titulados)? ¿Qué diálogo va a haber entre los distintos implicados, que mantienen a su vez intereses también diferentes?

Ante todos estos interrogantes, una cosa es cierta: el modelo escolar de formación profesional ha sido ampliamente criticado. Habría que tener en cuenta el modelo de aprendizaje que se esconde tras él, y que en modo alguno responde a la formación de "aprendices", origen histórico de la formación profesional, sino que más bien parece responder a las presiones de especialización provenientes de un ambiente imbuido por el auge del "nuevo

vocacionalismo". Así se muestra a la luz de consideraciones de carácter histórico, revisando también las variantes territoriales contemporáneas en el panorama europeo, así como atendiendo a la fundamentación que se hace de este modelo (MEC, 1992).

La Formación Ocupacional, por su parte, ha vivido en los últimos años una época de auge debido a la confluencia de varios factores: una acumulación de cohortes de edad interesadas en encontrar una formación que el sistema educativo no era capaz de darles; un mercado de trabajo saturado e incapaz de responder a las demandas de trabajo que, por otra parte, iban también en aumento; el impacto de los requerimientos, por parte del mercado de trabajo, de conocimientos "nuevos" que el sistema escolar no proporcionaba adecuadamente (idiomas, informática, ...); la afluencia importante de fuentes de financiación para muchas modalidades de formación, con escaso control sobre su quehacer y las condiciones de funcionamiento (floreCIMIENTO de "academias" y centros de formación no reglada, con subvenciones de la administración); ... Como se ha señalado,

la formación profesional ocupacional se supone el puente entre la enseñanza reglada y el trabajo. A priori, responde a la necesidad de formaciones más específicas que las que pudiera ofrecer el sistema reglado pero que no pueden ser ofrecidas por la mayoría de las empresas o que, aun pudiendo serlo, no lo son a una importante parte de la fuerza de trabajo que se vería abocada, sin ellas, a quedar definitivamente marginada. Lógicamente, la aceleración de los cambios tecnológicos y organizativos en los procesos de producción conlleva presumiblemente un aumento de las necesidades en este terreno.

Dicho esto, parece necesario decir también que no resulta nada claro en qué medida la explosión de la formación ocupacional responde a un aumento de las necesidades de formación, a la transferencia de responsabilidades en este terreno de las empresas a los poderes (y el erario) públicos, a políticas de administración del desempleo y/o a mecanismos de legitimación. (Fernández Enguita, 1990c, p. 145)

En entornos empresariales y políticos se considera que la formación profesional ocupacional es la medida de lucha contra el paro más importante tras las de colocación y orientación:

La formación ocupacional es de importancia sustantiva a la hora de enfrentarse a cambios estructurales, crear movilidad ocupacional, mejorar la producción y señalar el comienzo de una carrera profesional para los desempleados. La formación reduce el riesgo futuro de desempleo y suele dar al individuo un sueldo más alto tras la formación. (Helmerius, 1990, p. 2)

En una línea muy similar, otras personas han trabajado en la evaluación de los proyectos y programas de formación ocupacional, analizando los beneficios que se derivan de ella y estableciendo criterios para su control. Reizen plantea los siguientes:

1) en qué medida segregan a jóvenes de minorías y clases bajas en vías que estrechan sus oportunidades educativas y económicas, 2) sus contrapartidas económicas a personas enroladas en ellos en la forma de salarios y reduc-

ción de desempleo, 3) sus efectos sobre patrones de empleo como están contrastados con efectos de empleo en aquellos enrolados en los programas y 4) efectos sociales en términos de suavizar la transición de la escuela al trabajo. (Reizen, 1989, p. 28)

También en los Estados Unidos se está comenzando a abordar la cuestión no ya de los beneficios de la formación ocupacional por sí solos, sino en relación a los costes que supone (Kosmahl, 1993). El porqué de esta preocupación lo encontramos en el carácter peyorativo que tiene la misma en aquel país. A diferencia de los alemanes, que consideran que toda educación es ocupacional, en tanto que acabará en una ocupación, en los Estados Unidos se piensa que la Formación Ocupacional conduce a un entrenamiento estrecho para estudiantes marginales y que les entrenará para trabajos manuales de bajo status. En ese contexto se encuentran también los siguientes motivos para abordar una evaluación de la formación ocupacional:

- las necesidades de la economía estadounidense de una fuerza de trabajo muy sofisticada debido al desarrollo de una economía global y el avance de las tecnologías de la comunicación (un argumento debatido por algunos analistas)
  - la composición cambiante de la fuerza de trabajo
  - la actual corriente de reforma educativa
  - los nuevos conocimientos de la ciencia cognitiva de cómo la gente aprende dentro y fuera de la escuela
- (Reizen, 1989, pp. 4-5)

Este tema tiene también cierta tradición en Suecia, donde se pueden encontrar afirmaciones que, en nuestro contexto, aún estamos muy lejos de poder hacer, tales como la siguiente:

La formación es de gran provecho tanto para la sociedad como para los individuos. Según nuestros cálculos, la inversión en la formación se amortiza en cuatro años. (Helmerius, 1990, p. 3)

No obstante, sí que comienza a haber entre nosotros una preocupación por estudiar el funcionamiento de la formación ocupacional, que ha venido sufriendo la indefinición tradicional de la formación reglada; y hacer una valoración de sus resultados (Fernández Enguita, 1990c; F.E.M.P., 1991; López Quero, 1993; García Tena, 1993; Ferrández, 1987, 1989, 1993), especialmente en el terreno de la formación continua, aunque sigue entendiéndose ésta como un coste y no como una inversión, precisamente allí donde la teoría del capital humano podría estar más fundamentada.

En cualquier caso y al margen de valoraciones más detalladas, lo que sí parece quedar fuera de toda duda es que los modelos académicos de formación ocupacional aportan flexibilidad y capacidad de adaptación al mercado de trabajo, así como a las necesidades de los individuos, que es lo que la formación profesional reglada no puede conseguir. Los modelos más frecuentes de formación ocupacional manejan una serie de criterios que tratan de tener en cuenta los siguientes aspectos, acercándose así a un ajuste más adecuado entre formación y empleo: la cualificación requerida por el traba-



jador del futuro, qué tipo de formación necesita ese trabajador y cómo ofrecer esa formación a todos los que abandonan el sistema escolar.

Por otra parte, la formación ocupacional, en su diseño y programación, suele dar participación a los agentes económicos y sociales (sindicatos, organizaciones empresariales, instituciones locales, ...), hasta el punto de que muchos de estos agentes se han convertido, ellos mismos, en gestores de formación ocupacional, con lo cual queda asegurada la conexión de la formación con las necesidades del mercado. Pero también existen entidades y programas que se destinan preferentemente a facilitar la transición de los jóvenes y, curiosamente, son las que se dedican a trabajar con los jóvenes con mayores dificultades las que se constituyen como alternativas, solidarias las más de las veces, con posibilidades reales de éxito y con suficientes garantías de calidad (lo que equivale a decir con compromiso educativo, renovación pedagógica, ...). No puede olvidarse que son estos los destinatarios principales de este tipo de formación, por su misma concepción, si bien esta no está libre de fuertes debates:

Es cierto que algunas de las cuestiones actuales sobre la Formación Ocupacional son reformulaciones de críticas pasadas tales como la tendencia a segregar a los jóvenes pobres y de minorías en un camino que les ofrece un acceso restringido a un status superior, a carreras bien pagadas -una violación del principio de igualdad de oportunidades educativas; el desajuste entre el entrenamiento de habilidades ofrecido en los programas y las necesidades de una economía rápidamente cambiante; la estrechez de la educación y la falta de beneficios económicos para ello; y el fracaso de los programas en dirigirse a los problemas de fracaso o desempleo y la no-empleabilidad de un segmento cada vez mayor de la población joven, mayoritariamente minorías y pobres. (Reizen, 1989, p. 4)

No obstante, tenemos que aceptar que esta es una realidad plausible pese a todo, ya que es prácticamente la única alternativa que queda a los jóvenes que fracasan en el sistema escolar reglado. En cualquier caso, es mucho lo que se desconoce respecto al éxito de estos programas, aunque sí que existen experiencias contrastadas, tanto por combatir el problema particular de los jóvenes a los que se dirigen, como por los resultados de inserción profesional que consiguen respecto de estos mismos jóvenes. Así, por ejemplo, los Talleres de Inserción Sociolaboral o las Escuelas Taller:

Desde el punto de vista de los logros hay que decir que las escuelas-taller tienen el mayor índice de eficacia en cuanto a incorporación de jóvenes a la vida laboral e incluso a la creación de hábitos y disciplinas para la vida social, aun cuando esto no estuviera previsto en sus objetivos iniciales. Tiene su explicación lógica en el quehacer diario que se asemeja más a un lugar de trabajo, mientras que las otras modalidades basadas en cursos se parecen más al modelo escolar. Igualmente, la duración muchísimo más larga y el hecho de tener un contrato laboral facilitan bastante el tránsito al mundo real del trabajo. (Del Río, 1991, p. 69)

La potencialidad de estas alternativas radica en la combinación de los conceptos de formación, iniciativa, actividades de utilidad social, servicios a la comunidad, desarrollo del tejido asociativo, desarrollo local, ... que puede

dar bastante juego: de una parte, en el seno mismo de la sociedad y en las alternativas que va alumbrando y ofreciendo pero, también por otro lado, en el discurso pedagógico (y más en concreto de acercamiento de la escuela a la vida, pedagogía crítica, educación y liberación, ...) del que me hago eco en la segunda parte de este trabajo.

En este capítulo he planteado las relaciones entre la educación y el trabajo, la escuela y la empresa, bajo la doble perspectiva de la preparación para el empleo y el desarrollo personal y cultural de los jóvenes. Se han puesto de manifiesto las tensiones entre la democracia política y la jerarquía laboral, así como las presiones hacia el "vocacionalismo" en tiempos de crisis económica y agudización del desempleo.

He repasado las distintas teorías sobre la escuela, a la luz también de las relaciones entre el éxito y el fracaso escolar, defendiendo, pese a las múltiples contradicciones que encierra, la posición privilegiada de la escuela en los procesos democratizadores y como mecanismo de inserción social. No obstante, también he apuntado los peligros que encierra contemplar la relación entre educación y empleo desde una sola de las dos direcciones posibles, como se hace desde discursos que cuentan con fuertes respaldos institucionales.

En la última parte del capítulo, he orientado los análisis hacia la posición de la formación profesional con respecto al sistema educativo, su ambivalencia y su finalidad y su ineficacia. Desde esta posición, he tratado de repensar la formación profesional, reglada y no reglada, desde una postura fundamentalmente pedagógica y desde la consideración de la misma como un terreno fronterizo del sistema educativo, que permite la introducción de prácticas educativas de gran interés, si bien también tropieza con muchos estereotipos y es objeto de marginaciones. La formación profesional es otra cultura, con diferencias claras respecto a los restantes niveles del sistema educativo tanto en lo referente al alumnado como a los profesionales, las estrategias de enseñanza, la organización escolar, la participación y el control, el encuentro entre teoría y práctica. Las tensiones a las que se ve sometida en esta particular ubicación son el objeto de análisis del próximo capítulo.



## CAPÍTULO V

### LOS DILEMAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

---

En este capítulo, quiero presentar algunos de los dilemas que, en forma de dicotomías y debates, aparecen frecuentemente en la literatura sobre formación profesional. Son muchos los interrogantes, diversas las alternativas y escasas las respuestas contrastadas. Lo que sí que existe son opciones ideológicas detrás de cada propuesta, sin que ello impida la posibilidad de integración tras lo que muchas veces se presenta como polaridades irreconciliables.

La formación profesional es uno de los ejes del sistema educativo donde se cruzan diferentes tensiones, que se ponen de manifiesto ante las contradicciones del mercado de trabajo y de los procesos de transición, pero que son inherentes a la propia formación profesional. En este sentido, los dilemas que aquí planteo son algunas de las cuestiones en permanente debate en el discurso pedagógico, los problemas de siempre, si bien cobran una especial relevancia en el terreno en el que me muevo.

Estas cuestiones educativas nucleares son, por una parte, la integración u oposición entre formación general y formación específica, su complementariedad y su negación, su rentabilidad y conveniencia. En segundo lugar, las relaciones entre teoría y práctica, que encuentran en la formación profesional un campo especialmente interesante en el que poder mostrar su potencialidad. Finalmente, la última de las cuestiones a las que me referiré en este capítulo es la de la oferta de cualificaciones, el nivel educativo, los contenidos de la enseñanza y los procedimientos de certificación.

De este modo, creo resumir los principales retos a los que se enfrenta la formación profesional en estos momentos, las cuestiones problemáticas cuya respuesta definirá un modelo educativo concreto. Recojo además, de manera resumida, algunos aspectos que han ido apareciendo a lo largo de las páginas anteriores y cuyo tratamiento he aplazado hasta llegar a este momento. A partir de esta síntesis personal, elaboraré en el último capítulo de esta primera parte una reconceptualización de las nociones de educación y trabajo, que dé cabida a la integración de las polaridades que aquí se presentan y que son compatibles con los planteamientos en los que me he ido situando hasta el momento.

### 5.1. Formación general *vs.* formación específica.

El dilema planteado entre formación general de amplia base y formación específica para el desempeño de una ocupación se ha presentado de muchas maneras distintas: formación integral - formación para el puesto de trabajo; formación teórica - formación práctica; reflexión - acción; educación para la vida - educación para el trabajo; educación liberal - alfabetización económica, ... (Charner y Rolzinski, 1987); ciudadanos - trabajadores, persona - recursos humanos, ciencia - técnica, humanidades - ciencias sociales, humanismo - técnica (Fernández Enguita, 1991); preparación para la vida activa - para el empleo (OCDE, 1983); por citar algunos ejemplos de uso corriente y que, con frecuencia, se convierten en tópicos, se presentan como pares contrapuestos e irreconciliables, sin ser sometidos a análisis en profundidad. Ya advertía Dewey de lo engañoso del término "preparación", que se corresponde aquí con el de formación específica:

La "preparación" es una idea traicionera. En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. (Dewey, 1967, p. 52)

Cuando se hace de la preparación el fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético. Cuando esto ocurre, se pierde o se falsea la preparación real para el futuro. (Dewey, 1967, p. 55)

Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. (Dewey, 1967, p. 55)

La relación entre el presente y el futuro no es un asunto de "o lo uno o lo otro". El presente afecta al futuro en algún modo. Las personas que tengan alguna idea de la conexión entre ambos son las que disfrutan de una madurez plena. Consiguientemente, sobre ellos descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencia presente que tenga un efecto favorable sobre el futuro. (Dewey, 1967, p. 56)

Es cierta la afirmación de que la educación debe ser, primero, humana y sólo después profesional. Pero los que expresan esta afirmación tienen, frecuentemente, en el espíritu, al emplear el término humano sólo una clase muy especializada: la clase de los hombres cultos que conservan la tradición clásica del pasado. Olvidan que el material se humaniza en la medida en que se conecta con los intereses comunes de los hombres como hombres. (Dewey, 1967, p. 206)

Fernández Enguita, en el contexto de la reforma de las enseñanzas medias en España, y ante la previsión de varios niveles formativos, afirma que no hay mejor formación profesional que una buena formación general, ante los cambios sufridos por el mercado de puestos de trabajo (Rajan y Marçal, 1990), en los que me he detenido en el primer capítulo. Allí mismo se propone el siguiente modelo de desarrollo de competencias (Rajan y Marçal, 1990, p. 49):

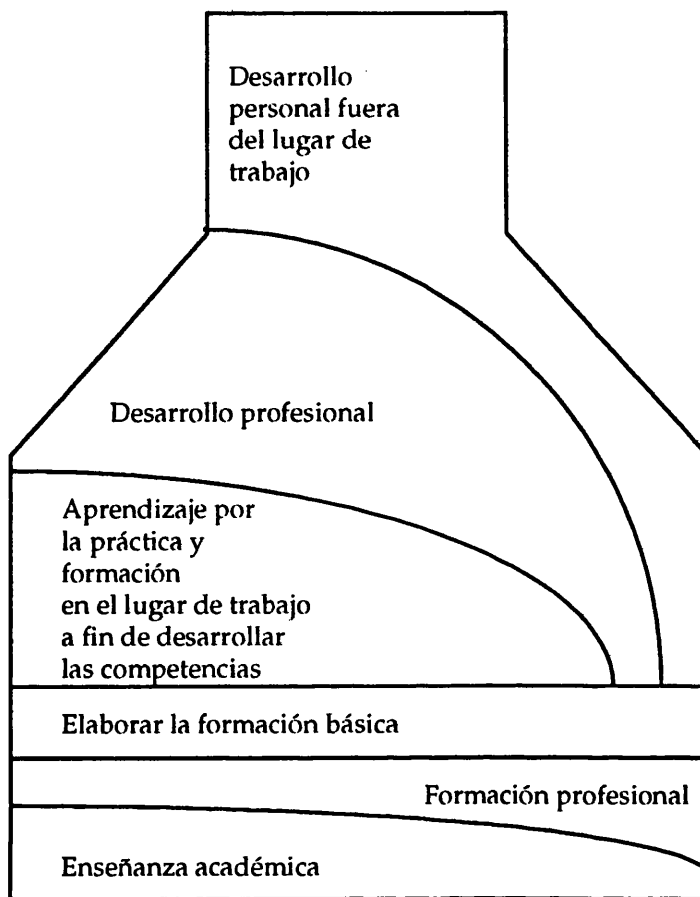


Figura nº 2. Modelo de desarrollo de competencias (Rajan y Marçal, 1990, p. 42)

Según Fernández Enguita, muchas de estas dicotomías o niveles presentados como jerárquicos reproducen y refuerzan una polémica que es falsa. Lo que la educación debe proporcionar a todos los individuos es una formación integral, que les permita incorporarse a la vida adulta como miembros de pleno derecho, con la capacidad de tener en ella un lugar y contribuir a la propia supervivencia y al progreso social mediante la participación en la producción; pero también con la capacidad de comprender el entorno sociocultural en el que se desenvuelven y participar en él activamente. No anda esta propuesta alejada de las que se hacen desde otras instancias mucho más oficialistas (o al menos con el respaldo de instituciones internacionales como la UNESCO):

La educación del trabajador incluye formación inicial y permanente, educación formal y no formal, formación sindical, educación general y educación para el ocio. (Gelpi, 1985, p. 71)

También Fernández Enguita (1990b) propone que la formación integral incluya aspectos prácticos, técnicos, estéticos, afectivos y teóricos. Y esa formación no tiene porqué darse en una sola línea curricular. Como dice Planas (1989), los usos formativos de los jóvenes son múltiples, hasta el punto de que el problema estriba en la capacidad del joven para elaborar su

propio itinerario de inserción a través de las diversas ofertas formativas con las que puede contar. La siguiente cita de Fernández Enguita es la que mejor resume esta posición:

Lo que necesitamos es dar un vuelco a las concepciones que presiden tanto la "formación general" como la "formación para el trabajo" en la escuela, librándonos del viejo desgarró weberiano entre el "especialista" y el "hombre cultivado". (Fernández Enguita, 1991, p. 23).

Una posición que, por otra parte, es muy similar al viejo concepto de educación funcional desarrollado por Claparède (1991):

Es justamente para preparar para la vida que la educación ha de ser una vida. Y si la educación se propone ser una preparación a la vida sin ser ella misma una vida ... no prepara en absoluto para la vida. (Claparède, 1991, p. 186)

En definitiva, el dilema aquí planteado se está resolviendo en nuestra época mediante la presión "vocacionalista" (Young, 1993). De este modo, valorando una de las formas bajo las que se presenta dicha tensión, el desarrollo de la propuesta denominada *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI, programa formativo para la juventud, alternativo a los estudios habituales de educación secundaria), implantado por el gobierno británico a mediados de los ochenta, Gleeson (1989) aboga a favor de una educación amplia que combine el aprendizaje sobre el trabajo con el estudio de la sociedad y lo social, ya que considera esta opción como más susceptible de ser apoyada por el público, al tiempo que presenta una mayor relevancia profesional. Este autor afirma que el aprendizaje de destrezas específicas ha fracasado sin que haya valido la pena el sacrificio que dicho programa ha supuesto de la educación general con la finalidad de ganar en profesionalidad. A su juicio, lo que los jóvenes parados demandan no es subsidio, escuela o trabajo; sino una escuela y una educación verdaderamente útiles por una parte, junto a un trabajo recompensado y no explotador por otra.

Una opinión similar se puede encontrar en la obra de Cabrera (1987), quien reivindica un desarrollo cultural amplio de cara al trabajo de futuro, que dé cabida a propuestas de ocio, compensaciones culturales ante la monotonía y alienación de cierto tipo de trabajos, que permita la difusión tecnológica, facilite una mentalidad abierta a la movilidad geográfica y sectorial de los trabajadores, ...

Kolb (1984) también se pronuncia en un sentido muy similar, dejando bien claro que su interés por este debate entre fragmentación e integración lo centra en la educación superior:

Hay un considerable acuerdo entre los estudiosos del desarrollo adulto en que el crecimiento ocurre a través de procesos de diferenciación e integración jerárquica y que los estados más altos de desarrollo se caracterizan por la integración e integridad personal. Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje experiencial, esta meta se logra a través de un proceso dialéctico de adaptación al mundo. (Kolb, 1984, p. 213)

Aunque el lenguaje empleado pueda resultar similar, el sentido que le otorga Hart es bien distinto al que encierra el texto de Kolb e incluso Cabrera, por cuanto que resulta mucho más subversivo; ya que trata de extraer todas las consecuencias derivadas de asumir los planteamientos que se esconden tras la propuesta de una educación de carácter general:

El punto de vista "liberal" de la educación que mantenía Dewey, en tanto que contribuía al pleno desarrollo de las potencialidades del individuo, fue siempre complementado por su preocupación por una educación que pusiera el acento en la capacidad de compartir con otros, en la tarea común de conformar instituciones verdaderamente democráticas. Esto permitiría el desarrollo individual y la libertad no sólo de unos pocos selectos sino de la totalidad de la población. Porque reconocía el potencial económico negativo tanto como el positivo de las instituciones económicas para apartar o contribuir a la libertad individual, el propio programa de Dewey tomó muy en serio el aspecto de la preparación ocupacional. Esta preparación incluía, sin embargo, la capacidad de evaluar críticamente el mundo del trabajo para el que los estudiantes eran preparados. Esto significaba conseguir una perspectiva comprensiva de la estructura económica global, incluyendo una perspectiva crítica de su organización jerárquica. Ni la preparación estrictamente técnica para los oficios tal como estaban propuestas por muchos de sus contemporáneos progresistas, ni la preparación para el trabajo profesional o gerencial podían por tanto reclamar la titularidad de la educación "liberal" o "buena", ya que las posiciones superiores necesitaban a las inferiores y por lo tanto presuponían una estructura no democrática del mundo del trabajo. (Hart, 1992, pp. 61-62)

Este es un tema que ha sido ampliamente tratado en Alemania. Por lo que respecta a la formación profesional de base, ésta ha sido resuelta en aquel sistema mediante la fórmula de un primer curso de formación profesional dedicado a ello, el *Berufsgrundbildungsjahr* (sobre el sistema dual, hago una exposición más detallada en la segunda parte de este trabajo). Röhrer (1975) tipifica así el sistema de objetivos y finalidades que en aquel sistema cumple la formación profesional de base:

1. Pedagogización/sistematización
  2. Especialización estrecha/amplitud
  3. Orientación y fundamentación teórica
  4. Elección profesional escalonada
  5. Transición paulatina: de la escuela al aprendizaje, y de este al puesto de trabajo
  6. Atención a las capacidades individuales
  7. Igualación de las diferencias cualitativas
- (Röhrer, 1975, p. 37)

Peege (1988), por su parte, señala lo que él considera los cinco grupos de problemas más importantes que concurren en la impartición de la formación de base a lo largo del *Berufsgrundbildungsjahr*, y que son las carencias más evidentes en este sentido:

1. Mostrar en todas las materias las referencias al concepto de trabajo, con participación de las empresas en aquello que les sea más cercano.
2. Compartir las responsabilidades entre el profesor de la escuela de formación profesional y el formador en la empresa.



3. Organizar las clases en la escuela de formación profesional en grupos de aprendizaje según la función desempeñada en la empresa para cada oficio.
4. Aumentar la competencia específica de los profesores de formación profesional.
5. Demostrar la capacidad de los profesores de formación profesional en un examen.

Creo que la comprensión de este debate pasa, en gran medida, por romper el supuesto de que formación equivale a escolarización dentro del sistema reglado; así como el otro supuesto de que el funcionamiento del sistema escolar se corresponde fiel y únicamente con la legislación escolar, olvidando los múltiples condicionantes a que se somete la práctica así como la presencia del *currículum* oculto en la vida escolar. Al mismo tiempo, implica reconocer abiertamente la existencia de agentes educativos tan importantes o más que la escuela como son los medios de comunicación. En definitiva, supone abrir la cuestión de los lugares educativos (Frabonni, 1993) en que se imparte la formación profesional, las distintas potencialidades que reúne cada uno y la distribución de responsabilidades que se puede atribuir a cada cual. También me detengo sobre esta cuestión en la segunda parte del trabajo.

De nuevo vuelvo a Gelpi (1985), quien aboga por una relación que él entiende necesaria entre educación y *Mass-media* en la formación de los trabajadores, dentro de una nueva concepción del ocio en cuanto que tiempo de no trabajo, y pasando la educación a formar parte del tiempo productivo. Al fin y al cabo, son los modelos vigentes en la sociedad los que van aprendiendo los jóvenes. Y los modelos más al uso de nuestra sociedad, que transmiten los medios de comunicación y encuentran también en la escuela campo abonado, son los de insolidaridad cívica y laboral, siendo la competencia un valor destacado (Valles, Moncada y Callejo, 1987).

A pesar de ello, me reafirmo en los planteamientos de los capítulos anteriores, la escolarización sí que tiene en sus manos el contribuir a la formación de los individuos, capacitándoles para una mejor inserción social y profesional en la vida adulta. Una formación polivalente puede contribuir a mejorar la posición del joven ante el rápido cambio social. Así mismo, le puede proporcionar experiencia que le sea útil en el empleo. Y es la experiencia laboral uno de los elementos clave en la separación entre el sistema educativo y el mercado del trabajo. En este sentido, las nuevas fórmulas de realización de prácticas en empresas pueden resultar útiles, siempre que se mantenga el componente formativo de las mismas, ya que el valor tanto de la teoría como de la práctica radica en la dialéctica que puede establecerse entre ambas. Así, la formación práctica permite verificar en situaciones reales y concretas los principios adquiridos en la formación teórica, a la vez que puede presentar a estas demandas de ulterior profundización, o abrir al estudio la perspectiva de caminos aun inexplorados desde la formación teórica.

En cualquier caso, junto a la experiencia laboral, la formación básica constituye otra buena pértiga para superar el hueco entre la escuela y el trabajo. Una sólida formación cultural y científica, un buen dominio de las principales destrezas manuales y mentales; pueden situar al estudiante en condiciones favorables para desarrollar un aprendizaje efectivo en su incorporación a cualquier ocupación. Una formación de tal tipo constituye la mejor formación profesional, ya que permite al sujeto saber situarse ante las distintas situaciones y así poder sobrevivirlas, al estar capacitado para observar, descubrir, investigar y tomar decisiones. Además, ante la actual situación del mercado de trabajo, este tipo de formación puede dar una respuesta adecuada a los individuos ante las distintas demandas que desde éste se presenten. Un punto muy importante en este sentido es la incorporación de los conocimientos y destrezas generales de tecnología a esta formación de base. Pero estas son ya cuestiones más propias de otra de las tensiones a las que se ve sometida la formación profesional, la presión sobre las cualificaciones, que abordo en el tercer epígrafe de este capítulo.

## 5.2. Teoría vs. práctica.

Resulta a todas luces evidente que la relación entre teoría y práctica, eje de tantas elucubraciones pedagógicas, encuentra en la formación profesional un estupendo campo de investigación, ante las posibilidades que ofrecen las prácticas de formación, el sistema de alternancia y, en suma, la preparación para la salida de la escuela, el ejercicio de una actividad profesional y la plena incorporación a la sociedad. No en vano, uno de los elementos que ha contribuido a revitalizar esta vieja problemática ha sido la crisis del conocimiento profesional, del profesionalismo, en especial la de los ingenieros clásicos (Schön, 1987) y, junto a ellos, la recuperación de las dimensiones morales como componente fundamental del conocimiento experto (Fenstermacher, 1990; Goodlad, 1990). Sin embargo, también es un viejo debate, en el que nuevamente es preciso hacer referencia a Dewey:

La "experiencia" deja entonces de ser empírica y llega a ser experimental. La razón deja de ser una facultad remota e ideal, y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda en significado. Pedagógicamente, este cambio denota un plan para los estudios y métodos de la instrucción semejante al que se ha expuesto en los capítulos anteriores. (Dewey, 1967, p. 294)

Cuando reflexionamos sobre una experiencia en vez de tenerla simplemente, distinguimos, de modo inevitable, entre nuestra actitud y los objetos que la sostienen. (Dewey, 1967, p. 181)

De manera algo distinta ha sido abordado por Willis, quien pone de manifiesto la equiparación de cultura escolar (educación) a teoría, "rollos" alejados de la realidad y de los intereses de los jóvenes. Sin embargo, la cultura contraescolar, enraizada en el contexto del mundo obrero y en la misma fábrica, es una cultura práctica (la del trabajo), condición previa a

cualquier otro conocimiento. Y, en tanto que tal, la única teoría válida en la cultura obrera es la que guarda estrecha relación con las prácticas productivas. Es así como esta disociación entre teoría y práctica es la misma que existe entre escuela y mundo del trabajo, disociación evidente a los ojos de la clase obrera, que rechaza el valor de la escuela cuando aún se creía en ella, en la época del desarrollismo, y no hoy en día, ante el reconocimiento del paro como fenómeno estructural.

A este respecto, es muy interesante el planteamiento que hace Malglaive (1991) sobre la teoría como práctica científica, las relaciones entre "mundo material" y "mundo simbólico" y, muy especialmente, el planteamiento dual de las prácticas de producción en cuanto que tienen un componente de concepción y otro de ejecución, es decir, se pone de manifiesto la dualidad del decir y el hacer, integrando de esta manera teoría y práctica. El autor expone un ciclo de formación-acción-formación, que recuerda bastante a los planteamientos de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988). Como medio de transmisión del saber, el autor habla de una doble vía, simbólica y material, de la adquisición de los conocimientos, que se adquieren necesariamente fuera de la práctica pero que inevitablemente deben traducirse a ella. Este es el esquema que propone:

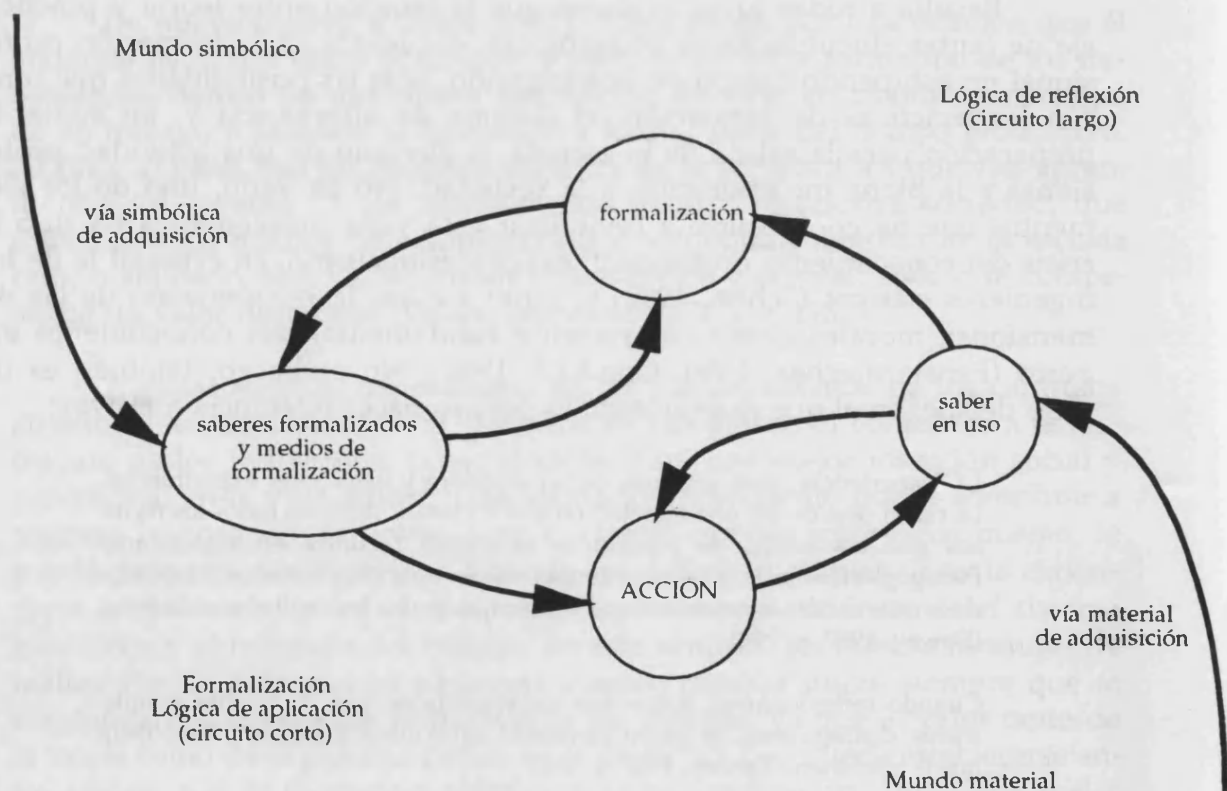


Figura n° 3. Esquema de la adquisición de conocimientos. (Malglaive, 1991, p. 105)

En la misma línea, otra aportación bastante elaborada a este debate la encontramos en Marsick (1987, 1991), quien aboga por la necesidad de

nuevos modelos de formación y aprendizaje en el centro de trabajo, necesidad que se deriva de la insuficiencia del conductismo. En opinión de esta autora, la alternativa se asienta, entre otras, en las "estrategias de acción investigadora" de Lewin y en el "aprendizaje experimental" de Dewey, así como en la "reflexión en la acción" que se da en el "circuito doble" explicado por Schön y Argyris. Como requisito de este nuevo paradigma, un elemento que puede ser bien aprovechado en el contexto de la estructura del mercado de trabajo actual: el equilibrio necesario entre tiempo de producción y tiempo de aprendizaje. Sobre estos autores y sus interesantes propuestas vuelvo en el capítulo séptimo.

Por su parte, Widl (1979) habla de la "función crítica emancipadora de la formación profesional", en cuanto que experiencia de identidad personal y de autonomía respecto al puesto de trabajo. Widl interpreta las relaciones entre saber y acción, que para el caso concreto de la formación profesional se representa como muestra la figura nº 4.

Esta temática de la relación entre el saber (su procedencia y su transmisión) y el aprendizaje es probablemente uno de los puntos más interesantes en los estudios sobre formación profesional (reglada y no reglada), formación permanente, formación en el puesto de trabajo; y en el que confluyen estos campos con el de la educación de adultos. En este sentido, vuelvo de nuevo a Marsick (1987), quien reclama, como ya he dicho, un nuevo paradigma de aprendizaje para la era postindustrial. A su juicio, dicho paradigma lo proporciona el enfoque de aprendizaje en la acción, término muy cercano a los empleados por autores como Kemmis (1986, 1988), Schön (1987, 1991) o el mismo Malglaive (1982, 1990), todos ellos desde ámbitos aparentemente distantes de la investigación educativa.

Sin embargo, no puede decirse que sea un enfoque novedoso, ya que el valor educativo de la experiencia es una reivindicación tan vieja como el sentido común. No obstante, también abogan por su recuperación desde instituciones como el CEDEFOP (figura nº 5).

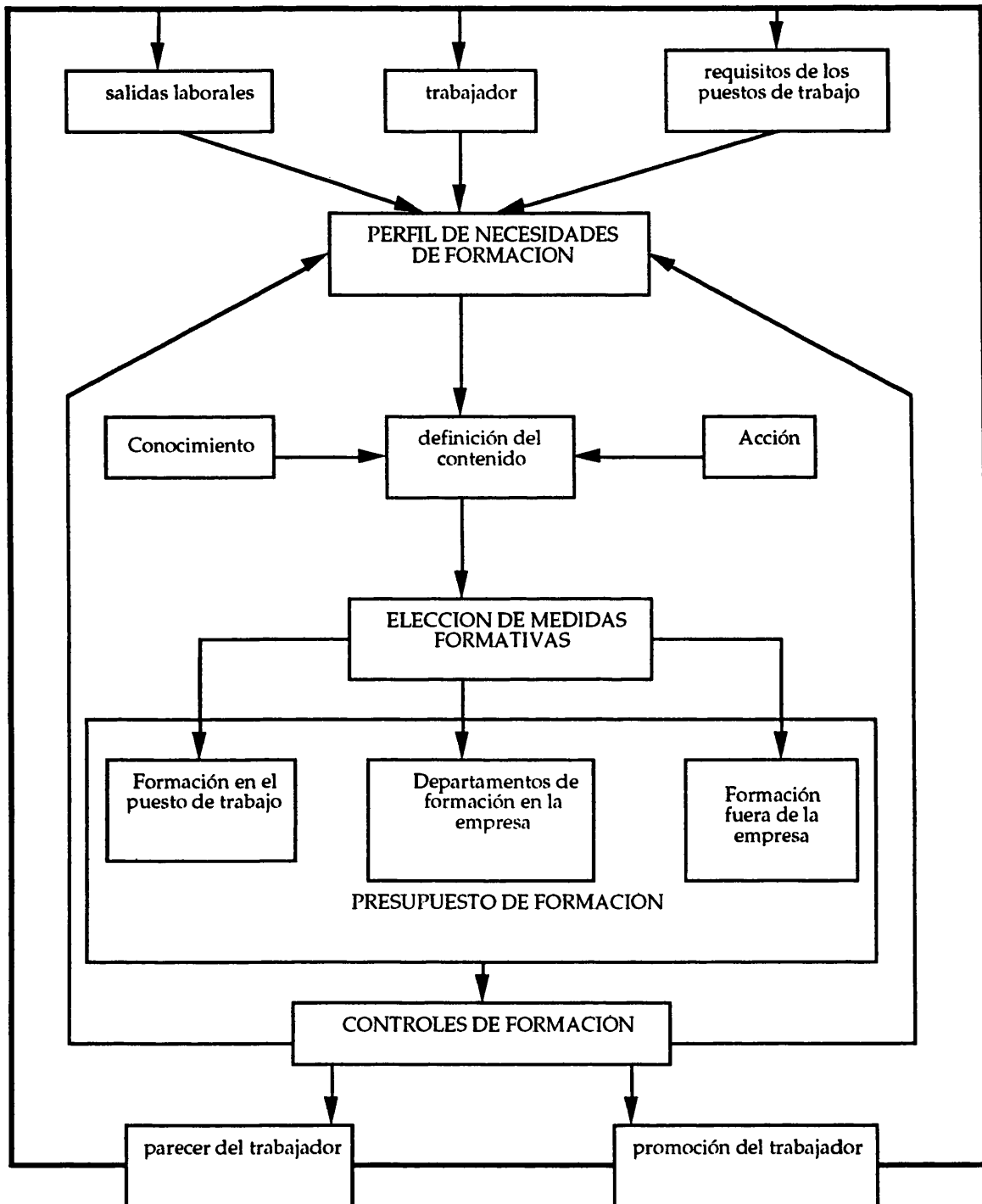


Figura n° 4. Relaciones entre saber y acción en la formación profesional. (Widl, 1979, p. 99)

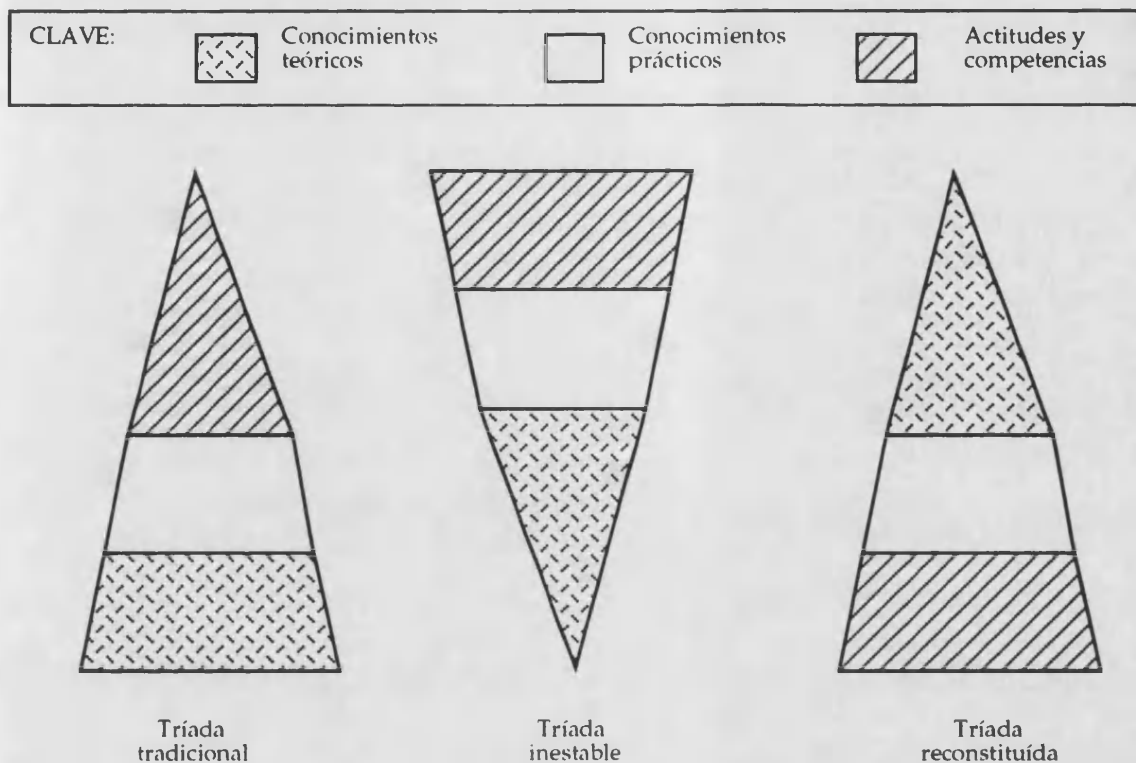


Figura nº 5. Modelo de modificación de prioridades en los sistemas de enseñanza (Rajan y Marçal, 1990, p. 46).

Un planteamiento de este tipo, en la línea de lo que el anterior esquema define como "tríada reconstituída", es el que presentan también otros autores:

Lo que estamos proponiendo es una reconceptualización del *currículum* escolar para preparar a los jóvenes para todos los aspectos de su existencia. (Ashton y Maguire, 1987, p. 201)

También se ha llegado a planteamientos de este tipo desde los desarrollos de la psicología cognitiva. Así, por ejemplo, Reizen (1989) critica la construcción social de esta dicotomía, la diferenciación y oposición entre "saber qué" y "saber cómo", la distinción entre el contenido y el método, entre el saber y el aprendizaje, como si fueran entidades independientes capaces de mantenerse la una sin la otra. Según él, la estructura y organización del conocimiento está dividida en dos categorías: el conocimiento específico del dominio por un lado y el conocimiento socialmente construido por otro. Desde este punto de vista, constata las siguientes situaciones:

- El aprendizaje ocurre como un modo de vida, sin casi separación entre las actividades de la vida diaria y el aprendizaje de destrezas profesionales.

- Las actividades se organizan alrededor del trabajo que se ha de hacer, con la maestría apreciada por su uso y valor inmediato más que como un paso hacia un certificado o al siguiente nivel de aprendizaje.
  - El orden del aprendizaje de destrezas en un aprendizaje tiende a ser de la periferia a la actividad central, pero no sucede en una secuencia lineal, cronológicamente ordenada y predeterminada por otros.
  - El desarrollo recae en hacer algo más que en hablar sobre ello, siendo el habla incidental a la actividad.
  - La evaluación de la competencia del aprendiz es implícita más que explícita y externamente impuesta, siendo obvio el cumplimiento efectivo tanto para el aprendiz como para el maestro.
  - El maestro, a diferencia del profesor, es sólo una pequeña fuente de conocimiento que se aprende, ocurre poca enseñanza identificable como tal.
  - Se usan historias para compartir experiencias, ensanchando la base del conocimiento disponible al grupo y miembros legítimos del oficio.
- (Reizen, 1989, p. 40)

Desde una perspectiva fundamentalmente didáctica -como la recogida en las investigaciones de Malglaive, Marsick o Schön-, los postulados a los que se llega en los nexos que mantienen teoría y práctica son similares. Como señala Ashworth,

en lo que respecta a la teoría, el conocimiento académico ha de ser entendido como un recurso interpretativo para la comprensión de la experiencia. Y en el lado "práctico" de la ecuación, la experiencia no es de ningún valor para la comprensión a menos que se eleve al nivel de la reflexión. (Ashworth, 1989, p. 27)

En este sentido, y en el contexto de su artículo, que se ocupa de la gestión de la experiencia laboral por parte tanto del centro escolar como del lugar de trabajo que proporciona a los estudiantes su experiencia, también añade la centralidad que supone dicha experiencia en la integración de teoría y práctica:

Un *sandwich placement* tiene el potencial de unir la teoría y la experiencia -y sin esta unión, la teoría no es verdaderamente teórica porque no está teorizando sobre nada significativa para la persona, y la experiencia no es realmente experimentada de manera consciente porque no se reflexiona racionalmente sobre ella. (Ashworth, 1989, p. 55)

Desde el mismo enfoque de estudio de la experiencia laboral también aborda este tema Benett, para quien la reflexión consiste en el recurso a métodos mediante los cuales el individuo pueda ir ...

obteniendo cuenta completa de lo que ha ocurrido, evaluando los sucesos, categorizando y analizando la experiencia, y sacando lecciones para el futuro. (Benett, 1989, p. 55)

En síntesis, parece que todas estas posiciones procedentes de ámbitos algo dispares encuentran buenos apoyos, paradójicamente, en ciertos aspectos de la evolución reciente del mercado de trabajo, en la medida en que existen nuevos puestos de trabajo colaborativos y descentralizados, y se requieren en el trabajador nuevas capacidades (aprendizaje rápido, pen-

samiento crítico, comunicación efectiva con los compañeros, toma de decisiones, trabajo en equipo) (Charner y Rolzinski, 1987). Como señala Gleeson (1989), muchas de las habilidades requeridas son más sociales que de naturaleza técnica u ocupacional. Además, estas habilidades sí son transmisibles, mientras que la aplicación de destrezas concretas se aprende fundamentalmente en el puesto de trabajo y no en la escuela o en otras formas de educación permanente. En este sentido, parece que el énfasis está más puesto en anticipar los cambios futuros en el mercado de trabajo que en preparar para un puesto de trabajo específico.

### 5.3. Los debates en torno a las cualificaciones.

Este apartado último sintetiza muchas de las contradicciones y enfrentamientos planteados anteriormente. En efecto, parece que son las cualificaciones, las requeridas por el mercado de trabajo y las poseídas por quienes a él concurren, las que tienen la clave en la cuestión sobre el tipo de formación deseable, general o especializado. También son las cualificaciones la evidencia más palpable de la aplicación práctica de lo aprendido, su resultado, la prueba del rendimiento y, consiguientemente, de la inversión realizada en formación. Sin embargo, a diferencia de aquellas dos problemáticas, el estudio de las cualificaciones está más alejado de las preocupaciones de pedagogos y educadores; de él se ocupan preferentemente economistas y sociólogos (desde el punto de vista de la correspondencia) y psicólogos (desde la perspectiva del análisis de tareas). También en esta cuestión, como en los anteriores dilemas, se pone de manifiesto una gran falta de acuerdo:

Pocos debates en la sociología y la economía han resultado tan inconcluyentes y permanecen tan inconclusos como el que se refiere a la cualificación del trabajo. (Fernández Enguita, 1990c, p. 9)

Esto se debe a que, en este caso, el dilema comienza por la propia definición: ¿se habla de la cualificación del puesto de trabajo o de la del propio trabajador? ¿o es más bien la de un oficio u ocupación concreta? De la respuesta que se dé a estos interrogantes se derivará el que, más tarde, se ponga el acento en habilidades genéricas o en habilidades específicas, en las capacidades de aprendizaje del sujeto o en el contenido mismo del aprendizaje.

Abordaré estas cuestiones separadamente. En primer lugar, voy a tratar de definir el concepto de cualificación y las nociones a él asociadas. A partir de ahí, entraré en los discursos sobre los requerimientos del mercado de trabajo en materia de cualificaciones. Finalmente, estudiaré las relaciones entre la oferta y demanda de cualificaciones, el reconocimiento oficial de escuela y mercado y los distintos niveles en que se resuelve.



Fernández Enguita nos proporciona una definición útil del concepto de cualificación:

Debemos entender ésta, no como la cualificación personal poseída por el trabajador, sino como la que de él o de ella requiere su puesto de trabajo (actual o potencial), es decir, como el conjunto de capacidades, destrezas, saberes, información, actitudes, etc. necesarios para un buen desempeño en el mismo. Pero las características de los puestos de trabajo se ven afectadas por factores diversos que, a menudo, escapan, además de a la voluntad y los conocimientos del trabajador, a los de los empleadores, las organizaciones sindicales y las autoridades políticas; y también, por supuesto, a la conciencia de los investigadores y los expertos. (Fernández Enguita, 1990c, p. 9)

Como se puede ver, este autor se muestra con gran cautela en su propuesta de definición, sintiéndose desbordado por lo que de inabarcable e inalcanzable hay en la misma, por la inespecificidad inherente a toda habilidad, como también apunta Bennett (1989). Las precauciones que toma se entienden perfectamente si tenemos en cuenta el estado en que se encuentra la investigación sobre este tema:

Mucho del trabajo (de la investigación cognitiva en los últimos 25 años) se ha centrado en tres áreas: el análisis de competencia que ha recibido con mucho la mayor atención; el estado inicial de conocimientos y destrezas del aprendiz, que se ha convertido en un área más activa de investigación recientemente; y los procesos por los que los aprendices se mueven de su estado inicial a un estado de competencia, un área todavía subdesarrollada. (Reizen, 1989, p. 54)

Efectivamente, la adquisición de las cualificaciones es un aspecto apenas estudiado, por lo que resulta difícil separarlo de la competencia profesional, las destrezas y conocimiento profesionales. Así es como Jessup (1991), que ha trabajado el tema de la definición del sistema de cualificaciones profesionales a escala nacional en el Reino Unido, no acierta a dar mejor definición del concepto de competencia que entenderlo como el

estándar requerido para realizar con éxito una actividad o función, y que guarda relación con la calidad de la misma. (Jessup, 1991, p. 25)

Quizá la mejor aproximación al término sea la que Sellin (1991) hace desde el CEDEFOP, con la finalidad de desarrollar un sistema de correspondencia de cualificaciones entre los distintos estados europeos. En este sentido, propone tres vertientes distintas de la noción de cualificación: en primer lugar, un elemento de carácter estructural, referido a los entornos geográficos, políticos y socioeconómicos en que se define la demanda y el aprovechamiento de las cualificaciones, reconociendo por tanto la importancia del componente contextual. Por otra parte, un aspecto individual, el que le otorgan las experiencias vitales y laborales de quien posee las cualificaciones, su biografía personal y formativa, y que guarda relación con la producción y desarrollo de esas cualificaciones. Por último, una variable institucional, que establece la graduación de las cualificaciones, que regula su certificación y que delimita el marco de la oferta de cualificaciones. En la misma línea se pronuncia Echevarría (1993), quien entiende la cualificación

como un proceso dinámico de adquisición de competencias y experiencias, a la vez que es también el resultado de dicho proceso:

La cualificación de una persona tiende a definirse hoy en día por su capacidad para el trabajo, integrada por una *competencia técnica* (elementos científicos y conocimientos específicos de la profesión, técnicas de trabajo, capacidades) y una *competencia social* (intereses, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo o la tarea). (Echevarría, 1993, p. 4)

Queda claro, en cualquier caso, que el concepto de cualificación es una definición sujeta a intereses políticos (Dale, 1989) y no exclusivamente técnicos, en la medida en que los usos que se hacen de la misma conducen a la clasificación de la fuerza de trabajo y a la diferenciación y selección de la misma. Asumiendo esta noción como la más precisa, voy a ocuparme ya de cómo se plantea la demanda de las mismas, de cuál es su presente y cuáles son las perspectivas que se realizan, de la dirección en que van encaminadas las presiones desde el mercado hacia la formación profesional, tanto específica como de base.

### 5.3.1. LOS REQUERIMIENTOS DE CUALIFICACIONES.

No existe una tradición asentada sobre las cualificaciones específicas de un puesto de trabajo, a excepción de los estudios que, a partir del viejo ideal ergonómico, se vienen realizando desde el ámbito de la psicología referidos al análisis de tareas. No obstante, ante los rápidos cambios que se suceden en los puestos de trabajo en las épocas más recientes, muchos de esos estudios específicos son demasiado costosos y quedan rápidamente obsoletos. Estos cambios tan acelerados se deben fundamentalmente a tres factores, como ya he señalado anteriormente: innovación tecnológica (en sus dos versiones de informatización o automatización; si bien no hay acuerdo sobre si provocan la elevación o el descenso de las cualificaciones requeridas), formas de organización del trabajo y condiciones del mercado de trabajo.

Resultaría pues fácil llegar a la conclusión de que, efectivamente, los cambios sufridos por el mercado de trabajo -y que son el principal fruto de las innovaciones tecnológicas- suponen un aumento generalizado de las cualificaciones demandadas de los trabajadores por los puestos que han de ocupar. Sin embargo, conviene ser prudentes a la hora de plantear semejante argumentación:

A través de una variedad de medios retóricos el panorama general que se pinta para los trabajos del futuro es uno de habilidades generalmente de alto nivel, por ejemplo habilidades que van más allá de leer, escribir y contar, básicamente en conexión con la alta tecnología y el "trabajo del conocimiento". La definición de qué constituye las "habilidades de alto nivel" es tan volátil como aquellas que describen los aprendizajes básicos. En tanto que estas definiciones son altamente específicas del contexto, a

menudo se presentan como requerimientos objetivamente dados, generalmente válidos para los trabajos del futuro. (Hart, 1992, p. 80)

Lo que se pone de manifiesto en la cita anterior no es otra cosa que el debate sobre los requerimientos del trabajo del futuro, el tema de la recualificación y de la descualificación, la especialización y el aprendizaje de base, ... En efecto, todos estos interrogantes van unidos y sobre algunos de ellos no hay suficiente evidencia como para poder resolverlos. Esto es lo que sucede con la elevación o descenso de los niveles de cualificación demandados por los puestos de trabajo futuros. Hay estudios parciales, opiniones encontradas, deseos expresados, ...; pero poco más.

De hecho, existe evidencia tanto de la descualificación como de la recualificación del trabajo, dependiendo en gran medida del área particular u ocupación que se estudie (por ejemplo, finanzas frente a industria), así como del tamaño y estructura de una oficina o empresa en que se introduzca nueva tecnología de oficina. El cuadro se complica aun más por el hecho de que no todos los investigadores basan su discusión en las mismas definiciones, enfatizando diferentes factores o aspectos, dependiendo de su particular interpretación, intereses, así como de sus asunciones culturales tácitas. Así, mientras algunos investigadores argumentan el aumento o descenso en el aspecto técnico de las habilidades, otros enfatizan los aspectos de autonomía y control como indicadores importantes de descualificación o recualificación. (Hart, 1992, p. 83)

Parece establecerse, en cualquier caso, un consenso bastante amplio sobre la polarización de las cualificaciones que demanda el mercado, provocada por la introducción de nuevas tecnologías tanto como por la terciarización de la economía, y que tiene como consecuencia el aumento de los puestos de trabajo con altos requerimientos, que son una minoría, mientras que se mantiene una mayoría de puestos desprovistos de cualificación (Fernández Enguita, 1990c; Garrido, 1991; Sáez, 1991, 1993; Torrelles, 1992; Mora, 1993). Un segundo consenso parece establecerse en que, incluso a pesar de las evidentes transformaciones,

no hay razón para lanzar las campanas al vuelo por una pronta transformación de la generalidad ni de la mayoría de los empleos en empleos altamente cualificados ni -la otra cara de la moneda- para advertencias apocalípticas sobre las insuficiencias de la educación escolar y la formación en relación con las necesidades de la producción. Sólo entre la literatura administrativa, y no siempre, se encuentran abundantes ejemplos de esto. (Fernández Enguita, 1990c, pp. 16-17)

En este sentido, este autor realiza un estudio que confirma las tesis anteriores, a partir del análisis de los efectos de la automatización sobre las cualificaciones, las exigencias educativas de los empleos, las variaciones de empleo en relación al nivel tecnológico, la complejidad tecnológica y sus relaciones con la especialización y el dinamismo productivo de la industria.

La importancia de este debate radica en que es el que da lugar al énfasis que se haya de poner en el papel de la educación y los contenidos formativos que han de formar parte de los *curricula*, la transmisión de conocimientos y la formación y entrenamiento en habilidades genéricas (de

aprendizajes útiles para la vida, de carácter cognitivo) o bien en habilidades específicas, centradas ahora ya en un sector de actividad muy concreto. El panorama que se configura es, pues, muy confuso. Mientras que por una parte se dice que

la gran mayoría de aprendices -ya sean alumnos en la escuela, estudiantes en las universidades o politécnicos, incluso los adultos que desean aprender- están destinados a una vida productiva de acción práctica. Ellos van a hacer cosas, diseñar cosas, organizar cosas, en su gran mayoría en cooperación con otra gente. Ellos necesitan mejorar su competencia, por la práctica de las habilidades y el uso de conocimientos; manejarse mejor con sus propias vidas y los problemas que les afectan a ellos y a la sociedad; desarrollar sus habilidades creativas; y, sobre todo, cooperar con otra gente. (Ashworth, 1992, p. 7)

por otra, se afirma también que

estar empleado en trabajos relacionados con el conocimiento de ninguna manera se traduce automáticamente en "desarrollar funciones que requieren únicamente inteligencia humana, imaginación y creatividad" (Perelman, 1984, p. 10). Esto puede ser cierto más bien para una pequeña élite de trabajadores, especialmente cuando uno considera la tendencia creciente de la nueva tecnología de procesamiento de la información (...). Esto puede dejar más bien sólo funciones pasivas y de asistencia o "procesamiento" al "trabajador del saber". Contradiciendo mucha de su argumentación, Perelman (p. 47) incluso afirma que el "comecocos puede ser más relevante para la cultura funcional del mañana que algunos de los cursos de matemáticas de secundaria". (Hart, 1992, p. 81)

Las alabanzas que puede recibir esta postura, que tan evidente parece, no son más abundantes que las críticas, a las que también se entrega esta autora sin apenas encontrar resistencia:

Me gustaría señalar que en lugar de requerir inteligencia, creatividad o imaginación, el "comecocos" refuerza precisamente lo contrario: reaccionar sin que el pensamiento se interfiera. (Hart, 1992, p. 81)

Hart hace un razonamiento sobre las cualificaciones requeridas consistente con su propia concepción, tanto del trabajo como de la educación. Su brillantez radica en que introduce, junto al debate de las habilidades y destrezas, el de la cultura, que incorpora una nueva dimensión a aquel, probablemente una dimensión que lo reorienta de tal manera que rompe muchos de los presupuestos y tópicos de hoy día respecto a los requerimientos del mundo del trabajo a la educación.

De acuerdo con este planteamiento se pueden revisar las prácticas formativas en alternancia, sus objetivos, lo que persiguen, y lo que tanto empresarios como profesores suelen decir (sobre todo los empresarios innovadores y los profesores entusiastas de una formación profesional empresarial y que reniegan de la formación profesional tradicional, por haber quedado obsoleta y ser incapaz de responder a una sociedad bajo el paradigma de la tecnificación); tarea ésta que abordo en la tercera parte de este trabajo, teniendo en cuenta que, manteniendo esta postura, la experien-

cia laboral es una herramienta valiosa pero no es la panacea ni el remedio a todos los males de la educación.

A todas estas consideraciones hay que añadir también una nueva dimensión, que no afecta sólo a los contenidos de la enseñanza sino al nivel de desarrollo y profundización de los mismos. Así pues, el debate debe extenderse más allá de "qué" tipo de cualificación, entrando también a considerar "cuánta" cualificación se promueve y "cómo" se proporciona. La tendencia de todos los sistemas educativos es a prolongar la duración de la escolaridad en aras de una elevación del nivel cultural y de cualificación de la población. De este modo, junto a las tesis de la descualificación del trabajo aparecen también las de la sobreeducación, que a su vez producen el efecto del desplazamiento de la población demandante de empleo en la competencia por los puestos de trabajo (Thurow, 1976; Passeron, 1983; Carabaña, 1987):

El problema imprevisto es lo que podríamos llamar "sobrecualificación", "sobreeducación" o, mejor, desaprovechamiento, infrautilización o subempleo de las cualificaciones o, si se prefiere, de los recursos humanos existentes. La cualificación de los puestos de trabajo crece, en el mejor de los casos, moderadamente, pero la de los trabajadores lo hace a un ritmo acelerado por efecto del crecimiento incesante del sistema educativo (horizontal y verticalmente: aumento de la cobertura y prolongación de los estudios) basado, más que en el tirón de las necesidades del empleo, en el de otros cometidos atribuidos a aquél, tales como el acceso a la cultura, la demanda de igualdad de oportunidades o el papel de los diplomas escolares en la competencia en el mercado de trabajo. Pero este desfase, de signo inverso al previsto, entre la cualificación de la fuerza de trabajo y la de los empleos disponibles no se debe a una lenta marcha de la tecnología sobrepasada por la escuela, sino a una manera de utilizar esa tecnología o, más en general, a una manera de organizar los puestos de trabajo. (Fernández Enguita, 1990c, p. 25)

Esta opinión encuentra el respaldo de bastantes autores, que señalan cómo se requieren en el trabajador nuevas capacidades (aprendizaje rápido, pensamiento crítico, comunicación efectiva con los compañeros, toma de decisiones, trabajo en equipo), a la vista de ciertos aspectos de la evolución del mercado de trabajo, en la medida en que existen nuevos puestos de trabajo colaborativos y descentralizados (Charner y Rolzinski, 1987). Como señala Gleeson (1989), muchas de las habilidades requeridas son más sociales que de naturaleza técnica u ocupacional. Además, estas habilidades sí son transmisibles, mientras que la aplicación de destrezas concretas se aprende fundamentalmente en el puesto de trabajo y no en la escuela o en otras formas de educación permanente. En este sentido, parece que el énfasis en la preparación para la vida activa debiera estar más en anticipar los cambios futuros en el mercado de trabajo que en preparar para un puesto de trabajo específico.

Pero tampoco faltan quienes ponen en duda mucha de la retórica sobre los puestos de trabajo futuros, planteando la dificultad de que el trabajo asalariado sea un espacio para la libertad, autonomía, participación, ... Y también hay quien se hace eco de la situación en que se encuentran los más desaventajados, los "descualificados". Ellos son, probablemente, los desti-

natarios de los empleos de más bajo nivel de cualificación, si es que llegan a alcanzar algún empleo. Sin embargo, vistas las cosas desde la perspectiva de las destrezas necesarias para desenvolverse en el mundo de los adultos, no es posible realizar concesiones en los niveles de ejecución esperados:

incluso los trabajadores de oficinas, cajeros y vendedores necesitan habilidades básicas en comunicación oral y escrita, cálculo y razonamiento, habilidades que no están garantizadas entre los desaventajados educativamente. (Levin, 1991, pp. 1-2).

Fernández Enguita revisa, contrastando el nivel de complejidad tecnológica de los distintos sectores de actividad y ramas de ocupación, la generalización de uso tan corriente en torno a la infracualificación de los trabajadores, su falta de preparación, responsabilidad que se hace recaer sobre ellos como si fuesen los principales culpables de la no competitividad de la economía de un Estado:

Si bien nadie duda que los empleos de alta cualificación crecen más rápidamente que la media, ello no necesariamente significa un aumento general de las cualificaciones del trabajo, ni siquiera de las cualificaciones medias. Numerosos estudios han planteado la hipótesis de una polarización de éstas, es decir, de un aumento del peso relativo de los puestos de trabajo altamente cualificados y escasamente cualificados, en detrimento de los que requieren cualificaciones intermedias. (Fernández Enguita, 1990c, p. 58)

El mismo autor aporta una gran cantidad de datos para confirmar el sentido de esta polarización. En cualquier caso, el debate sobre las cualificaciones queda incompleto si no se le añade también otro tema que ya he abordado en capítulos anteriores: la transición de los jóvenes que se entiende, en ocasiones, como inserción en la vida laboral o activa y, en otras, como inserción en la vida adulta, recogiendo de este modo la tensión entre la formación general básica y la formación profesional especializada. Y es que las dificultades de integración en la sociedad como miembros de pleno derecho se concretan especialmente a la hora de acceder a uno de los rasgos más definitorios de ese mundo adulto: la vida activa. En efecto, el mundo del trabajo también presenta unas demandas que el joven debe satisfacer si desea incorporarse a él y así dar un gran paso en esa transición que tan difícil parece que se le hace. Es de esta manera como surgen en el panorama de esta discusión las destrezas para la vida, las *core-skills* o *life-skills* (Dale, 1989). Estas se mezclan con las destrezas reclamadas por los nuevos puestos de trabajo o *vocational skills* (Gleadall, 1988). Algunos ejemplos de las mismas los podemos encontrar en las siguientes páginas:

En primer lugar, Wirth (1993), plantea como destrezas de carácter común, dados sus componentes de "análisis simbólico", la abstracción (capacidad de extraer significado del flujo masivo de información), pensamiento sistémico (capacidad de ver las partes en relación al todo, de planteamiento y análisis de problemas), investigación experimental (la capacidad de establecer procedimientos tomar decisiones entre diversas opciones) y colaboración (capacidad de comprometerse en la comunicación ac-

tiva y el diálogo). En la misma línea, una propuesta de síntesis mucho más elaborada, que relaciona las competencias con los estilos de aprendizaje, integrando los conceptos de educación y trabajo (conceptos que desarrollo más extensamente en el siguiente apartado) es la que presenta Kolb:

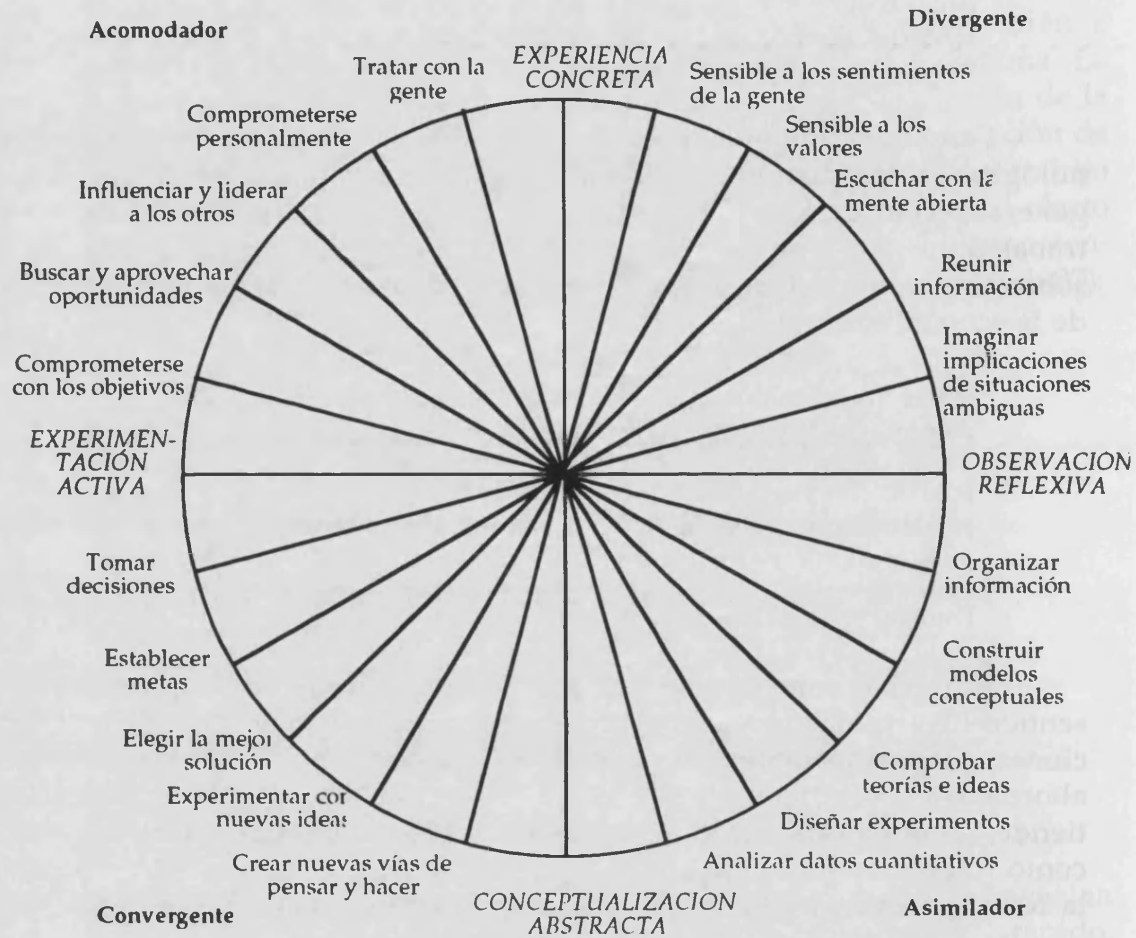


Figura nº 6. El círculo de las competencias, mostrando las competencias adaptativas tal como se relacionan con los estilos de aprendizaje. (Kolb, 1984, p. 96)

También algunos estudiosos del tema en nuestro entorno se refieren a la necesidad de poner el énfasis en el desarrollo de competencias en la enseñanza, desviando la atención de los contenidos culturales. De este modo, se proponen listados como el siguiente, pensando más bien en perfiles profesionales que en intereses educativos:

1. Capacidad de pensar y razonar. Capacidades básicas.
  - Preparación para el desarrollo de funciones de relación y comunicación que propicie el trabajo en equipo.
  - Capacidad de proyectar organizando conocimientos enfocados a la resolución de problemas de aplicación.
  - Enfrentarse profesionalmente ante problemas no estructurados, analizarlos críticamente y tomar decisiones al nivel correspondiente.

- Creatividad y capacidad de diseño entendido como habilidad de lectura e interpretación.
  - Integración de conocimientos tradicionales con los modernos.
  - Capacidad de mantener conversaciones con fluidez, comprensión y orden al teléfono.
  - Capacidad para sostener entrevistas directamente, con suficiente expresión verbal y gestual.
  - Uso correcto del lenguaje técnico tanto en forma activa como pasiva.
  - Capacidad para mantener correspondencia comercial.
  - Capacidad para realizar composiciones y transmisión por diferentes medios de comunicación.
  - Capacidad para utilizar la mecanografía y operar sobre un ordenador tareas elementales.
  - Dominio y fluidez en idiomas extranjeros.
2. Otras competencias.
- Capacidad de gestión y participación en ferias y manifestaciones de distinto alcance.
  - Capacidad para emitir comunicados con estilo y llevar a cabo relaciones, presentarse, acoger y acompañar a aquellas personas con las que se relaciona la empresa.
  - Capacidad para saber localizar las informaciones. Acceder a bases de datos. Consultar eficazmente tanto en manuales como en centros de información cualificados.
  - Capacidad para archivar, clasificar, ordenar y seleccionar la información según distintos criterios.
  - Capacidad para interpretar datos, cambiar y relacionar distintas informaciones para elaborar y emitir juicios.

(Jover, 1989a, pp. 6-7)

Todas estas competencias y capacidades que afectan y atraviesan un continuo de ocupaciones cada vez con más intensidad complementan las competencias más específicas que ya se precisan para perfiles profesionales determinados: contabilidad, facturación, operaciones bancarias, procesos de exportación, ... Otras competencias "transversales", también necesarias en una sólida formación de base, son:

- Desarrollo sólido de la capacidad de trabajo autónomo y con suficiente iniciativa.
- Capacidad de organización y planificación del propio trabajo.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de razonamiento lógico y de síntesis.
- Capacidad de desenvolverse con facilidad en las relaciones interpersonales.
- Capacidad de descodificar y codificar correctamente en distintos lenguajes especializados.
- Capacidad de sintetizar textos y realizar lecturas rápidas con alto nivel de comprensión.
- Capacidad de analizar y elaborar textos en la lengua propia y en lenguas extranjeras.
- Manejo con soltura y precisión de conocimientos de la situación socioeconómica, política y geográfica mundial.
- Capacidad de usar teclados a varios niveles, no sólo de máquina escribir y ordenador, sino también telex, fax, ...

(Jover, 1989a, p. 8)



Sin embargo, no son sólo las competencias para el desempeño de un puesto de trabajo las que se pretenden incorporar a los *curricula* de la formación profesional de base, también cobran un inusitado interés las llamadas "destrezas de empleabilidad" (Bisquerra, 1991), las "habilidades sociales", uno de los exponentes más claros de las presiones vocacionalistas sobre los sistemas formativos, que conciben la posibilidad de encontrar empleo como una cuestión de recursos personales, olvidando en numerosas ocasiones que la capacidad de colocación reside en el contexto laboral. En efecto, la instrucción específica en habilidades para la realización de entrevistas, presentación personal, fuentes de información y vías de acceso a las solicitudes de empleo, redacción de *curriculum vitae*, relaciones interpersonales, ... (Gleadall, 1988), tienen hoy en día una fuerte demanda, en tanto que mecanismos defensores de la fuerza de trabajo, incluso cualificada, como requisito previo sin el cual no se pueden ejercitar las propias competencias ocupacionales que se poseen.

Sin embargo, al igual que hay capacidades y competencias necesarias para las nuevas ocupaciones, muy estudiadas y desarrolladas, un empeño similar se pone en el desarrollo de otras mucho más genéricas y difusas, más globales, orientadas a la polivalencia, consideradas como base de la formación permanente y la capacidad de aprendizaje (Planas, 1984) y que algunos sintetizan como sigue:

- Capacidad de interpretar y anticiparse.

Al trabajador de la empresa moderna se le pide la capacidad de observar y reaccionar ante las eventualidades e imprevistos, así como a prevenirlos, desarrollando comportamientos y actitudes de anticipación.

Se requiere un tipo de actitudes que atraviesan y afectan a los conocimientos tecnológicos de base, así como a las destrezas y conocimientos en este campo. Actitudes como las de servicio, creatividad, riesgo, imaginación, ...

- Habilidad para operar con la abstracción.

Cada vez son más los empleos relacionados con la gestión, tratamiento de la información, ... La presencia de idiomas tecnológicos diversos, la separación incluso geográfica de los centros de toma de decisiones, áreas de administración, gestión, con el lugar donde se utilizan los medios de producción, la comercialización y distribución, ...; comporta un alejamiento psicológico y físico de los trabajadores respecto a su objeto de trabajo.

Esto aumenta el papel de la formación permanente en el propio empleo, para que los empleados tengan la habilidad de usar y entender mediaciones abstractas de distinto tipo, facilitando la comunicación del equipo, puesto que ningún trabajador en las empresas más avanzadas posee toda la información precisa para poder adoptar decisiones por sí mismo.

(Jover, 1989a, p. 9)

A pesar de lo heterogéneo del listado confeccionado por Jover (1989a), que he ido desgranando en las páginas anteriores, supone una aportación de gran valor a este debate por la ausencia en el mismo de referencias tan concretas con las que poder trabajar, de ahí que me haya decidido a exponerlo con tanto detalle. Se puede ver en él, a pesar de sus tintes profesionalizadores, el enriquecimiento que muchas de estas capacidades

representan para la calidad de vida, un interés que también parece tener el autor (Jover, 1989b), y que pone de manifiesto como la disyuntiva entre formación general y profesional se refleja también en las contradicciones de este discurso. Es debido a estas contradicciones que hay que ser prudente con las valoraciones que se hagan de algunas de estas capacidades. En este sentido, el significado de la crítica como capacidad personal supone un reduccionismo, ya que su entidad es distinta a las de los elementos aparecidos en los listados anteriores,

de hecho, el significado mismo de "crítica" o "talante crítico" se refiere al proceso de cuestionar la realidad y validez de un consenso social concerniente a creencias, valores y asunciones. En particular, la crítica se dirige a la iluminación de un falso consenso que, en una sociedad jerárquicamente organizada, dividida y estratificada, no es sino el consenso de una élite. (Hart, 1992, p. 66)

En efecto, como plantea Hart, aplicando el talante crítico al discurso tan frecuente en nuestros días de los nuevos requerimientos del trabajo del futuro (un futuro inminente, según se nos augura) y de las implicaciones que este tenga en la educación, tanto en sus contenidos como en sus maneras de hacer, debe dudarse del interés reciente por las "habilidades de razonamiento crítico" como requerimiento de los puestos de trabajo:

Resulta a la vez prometedor y frustrante. Prometedor porque la educación de adultos generalmente carece de énfasis en el pensamiento crítico. Frustrante porque la reflexividad crítica normalmente se permite en un marco bien definido, abandonando raramente la zona de seguridad de una aceptación incuestionada del *status quo*. Esa aceptación descansa, en primer lugar, en la poderosa ideología del crecimiento económico continuo y no limitado, que aparece eminentemente auto-evidente, evitando la necesidad de hacer preguntas sobre referentes a su validez. Así, una serie de temas quedan sin someter a discusión ni crítica. La ideología del crecimiento, como cualquier otra ideología, "pretende" que sus llamadas a la validez inherente ha sido justificada y aprobada por todos, es decir, existe un consenso "incorporado". Esto permite que se hagan propuestas de procedimientos educativos cuyo propósito es desarrollar la reflexividad crítica sin entrar directamente a la organización ligada al poder del trabajo. Sin embargo, la crítica sólo es tal si tematiza en lugar de suprimir el tema del poder. Nos encontramos por tanto ante una versión truncada de la crítica en que las relaciones de dominación, el objeto real de la crítica, permanecen sistemáticamente suprimidas.

El libro de Marsick *Learning in the Workplace* es uno de estos casos. (Hart, 1992, p. 145)

En principio, puede sorprender esta crítica, ya que Marsick se refiere constantemente a lo largo de su obra a Kolb (1984), a Schön (1983, 1987), en definitiva a un nuevo paradigma fundamentado en la reflexividad crítica. En la segunda parte de este trabajo, yo mismo me refiero a ella, haciendo valer sus argumentaciones. Las críticas de Hart a Marsick se deben, pues, a que ésta no hace uso de las teorías y marcos conceptuales que describe para valorar el modelo de crecimiento económico y producción en el que aquellas se desarrollan y con el que chocan. En realidad, lo que Hart pretende es llevar el potencial de la crítica a su máximo desarrollo, no

limitarlo sino desarrollarlo. Esta postura es coherente con su concepción de la educación, del trabajo y de la vida misma, con la cosmovisión que plantea y los intereses que le mueven y que en ningún momento trata de ocultar:

Contener el poder de la crítica censurando las cuestiones más importantes da la vuelta a la crítica situándola en un contexto estratégico de la acción. (...) sin embargo la crítica se asienta en la acción comunicativa. Para comprometerse con la crítica uno ha de salir del contexto de la acción estratégica y centrarse explícitamente en las "condiciones sociales fronterizas". (Hart, 1992, p. 147)

Pero sobre el compromiso con la crítica nos aporta también suficientes datos el énfasis reciente pero constante en las habilidades emprendedoras y la educación para la iniciativa, un fenómeno generalizado en estos tiempos, conocido como el "aprender a emprender" o "educar para la iniciativa"; siendo que en tiempos de crisis ni los más cualificados se arriesgan, se prefiere trabajar por cuenta ajena y la aspiración máxima de muchos está en trabajar para las administraciones públicas. Con todo, lo más paradójico resulta que se dirigen propuestas como las mencionadas, especialmente en el ámbito de la formación ocupacional, a colectivos con dificultades de tipo social, educativo, .... Y son estas personas quienes, por sus mismas carencias, se encuentran en peores condiciones para competir. Más incluso si se tienen en cuenta las exigencias y responsabilidades que demanda la iniciativa empresarial: fuertes poderes de persuasión, flexibilidad, creatividad, independencia y autonomía, capacidad de solución de problemas, creencia elevada en el control sobre el propio destino, liderazgo, capacidad de trabajo, evaluar las propias fuerzas y debilidades, planear el tiempo y la energía propios, negociar, tratar con gente en cargos de poder y autoridad, ... (MacDonald y Coffield, 1991, p. 26).

Esta concepción de la educación está presente en las propuestas de formación permanente auspiciadas por el gobierno británico a finales de los setenta y a lo largo de los ochenta, que entienden la misma no sólo como preparación sino como parte del proceso de creación de empleo en sí mismo. Sin embargo, Gleeson (1983, 1989) nos advierte que este modelo de educación permanente está dando lugar a la separación entre "aprendices" en paro (los jóvenes que abandonan la escuela y se incorporan a los programas alternativos de educación permanente) y los "estudiantes" tradicionales (que prosiguen en la formación reglada sus cursos académicos, técnicos o profesionales). El florecimiento de *curricula* paralelos repletos de *life-skills*, pensando en las nuevas generaciones de parados que sí que tienen las destrezas técnicas, supone en ocasiones más un refuerzo que una alternativa al funcionamiento curricular escolar y sus mecanismos de socialización habituales.

Este hecho se debe, probablemente, a plantear la política de formación más como respuesta al problema del paro juvenil que en relación a la política global del estado y sus estrategias económicas. En la medida en que esas *life-skills* tratan de responder a las necesidades de los nuevos puestos de trabajo sin que se generen estos puestos; o buscan una formación de em-

prendedores y para la iniciativa cuando la mayor parte de los que abandonan la escuela no están en condiciones de lanzarse al autoempleo; estos programas de educación permanente se convierten más en una sala de espera para el paro que en una preparación para el empleo. No puede ser de otra manera cuando las habilidades centrales en la iniciativa empresarial están lejos del alcance de muchos jóvenes: muchas de las capacidades que se esconden tras estas denominaciones genéricas son más bien propias de los *curricula* formativos de los estudios universitarios del área de la economía y la empresa. Sin embargo, algunos autores, como Gorman (1989), las proponen para la educación primaria, en tanto que el conocimiento del mundo laboral que se tenga desde entonces puede contribuir a transmitir estas actitudes y desarrollar estas capacidades.

Muchas de estas capacidades son, asimismo, las que hoy en día se integran dentro de la educación liberal (Hart, 1992), la educación de los profesionales (Schön, 1983) y de los trabajadores (Marsick, 1987). Sin embargo, tras estas propuestas pueden vislumbrarse también algunas sombras, carencias que ni estas destrezas ni este tipo de educación pueden subsanar, ya que escapan al control de los contenidos de enseñanza y de los mismos métodos, cuyo papel se reduce a contribuir a la defensa de los estudiantes ante la lista de demandantes de empleo. El problema se genera, cómo no, en el propio mercado de trabajo y los mecanismos económicos que lo rigen y es en ese ámbito donde debe encontrar su solución:

Una vez hecha esta revisión, doy paso ya a la cuestión de la correspondencia entre la oferta de cualificaciones que la escuela hace al mercado de trabajo, y la demanda que este presenta en función de sus necesidades que, como vengo exponiendo, vienen determinadas por criterios económicos y no educativos.

### 5.3.2. LA PROVISIÓN DE LAS CUALIFICACIONES EN LA ESCUELA.

Uno de los problemas más graves a los que se enfrenta la formación profesional en su afán por adecuarse a las demandas del mercado de trabajo es la existencia de multiplicidad de certificaciones de distinto tipo, proporcionadas por diversas instituciones, de distinto rango y validez, y que tejen una oscura maraña sobre el mercado laboral. López de Ceballos (1991) reclama la necesidad de un sistema de certificaciones único y preciso, una tarea que el CEDEFOP ya ha emprendido (Sellin, 1991; López Quero, 1993; Münch, 1993b; Rose, 1993; Ward, 1993) y que va avanzando lentamente, ante la multiplicidad de sistemas formativos de distinto nivel, duración y orientación.

Sin embargo, una tarea previa a la equiparación entre las cualificaciones es la evaluación de las mismas, tarea harto difícil si tenemos en cuenta la ya problemática definición del término. Otros problemas, asociados a éste, son la organización de sistemas de evaluación válidos que, además, resulten fiables, permitiendo así la contrastación entre la oferta que

presenta el trabajador y la demanda que el empresario desea ver satisfecha. Este ajuste tampoco es simple, ya que se hace preciso también establecer distintos niveles de cualificación dentro de un mismo campo ocupacional, cuestión que además se complica mediante los fenómenos de sobrecualificación e infrautilización de las potencialidades de los trabajadores. A su vez, estos problemas pueden abordarse desde diferentes perspectivas y posicionamientos teóricos: Thurow (1976), por ejemplo, parte del supuesto de que la mayor parte de los requerimientos de un puesto de trabajo se adquieren en el desempeño de dicho puesto y no antes, por lo que ve en la formación directa de los trabajadores noveles por parte de los experimentados la mejor garantía para un aprendizaje efectivo que, además, resulta barato. Shimberg (1982), por su parte, distingue entre el reconocimiento de la cualificación, que debe hacerse en la práctica y supone un mecanismo de control de calidad, y la certificación, control sobre la titulación y que va parejo al reconocimiento de otros derechos, como la ciudadanía y la residencia. Fernández Enguita sintetiza las posiciones teóricas más comunes de la siguiente manera:

Existe poco acuerdo sobre el papel de los títulos escolares en el mercado de trabajo. Para la economía neoclásica y la sociología funcionalista (por ejemplo, Schultz (1983), Davis y Moore (1972)), estos títulos simplemente expresan la cualificación del trabajador y anuncian su productividad, por lo que resulta lógico que una titulación superior signifique mayores y mejores oportunidades de acceso al empleo, salarios más altos, etc. Para otros autores (por ejemplo, Bowles y Gintis (1976), Enguita (1990)), la función de la escuela en relación al trabajo, más que en la cualificación o con independencia de ella, estaría en socializar a los niños y jóvenes en las pautas de conducta adecuadas para su inserción en las relaciones de producción adultas, aunque tales relaciones y tales pautas sean distintas para diferentes grupos de trabajadores de hecho o potenciales. Finalmente, toda una corriente (por ejemplo, Thurow (1984), Stiglitz (1974), Collins (1979), Arrow (1973)) sostiene que el papel de la educación formal consiste esencialmente en filtrar a los aspirantes a los empleos, dividiéndolos en grupos diferentes u ordenándolos según su idoneidad, como resultado de un proceso de reproducción, de una estrategia acomodaticia de los empleadores o de las pugnas entre individuos y grupos por diversas ventajas sociales. (Fernández Enguita, 1990c, pp. 94-95)

Respecto a la definición del objeto de evaluación, la competencia, Benett (1989) propone llevar a cabo el análisis en términos de "áreas funcionales", como procedimiento de estandarización más efectivo que el mero análisis de tareas. En este sentido, establece una distinción entre competencia, en tanto que la "capacidad básica para el desempeño" y el mismo término de desempeño, que concibe como

la demostración de la competencia en un ocasión particular bajo unas circunstancias particulares. (Benett, 1989, p. 57)

Diferencia, pues, la capacidad en sí misma de su ejercitación o actualización. Esta distinción permite establecer el matiz de que se evalúa sobre el desempeño, pero en beneficio de la competencia. La medida de la competencia, por lo tanto, se reconoce y acepta como algo indirecto. En función de esto, se hace preciso el control de la expedición de los títulos, que

suele recaer en los sistemas educativos, con distintos efectos académicos y profesionales (López Quero, 1993) y cuya homologación requiere de la definición de unos contenidos, que son los reflejados en los planes de estudio.

Pero no es este el único problema -ni el más importante- que presenta la cuestión de las cualificaciones escolares. Respecto de la equiparación de las cualificaciones que posee el trabajador con las que solicita quien demanda la misma, Levin (1983) señala la necesidad de tener en cuenta que la población con niveles educativos más bajos tiene más dificultades en el acceso al mercado laboral porque se ve desplazada por quien tiene mayor grado de escolarización, con independencia del puesto de trabajo al que vaya a acceder.

El problema que resulta redimensionado es el del "ajuste" o la "correspondencia" entre las cualificaciones creadas y acreditadas por el sistema educativo y las efectivamente requeridas por el sistema productivo. El análisis de la correspondencia entre educación y empleo en términos de "niveles", sean de educación de los individuos o de complejidad de los puestos de trabajo, oculta el problema de que pueden alcanzarse niveles adecuados en especialidades inadecuadas. Sin embargo, este problema no puede plantearse como si fuera una obligación del sistema educativo ofrecer mano de obra cualificada en las cantidades exactamente requeridas por el empleo. (Fernández Enguita, 1990c, pp. 25-26)

Esta circunstancia tiene mucho que ver con las condiciones en que se encuentra el mercado de trabajo, cuyo deterioro en nuestra época acentúa las consecuencias de injusticia social que padecen determinados colectivos, como los mencionados por Levin. En opinión de Thomas y Simkins (1987), el mercado laboral juvenil está segmentado por sexo, edad y niveles de capacidad. Estos autores identifican cuatro grandes grupos profesionales, cada uno con sus propios patrones de acceso, de tal manera que la movilidad laboral tiende a reducirse al segmento ocupacional en que uno se encuentra. Estos cuatro grupos, que guardan cierta relación con los cuatro niveles de complejidad tecnológica que maneja Fernández Enguita (1990c), son los siguientes: trabajos técnicos, de gestión, administración y profesionales, trabajos de oficina y secretariado, trabajos manuales cualificados y, finalmente, trabajos manuales semicualificados, descualificados y ventas.

Thomas y Simkins (1987) consideran que las cualificaciones educativas son requisito de entrada al primer nivel, pero no suponen necesariamente garantía de éxito, ya que cuentan más las cualificaciones profesionales en tanto que desempeño de los trabajadores. Del mismo modo, las cualificaciones académicas no son necesarias para acceder al cuarto nivel. En este sentido, cabe entender la siguiente afirmación:

(...) las políticas de educación y formación no pueden seguir considerándose por más tiempo como respuestas del sistema educativo y las redes de capacitación a las necesidades del sistema productivo, como si tales necesidades surgieran en éste espontáneamente, o como efecto inevitable del cambio tecnológico, o fueran competencia exclusiva de los empleadores; deben plantearse, por el contrario, como estrategias con consecuencias en el

campo de la producción, es decir, como opciones formativas vinculadas a opciones sobre el empleo y la organización del trabajo, que derivan de éstas y son, a la vez, uno de los instrumentos de su materialización. (Fernández Enguita, 1990c, pp. 33-34)

Sobre esta cuestión me detengo en la tercera parte de este trabajo, obteniendo unos resultados que confirman esta idea. Por su parte, Thomas y Simkins (1987) también se hacen eco de la "hipótesis de la criba": lo que hace la educación es identificar para el empresario a aquellos con mayores capacidades naturales. Sin embargo, esto no quiere decir que los individuos seleccionados encuentren puestos de trabajo en los que poner en práctica todas sus cualificaciones, ni mucho menos. Como señala Wirth, aludiendo a las previsiones futuristas sobre el predominio de los trabajos de alta cualificación,

cuando los martillos y las llaves inglesas sean desplazados por números y botones, un tipo completamente nuevo de aprendizaje debe comenzar, y puede ser temible. (Wirth, 1993, p. 362)

En este sentido, recojo aquí la idea de Fensham (1986) de la alienación que sufren los estudiantes en la educación secundaria, al ver que sus intereses profesionales no pueden coincidir con las oportunidades laborales. Ambas posturas son perfectamente compatibles, es más, vienen a dar apoyo, a la postura de Levin (1983), que destaca la prioridad en satisfacer las necesidades de los educativamente desaventajados.

Esto no es obstáculo, en cualquier caso, para poder asumir que los jóvenes se hallan, por lo general, supercualificados (Moncada, 1987), y ni siquiera esto les sirve demasiado en la búsqueda de su primer empleo, ya que prevalecen los viejos mecanismos de colocación (familiares, amigos, ...). Aún así, y reconociendo que

no se registran importantes crecimientos en el número de jóvenes que tienen éxito en la búsqueda del primer empleo a medida que avanzamos en el sistema educativo (...); lo que no tiene futuro es intentar penetrar en el mercado de trabajo con un nivel educativo insuficiente. (Montoro, 1985, p. 142)

En efecto, las cualificaciones educativas han asumido un carácter eminentemente defensivo. En la sociedad meritocrática en que estamos, afectados del síndrome de los títulos, todos los estudiantes tratan de conseguir certificados con los que llenar e hinchar sus *curriculum vitae*, acreditaciones que les permiten venderse, como un producto que encierra valores importantes (iniciativa, movilidad, avidez por aprender, capacidad de lucha y de no caer en el desánimo del paro, ...) en su lucha por la supervivencia:

La obviedad de que las personas con mayor nivel de estudios conocen tasas de desempleo inferiores no debe conducir en modo alguno a la conclusión de que la educación sea un remedio para el desempleo. Desde el punto de vista del sistema educativo, la capacidad de ofrecer y generar empleo del sistema productivo es algo dado, un parámetro que no depende de lo que

sucedan en las aulas. Sin embargo, los empleos disponibles se reparten bajo la influencia, entre otros factores, de la distribución de las credenciales educativas. En el supuesto de una oferta de empleos que se mantenga escasa, un reparto más igualitario de la educación tendría como efecto una cierta rotación por la condición de desempleado para distintos grupos e individuos, mientras una distribución altamente polarizada de los títulos escolares contribuiría a la polarización de las oportunidades de empleo, es decir, a consolidar una estructura dual constituida por una parte de la población con acceso prácticamente garantizado al empleo y otra con enormes dificultades para acceder o, al menos, para superar la condición de precariedad.

El corolario de esto es que, puesto que la educación formal es un importante factor discriminante, y puesto que su distribución depende más directamente y con menos esfuerzo de los poderes públicos que la de otros factores que configuran las diferencias de oportunidades ante el empleo, aquélla, la educación, puede ser utilizada como un factor de discriminación positiva a favor de los grupos más desfavorecidos. (Fernández Enguita, 1990c, pp. 97-99)

En la medida en que no importa tanto el contenido cuanto el formateado del mismo, no la competencia en sí sino la institución en que se obtuvo, parece existir un cierto vacío o salto entre la escuela y el trabajo, lo que viene a confirmar cierta ineficacia por parte de aquélla. Los estudiantes han de "buscarse la vida", hacer cursillos, encontrar con qué rellenar su experiencia -o inexperiencia-, complementar una formación escolar que, en sí misma, no tiene otro significado que el de los títulos finales de etapas y que abren el paso a algunos, al tiempo que lo cierran a otros muchos. En este sentido, la escuela se muestra como irrelevante en tanto que mecanismo de cualificación de los trabajadores (Thurow, 1976; Fernández Enguita, 1987). La cualificación se adquiere sobre el terreno, esto es, en los dominios de la práctica, a la competencia se llega mediante el desempeño (Benett, 1989): El primero de ellos es el reciclaje de los trabajadores en las empresas, que raramente acuden a procesos formales de educación. Además, los mismos trabajadores apenas si reconocen la incidencia de la educación especializada en el ejercicio de su profesión (Fernández Enguita, 1990c; De Pablo, 1993a). Otra muestra la encontramos en los índices de productividad, que no son más altos en los trabajadores más educados (Reizen, 1989). Y, por fin, para los estudiantes que abandonan la escuela tras haber permanecido en ella el mismo número de años pero cursando estudios de distinto tipo y nivel, las perspectivas de conseguir un empleo no difieren en función de aquellos (Casal, 1990).

En cualquier caso, parece evidente que la sociedad demanda urgentemente de la escuela la elevación de la calidad de la educación y formación de los jóvenes, la fuerza laboral del futuro, a la vista de que la escuela puede sobrevivir sin necesidad de justificar su calidad. Esto supone, como es fácil de deducir a la vista de las capacidades que la vida moderna exige, una mayor cualificación general para todos los jóvenes. Este es el reto que ya plantea la sociedad y que debe asumir la escuela, que es la encargada de sentar las bases para facilitar ese tránsito hacia el trabajo. Planas (1984) interpreta este reto como la función social de la Formación Profesional, que él redefine en tanto que



componente de la estrategia para la innovación íntimamente relacionada con la innovación tecnológica y los cambios en la organización del trabajo. (Planas, 1984, p. 36)

No obstante, ya en aquel momento, este investigador se mostraba atento a otras necesidades sociales, así como a las de los ciudadanos en tanto que individuos (y no sólo de las instituciones), sin ceder a una servidumbre sin contrapartidas para con las exigencias del mercado. Así, indicaba que la programación de la Formación Profesional

debe tener como referencia tanto las grandes tendencias de innovación tecnológica como su funcionalidad respecto al desarrollo local. (Planas, 1984, p. 36)

Esta referencia al desarrollo local también la plantea McNay (1992), quien entiende que el sistema de formación debe responder a estándares nacionales, pero su distribución ha de tener carácter local. También Fernández Enguita se hace eco de este criterio:

Desde cualquier perspectiva, es más destacable asegurar oportunidades de empleo a la población en su lugar de origen o no muy lejos del mismo, por lo menos en la medida en que ésta lo desee. Pero, en el caso de las regiones menos desarrolladas, esto plantea la política de formación una disyuntiva difícil entre la adaptación al medio y la voluntad de desarrollo. Formar pragmáticamente para los empleos previsibles, para las "necesidades locales", puede ser una forma de contribuir a perpetuar las diferencias regionales, mientras hacerlo para empleos que se desea que existan pero no hay ninguna garantía de que lo hagan puede conducir, en el peor de los casos, a la frustración generalizada y, en el menos malo, a capacitar fuerza de trabajo para otras regiones más desarrolladas que sí disponen de esos empleos.

La salida de este círculo vicioso sólo puede estar en la integración de la política de educación y formación en proyectos regionales de desarrollo, es decir, en no olvidar poner los bueyes (los empleos) delante del carro (la formación). (Fernández Enguita, 1990c, pp. 103-104)

He planteado, a lo largo de este capítulo, los que considero grandes debates en torno a la formación profesional. Si bien no se puede pretender resolverlos, sí he creído conveniente, sin embargo, tomar postura ante los mismos. En este sentido, la presentación dicotómica que se suele hacer de las distintas alternativas, considerándolas excluyentes, me parece errónea como planteamiento y engañosa en sus resultados.

Respecto al equilibrio o desequilibrio entre la formación general y la formación específica, la primera de las tensiones expuestas en este capítulo, ha sido un tema recurrente a lo largo de toda la primera parte del trabajo y que he abordado desde las perspectivas del mercado, la escuela, las reformas escolares, ... Creo que una buena salida a este dilema estriba en la propuesta de la alternancia, como mecanismo facilitador de distintos usos formativos de la experiencia laboral, sin reducirlo a la mera preparación ocupacional.

Esta propuesta es objeto de análisis más detallado en la segunda parte de mi trabajo.

En lo referente a la cuestión de las relaciones teoría-práctica, creo que también es una disyuntiva que muchas veces se presenta como tal en la realidad, pero a la que el discurso pedagógico tiene mucho que ofrecer. También en la segunda parte del trabajo abordo esta cuestión, en un capítulo en que profundizo en el significado de la experiencia educativa, en sus distintos componentes y en sus aplicaciones en la práctica pedagógica en general, formal y no formal, y en la formación profesional en particular.

Finalmente, la temática de las cualificaciones ha sido abordada en toda su complejidad, atendiendo a los distintos discursos que se elaboran desde niveles diferenciados. Nuevamente aquí, me he situado en los postulados de la pedagogía crítica, desde donde he tratado de analizar en qué medida se juntan las necesidades económicas con los ideales educativos, como parecen creer algunos autores. En este sentido, han sido de gran interés las aportaciones realizadas desde el ámbito de la formación permanente y de adultos, así como las referencias al desarrollo local y comunitario, estrechamente ligado al desarrollo humano en general. De este modo, finalizo este capítulo, para ocuparme en el siguiente de una reconceptualización de las nociones de trabajo y educación, abordadas a la luz de los planteamientos genéricos que he venido exponiendo a lo largo de toda esta primera parte del trabajo.



## CAPÍTULO VI

### TRABAJO Y EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD HUMANA

---

En este último capítulo de la primera parte del trabajo hago una síntesis personal de los temas aparecidos a lo largo de ella, tratando de recoger los planteamientos que he expuesto a lo largo de las páginas anteriores y proponiendo la redefinición de los conceptos de educación y trabajo.

#### 6.1. La crisis cultural del concepto de trabajo. Distintas concepciones sobre el trabajo.

El fenómeno del paro estructural, especialmente por las dimensiones en que amenaza a la mayor parte de la población joven, está incidiendo en un cambio de valores respecto al trabajo. Este tema ha sido estudiado entre nosotros por Valles, Moncada y Callejo (1987), García Nieto (1989), Fernández Enguita (1990a, 1990b), Sanchis (1991) y Gracia (1992) entre otros. Ese cambio de valores afecta también a todos los ámbitos de la cultura, que Schwartz (1985) ha calificado de elitista y sofisticada a la vez que deshumanizada. Y es que, si bien la incorporación al trabajo no es el único elemento en el acceso al mundo adulto como miembro de pleno derecho, sí que es una condición indispensable para dicha inserción.

La introducción de las nuevas tecnologías en los sistemas de producción es uno de los factores más destacados y, como tal, tiene una fuerte repercusión en el desempleo así como en la movilidad laboral, que se ha visto incrementada de manera acelerada recientemente (Gelpi, 1985). Además, y acompañada de la nueva organización laboral, incide directamente en la tendencia a una división más acentuada del trabajo especializado y no especializado (Welbers, 1985). Cada vez más, aumentan los sectores del mercado de trabajo que requieren empleados para actividades rutinarias y que no necesitan altas cualificaciones. También este hecho ha influido en el cambio del valor del trabajo, caracterizado también por un cambio en la motivación hacia el mismo.

Ahora bien, ¿por qué se produce en la literatura sobre el tema ese énfasis en el acceso a un puesto laboral para incorporarse a la vida adulta? ¿Cuál es el sentido del trabajo en nuestros días? ¿Cuál es el valor del trabajo para tantos jóvenes que no tienen ningún oficio, no han terminado la E.G.B., emigrantes o marginados, etc...? ¿Y para los otros jóvenes, los que

han completado sin problemas sus estudios de FP o BUP, incluso la Universidad? ¿Dónde se encuentra la centralidad del trabajo, si es que la tiene? Fernández Enguita (1990c) recoge la valoración que hacen los jóvenes de los distintos aspectos de un puesto de trabajo, entre los que se destacan los buenos ingresos y las relaciones con los compañeros por su alta consideración, y el trato con la gente y las responsabilidades como los aspectos menos valorados. Obviamente, estas valoraciones están mediatizadas, como demuestra aquel autor, por la clase social de los jóvenes y su situación de estudio, trabajo o paro, valoración que afecta no sólo a los aspectos inherentes al trabajo mismo, sino también al lugar que ocupa éste dentro de la escala de prioridades del individuo

Como se puede leer en los datos analizados por los distintos estudios del tema, el principal valor que contiene el trabajo en nuestros días es instrumental: permitir a quienes lo tienen la inclusión en la sociedad (adulta, de consumo, ...) como miembros de pleno derecho o, lo que es lo mismo, librarles de la exclusión que están padeciendo en tanto que no encuentran trabajo y paliar, en cierta medida, la reclusión a la que se pueden haber visto sometidos o en la que corren el riesgo de caer. No se trata únicamente del derecho a unos ingresos, ni tampoco de la posibilidad de la auto-realización personal. Es una cuestión de marginación o pertenencia a una sociedad. Harpaz se ocupa de examinar cuál es este nuevo sentido del trabajo, en la medida en que es un factor a tener en cuenta en la socialización laboral de los jóvenes. De este modo, afirma que:

el significado del trabajo ha sido definido conceptualmente en términos de cuatro dominios: (a) centralidad del trabajo como un rol vital; (b) normas sociales sobre el trabajo; (c) resultados laborales valorados; (d) importancia de las metas laborales. (Harpaz, 1987, p.71)

Así pues, el cambio de valores se está produciendo a raíz de la evolución del contexto social y no sólo del mercado de trabajo. Algunos autores señalan que las modificaciones en las tendencias económicas y laborales están incidiendo en un cambio en las actitudes hacia el trabajo, especialmente en los jóvenes y, lo que resulta más llamativo, un cambio también en la propia ética del trabajo (Harpaz, 1987); una ética que se encuentra en el origen del modo de producción industrial y que no es otra que el espíritu del protestantismo (Moncada, 1987).

Abundando en una explicación psicologicista del sentido del trabajo, Rita Claes (1987) indica tres núcleos que dan cuenta del valor del trabajo y su importancia o centralidad para los jóvenes: en primer lugar, el trabajo ocupa gran parte del tiempo de la vida adulta de las personas. No es sólo el tiempo invertido en el mismo puesto de trabajo, sino el tiempo de preparación para el mismo, así como el que se dedica a las preocupaciones derivadas de su desempeño. Un segundo motivo es la satisfacción que la actividad laboral proporciona al individuo y sus necesidades: la más obvia de estas es la economía de la persona; pero también se cubren necesidades sociales y psicológicas, como el desarrollo personal o autorrealización, el contacto social o la contribución del individuo a la sociedad, lo que le hace

sentirse útil. Estas necesidades se ven especialmente resentidas en situaciones de desempleo como la que caracteriza a nuestra sociedad. Y, en tercer lugar, las concepciones legales y sociales de los derechos del trabajo han avanzado en los últimos tiempos, extendiéndose a colectivos tradicionalmente apartados de él, como las mujeres, minorías raciales, ...; resultando unas nuevas políticas y prácticas de empleo que, a su vez, contribuirán a reconvertir el sentido del trabajo. A estas tres causas de la importancia del trabajo debemos unir el hecho de que la centralidad del trabajo guarda relación con la edad (Claes, 1987; Fernández Enguita, 1990c; Gracia, 1992).

Desde un punto de vista más sociológico, Welbers (1985) propone la reconsideración de los conceptos de trabajo y paro. Ante las perspectivas del mercado laboral (trabajo a tiempo parcial, horario compartido con otro trabajador, jubilación anticipada, ...), cada vez se va a disponer de más tiempo libre (libre del trabajo remunerado). Por ello, y dado que el trabajo es un valor central en la vida de los individuos, tal vez habría que dar cabida a la realización de actividades de tipo social o de mejora de la calidad de vida, más que al consumo de bienes. Si verdaderamente ha caído el tópico del pleno empleo, habría también que reconsiderar el papel del subsidio de desempleo (pensado para una situación de paro coyuntural y no estructural), dado que no son sólo económicas las necesidades que el trabajo satisface.

En esta línea, se puede afirmar que el cambio del sentido del trabajo afecta incluso a su centralidad en la vida de las personas. La extensión del desempleo, la reducción de la importancia del trabajo en el propio ciclo vital, la relativización del mismo, la desconexión con la formación laboral que el sujeto ha recibido; un mayor sentimiento de ciudadanía que de pertenencia al mundo obrero; la reconsideración del trabajo productivo para dar cabida a todo aquel que tenga utilidad social; la misma relación trabajo-salario; ... Todas estas circunstancias configuran la existencia de un mercado de trabajo segmentado y del proceso de dualización de la sociedad al que ya me he referido en el primer capítulo:

El nuevo proceso productivo tiende a "descentralizarse". Esto provoca la aparición de colectivos de trabajadores, cada vez más amplios, "periféricos", precarios, temporales, inestables. Estos colectivos junto con los desempleados y los "sumergidos" consolidan un mercado de trabajo segmentado y "dual" que expulsa y margina a jóvenes, mujeres, inmigrantes, disminuidos, mayores de 45 años, ... (Jover, 1989a, pp. 12-13)

Con todo, la misma argumentación de Jover parece reafirmar el trabajo (en su acepción de empleo, la dominante en las sociedades industrializadas) como eje central en la inserción en el mundo adulto. Y, desde luego, esta es la idea que fundamenta todas las actuaciones, tanto de los múltiples programas y alternativas de formación profesional y ocupacional que florecen en nuestro entorno, como de la propia escuela. Es por ello que algunos encuentran que

lo lamentable de la situación actual es que la Administración tiende fundamentalmente al sistema de subsidio y de la ayuda puntual. (Estivill, 1990, p. 87)

Sobre el significado de esta afirmación nos da pistas suficientes su mismo autor en páginas posteriores del mismo texto, haciendo gala de un sentido histórico y, consecuentemente, crítico:

Una primera paradoja puede concretarse en que en los años sesenta, cuando abundaba (el trabajo), una gran parte de la literatura que se le dedicaba insistía en su vertiente explotadora, alienante, cosificadora. En cambio en esta década, convertido en un recurso escaso, sólo se oyen los cantos de quienes alaban sus excelencias, señalando sus funciones libertadoras (autonomía económica), y de socialización integradora. Siguiendo, en este caso, las leyes clásicas de la economía política, la escasez eleva el precio y la consideración social (...) En las coordenadas que nos rigen, la experiencia histórica y la de cada día ponen de relieve que el propio trabajo es un sistema que discrimina (económica, social, culturalmente), que margina (horarios, ritmos, ...), que provoca discapacidades de todo tipo (accidentes de trabajo, enfermedades profesionales ...) (...) Es cierto que el empleo asalariado protege, identifica, socializa, hace entrar en los círculos centrales, pero también lo es que esclaviza e impide vivir. (Estivill, 1990, pp. 93-97)

Este autor propone que el debate sobre el valor del trabajo se amplíe también a las formas de distribución del mismo. Si se acepta su centralidad, habrá que encontrar solución a su escasez, o buscar nuevas maneras tanto de concebirlo como de incorporarse a él. Y es un debate que, según Estivill, debe dar cabida al mundo marginal, que tiene mucho que aportar a él tanto desde su posición en el entramado social como desde

su lógica, que no es la del lucro ni la competencia, hace cambiar de sentido nociones como la eficacia y la rentabilidad en la línea del trabajo socialmente útil. (Estivill, 1990, p. 97)

Pero el discurso de Estivill va más allá cuando invita a hacerse eco de esta idea. Esta aportación puede contribuir a profundizar en las medidas de la economía social, en las que el valor del trabajo asalariado no es superior al del aprendizaje de la producción de bienes y servicios para la colectividad, tratando de darles cabida en el rígido sistema jurídico que en los terrenos civil y mercantil hay en nuestro entorno en la actualidad.

Desde un ámbito distinto, pero manteniendo una perspectiva similar por lo que respecta a su importancia y su carácter social, Fernández Enguita destaca el

papel central del trabajo en la filogénesis y la ontogénesis del ser humano. Como unidad de concepción y ejecución, como elaboración de una reacción propuesta, como auto-reconocimiento de la conciencia en el ser exterior o como síntesis de reflexión y acción transformadoras, el trabajo distingue al hombre de cualquier otra especie viva. (Fernández Enguita, 1990b, p. 188)  
No hay mejor socialización cultural ni mejor aprendizaje político que la experiencia de trabajo. (Fernández Enguita, 1990b, p. 197)

Y, a pesar de esta virtualidad del trabajo en tanto que proceso humano, el modo de producción capitalista viene a escindir esa unidad de pensamiento y práctica:

Lo característico de nuestros días es, ni más ni menos, que cuando más se agranda el horizonte intelectual de la humanidad, cuando más se desarrollan sus poderes prácticos, cuando más necesaria es para la especie la perfecta síntesis entre ciencia y producción, entre saber y acción, entre mano y cerebro, más escindidos se muestran estos campos desde el punto de vista de la experiencia individual. (Fernández Enguita, 1990b, p. 189).

Si hasta aquí he estado refiriéndome al sentido del trabajo en general, es necesario ahora que me centre en su modalidad más conocida y quizás representativa, el concepto dominante en la sociedad industrial capitalista, que es el trabajo remunerado, el empleo, la forma que más valores de los anteriormente citados incluye, pero que no es la única (aunque se nos quiere hacer creer que sí) ni tampoco la más valiosa (a pesar de que sea imprescindible para el pleno reconocimiento como miembros de la sociedad).

¿Qué puede aportar el trabajo industrial a la concepción general del sentido del mismo? La función y contenido del trabajo pueden ser vistos bajo las siguientes categorías y aspectos; tal y como se entienden desde el debate sobre la formación profesional en Alemania, en cuyo sistema educativo la experiencia real de trabajo juega un papel preponderante:

1. Función de adquisición: la actividad productiva se orienta por lo general a la adquisición material que garantice la supervivencia.
2. Función de socialización: el ejercicio de un oficio es una situación social concreta que facilita la comprensión de la vida en la sociedad.
3. Función holística: comprensión del proceso completo de la producción y el consumo.
4. Aspecto de continuidad: el trabajo en el ritmo vital de las personas.
5. Función de construcción: formación de un *ethos* laboral, de una ética en el trabajo y por el trabajo.
6. Aspecto de cualificación: mediante el ejercicio de un oficio se alcanzan las cualificaciones necesarias (destrezas, conocimientos y actitudes).
7. Función de colocación: facilitan la entrada al mercado de trabajo.
8. Función de selección: mediante la habilidad, el talento y el logro demostrado por los estudiantes.

(Lipsmaier, 1978a, pp. 14-15)

El contenido educativo y de realización personal que puede aportar el trabajo industrial es analizado igualmente en Gran Bretaña, donde también se ha utilizado como metodología educativa importante en épocas recientes, con el fin de proporcionar a los jóvenes una educación que, de otra forma, la escuela por sí sola es incapaz de darle, pero que puede serle útil para desenvolverse en la sociedad:

la alta tasa de paro llevó paradójicamente a la expansión de la preparación ocupacional, y cómo "la paradoja se resolvió creando una definición comprensiva y vaga de "trabajo" como algo separado del empleo y resaltando la necesidad del desarrollo personal. En parte, también, la demanda de una definición más amplia ha sido referida al crecimiento asociado





pero separable del interés por la "educación para la iniciativa". (Watts, 1991a, p. 30)

Enlazando con esa educación para la iniciativa, ese 'aprender a emprender', esa formación del espíritu y las capacidades empresariales, Gorman (1989) indica las posibilidades educativas que reúne el trabajo visto desde esta perspectiva en tanto que autónomo, desde la perspectiva empresarial más que la del asalariado.

Mechthild Hart, cuya argumentación he ido desarrollando en otros lugares de esta primera parte, aborda en su obra las relaciones entre muchos de estos temas. Recoge en ellos distintas preocupaciones: el Tercer y Cuarto Mundos, la discriminación de las mujeres, la destrucción del medio ambiente, la sociedad de consumo, ... Se detiene así en cuestiones referidas a la educación de adultos, el futuro del trabajo y el trabajo del futuro, las nuevas tecnologías, las divisiones (sexual e internacional) del trabajo y otras formas coexistentes de trabajo (doméstico, producción de subsistencia), conocimiento basado en la experiencia y saber de subsistencia, formaciones profesionales y racionalidades subyacentes, funciones de reproducción y transformación que cumple la escuela (riqueza y pobreza de la educación), desigualdad social, procesos de cualificación-descualificación-recualificación de los puestos de trabajos, ... En suma, se trata de una conceptualización amplia del trabajo, que da cabida a la variada realidad existente, que incorpora las diferencias y a los diferentes, y que mantiene, en todo su discurso, el potencial utópico (lo que equivale a decir de huída de los tópicos) educativo del trabajo, en tanto que elemento central en la vida de las personas y, por tanto, en su maduración. En esa medida, critica mucha de la literatura existente al respecto:

En la literatura que se ocupa del trabajo y la educación la estructura ocupacional jerárquica y polarizada es acusada de dividir dualísticamente el mundo del trabajo entre ocupaciones y profesiones (*jobs and careers*), con la consiguiente preparación educativa y programas bastante diferentes. Profesión es igualado a "buen trabajo" *per se*, no dejando espacio a desarrollar una visión del trabajo que no sea individualista, basada en las clases o patriarcal. (Hart, 1992, p. 9)

Esta autora también señala que otros aspectos de esta "ortodoxia económica" (Hart, 1992) tales como el pleno empleo, el libre comercio, ..., carecen ya de credibilidad a la luz de la realidad, pero siguen impregnando el quehacer de la mayoría de propuestas para la educación de adultos. Es por eso que, con su discurso, trata de deshacer tantos lugares comunes y asunciones acríticas como se dan, abriendo espacios a maneras de entender más comprensivas de la realidad, incorporando las distintas formas de trabajo que de hecho se dan, reconociendo una realidad diversa:

Además, el escenario de pleno empleo está ligado a enfoques miopes de la economía formal y a condiciones de empleo en grandes organizaciones burocráticas. Se ignoran por lo tanto el creciente número de relaciones laborales precarias, y la miriada de viejas y nuevas formas de trabajo informal, "trabajo sumergido", trabajo no remunerado, es decir, relaciones de trabajo que no encajan en las dos grandes categorías de ocupaciones y profesiones.

Consiguientemente, el contenido del trabajo y sus correspondientes relaciones asociadas al trabajo de las mujeres, por ejemplo las relaciones de trabajo orientadas a la subsistencia, no industrial ni instrumental, son desconsideradas también; marginando un gran potencial de trabajo verdaderamente productivo y bueno sin explorar. (Hart, 1992, p. 10)

También Fernández Enguita (1991a) se ha ocupado de ello en "Hágalo usted mismo". Es por todo ello que decidí incorporar estos planteamientos al trabajo de campo desarrollado en la tercera parte. La cuestión es que, sin embargo, el trabajo voluntario, el trabajo doméstico, ... son fuentes fundamentales de maduración personal, de adquisición de hábitos, de control personal, de desarrollo de capacidades, ... que son marginadas en nuestra sociedad. Ciertamente es que son formas no demasiado frecuentadas, pero enfocadas desde un punto de vista educativo, que originariamente tenían, supondría un gran avance en la preparación de los individuos para su incorporación a la vida adulta. Pero, ¿qué sucede en el terreno de la formación profesional? ¿Es que acaso los jóvenes piensan que con estudiar ya tienen bastante, y por ello dejan de hacerse la cama, poner la mesa, hacer la compra, cuidar a los hermanos, ...? En una sociedad postindustrial, ¿podemos seguir razonando con las categorías de trabajo industrial? ¿Resulta válido cuando no hay suficiente trabajo de ese tipo para todos? En ese mismo sentido, ¿la experiencia laboral ha de ser posible sólo en empresas, o podría compaginar estos otros tipos de trabajo? ¿Cómo aprovechar, si no, el potencial educativo que ellos encierran? No se puede pensar en la categoría del trabajo asalariado como la única ligada al éxito cuando ha dado lugar a un cúmulo de injusticias y segmentaciones en el seno de la sociedad. En este sentido, García Nieto (1989) propone el "nuevo concepto de trabajo" que se trata, en realidad, de una noción que recupera aspectos de la definición tradicional del trabajo. Y, evidentemente, este concepto de trabajo sólo puede darse acompañado de la reconceptualización de otros términos, de nuevos conceptos: ha de cambiar la comprensión de la realidad de manera global, para mostrar cómo, efectivamente, hay otras comprensiones igualmente coherentes y que coexisten con ésta, pero que implican plantear otro tipo de soluciones que las derivadas de la ideología dominante. Conceptos referidos a la educación, a las relaciones personales, al éxito personal, al desarrollo humano, al progreso, ...

Parece que la sofisticación cultural, claridad de valores y bienes similares están reservados para las actividades después de la jornada laboral. Sin embargo, las cualidades más arriba mencionadas (sofisticación cultural, comprensión transcultural, empatía, comprensión y respeto por los otros, lealtad e intimidad, sentido de uno mismo en un contexto socio-histórico, claridad de valores e integridad) asociadas a una educación liberal están ligadas a una existencia que es al tiempo *social* y *productiva*. Presuponer que pueden ser objetos de búsqueda privada desconectados de las actividades inherentemente sociales y productivas, inexorablemente les empuja a la esfera del *consumo privado*. (Hart, 1992, p. 64)

Lo que planteo es una reintegración de las actividades de la persona, la combinación de saber y hacer, cultura y supervivencia, *homo sapiens* y *homo faber*, la necesidad de escindir público y privado, reservando para lo privado unos valores que indiscutiblemente rompen su cerco para abrirse a lo público, reconociendo la naturaleza eminentemente social de las perso-

nas, la interdependencia entre las personas y entre los pueblos, como cada vez se evidencia más. Rompe así con muchas de las dicotomías que se han establecido durante largo tiempo como categorías conceptuales opuestas, apostando por la integración, el acercamiento a la realidad de manera global y comprensiva, asumiendo su complejidad y tratando de entenderla y darle respuesta desde ella.

Este planteamiento es el mismo que realiza Fernández Enguita (1990a, 1990b, 1990c), atendiendo a variables sociológicas clásicas y que son las que proporcionan la clave para entender cómo se enfrentan los individuos al trabajo, cómo lo entienden, qué esperan de él, ... Y es un planteamiento que se opone frontalmente a las explicaciones individualistas, culpabilizadoras, psicologicistas y privatizadoras que tanto se manejan desde numerosas instancias sociales (organizaciones empresariales, jefes de personal, incluso los mismos responsables de los sistemas educativos, ...).

Hay que ser cautos ante las perversiones que se esconden tras los discursos sobre los requerimientos de los trabajos del futuro. Se aprecia en ellos rasgos evidentes de la división del trabajo que caracteriza la comprensión que sobre el mismo se tiene por parte de quienes plantean dichos requerimientos: una visión unidireccional, exclusivista, reduccionista, no liberadora, meramente instrumental, sin sentido de servicio, contribución al desarrollo sostenido, ... Desde la mentalidad dominante, se cuestiona el beneficio que otras visiones pueden suponer para los individuos desde un interés educativo, emancipador y superador de las desigualdades. Desde posiciones alternativas (Hart, 1992) se plantea la recuperación de tradiciones y hábitos de trabajo que sí que contribuyen a la subsistencia de los individuos, así como a su desarrollo, maduración y crecimiento personal, cuestionando también el progreso mismo y las nociones a él asociadas de producción y crisis; así como los conceptos de educación asociados a aquellas nociones: formación profesional y formación empresarial, ocupaciones y carreras, desempeño y gestión.

Hart también se centra en los problemas y sentimientos de los trabajadores en el desempeño de su oficio (alienación, insatisfacción y, consiguientemente, baja productividad), que a lo largo del presente siglo han tratado de resolverse, desde la dirección empresarial, por diversas vías: cogestión, autogestión, enriquecimiento del trabajo, enfoque de equipo, ...:

los sentimientos están directamente puestos al servicio de una relación estrictamente instrumental medios-fines. (Hart, 1992, p. 153)

Pero estos cambios de paradigma en la teoría y práctica de la gestión resultan problemáticos para las estructuras establecidas, provocándose nuevamente la separación entre las esferas de lo público y lo privado, la formación que se recibe y las posibilidades de aplicación de dicha formación en las condiciones de trabajo que se disfrutaban:

Las prácticas educativas que se mueven enteramente en los confines estrechos de la razón instrumental, y que consideran a la razón instrumental

como su único estándar, pierden su potencial crítico y por lo mismo verdaderamente educativo. Contribuyen a la continua erosión de formas de acción e interacción humanas que están basadas en la racionalidad de las relaciones y formas de organización igualitarias y recíprocas. (Hart, 1992, pp. 153-154)

Así se pueden explicar también las relaciones entre educación y trabajo, de hecho, conforme siguen las pautas de la ideología dominante, en que toma preeminencia el trabajo sobre la educación: la formación profesional orientada al mismo trata de preparar a los individuos para obedecer a los requerimientos del sistema, sean estos de adaptación, flexibilidad, movilidad, reconversión, ... Estas realidades se muestran como opresivas para las personas, que además constituyen un "recurso prescindible" dado el desequilibrio entre la demanda de trabajo y la oferta del mismo. La posibilidad de pensar modos distintos de trabajo se ve imposibilitada, limitándose al planteamiento de nuevos campos ocupacionales, sin cuestionar el ordenamiento de los mismos. En esa misma medida, esas alternativas tampoco tienen cabida en el ámbito educativo.

Efectivamente, las condiciones de trabajo impregnan también las experiencias que se ofrecen a quienes están aprendiendo de ese trabajo, constituyen el caldo de cultivo en el que se producen los aprendizajes sobre el trabajo, a modo de "*curriculum* oculto" del propio trabajo, de manera no explícita, conformando el cuerpo de conocimientos necesario para poder desenvolverse adecuadamente en el mundo del trabajo. Este aspecto reviste gran interés al efecto del aprendizaje experiencial, las prácticas y la alternancia, el tema central de esta tesis. Las contradicciones inherentes al trabajo capitalista afectan no sólo al contenido de la educación sino también a la posibilidad misma del aprendizaje.

Frente a ese tipo de experiencias que el trabajo industrial proporciona, Hart establece conexiones entre el trabajo de la mujer y el de los campesinos del Tercer Mundo desde su condición de colectivos o pueblos marginados por la ideología dominante, en ocasiones compartido con trabajos remunerados, pero en condiciones de extrema pobreza y producción para la supervivencia. En ellas basa la argumentación sobre su potencial educativo, los distintos contenidos de aprendizaje que pueden suponer y que pueden jugar un papel primordial en llevar a la sociedad la difusión de determinados valores. No trata, sin embargo, de idealizar este tipo de trabajo, que se ha dado en numerosas ocasiones a lo largo de la historia en condiciones que hoy en día resultan inaceptables desde el punto de vista del mismo progreso y desarrollo humanos.

Más que idealizar la realidad de los productores para la subsistencia (pasados o presentes), quiero reconocer (...) que ellos "tienen el conocimiento ecológico y holístico de lo que es la producción y protección de la vida", y que con la ayuda de este conocimiento podemos construir una visión del trabajo y la vida que es tanto respetuosa con la vida como progresista. (Hart, 1992, p. 177)

Todas éstas son cuestiones que trato de indagar en la tercera parte de este trabajo, aunque con escaso acierto, como se verá más adelante. A pesar de ello, mantengo la convicción de que es una relación importante, en tanto que forma parte de lo que se puede entender como cultura del trabajo. No en vano, muchos estudiantes trabajan en periodos de vacaciones, o encuentran trabajos eventuales a tiempo parcial a los que se dedican a cambio de unos ingresos o bien la colaboración con los pequeños negocios familiares. Y no se puede olvidar que, con cierta frecuencia, el trabajo adolescente es voluntario y no obligatorio, a diferencia de la escuela (Watts, 1991). Ahora bien, en la medida en que el trabajo se incorpore al *currículum* escolar, adquiere ya el carácter de obligatoriedad, pierde su pretendida centralidad para convertirse en un tema escolar más, otra asignatura, un módulo, y no el eje rector de los *curricula* escolares.

De este modo, que he tratado de presentar aquí sucintamente, Hart completa su discurso, complejo pero abierto, con muchas posibilidades, y con una recuperación de las tradiciones más humanizadoras en lo que respecta al trabajo, pero también como modo de promover la educación de los individuos y hacerle frente a las condiciones de vida y trabajo que son dominantes en nuestra sociedad:

La cuestión de cómo debiéramos trabajar es también la cuestión de cómo debiéramos vivir (...) la insana separación entre trabajo y vida empobrece a ambos, convirtiendo al primero en mortal y vaciando el segundo de contenido. De hecho, destruye la vida. (Hart, 1992, p. 201)

A esta labor a la que se entrega Hart en su libro quiero unirme también con este trabajo. Y es que aún está pendiente de romper la separación tan frecuente entre el trabajo y la vida, que cobra también la forma de separación entre la experiencia laboral y las actividades de servicio a la comunidad (y aquí tienen cabida fórmulas como el trabajo doméstico, el cuidado de los niños que cita Hart; pero también la participación en movimientos sociales, Organizaciones No Gubernamentales, entidades de voluntariado social, desarrollo comunitario, ..., tan relacionados todos ellos con la revitalización del tejido asociativo en nuestra sociedad y con el progreso social mismo). También en esa línea, Hart afirma que

(...) estoy proponiendo un contra-concepto a la noción predominante de trabajo, industrial y patriarcal. Mi propósito es hacerlo en tres ámbitos: primero, proporcionar un contrapeso crítico a la noción ideológica de que el trabajo con o para las nuevas tecnologías es una forma genuinamente superior de trabajo que está en el filo del progreso; segundo, describir cualidades humanas y formas de interacción que son de vital importancia en la construcción de una sociedad verdaderamente humana; tercero, discutir que la educación puede ser conceptualizada como un proceso productivo que contiene los elementos principales de la producción de subsistencia. (Hart, 1992, p. 177)

Considero este planteamiento de gran importancia, ya que supone no sólo un nuevo concepto de trabajo, sino también todo un programa de intenciones que defiende el desarrollo humano desde una perspectiva integral, y concibe la educación como un proceso productivo orientado a la sub-

sistencia y no al consumo indiscriminado, al igual que hacen Tonucci y Caivano (1990), quienes reivindican la inseparabilidad de educación y trabajo. De esta forma, el tema se abre a cuestiones de otro rango, como la dialéctica entre necesidad, libertad y consumo, estableciendo abiertamente la confrontación entre economía de uso y de intercambio:

(...) estamos tratando aquí con un tipo distinto de epistemología que el que hemos criticado. Ya que las cuestiones relativas al conocimiento, las maneras de conocer, y las maneras de adquirir y generar conocimiento son intrínsecas a las preocupaciones educativas es valioso resumir algunos de los rasgos básicos de esta epistemología. Creo que una comprensión de una epistemología que surge de una organización del trabajo no-posesiva y no-dominante es crucial para desarrollar diferentes cuestiones no sólo sobre el trabajo sino también sobre los enfoques educativos, programas y métodos basados en intereses y formas de interacción igualitarias. (Hart, 1992, p. 182)

Tomando postura en esta confrontación, cabe reclamar, por ejemplo, el cuidado de los niños como uno de los trabajos más importantes, por delante incluso de la producción de bienes de mercado. Un cambio de prioridades que supone un nuevo entendimiento y una nueva práctica poco frecuente en los "tiempos modernos". Y que debiera afectar a la comprensión y el análisis de los puestos de trabajo y las condiciones que reúnen. Estas tesis son también compartidas por otros autores que han investigado profusamente las posibilidades educativas de los distintos tipos de trabajo:

Hay (...) una literatura de investigación considerable sobre los modos en que el "trabajo doméstico" de los niños se relaciona con el desarrollo de la conducta de apoyo, el crecimiento de la independencia y la inducción al trabajo. (Watts, 1991, p. 32)

En este sentido, Hart también plantea la noción masculina de carrera y éxito, construida sobre las divisiones desiguales del trabajo, la explotación de la mujer y el aprovechamiento del trabajo casi esclavo que se hace en el Tercer Mundo, incluso la auto-explotación. Hart propone dismantelar esa idea de éxito en lugar de reforzarla desde los programas educativos, y recoge también experiencias que van trabajando en esta línea (Hart, 1992). Semejante propósito

(...) contribuiría también a la validación de la dimensión subjetiva del trabajo, por ejemplo el conocimiento de los productores sobre su propio trabajo, un conocimiento mucho más importante que las habilidades que se recomiendan para el trabajo del futuro (solución de problemas, interpersonales, ...). Es un conocimiento sobre poder, injusticia, violencia hecha al cuerpo y al alma del trabajador, pero también sobre la alegría de la creatividad y la productividad, relaciones de solidaridad, y de una afirmación del yo y de la vida incluso bajo condiciones reduccionistas y destructivas. (Hart, 1992, p. 208)

Obviamente, esta noción de trabajo y este interés por su conocimiento distan de las propuestas más abundantes en estos tiempos, que reclaman conocimientos específicos y parcelados, técnicos y no humanísticos y, fundamentalmente, enfocados a la productividad y al rendimiento y no al bienes-

tar de las personas, a su propia "realización personal", un discurso caído en el desuso.

Quisiera finalizar este epígrafe de la misma manera en que lo empecé: conectando el concepto, sentido y valores del trabajo con la ética que le acompaña. He hecho constante alusión a los planteamientos de Hart y Watts (éste último plantea una serie de propuestas de renovación escolar que abordo con detenimiento en la segunda parte de este trabajo). No en vano, su posición de partida plantea que estas cuestiones significan una nueva moralidad más que una cuestión de habilidades. Una moralidad que reconoce la interdependencia, y las limitaciones de la libertad personal. Una moralidad en la que destaca lo colectivo y lo cooperativo. En definitiva, el planteamiento de Hart supone una subversión de muchos de los conceptos que funcionan en la vida corriente de las sociedades industriales, pero que no por ello son inamovibles. En efecto, y a modo de síntesis, podemos ver de qué manera entiende esas relaciones entre trabajo y educación, trabajo y vida, implicando una nueva moralidad:

Estoy operando aquí, por supuesto, con una noción distinta de producción o productividad, una que no divide la relación entre cuerpo y mente, entre el mundo material o físico y el intelectual o humano. Además, y más importante aun, esta noción de productividad tampoco está separada de su verdadero propósito: el sostenimiento y mejora de la vida. En cierto modo, una producción solamente orientada hacia la maximización de beneficios y calculada en las categorías abstractas de *input* y *output* debiera ser considerada más como una forma de no-producción o incluso anti-producción. Es una forma de antiproducción porque más que crear vida, y las condiciones óptimas para la vida, continúa devorando la sustancia de los recursos naturales y humanos, reflejada no sólo en la destrucción natural y humana que señalan los criterios de producción, sino también en los inmensos montones de productos inútiles, baladíes o claramente perjudiciales que salen de nuestras plantas de producción y se acumulan en los crecientes vertederos. (Hart, 1992, pp. 159-160)

En el epígrafe siguiente me propongo analizar qué concepto de educación debe proponerse, estrechamente asociado al concepto amplio de trabajo hasta aquí defendido, y cómo se establecen oposiciones entre los posibles emparejamientos. Algo he dejado ya entrever, pero quiero profundizar en las páginas que siguen, ya que sólo desde una concepción bien asentada puedo afrontar la segunda y tercera parte de este trabajo con garantías de éxito, es decir, de integridad.

## 6.2. Reconceptualización de la educación.

El sentido y valor de la educación, en el marco del tema de la transición o la inserción en la vida activa, varía mucho según quién esté manejando el concepto. De este modo, hay grandes diferencias entre los distintos niveles a los que se plantea el discurso. Asimismo, se pueden apreciar esas diferencias entre lo que el sector empresarial en general entiende por forma-

ción para el trabajo y lo que engloban bajo el mismo concepto esos nuevos empresarios de la formación que hacen uso de un discurso en principio progresista pero que, a menudo, funcionan conforme a los criterios del trabajo que ellos mismos rechazan en sus escritos. He aquí una muestra de su discurso educativo:

Puestas así las cosas y dado que el empleo es un bien escaso, parece que sólo los mejor preparados accederán a un empleo bien remunerado. Es imprescindible desarrollar un nuevo concepto del trabajo y de la ocupación que se diferencie del empleo asalariado. Esta reivindicación permitirá reconocer el derecho de los ciudadanos a una actividad socialmente enriquecedora y humanamente revestida de dignidad fuera de la economía monetariomercantilizadora. (Del Río, Jover y Riesco, 1991, p. 21)

Esto les lleva a plantearse la siguiente pregunta:

Se trataría, pues, de saber "en qué formarse y cómo". (Del Río, Jover y Riesco, 1991, p. 21)

Sin embargo, yo creo que la cuestión que hay que plantearse no es tanto el qué ni el cómo sino el para qué formarse. Sólo respondiendo a esta pregunta, aun a riesgo de encontrar respuestas diferentes y tener que llegar a acuerdos no siempre fáciles, se podrá actuar en el ámbito formativo más ligado al empleo con garantías de coherencia y eficacia. Los contenidos y métodos de la formación sólo pueden obedecer a los objetivos previamente planteados, de lo contrario, o bien se carece de intencionalidad o bien esta se oculta, con lo cual podría ponerse en duda el carácter auténticamente educativo de semejante formación.

La pregunta que se plantean los autores citados tiene sentido ante la multiplicidad de la oferta formativa existente hoy día en el mercado de la formación para el empleo. Y he aquí la respuesta que ofrecen a la misma, y que muestra aspectos difícilmente conjugables con su deseo educativo expresado más arriba. No debe extrañarnos, ya que aquí se da, simplemente, la contradicción entre los discursos de la reproducción y de la transformación. O entre educar para ser persona o preparar para la vida, compatibilidad que resulta problemática dadas las condiciones de los puestos de trabajo existentes:

Es decir, se ofrecen muchos trabajos a los jóvenes sin apenas futuro. Trabajo para momentos de apreturas de las empresas, para servicios que no requieren ninguna cualificación y por tanto no les capacitan para adquirir conocimientos que les sirvan de trampolín para otro trabajo más cualificado y estable. (Del Río, Jover y Riesco, 1991, p. 54)

Efectivamente, este es el tipo de empleo que se ofrece. De ahí lo difícil que resulta conjugar trabajo y estudio (como señalaba en el apartado dedicado al mercado de trabajo). Más adelante, también tendremos ocasión de comprobar el tipo de trabajo que se ofrece en la experiencia de Prácticas en Alternancia. No obstante, existe una alternativa de gran interés desde el punto de vista educativo, la denominada "formación para el autoempleo", también llamada "formación para la iniciativa" o "aprender a emprender".



Sin embargo, esta alternativa no está exenta de problemas, al tiempo que presenta fuertes restricciones desde el punto de vista de los destinatarios. Pero que, por su misma definición, afronta con capacidad de riesgo y con optimismo:

El gran desafío que tienen estos grupos creadores de su propia empresa consiste en conjugar a un tiempo la cohesión del grupo humano que la integra, la capacitación necesaria, el conocimiento del mercado, el capital suficiente y la madurez cultural y humana para superar los momentos difíciles que se les presentan en su recorrido, hasta la consolidación de la empresa. Y además la competitividad necesaria para abrir brecha dentro de los estrechos caminos que permiten la comercialización, ya bastante monopolizada por las grandes firmas. (...) Todas estas dificultades plantean, en mayor medida, la importancia del trabajo cultural que haga posible el embarcarse en este tipo de aventuras financieras y salir airoso con el proyecto. (Del Río, Jover y Riesco, 1991, pp. 60-61)

El interés de esta posibilidad radica, por lo tanto, en el trabajo que ha de hacerse para renovar tanto contenidos como métodos, para fomentar una cultura de participación y desarrollo local, de perseguir la subsistencia más que el máximo beneficio y el enriquecimiento. Además, se trataría de una educación cuyos resultados habrían de ser contrastados, resultados y también procesos que tienen que ver tanto con la adaptación a la realidad como con su transformación.

Todo ello guarda estrecha relación con el nuevo (o viejo, según se mire) concepto del trabajo, al que me he referido en el apartado anterior, puede aportar elementos formativos significativos en esta línea, es decir, si otras experiencias (trabajo doméstico, voluntario, ...) pueden ser enfocadas desde un punto de vista educativo y sistemático de manera que contribuyan a facilitar en los individuos aprendizajes relevantes para desenvolverse en las condiciones del mercado de trabajo (participación, trabajo en equipo, cooperación, compartir responsabilidades, saber delegarlas, respeto por los otros y por la naturaleza, respuesta a las necesidades que presenta el entorno local, promoción humana, ...). Y supone romper con el modelo educativo dominante:

Hoy, la relación entre educación, formación y trabajo, siempre conflictiva, compleja y contradictoria, es mistificada en una relación simple, directa, de causa-efecto, reduciendo a la educación cada vez más. (Hart, 1992, p. 90)

Un modelo al que hay personas capaces de hacer frente, movidas verdaderamente por un interés educativo, democratizador, de carácter social, de desarrollo humano más que de progreso y bienestar. En esta línea se mueven las propuestas de la educación "liberal" o "progresiva", con Dewey como máximo exponente. Pero la situación en que aquel hacía sus propuestas no parece diferir mucho de la nuestra: formación ocupacional específica, oferta educativa que desborda en mucho al ámbito escolar, devaluación de la experiencia sindical, nula preparación económica de las nuevas generaciones, la economía entendida como afán de lucro y no como administra-

ción del hogar. Y estos son los criterios que rigen el mercado de trabajo. Es por ello que Hart señala que

en lugar de simplemente preguntar si nuestros niños están suficientemente preparados para la industria, Dewey planteaba la pregunta igualmente importante (y una cuestión verdaderamente liberal y crítica) de si es la industria suficientemente buena para nuestros niños. Sólo una educación que aborde seriamente esta pregunta podría ser llamada una educación *liberadora para la gente*. (Hart, 1992, p. 62)

Parece que Hart asume como tarea la combinación de las tradiciones educativas liberal y profesional, sin decantarse por una u otra, sin poner el acento en los adjetivos, sino en la integración, en el sentido holístico que posee el término "educación" en sí mismo, por su propia definición. De este modo, se hace eco del potencial crítico de la tradición intelectual de occidente, con sus grandes ámbitos de preocupación (democracia, libertad, justicia, ...), y trata de aplicarlos a la civilización occidental misma, con sus formas de vida y la mentalidad asentada en sus ciudadanos:

De hecho, el significado mismo de "crítica" o "talante crítico" se refiere al proceso de cuestionar la realidad y validez de un consenso social concerniente a creencias, valores y asunciones. En particular, la crítica se dirige a la iluminación de un falso consenso que, en una sociedad jerárquicamente organizada, dividida y estratificada, no es sino el consenso de una élite. (Hart, 1992, p. 66)

La tarea con la que se compromete Hart le lleva a asumir ese talante ante los múltiples tópicos, creencias, etc. que configuran nuestro conocimiento, que iluminan nuestras prácticas y que, en última instancia, nos definen: las nociones de crecimiento, desarrollo, productividad, éxito, rendimiento, progreso, bienestar, ... Presenta también algunos ejemplos de dicotomías artificiales: roles del profesor y del estudiante, autoridad-obediencia, proceso-contenido, pensamiento-emoción, yo-otros, subjetividad-objetividad, empatía-crítica, cuidar-juzgar, conocimiento-adquisición del conocimiento, transformación-sumisión a la realidad. Si no se entienden como algo estático y jerárquico, no tienen porqué cristalizar como entidades separadas, sino algo en constante movimiento, en la interacción de la vida. Este planteamiento supone dotar de nuevo contenido a muchos términos educativos (experiencia, practicidad, contextualización, adaptación, reflexión, ...), proporcionándoles un sentido mucho más pleno y enriquecedor, educativo por tanto, y no limitándolos o reduciéndolos a una extensión del sistema económico, como pretende hacerse desde algunas instancias (y mírense si no las revistas que tratan sobre formación profesional, las ofertas de las editoriales bajo este epígrafe, los suplementos de formación de la prensa, los discursos políticos sobre el tema, ...). Este posicionamiento se entiende perfectamente, a la vista de la concepción que esta investigadora propone del fenómeno educativo. Y es una concepción que tiene algunos puntos en común con la postura de Jover (1989b, 1990a, 1990c), quien seguramente suscribiría estas afirmaciones aunque también, muy probablemente, recibiría críticas por parte de Hart:

La educación no es un hecho dado y no problemático. Cómo sea interpretada, y cómo estas interpretaciones se traducen en acciones o programas depende de circunstancias históricas y materiales específicas. Debido a que la conciencia, como la experiencia, es un producto histórico, la educación debe ser capaz de reconocer los determinantes históricos y sociales y políticos del material con que está trabajando. La primacía del paradigma de las habilidades y de la racionalidad instrumental ha institucionalizado una forma de pensamiento que hoy coloniza todos los modos de experiencia y producción, y que organiza todas las formas de interacción (con uno mismo, los otros, el ambiente) conforme a su dinámica reduccionista y alienante. (Hart, 1992, pp. 171-172)

En cualquier caso, existen en la práctica educativa cotidiana (y no sólo escolar) ejemplos que vienen a confirmar la viabilidad de estas posturas. Y son prácticas que, desde una concepción dominante de lo educativo como dominio escolar, muchas veces pasan desapercibidas ante nuestros ojos: la educación de los niños, el trabajo doméstico, el trabajo voluntario, ...

Existen numerosas implicaciones para una educación que tome como punto de partida un modelo de trabajo que se orienta hacia la producción, mantenimiento y mejora de la vida, y que puede por lo tanto ser tenida por productiva. Comenzar por un concepto semejante de trabajo conduciría a un paradigma educativo completamente nuevo y alternativo. Afectaría a la teoría y la práctica, señalaría a distintos principios y premisas educativas, y alteraría por lo tanto los procesos así como los contenidos. Estos cambios propuestos pueden examinarse a dos distintos niveles. El primero se refiere a los programas y enfoques educativos directamente relacionados con el trabajo. Aquí, la asunción de un punto de partida distinto, basada en un concepto alternativo del trabajo, conduce a cuestiones y temas completamente nuevos. El segundo nivel se refiere a la idea de que la educación es en sí misma un proceso productivo que puede ser organizado según los principios inherentes al trabajo productivo. Si las relaciones que son estructuradas por los paradigmas educativos dominantes reproducen en cualquier manera compleja y contradictoria las relaciones alienantes vinculadas al poder de la producción industrial-patriarcal, también debe ser posible establecer procesos y procedimientos educativos que reflejen las relaciones recíprocas, no-apropiantes de modos alternativos de producción. (Hart, 1992, pp. 190-191)

Todo este análisis lleva a esta autora a proponer la siguiente definición de educación, que hago mía:

En los términos más generales, la educación puede considerarse como un proceso que produce (o ayuda a producir) la capacidad para el discurso y la acción, o la capacidad de participar en la comunidad humana como un miembro autónomo, crítico y activo. Más específicamente, autonomía, capacidad crítica y capacidad para la acción competente implican la capacidad del individuo de la experiencia misma, en que la participación activa en la realidad y el juicio crítico sobre las consecuencias de la propia acción son completamente entrelazadas. En otras palabras, la educación ayuda a producir la capacidad de tener "experiencias fructíferas" en el sentido descrito por Dewey. (Hart, 1992, p. 191)

Y es que Hart es tremendamente clara a la hora de plantear que tampoco hay abundancia de alternativas. La experiencia de trabajo bajo las con-

diciones de producción patriarcales e industriales es deseducativa, lo cual hace mucho más urgente apostar por este tipo de educación y de hacerlo desde esa nueva epistemología (lo que exige un profundo trabajo de concienciación) pero con los parámetros de eficacia, de mejorar la calidad de los procesos y productos educativos.

Si la educación se entiende como un medio para el cambio pacífico, que rechaza tanto el *status quo* individual como el social al poner de manifiesto las posibilidades latentes, la educación de adultos no puede simplemente esconderse bajo el manto del "realismo". No es realista apoyar las formas de producción y desarrollo destructivas actuales, ni intentar adaptar a la gente a las condiciones insalubres de su trabajo. (Hart, 1992, p. 200)

Estos son los planteamientos que trato de desarrollar en la segunda parte del trabajo.



## CAPÍTULO VII

### EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE

---

A lo largo de todo este trabajo, el concepto de experiencia juega un papel muy importante, entendido como principio educativo superador de muchas dicotomías: formación general-profesional, amor-pedagogía, razón-sentimiento, ciencias-letras, saber básico-técnico, ... De algunas de estas dicotomías me he ocupado ya en el capítulo sexto, de modo que me voy a centrar aquí en la definición y comprensión de la experiencia.

Lo que me propongo con este apartado es una reconsideración de las experiencias que pueden resultar válidas a lo largo del proceso formativo de los estudiantes de Formación Profesional, estableciendo un marco de referencia que dé sentido a su estancia en un puesto de trabajo, así como de la simulación de cualquier aspecto del mismo en el centro de enseñanza, en el conjunto de las experiencias de toda índole que pueden vivir estos jóvenes durante su permanencia en la escuela. Quiero, además, detenerme en los procesos de enseñanza y aprendizaje que confieren un sentido educativo a las experiencias del alumno. Sólo así podrá realizarse un análisis didáctico de las prácticas educativas que se realizan en la formación profesional en torno a la experiencia laboral y, en concreto, de las prácticas en empresas.

A pesar del uso frecuente que se hace del concepto de aprendizaje experiencial, no suelen ir amparados por un marco teórico general más amplio sobre el mismo. Voy a detenerme por tanto en su caracterización, con el fin de desarrollar una matriz de interpretación. Una dificultad a la hora de emprender esta tarea se deriva de la distinta procedencia de estos conceptos, surgidos la mayoría de ellos en distintos ámbitos: la filosofía, la psicología, la pedagogía y, en concreto, la educación de adultos. No obstante, sí que es posible detectar entre ellos nexos de unión, referencias comunes e intereses compartidos: el aprendizaje, el desarrollo personal, la emancipación, el desarrollo democrático de la sociedad. Paso ya a ocuparme de ellos.

## 7.1. Experiencia y educación.

Es John Dewey quien recupera, a principios de este siglo, la experiencia como fuente fundamental del aprendizaje humano y como núcleo más relevante de la educación de las personas. Hace volver el interés de la pedagogía sobre las relaciones íntimas entre la experiencia y la educación (Dewey, 1967). Este autor propone una revitalización de la enseñanza, buscando el máximo desarrollo de sus posibilidades (Dewey, 1970): vinculación de la escuela al entorno, integración de la teoría y la práctica, de los sentidos y la razón, lo perceptual y lo conceptual, superación de los problemas entre lo particular y lo universal, conjunción de la formación inicial con la formación continua, superación de la separación entre formación profesional y educación liberal, ...

Concibe la experiencia como algo dinámico, un impulso motor tendente a una meta, la cual sirve de referencia para juzgar la misma experiencia. Como tal fuerza, se halla estrechamente ligada a las experiencias anteriores, así como a las subsiguientes. En la medida en que se rige por una dirección, ésta va conformando las condiciones del individuo sujeto de la experiencia. El carácter activo de esta fuerza conlleva también una transformación de la fuerza misma por parte del sujeto.

Sólo en la medida en que la dirección a la que se dirige dicho impulso da pie a la realización de nuevas experiencias, es decir, sólo en tanto en cuanto la experiencia promueve la actividad del sujeto, dando pie por tanto al desarrollo continuado del mismo, sólo entonces se puede hablar de carácter educativo de la experiencia. En este sentido, Dewey entiende la experiencia educativa como el potencial transformador de la realidad. En la medida en que la experiencia humana es de carácter social por cuanto tiene de interrelación con los otros, su potencial educativo no se limita sólo al crecimiento individual del sujeto sino también al progreso de la sociedad, progreso entendido en un sentido formativo, ya que la sociedad es el seno en que el individuo encuentra sus oportunidades de crecimiento y transformación, por medio de la experiencia, ya que ésta se produce sobre unas fuentes que se encuentran fuera del individuo, si bien reclaman una interacción con él:

... en cuanto comprendemos que nuestro yo individual es un proceso activo, comprendemos también que las modificaciones sociales son el medio único de crear personalidades cambiadas. Miramos entonces a las instituciones desde el punto de vista de sus efectos educadores, es decir, con referencia a los tipos de individualidades que fomentan. (Dewey, 1970, p. 260)

Yendo más allá en el sentido de esta afirmación, el propio Dewey plantea que sólo mediante la implicación activa de cada persona en esa comprensión y en los procesos de transformación social a que aquélla da lugar, puede la persona misma alcanzar la plena educación. Desentenderse de los grupos sociales en los que el individuo se desenvuelve y que conforman su ambiente, impide el desarrollo completo de sus capacidades, le niega la

posibilidad de experiencias que dan pie a su crecimiento y, en suma, contraviene a su propio desarrollo. Al contrario, el ejercicio de la razón, que es la inteligencia experimental (Dewey, 1970), libera al hombre de sus ataduras con el pasado, al comprenderlo y desafiar al mecanismo de la costumbre, permitiéndole la ideación y realización de un presente mejor, que la propia experiencia contribuirá a contrastar.

Son dos los principios que, según este mismo autor, caracterizan a la experiencia. Por una parte, la categoría de continuidad experiencial, según la cual

la característica básica del hábito es que toda experiencia comprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. (Dewey, 1967, p. 34)

Como queda de manifiesto en la cita anterior, la relación entre experiencia y hábito es estrecha. Es el hábito, en tanto que predisposición hacia la acción y no sólo como mera costumbre ni repetición rutinaria de actos particulares, el que permite conectar las experiencias entre sí, ya que implica intención, voluntad. Aun admitiendo la mecanización inherente al hábito mismo, éste sirve de vínculo para incorporar cada experiencia particular al propio sujeto, sus disposiciones y predisposiciones, sus afectos y su intelecto. Como el mismo Dewey señala,

el hecho concreto que respalda la separación habitual entre cuerpo y mente, práctica y teoría, realidades e ideales, es precisamente esta separación entre el hábito y el pensamiento. El pensamiento que no existe dentro de los hábitos ordinarios de acción, carece de medios de ejecución; al carecer de aplicación, carece también de examen y de criterio, por lo que está condenado a vivir en un reino separado (Dewey, 1964b, p. 72)

En cierto modo, es el hábito el que permite la vinculación entre experiencia interna y externa del sujeto, entre pensamiento y mundo externo. De ahí que intervenga en el hábito la volición, la intención, la preferencia, la afectividad. Y también de ahí que la moralidad atañe al hábito, que se va conformando con el transcurrir de las experiencias que vive el sujeto, y que se suceden por medio de la interacción. Es la misma moralidad a la que hace referencia Kerschensteiner (1964), quien señala que la actividad, el trabajo, debe ser realizado en su máxima plenitud posible, de manera que contribuya a la moralización de quien lo realiza, y no a la comodidad que sólo puede frenar su crecimiento, reducir su actividad y estrechar los límites de su interacción. Y esta interacción es, según Dewey, la segunda categoría de la experiencia:

La palabra "interacción" ... expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquélla asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos situación. (Dewey, 1967, pp. 44-45)



Las condiciones objetivas son las que confluyen en el ambiente del individuo en el momento de tener la experiencia, y que permiten responder a las necesidades, intereses e intenciones, pensamiento del sujeto, configurándose en esta acción-reacción lo que constituye la experiencia. En este sentido, al estar el pensamiento vinculado a la acción por medio del hábito, al mismo tiempo es dependiente de la experiencia previa del individuo (Dewey, 1964).

En este mismo sentido, y más recientemente, Blyth (1984) ha recogido también el doble aspecto de la experiencia en tanto que acto subjetivo (la acción que se experimenta) y objetivo (la cosa experimentada). Blyth señala que el peso más importante, desde el punto de vista educativo lo tiene la subjetividad, ya que es lo que tiene que ver con la acción y con el crecimiento, lo cual le confiere el interés para el educador, así como para quien aprende. Es por ello que trata de establecer puntos comunes entre una teoría de la experiencia y una teoría del desarrollo, dado que ambas se centran en la interacción entre individuo y entorno. Los elementos comunes a ambos son crecimiento y movimiento, comunicación, interpretación del mundo, visión e imaginación, sentimiento, expresión y apreciación, valores y actitudes.

Cuatro son los significados que Blyth atribuye a la experiencia, y que se pueden encontrar en el uso común del término en el lenguaje coloquial. En primer lugar, las cosas que le suceden a uno, cada una de ellas separadamente. Por otra parte, también puede concebirse la experiencia como algo más global, el conjunto de dichos sucesos. En tercer lugar, experiencia también es asimilada, en algunos contextos, a pericia o competencia adquirida mediante la actividad o el ejercicio de la misma. Por último, puede abordarse el término de manera técnica desde los lenguajes específicos de la filosofía (como hiciera Dewey) o desde la psicología (como hace Kolb).

También Blyth dedica su atención a una caracterización del concepto de experiencia: en tanto la experiencia requiere una base sensorial, está subordinada al desarrollo. No obstante, es independiente del mismo. Por otra parte y, al igual que el desarrollo, la experiencia es de carácter continuo y acumulativo. Otro de los rasgos de la experiencia es su totalidad. Eso no quiere decir que, no obstante, no haya variaciones en cuanto a calidad e intensidad. A ello se une su carácter fortuito, impredecible, a diferencia del desarrollo que, por estar genéticamente programado, sólo puede ser modificado por las influencias externas. Finalmente, un sexto rasgo que Blyth atribuye a la experiencia es su carácter conflictivo y particular, ya que una misma experiencia tiene consecuencias distintas para individuos diferentes. Este autor concluye afirmando que, dada esta caracterización de la experiencia ésta requiere, al igual que el desarrollo, ser abordada pedagógicamente, es decir, bajo formato curricular. Asimila la experiencia educativa a la experiencia curricular (y no simplemente escolar), si bien advierte que no se puede tampoco reducir la experiencia educativa al sistema educativo formal.

Schostack y Logan (1984) reivindican también el papel de la experiencia, frente a una escuela que le ha dado la espalda, proporcionando a sus alumnos un tipo de enseñanza que no responde correctamente a los modos de aprendizaje para los que los estudiantes están capacitados, limitando por lo tanto sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. Si la finalidad de la enseñanza es la educación humana, los profesores deben reconocer que la experiencia educativa sólo puede serlo en la medida en que es integrada en la experiencia del yo de los estudiantes. Sólo mediante su incorporación al *currículum* y, lo que es más, mediante la negociación del *currículum* mismo, se concederá al estudiante la capacidad de ejercer su responsabilidad, conformando así sus propias experiencias educativas. Esto supone reconvertir el rol que la escuela otorga a los estudiantes:

Ser un alumno implica permitir ser manipulado, abandonar la autoresponsabilidad, perder el yo en una amalgama de intentos manipuladores y sometimientos progresivos a los otros, permitir ser medido con los criterios establecidos por otros, ser el material para las metas de producción de los otros. (Schostack y Logan, 1984, p. 13)

Sólo cambiando esa concepción de la escuela y de los alumnos se abre paso a la entrada de la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando un nuevo tratamiento de las materias escolares, transformando la visión de la escuela misma como un entorno amenazante, promoviendo por tanto el aprendizaje, al tiempo que transformando la propia visión del conocimiento como un medio para abandonar la propia escuela e incorporarse al trabajo o a la Universidad, por otra en la que se reconozca el carácter relevante del mismo, sus posibilidades de diversión y disfrute, su utilidad para la vida presente, como reclamaran los miembros de la Escuela Nueva.

Volviendo a Dewey, en la recuperación que este autor hace del concepto de experiencia reconoce, sin embargo, que la calidad de la misma ha sufrido cambios sociales e intelectuales profundos a lo largo de la historia, los cuales han favorecido esta rehabilitación (Dewey, 1970; 1978). Tales cambios afectan básicamente al contenido de la propia experiencia tanto como a sus métodos, así como a los avances de las ciencias que han permitido su reformulación. La experiencia es tal en la medida en que pone en relación acción y percepción, obrar y sentir, actuar y pensar, hacer y querer. Es, pues, actividad y, por tanto, realidad (Dewey, 1964).

Estas ideas refuerzan perfectamente el planteamiento de la educación al que me refería en páginas anteriores. No en vano, Dewey es una referencia ineludible para los postulados de perspectivas críticas o transformadoras de la realidad, de la pedagogía radical. Esta concepción holística de la educación se refleja en la siguiente frase, en la que se pone de relieve que

el conocimiento no es un algo aislado y cerrado dentro de sí mismo, sino que es algo que forma parte del proceso mediante el cual se sostiene y se desenvuelve la vida. Los sentidos pierden el lugar que ocupaban como puertas de entrada del conocimiento y toman el lugar que les corresponde como estímulos para la acción. (Dewey, 1970, p. 153)

A lo largo de cuanto llevo dicho, se va vislumbrando el sentido del "aprender haciendo" deweyano: para conocer y descubrir la realidad es necesario interaccionar con ella, alterar las condiciones de la misma, al tiempo que se alteran las condiciones internas de quien conoce. Sólo se aprende mediante la actividad, que no es mera productividad externa sino también trabajo intelectualmente enriquecedor. Así pues, el sentido del desarrollo personal, del aprendizaje, del conocimiento, radica en la elaboración y la reconstrucción de la experiencia. Es por ello que Dewey se atreve a reclamar

una educación de, por y para la experiencia. (Dewey, 1967, p. 28)

Semejante planteamiento pasa por trabajar no sólo a partir de la experiencia, sino fundamentalmente sobre ella. Esto supone abordar las actividades y experiencias que los jóvenes tienen fuera de la escuela con el fin de promover la comprensión de las mismas, así como la formación de hábitos sobre aquéllas. Para ello, habrá que atender a las distintas capacidades de los individuos, estimularlas intencionalmente:

No es misión de la escuela transportar a la juventud desde un ambiente de actividad a uno de estudio sedentario de los resultados del aprender de otros hombres; sino transportarla desde un ambiente de actividades relativamente casuales (accidentales en su relación con la inteligencia y el pensamiento) a uno de actividades seleccionadas con referencia a la orientación del aprender. (Dewey, 1978, pp. 292-293)

A pesar de que la obra de Dewey tiene ya bastantes años, parece que durante mucho tiempo no ha recibido la atención que hubiera cabido esperar por parte del mundo educativo. Incluso hoy en día trata de recuperarse desde ciertos sectores de la pedagogía, en los que se está volviendo a planteamientos similares a los suyos; si bien sus sugerencias siguen desoyéndose por parte de los responsables de la escuela, aun acuciados como están ante las opciones y posibilidades que esperan a los jóvenes a la salida de la misma, y que he analizado en apartados anteriores de este trabajo. Así, Gleeson (1989) analiza el caso del *new vocationalism* británico que, mediante *curricula* integrados, trata de servir al estudiante como mecanismo de orientación, para lo cual basa su estrategia en el principio del aprendizaje por la experiencia. Y otro tanto puede decirse del caso de las Prácticas en Alternancia, de las que me ocupé en la tercera parte de este trabajo. Esta modalidad, como su versión más reciente (la Formación en Centros de Trabajo propugnada por la LOGSE), enfatizando ambas su imprescindibilidad en la formación profesional de nuestros jóvenes, ponen de relieve que los responsables de la educación hacen una apuesta seria por oportunidades de aprendizaje alternativas a las que ofrece la propia escuela, buscando fuera de ella experiencias educativas que inicialmente se concibieron como voluntarias pero hoy en día se proponen como obligatorias para todos.

Un planteamiento que guarda gran sintonía con el de Dewey y que está muy acertadamente adaptado a nuestros días es el que hace Mechthild Hart, también trabajando sobre un concepto global de la educación, desde cuatro valores que considera fundamentales, a saber: la experiencia, la de-

mocracia, la naturaleza y la justicia. Esta autora hace un análisis de la educación escolar en medio del panorama actual de sistemas educativos, formales y no formales:

Un problema asociado que afecta directamente a la educación es la devaluación o abandono del conocimiento basado en la experiencia, acompañado de una pérdida de ciertas experiencias y desconocimiento de competencias humanas y habilidades vitales que se adquieren a través de estas experiencias. (Hart, 1992, pp. 9-14)

Lo que tanto Dewey como Hart vienen a decir es que sin experiencia no hay educación (al menos, tal y como ellos entienden este último término, lo que me atrevo a compartir, tal y como he expuesto en el capítulo anterior). Si la escuela y sus modos de funcionamiento no la reincorporan, su rol como salvaguarda del derecho a la educación en nuestra sociedad corre un grave peligro, ya que dicha función puede llegar a escapar a cualquier tipo de control, estando expuesta a multitud de otros intereses que no los educativos. De este tema me ocupo a continuación.

## 7.2. Experiencia y trabajo.

Precisamente obedeciendo a intereses educativos, Simon y Dipppo (1987), en un largo estudio sobre la preparación para el trabajo, en el que implicaron a estudiantes, padres, profesores y empresarios, reivindican la consideración de la experiencia como contenido curricular legítimo, pero que conlleva la subversión de la sustancia y el formato del *curriculum* mismos; ya que supone trascender los límites estrechos de una formación ocupacional específica, abriendo posibilidades a la incorporación del análisis de la experiencia de trabajo en sí. De este modo, distinguen claramente entre "educación para el trabajo" y "formación para el empleo", tanto más cuanto que esta última está orientada a satisfacer las necesidades empresariales y asegurar la supervivencia económica de un sistema que se resiste a cambiar. No obstante, no asumen tampoco el dicho de que "la experiencia es la madre de la ciencia" (*experience is the best teacher* : Simon y Dipppo, 1987, pp. 103-104), sino que piensan que es un requisito fundamental el tratamiento pedagógico de la experiencia: lo cual implica, a su vez, la construcción de la pedagogía a partir de las experiencias de los estudiantes:

Esto define uno de los problemas centrales de la pedagogía crítica: cómo reconocer la experiencia de los estudiantes como un aspecto legítimo de la escolarización, al tiempo que se es capaz de retar tanto su contenido como su forma durante el proceso educativo. (Simon y Dipppo, 1987, pp. 103-104)

Este mismo problema al que se enfrenta la pedagogía lo recoge Suchodolski (1974), quien también pone de manifiesto el papel del trabajo en el desarrollo personal y social. Desde la teoría socialista de la cultura, pone en relación los distintos tipos de experiencia (cultural, de ocio, laboral), con sus distintos valores y sus distintos tiempos. De entre ellos, es el trabajo

el que ocupa el puesto principal, en la medida en que sobre él se sustentan la existencia y la evolución de la civilización, la creación humana y, por lo tanto, la esencia misma del ser humano. Es por ello que mantiene que el sistema de enseñanza debe encargarse de potenciar y facilitar el desarrollo de las capacidades e intereses de la juventud, al igual que se reclama desde la Escuela Nueva. Y, también al igual que algunos representantes de aquélla, otorga a la educación un carácter no sólo individual sino también social, comunitario:

En este proceso histórico en el que la cultura se convierte en la forma de vida cotidiana de las amplias masas, asume una importancia específica el problema que en todas las partes del mundo se ha convertido desde el propio nacimiento de la época de la industrialización y la urbanización en una fuente de inquietudes y de esperanzas: el problema de la cultura y el trabajo humano. (Suchodolski, 1974, p. 252)

Pero, evidentemente, las raíces de Suchodolski las encontramos en los escritos de Marx. Es el quien propone la combinación de trabajo y educación, preocupado por la explotación a que son sometidos niños y adolescentes en la sociedad de su tiempo (y también en algunas sociedades de nuestro tiempo), así como preocupado también por la formación de la clase obrera. Ahí tiene su origen la combinación de formación politécnica, trabajo productivo y actividad intelectual, graduando la ponderación de unos y otros aspectos en función de la edad de los jóvenes, una combinación que subyace al principio de la alternancia, del que me ocupo en el próximo capítulo. Pero veamos cómo define él mismo la educación:

Por educación entendemos tres cosas:

1. Educación intelectual.
2. Educación corporal, tal como la que se logra con los ejercicios gimnásticos y militares.
3. Educación tecnológica, que recoge los principios generales y de carácter científico de todo el proceso de producción y al mismo tiempo inicia a los niños y a los adolescentes en el manejo de las herramientas elementales de las diversas ramas industriales.

(Marx, 1978, p. 101)

En ese sentido de la educación se encierra lo que la educación del porvenir, la que permitirá a la clase obrera romper con la explotación a la que se ve sometida, precisamente por la potencialidad que tal combinación integrada tiene y de la que carece la educación sesgada que cultivan la aristocracia y la burguesía. Makarenko (1981) también se refiere a la importancia del trabajo en la sociedad, la economía y la vida privada y, a pesar de las condiciones penosas con que se ha desarrollado a lo largo de la historia, lo presenta como un esfuerzo con un sentido y un potencial creativo y, por lo tanto, educativo. Para ellos, como para Kerschensteiner, el trabajo no es sólo materia de enseñanza, sino fundamentalmente principio de acción.

Simon y Dippo, por su parte, han pretendido contemplar ambos aspectos partiendo de la pedagogía crítica, abordar también el trabajo en cuanto que materia de enseñanza, dado el interés existente por la misma en nuestros días, y que ya he comentado en la primera parte de este estudio.

Para ello, señalan cuatro modos en que puede entenderse la experiencia laboral, no como categorías exclusivas, pero sí mutuamente excluyentes: En primer lugar, reconocen la experiencia como información y técnica, que el estudiante adquiere al participar en situaciones nuevas y diferentes. En segundo lugar, la experiencia puede considerarse también como una característica personal del estudiante como resultado de participar en el proceso de trabajo real. En tercer lugar, la experiencia es asimismo una situación retadora que el estudiante ha de sufrir o soportar, y en la que tiene ocasión de probarse a sí mismo. Por último, la experiencia es el conocimiento y comprensión que el estudiante consigue desarrollar al dar sentido a una situación o un conjunto de sucesos. En la medida en que los estudiantes son capaces de poner en común la vivencia que para ellos ha supuesto su experiencia, comparando y contrastando, analizando y discutiendo, trascendiendo la mera descripción o relato de su propia historia, los resultados educativos de la experiencia laboral serán mejores.

En cualquier caso, ambos entienden que la experiencia, sea cual sea su origen (la familia, el barrio, el trabajo, la escuela, ...) no es un fenómeno que deba ser dado por supuesto. Proponen un tratamiento crítico de la misma, una utilización que la cuestione como algo problemático y no una simple confirmación de las presuposiciones y creencias de las personas. Ellos lo dicen de manera más clara:

¿Cuál es el significado de la distinción entre trabajar con y trabajar sobre la experiencia? Cada uno de estos debe ser entendido en conexión con la tarea pedagógica básica: la de colocar las categorías analógicas de la diferencia, similitud, contradicción e historicidad en relación con aquellas comprensiones del sentido común que son el fundamento para las experiencias de placer, competencia e identidad en el trabajo (...) Realizar preguntas referentes a la existencia de similitudes y diferencias entre y dentro de los distintos puntos de vista; realizar preguntas sobre la naturaleza contradictoria de muchas de nuestras acepciones comunes sobre el trabajo; y realizar preguntas sobre los orígenes sociales de las situaciones de la vida cotidiana que tomamos como fenómenos dados son todos ellos métodos con los que los estudiantes pueden encontrar un punto de partida para la exploración crítica del trabajo. Mientras que estos métodos proceden de las concepciones individuales, nuestro enfoque se compromete con el desarrollo de concepciones sobre los problemas compartidos más que limitarse a mecanismos individuales. De este modo, las nociones de diferencia, similitud, contradicción e historicidad deben ser tenidas en cuenta tanto a nivel individual como colectivo. (Simon, 1991, pp. 10-11)

De este modo, trabajar sobre la experiencia consiste en reconocer cómo la experiencia laboral es un conocimiento producido en un contexto dado de prácticas y saberes. La cuestión estriba en desvelar cómo la propia experiencia así como las experiencias de los otros, constituyen elementos de un saber que es a la vez contingente y provisional. En este sentido, trabajar sobre la experiencia contribuye a manifestar los nexos entre la producción del conocimiento personal y los significados compartidos, las comprensiones sobre las condiciones del puesto de trabajo. Promueve el análisis de las diferencias, similitudes, historicidad y contradicciones, invitando a entender el puesto de trabajo como un espacio definido socialmente.

Trabajar con la experiencia supone, más bien, indagar las relaciones de la propia experiencia laboral con las de otros en otros lugares y tiempos. De este modo, se trata de poner de manifiesto la relación de la definición de la propia experiencia con las de otras personas de otro sexo, raza, clase, edad, geografía, ... Una vez más, al aplicar las mismas categorías de análisis, lo que se evidenciará será cómo las limitaciones de la propia experiencia no son debidas al azar ni son consecuencia del esfuerzo individual. De este modo, este tratamiento de la experiencia puede conducir a cuestionar las suposiciones e intereses sociales que conforman las condiciones bajo las cuales se tiene la experiencia. Como se ve, la postura de estos autores comparte el mismo sentido que Dewey otorgaba al papel de la experiencia educativa en relación a los grupos sociales en que los individuos tienen las experiencias.

Al igual que ellos, Marsick (1987; 1990) también señala la importancia de la reflexión sobre la experiencia laboral. Su punto de partida para ello es la creencia de que es el trabajo, más que ninguna otra actividad humana, el que pone en relación a las personas con la realidad. Esta autora considera que la reflexión, pese a haberse considerado como innecesaria en el mundo del trabajo durante mucho tiempo, se está revalorizando hoy en día en ese mismo entorno aunque sólo para los niveles más altos de la jerarquía laboral. Marsick valora el aprendizaje que habitualmente se lleva a cabo en la formación profesional continua, y que califica de instrumental, por basarse básicamente en las competencias que tratan de desarrollarse entre los trabajadores. Sin embargo, propone el uso de un aprendizaje de carácter comunicativo, capaz de conectar el significado individual con el consenso social en torno a la experiencia laboral de la persona. Este tipo de aprendizaje no va en detrimento de la adquisición de destrezas. Repasando los programas de aprendizaje en la acción que se llevan a cabo en el ámbito de la formación profesional, Marsick considera que la reflexión, siempre necesaria, es más frecuente en los programas europeos que en los estadounidenses.

Reconoce tres paradigmas en el estudio del aprendizaje en el puesto de trabajo. Por una parte, el paradigma conductista, centrado en la ejecución o producto del trabajo, y que separa el desarrollo orientado al trabajo del desarrollo personal. La unidad básica para la formación en este paradigma es el individuo y, apoyado en esta circunstancia, el diseño del aprendizaje se centra en un modelo de déficit. Es un planteamiento positivista, que entiende la solución de problemas como un proceso lineal. Frente a este paradigma, Marsick habla del paradigma humanista, representado por la andragogía, en el que se sitúan autores como Knowles, Rogers o Maslow. Finalmente, el tercer paradigma, en el que ella misma se sitúa, se ubica en la era post-industrial. En esta era, el sector económico más privilegiado es el del conocimiento y la información. En ellos, juega un papel destacado el aprendizaje como actividad empresarial misma, como el foco unificador de los proyectos de la vida de las personas. Desde este paradigma, se concibe el aprendizaje como algo proactivo más que reactivo.

Desde su posicionamiento, Marsick se hace eco de las propuestas de Kemmis y McTaggart (1988), en su ciclo de planificación-acción-observación-

reflexión. Reclama un modelo colaborativo de aprendizaje, en el que se impliquen tanto el aprendiz como el facilitador desde el diseño hasta la evaluación del mismo. Partiendo de la propia experiencia del aprendiz adulto, trata de alentarse la auto-dirección en el aprendizaje subsiguiente. Juega un papel central la reflexividad crítica, y utiliza como método la proposición e identificación de problemas reales en las vidas de los aprendices, a los que hay que dar solución, al igual que hace Schön (1983). De este modo, pretende enfatizarse la orientación del aprendizaje hacia la acción (toma de decisiones, cambio conductual, aprender a aprender, acción colectiva, ...). En colaboración con Mezirow, así como basándose en los trabajos de Argyris, desarrolla más ampliamente los principios del aprendizaje en el puesto de trabajo, pensando básicamente en la formación y educación de los empleados dentro de la organización, por lo cual incide también las características que debe reunir el ambiente de aprendizaje, que puede tener dos formatos: burocrático o clarificador (Marsick, 1987, pp. 64-65).

En síntesis, plantea la necesidad de avanzar en el tratamiento sobre la experiencia, de modo que pueda llegarse a la doble espiral del aprendizaje que plantean Argyris y Schön (1982). Para ello, considera necesario que la reflexión sea crítica, al tiempo que vaya encaminada a la autoreflexión, incluyendo por lo tanto también la transformación de los propios marcos de referencia, en busca de un aprendizaje holístico, no sólo orientado al trabajo sino también a la propia educación personal.

En este proceso, Marsick (1987, pp. 107-114) indica la conveniencia de un facilitador del aprendizaje autodirigido, con el fin de evitar que la experiencia sirva para reforzar errores. Sin embargo, no puede ofrecer ninguna prescripción sobre cuál sea el papel desempeñado por este facilitador, ya que el aprendizaje en la acción se fundamenta en la realidad, la cual no puede ser previamente diseñada. Sin embargo, sí que sería una misión del facilitador promover la conexión entre el aprendizaje en el propio trabajo con el aprendizaje que tiene lugar en los cursos de formación, con el fin de que el aprendiz, en compañía del experto, pueda construir teorización por medio de la acción, es decir, que sea capaz de revisar las teorías informales que tiene en cuanto que "práctico" a la luz de las teorías formales.

Hammond y Collins (1991) van más allá en su propuesta de práctica crítica del aprendizaje, que también aplican a la educación de adultos. Si bien no niegan el papel del facilitador, que es el que ellos mismos desempeñan en su propia práctica, sí que enfatizan el aprendizaje autodirigido por entender que debe potenciarse el aprendizaje en lugar de la enseñanza, en un constante devenir de quien aprende entre acción, reflexión y nueva acción. Entienden que la reflexión estimula la unión entre teoría y práctica, así como la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Proponen dinamizar esta reflexión de manera sistemática, para lo cual proponen como métodos la escritura, el debate, así como las ayudas visuales.



### 7.3. Experiencia y reflexión.

Como he ido señalando en las últimas páginas, la experiencia es una fuente de aprendizaje que debe ser trabajada y aprovechada si se le quiere otorgar una finalidad educativa. Lo que muchos programas educativos que incorporan la experiencia a su proceso ignoran es este trabajo posterior, que no consiste en otra cosa que aplicar la reflexión sistemáticamente al aprendizaje experiencial. En este sentido, Boud (1989) distingue, de manera similar a como hiciera Dewey (1978), dos formas de aprendizaje experiencial: el que se guía por la práctica continuada de ensayo-error y el que tiene como eje la actividad reflexiva, la percepción de relaciones y conexiones entre las partes de la experiencia y las experiencias entre sí. Según él, la actividad reflexiva consciente es el necesario contrapunto a la propia experiencia:

La reflexión es necesaria en varios momentos: al principio en la anticipación de la experiencia, durante la experiencia como un modo de tratar con la amplia gama de *inputs* y de tratar con los sentimientos que se generan, y tras la experiencia durante la fase de escritura y consolidación. (Boud, 1989a, p. 10)

La reflexión es lo que ayudará a los estudiantes a "digerir" sus experiencias laborales, y lo que permitirá su integración con su formación académica. De no hacerse así, la mera experiencia conducirá a aprendizajes inapropiados, si es que conduce a aprendizaje alguno, ya que es al trabajar con la experiencia como se produce el aprendizaje, trascendiéndose así la simple actividad, el ejercicio rutinario. Del mismo modo que Dewey planteó la conexión entre hábito y pensamiento, Boud plantea la reflexión como actividad intelectual y afectiva que captura la experiencia, piensa sobre ella y permite su evaluación. Son tres los elementos del proceso reflexivo: en primer lugar, volver a la experiencia, en segundo lugar, atender a los sentimientos generados en ella y, finalmente, reevaluarla. Así, también este autor se hace eco de las aportaciones que en el campo de la psicología hizo George Kelly (1966) y en el terreno de la cultura y la educación Paulo Freire.

Este último contrapone la educación "como práctica de libertad" (1984) a la "concepción bancaria" de la educación. En esta última, no tiene lugar la comunicación, sino el depósito del saber del profesor en los alumnos. No hay más actividad por parte de los alumnos que la de recibir, pero no la de interrogarse ni cuestionar. Se desgaja lo comunicado de la realidad que lo origina, y la experiencia escolar se desvincula de la experiencia vital de los sujetos, con lo cual lo que se pone de manifiesto es la alienación provocada y reforzada por tal proceso, en lugar de la educación y la emancipación. Frente a esta concepción la propuesta de Freire pasa por conceder a los educandos un rol activo en su educación, consistiendo la actividad que han de desarrollar básicamente en la reflexión sobre la realidad:

1. Para ser válida, toda educación, toda acción educativa debe ir precedida necesariamente de una reflexión sobre el hombre y de un análisis

- del medio de vida concreto del hombre concreto a quien uno quiere educar (o, por decirlo mejor, a quien uno quiere ayudar a que se eduque).
2. El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más "emerge", plenamente consciente, comprometido, dispuesto a intervenir respecto a la realidad para cambiarla.
  3. En la medida en que el hombre, integrado en su contexto, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.
  4. El hombre crea cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean.
  5. No sólo por sus relaciones y por sus respuestas es el hombre creador de cultura, sino que es también hacedor de la historia. En la medida en que el ser humano crea y decide, las épocas se van formando y reformando.
  6. Es preciso que la educación esté -en su contenido, en sus programas y en sus métodos- adaptada al fin que se persigue. Permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia ... (Freire, 1976, pp. 47-56)

Boud propone cuatro elementos en la supervisión de la experiencia, que no son fases, sino aspectos de una totalidad: la de la aplicación de la reflexividad, y de la reflexividad crítica, a la experiencia. Por una parte, la asociación, como relación de los datos nuevos con los que el individuo ya poseía; en segundo lugar, la integración, como búsqueda de relación entre los datos, de los nuevos entre sí, al tiempo que en relación a los ya adquiridos. Por otra parte, la validación, determinación de la autenticidad de ideas y sentimientos. Y, por último, la apropiación del conocimiento derivado de esas relaciones contrastadas y validadas. En síntesis, el proceso reflexivo, que no es un fin en sí mismo, sino un medio para el aprendizaje, contextualizado tal y como aparece en la figura n° 7.

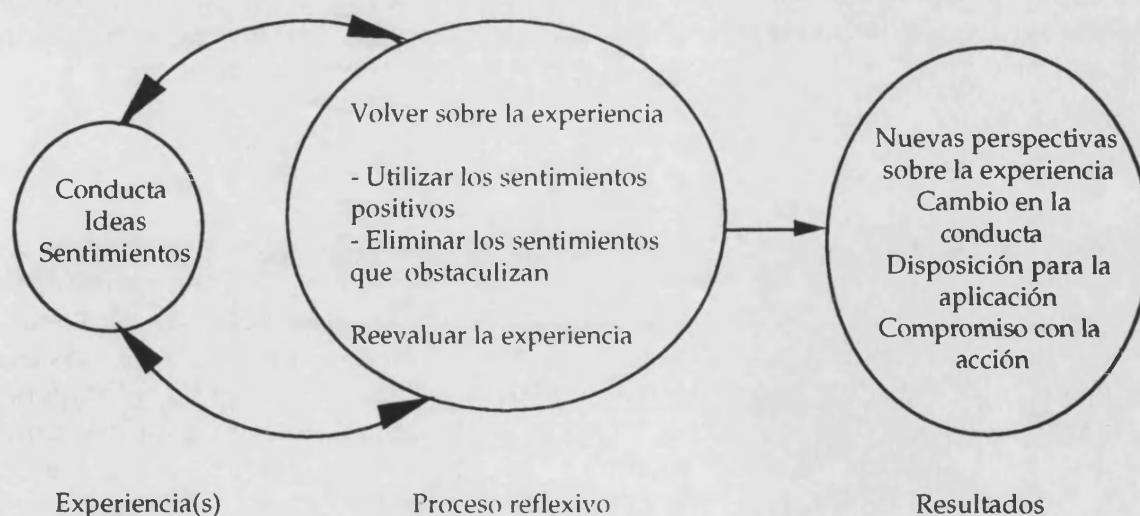


Figura n° 7: El proceso reflexivo. (Boud, 1989, p. 36)

Esa supervisión (*debriefing*) de la experiencia propuesta por Boud es una fase de gran importancia contemplada por la mayoría de los teóricos del

aprendizaje experiencial. Su origen histórico parece situarse en las campañas militares, como un elemento importante para el desarrollo de la estrategia. Del mismo modo que al inicio de una batalla ésta se planifica (*briefing*) mediante la entrega de instrucciones, las reglas del juego y los objetivos a alcanzar, la evaluación de la misma se hace con arreglo a esta preparación, pero teniendo en cuenta también qué otros factores en el curso de la acción facilitaron o dificultaron la consecución de la misma. Pearson y Smith (1985) establecen una serie de estrategias de evaluación que pueden ser interesantes para el aprendizaje de los alumnos: la estructuración y organización de la experiencia, la comunicación no sólo de los hechos sino de los sentimientos generados por los mismos, así como del significado atribuido a ellos, el espacio grupal como proceso para efectuar esta comunicación, el planteamiento de los conflictos y su intento de resolución, y, finalmente, la orientación proporcionada por el profesor.

Mezirow es otro de los autores que ha trabajado sobre las relaciones entre reflexión y experiencia, aplicadas a las condiciones del aprendizaje adulto. Sus aportaciones resultan de gran interés en este estudio, ya que los jóvenes estudiantes de Formación Profesional se encuentran, como he señalado anteriormente, envueltos en multitud de transiciones, todas ellas regidas por su paso de la juventud a la madurez, del mundo estudiantil a la situación de adultos en nuestra sociedad. Y, como señala este autor, mucho del aprendizaje adulto se produce en las transiciones de la vida ya que es en ellas cuando se producen distorsiones en las perspectivas de significado.

Ya al comienzo de su trabajo, Mezirow cuestiona la mayoría de teorías del aprendizaje contemporáneas, por haberse centrado más en el aprendizaje de la producción que no en el de la interpretación y categorización de la realidad. Según él, esta segunda faceta es tan importante como la primera desde el punto de vista de una buena ejecución, y resulta de mucha más relevancia desde la perspectiva de la educación emancipatoria, interés que rige toda su obra, y que define como

un esfuerzo organizado para precipitar o facilitar el aprendizaje transformativo en los otros. (Mezirow, 1990, p. xvi)

Entiende el aprendizaje como el proceso de producción de interpretaciones y de revisión de los significados de la experiencia, interpretaciones que subyacen a las valoraciones y acciones que emprenden las personas. Dicha producción de significado opera en dos dimensiones distintas, los esquemas de significado o reglas habituales, expectativas corrientes, y las perspectivas de significado, teorías, prototipos o argumentos, configurados como marcos generales de comprensión, y que en su mayoría son acríticamente asumidos en la infancia. Esos marcos de referencia que son las asunciones influyen el modo en que percibimos, pensamos, decidimos, sentimos y actuamos con relación a nuestra experiencia, sobre la cual construimos significado.

En este sentido, su planteamiento tiene muchos puntos en común con el concepto de conocimiento práctico, tal y como es presentado por Elbaz

(1983). Esta autora caracteriza este tipo de conocimiento como aquel de naturaleza orientada a la decisión y a la acción. En la medida en que el práctico hace uso de este conocimiento, está capacitado para asumir un rol activo en la conformación de su ambiente, así como en la determinación del estilo y fines de su trabajo. Al mismo tiempo, la estructura interna de este conocimiento consta de tres tipos de elementos: En primer lugar, las reglas de la práctica, directivas específicas sobre modos de actuación. En segundo lugar, los principios de la práctica, que proporcionan explicación sobre las reglas. Finalmente, las imágenes, afirmaciones metafóricas amplias que sirven de marco a los elementos anteriores. Es esa estructura que va de la generalidad a la particularidad la que permite actuar al conocimiento práctico como un puente entre áreas que habitualmente contemplamos como separadas:

lo teórico y lo práctico, los terrenos cognitivo y afectivo, el conocimiento visto como producto (perspectiva empírico-analítica) y visto como proceso (perspectiva fenomenológica). (Elbaz, 1983, p. 23)

Un concepto semejante al de conocimiento práctico puede verse en el de teorías-en-uso de Argyris y Schön (1982). Lo presentan como teorías de la acción, frente a las teorías expuestas, que son las que describen y justifican las conductas, pero no las dirigen. Con su propuesta de la doble espiral de aprendizaje, lo que pretenden es promover la actividad humana, la responsabilidad, la auto-realización y la efectividad personal, es decir, el aprendizaje. Entienden las teorías, en general, como medios explicativos, de predicción y control, según sean expuestas o en uso. De este modo, y en tanto que teorías de la acción, funcionan a modo de conocimiento tácito. Invitan a la reflexión cuando proponen tomar consciencia de las compatibilidades e incompatibilidades entre las propias teorías expuestas y en uso. Estas últimas, al igual que el conocimiento práctico de Elbaz, son medios útiles para conseguir lo que queremos y nos proponemos, así como mantener unas constancias que nos permiten configurar el mundo en que nos desenvolvemos y manejar una serie de variables que lo hacen gobernable a nuestros ojos.

La reflexión toma la forma de ubicar y resolver los dilemas o conflictos que surgen y se organizan alrededor de las relaciones entre teorías-en-uso y mundo conductual gobernado por aquéllas. Son varios los tipos de dilema identificados por estos autores, si bien todos ellos tienen como origen la falta de efectividad en la manera de resolver la acción por parte de las personas. En primer lugar, está el dilema de la incongruencia, que surge entre las teorías expuestas y las teorías-en-uso. Por otra parte, también existe un dilema de inconsistencia, cuando se pone de manifiesto la incompatibilidad entre las distintas variables de gobierno. A continuación, el dilema de la efectividad, que se plantea cuando las variables de gobierno que conforman las teorías-en-uso se vuelven inalcanzables, por lo que dejan de funcionar como tales. También encontramos el dilema de valor, en el caso de que el mundo conductual generado por las variables de gobierno no sea tolerado por la persona. Finalmente, el dilema de la verificabilidad, cuando el mundo conductual en el que se desenvuelve el sujeto le impide a éste comprobar sus propias asunciones.

En la sociedad coexisten dos tipos de modelo de teorías-en-uso, si bien uno de ellos es ampliamente predominante: curiosamente el menos efectivo de los dos, como demuestran Argyris y Schön con su trabajo. Orientan ese trabajo a buscar las posibilidades de cambiar del modelo I al II, en busca de la efectividad, que no es meramente una cuestión de competencia técnica, sino de cambio de los supuestos sobre los que se asientan las teorías-en-uso, dejando de basarse en la desconfianza y la competitividad para apoyarse más bien en criterios públicos y democráticos. En este sentido, el modelo II propicia el crecimiento y el aprendizaje. Su rasgo principal estriba en que maximiza la información válida, con lo cual se ponen de manifiesto los dilemas, lo que a su vez crea tensiones en espera de su resolución. Son estas tensiones las que generan el aprendizaje. Y es ahí donde debe aplicarse la reflexión, revisando las experiencias pasadas y examinando los dilemas. Este modelo valora la individualidad y la expresión del conflicto, y se asienta en una racionalidad que integra sentimientos e ideas:

Los procesos de aprendizaje se basan en la progresiva toma de conciencia de los individuos de las variables de gobierno, estrategias de acción, consecuencias para el mundo conductual, aprendizaje y efectividad de sus teorías expuestas y teorías-en-uso. (Argyris y Schön, 1982, p. 134)

Es consustancial a este planteamiento la importancia de la reflexión, como examen de los principios o esquemas en que se apoyan las propias creencias. Esta reflexión es crítica sólo en la medida en que se considera la validez de los principios subyacentes también a las perspectivas de significado, valorando su origen y las consecuencias a que conducen. A su vez, puede darse también una auto-reflexión crítica, cuando se examina también el proceso por el que uno desarrolla la reflexión y la reflexión crítica. Es este último paso el que da lugar al aprendizaje transformativo, que conduce a la transformación de perspectivas y esquemas de significado, permitiendo una integración más completa de la propia experiencia. Si bien reflexión no equivale a pensamiento para Mezirow -ya que puede haber pensamiento sin reflexión ni aprendizaje-, en la medida en que el pensamiento está guiado por el interés crítico sí que equivale al aprendizaje reflexivo. Asimismo, critica a Kolb la polarización de reflexión y acción, si bien reconoce su relación dialéctica. Las relaciones entre estos modos de hacer y pensar pueden verse en la figura nº 8.

Como se desprende de la misma, el aprendizaje a partir de la experiencia o la acción no necesariamente tiene porqué ser reflexivo. En ese caso, podría tratarse de un aprendizaje instrumental, que trata de saber hacer, de manipular el ambiente y las personas. Sin embargo, el aprendizaje que propone Mezirow es de carácter comunicativo, en la acepción propuesta por Habermas, es decir, trata de captar los significados en lugar de simplemente controlar el ambiente. Es en este sentido que Mezirow propone el cuestionamiento crítico como facilitador del aprendizaje, dado que está orientado a la elicitación no de información sino de asunciones.

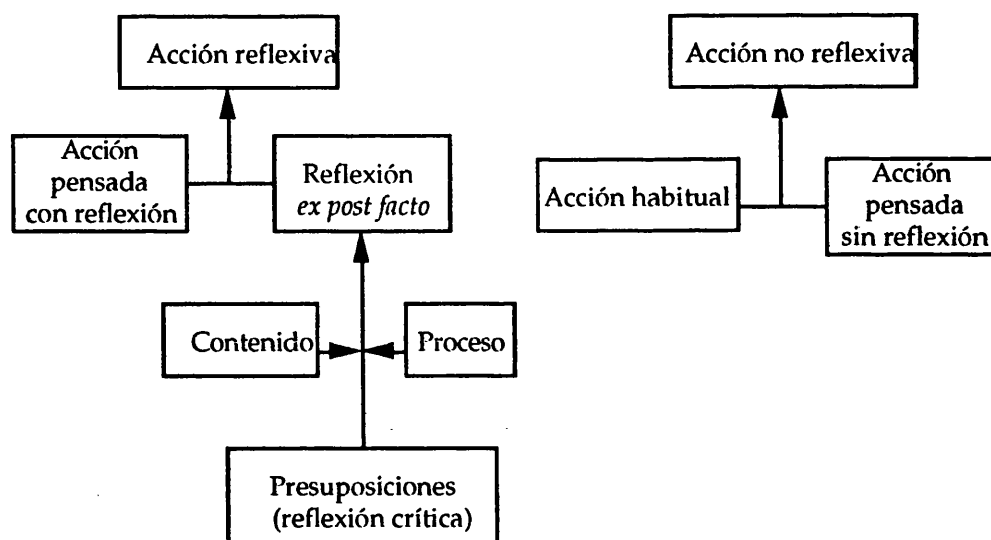


Figura nº 8. Relaciones entre acción y reflexión. (Mezirow, 1990, p. 7)

#### 7.4. Experiencia y actividad.

En la anterior figura de Mezirow aparece, junto a la reflexión, otro concepto importante, el de acción. También estrechamente vinculado al concepto de experiencia se halla el de actividad, en cuanto que impulso o acción del individuo que da origen y ocasión a la experiencia. El principio de la actividad en pedagogía ha sido reclamado en distintas ocasiones, pero sus más firmes representantes se encuentran situados en el movimiento de la Escuela Nueva.

Una premisa básica de este principio es que la actividad surge siempre suscitada por la necesidad o el interés, a los cuales trata de satisfacer, de dar respuesta, en tanto que reacción. En este sentido, la actividad, del mismo modo que la experiencia, no puede asimilarse al simple trabajo manual. Claparède (1991), uno de los representantes de la Escuela Nueva, nos proporciona la siguiente caracterización de la actividad: En un sentido funcional, se entiende la actividad como la función del individuo que tiende a reaccionar ante una necesidad o deseo que tiene el propio individuo. Es, pues, un acto voluntario, libre de toda coacción, incluso de la obediencia. Sin embargo, Claparède propone también una segunda acepción de la actividad, con un sentido expresivo. En este caso, la actividad significa producción, expresión, trabajo, canalización de la energía. No es, por lo tanto, mera percepción ni ideación, sino manifestación.

Si bien el sentido más estricto de la actividad es el funcional, tal y como tratan de recoger los integrantes de la Escuela Nueva con los conceptos de escuela activa, *Arbeitschule*, educación funcional, ..., también es cierto

que, contemplada en sus dos acepciones, la actividad tiene un carácter más completo, cuyos rasgos definitorios podemos encontrar en el siguiente cuadro, por oposición a su contrario, la pasividad (Claparède, 1991, p. 146):

Sentido funcional		Sentido de efectuación	
Actividad	Pasividad	Actividad	Pasividad
Necesidad, interés	Repugnancia	Expresión	Impresión
Deseo	Indiferencia	Producción	Recepción
Disciplina interna	Disciplina externa	Exteriorización	Ideación
Móviles internos	Móviles extrínsecos	Reacción	Sensación
Consentimiento	Resistencia	P. centrífugo	P. centrípeto
Espontaneidad	Coacción	Invencción	Comprensión
Atención espontánea	Inatención, atención con esfuerzo	Movimiento	Inmovilidad
		Trabajo	Lectura
		Escuela taller	Esc. libresca

La escuela activa o escuela del trabajo, tal y como la define Kerschensteiner, considera prioritaria la individualidad de los alumnos, procurando el máximo desarrollo de las capacidades que va demostrando aquel a lo largo de su proceso educativo, en función de los impulsos y necesidades que tiene y a los cuales responde con su actividad, sea ésta del tipo que sea, ya que la escuela del trabajo ...

es una escuela de aprender por experiencia con el propio trabajo: ¿De qué género es este trabajo? Hay trabajo intelectual y trabajo manual, y en ambos casos hay trabajo mecánico y trabajo reflexivo. (Kerschensteiner, 1964, p. 125)

En ese sentido, la educación que proporciona no está centrada en particularidades concretas de la materia o del oficio que aprende, sino que consiste en una formación humana general, que dé respuesta a la individualidad del aprendiz. Sólo mediante el desarrollo de las actividades que el propio alumno elige y desarrolla, en función de sus propias necesidades e intereses, se puede acceder en profundidad a su educación, dándole entrada así a los distintos círculos de la cultura, que se hallan conectados unos con otros entre sí, a pesar de que muchas veces los contemplemos como separados por acercarnos a ellos de manera superficial. Como se pone de relieve en la cita siguiente, es la actividad del alumno la que tiene la primacía de la educación:

La escuela del trabajo, por el contrario, ha de partir de tal efectivo vivir y ha de hacer reflejar lo vivido con la mayor fidelidad posible o ha de hacer responder con la precisión mayor posible a una pregunta, a un problema que ha surgido de su propio vivir en el alumno mismo. La segunda gran exigencia que presento a la escuela del trabajo como centro de educación es este examen minucioso de si lo que yo digo responde a lo que me impresiona, pienso y siento; si sólo manifiesto sentimientos y pensamientos convencionales que no poseo en realidad; si lo que quiere expresar se halla tan clara y eficazmente expresado para los demás que con la lectura puedan sentir, pensar y representar lo mismo. Lo que se pide aquí para los trabajos de redacción se aplica a todos y a cada uno de los trabajos de esta

escuela, sean de naturaleza espiritual o material. Por esto es de importancia básica para toda escuela del trabajo que la labor que exija al alumno pueda ser examinada en todo tiempo no sólo por el maestro, sino también por el alumno mismo, para ver si tiene toda la plenitud que le es posible por sus fuerzas.

(...) Por último, tenemos que determinar un tercer carácter fundamental de la escuela del trabajo. Toda educación es algo que adquiere para sí el individuo. Es de la educación de su propia alma de lo que se trata. El educador no puede educar nunca al alumno. Cada uno ha de adquirir por sí mismo su educación, y la escuela no puede nunca concluir esta tarea, aunque sea sólo aproximadamente. La vida entera es o un proceso de autoeducación constante o una vida meramente animal, una vida de lucha por la mera existencia. (Kerschensteiner, 1964, pp. 130-131)

Ese énfasis de Kerschensteiner en el autocontrol del trabajador o aprendiz, el autoexamen, guarda muchos puntos en común con la reflexividad crítica a la que me refería más arriba, así como con la autorreflexividad y el aprendizaje autodirigido. Y, al igual que aquellos autores más cercanos a nosotros en el tiempo, Kerschensteiner también se orienta por un interés crítico, libertador de las personas, conducente a una educación general en profundidad, no sólo referida a conocimientos sino también a afectos y modos de acción. No en vano, considera que la escuela del trabajo es una escuela moral, en la que la educación, desarrollándose desde la individualidad, se posibilita gracias a la puesta en común de los intereses que guían las experiencias de cada individuo.

Esto no significa otra cosa sino que todas las escuelas del trabajo educativas han de ser dirigidas socialmente no sólo por causa de la sociedad, sino precisamente por causa de la propia personalidad. Todos han de estar saturados del valor superior de la cultura si en esta sociedad quieren encontrar, los que aspiran a aquélla, la protección y estímulo de la sociedad. La consideración que yo exigo para mí he de guardarla en igual medida a todos los demás. La justicia a que aspiro he de hacerla participar a los otros; el valor moral que se exige de mí lo exijo a los demás también. La mentira que no se me permite no se la permito tampoco a los demás. (...) La escuela del trabajo es una escuela de la comunidad moral de trabajo o no es tal escuela, sino una escuela para oficios manuales o espirituales. (Kerschensteiner, 1964, p. 131)

No es de extrañar este interés de Kerschensteiner en relacionar la escuela del trabajo con la moralidad. Su finalidad está en desarrollar la educación cívica (1934), es decir, contribuir al progreso democrático de la sociedad, frente al Estado industrial y burocrático que abunda en su tiempo (y, en gran medida, en el nuestro), en el mundo occidental. Sin el sentido de la educación cívica, tanto la formación profesional como la cultural constituirán una limitación para el desarrollo de los individuos, en lugar de resultar auténticamente educativas. Esta concepción, compartida también por Dewey, se refleja en la siguiente exposición de los principios de la escuela del trabajo, en la que claramente se ve el papel de mediación que ésta desempeña, con pretensiones más amplias:

Hay aún otros rasgos que caracterizan la esencia de la escuela del trabajo. Pero tengo que darme por satisfecho con señalar aquí los tres más importantes.



Nosotros los resumimos en los tres principios siguientes:

1) La escuela del trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2) La escuela del trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.

3) La escuela del trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza. (Kerschensteiner, 1964, p. 132)

En sintonía con estos planteamientos se encuentran también las posiciones de la psicología genética materialista y dialéctica (Delval, 1983; Palacios, 1988; Pérez, 1992b), cuyos representantes más conocidos son Vigotsky, Luria, Leontiev y Wallon. Tal y como señalaba anteriormente refiriéndome a Blyth, estos autores parten de una concepción dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. De ahí el papel preponderante que otorgan a la experiencia y la acción, entendida esta como actividad no tanto física cuanto personal y colectiva, de relación, implicación del sujeto con su ambiente, relación de mundo interior y exterior. Pero la experiencia y la acción han de ser facilitadas por el educador, que pone al alcance del joven no sólo contenidos, sino también formas de entender y conocer el mundo ya experimentadas por otros sujetos a lo largo de la historia. En ese sentido, la asimilación de la experiencia se produce por medio del lenguaje, instrumento del pensamiento que permite explicar el mundo así como organizarlo y dirigirlo.

### 7.5. Experiencia y aprendizaje: la teoría de Kolb sobre el aprendizaje experiencial.

David Kolb (1984) expone en su obra principal, *Experiential Learning*, su teoría sobre el mismo. Se trata de una teoría completa, configurada como tal y que pretende servir de marco integrador de los distintos elementos a los que me he estado refiriendo en las páginas anteriores: experiencia, actividad, reflexión, conocimiento, moralidad, ... Quiero señalar que, en su texto, se refiere fundamentalmente a las posibilidades y aplicaciones de su teoría a la educación superior, lo cual lo aleja en parte del interés de mi estudio; pero considero su aportación válida también para la formación profesional en la medida en que supone un planteamiento general teórico sobre el aprendizaje experiencial. A lo largo de su trabajo, sin embargo, recoge sólo las aportaciones de algunos autores a los que yo me he referido anteriormente (Dewey, Freire), al tiempo que incorpora otros en los que no me he detenido hasta el momento, como Lewin y Piaget o Jung ...

Kolb concibe el aprendizaje experiencial como la clave en torno a la cual se organiza el desarrollo personal, en función del trabajo y de la educación de las personas (figura nº 9). Esta disposición triangular transmite una situación equilibrada entre los tres vértices que representa, y que vienen entrelazados, precisamente, por el aprendizaje de la experiencia.

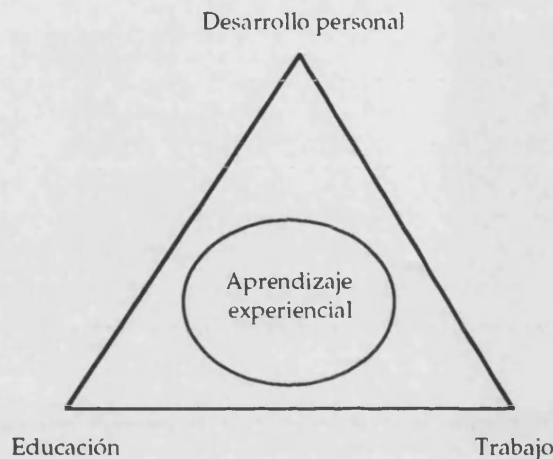


Figura nº 9. Aprendizaje experiencial como el proceso que une educación, trabajo y desarrollo personal. (Kolb, 1984, p. 4)

También se hace eco de los planteamientos que, desde la psicología, hace Kurt Lewin acerca del aprendizaje en base a la experiencia, y que sintetiza en su ya famosa frase: "No hay nada tan práctico como una buena teoría". Kolb resalta de Lewin su énfasis en el aquí y ahora, en la experiencia concreta y en la vivencia de la misma, en la referencia real; pero también pone de relieve la importancia que concede al *feedback*, como mecanismo que permite volver sobre esa experiencia, sobre el momento pasado, que permite descubrir las claves interpretativas más importantes de la misma, al tiempo que contribuye a establecer las bases para nuevas experiencias, guiadas por la intención establecida.

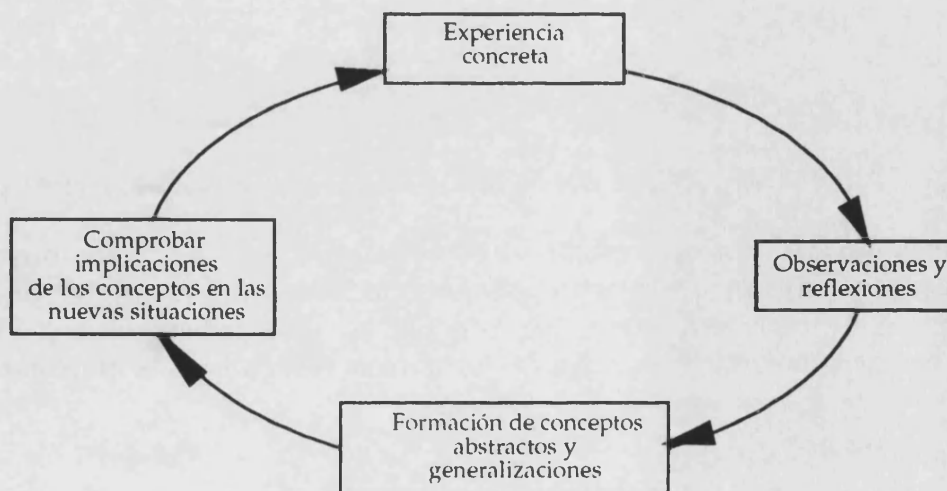


Figura nº 10. Modelo de Lewin de aprendizaje experiencial. (Kolb, 1984, p. 21)

De Piaget, por último, Kolb recoge la importancia de los procesos que aquel descubrió de acomodación y asimilación, como piezas fundamentales en los procesos de integración de la experiencia en el crecimiento humano y de comprensión de la misma. La representación que este autor hace de las ideas piagetianas aparece en la figura nº 11.

De este modo, Kolb quiere recoger las aportaciones que todos estos autores hacen al aprendizaje experiencial, en distintos contextos y momentos históricos, pero que él consigue integrar en una teoría que se revela interesante, y que sirve de referencia como tal hoy en día. En ella, Dewey supondría la aportación desde la filosofía, en concreto desde el pragmatismo americano de la primera mitad de este siglo. Lewin, por su parte, añade la perspectiva psicológica desde la corriente de la Gestalt, tan ligada a la fenomenología. Piaget, finalmente, incorpora la perspectiva desde la epistemología, centrado en el estudio del desarrollo cognitivo (que Bruner, en los Estados Unidos, trata de aplicar al desarrollo curricular, fundamentalmente en los campos de las matemáticas y las ciencias). Estas aportaciones, que Kolb considera básicas en su teoría, son sintetizadas en la figura nº 12.

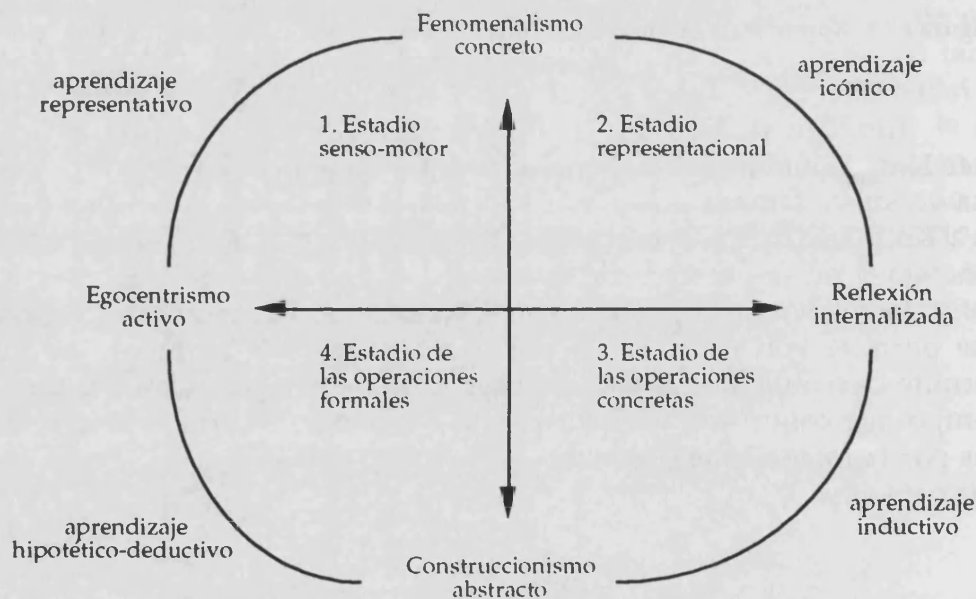


Figura nº 11. Modelo de Piaget de aprendizaje y desarrollo cognitivo. (Kolb, 1984, p. 25)

Interesa destacar también el esfuerzo que hace Kolb por buscar los puntos comunes a las tres tradiciones y que le permite establecer una serie de características del aprendizaje. Además, esos puntos comunes los enfoca bajo un prisma educativo, con la formación integral de la persona como meta última del aprendizaje.



2. El aprendizaje es un proceso continuo basado en la experiencia. Kolb destaca en este punto el desarrollo que Argyris y Schön hacen de lo que ellos denominan teorías en uso por contraposición a las teorías expuestas.
3. El proceso de aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos dialécticamente opuestos de adaptación al mundo. Los conflictos principales ya señalados por los autores en que se fundamenta son los siguientes: De Lewin recoge la oposición entre la experiencia concreta y los conceptos abstractos, así como la dualidad que se da entre observación y acción. De Dewey recoge la contraposición entre impulso (fuerza motriz) y razón (dirección). Finalmente, de Piaget presta atención a la diferencia que se da entre acomodación de las propias ideas al mundo externo y asimilación de las experiencias a las estructuras conceptuales existentes. Además, Kolb recoge el concepto de praxis de Freire, en tanto que conjunción de reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. De este modo, pone de manifiesto la tensión presente en todo proceso de aprendizaje, en que el conflicto juega un papel determinante. A partir de estos dilemas que recoge de las distintas tradiciones de aprendizaje experiencial, puede establecer los cuatro tipos de habilidades que necesitan quienes aprenden: habilidades de experiencia concreta, habilidades de observación reflexiva, habilidades de conceptualización abstracta y habilidades de experimentación activa.
4. El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo.

El aprendizaje es el proceso principal de adaptación humana. Este concepto de aprendizaje es considerablemente más amplio que el que comúnmente se asocia a las aulas escolares. Sucede en todos los entornos humanos, de las escuelas al puesto de trabajo, del laboratorio de investigación al consejo de dirección, en las relaciones interpersonales y en la cola de la carnicería. Acompaña todas las etapas de la vida, de la infancia a la adolescencia, de la madurez a la vejez. Por lo tanto, acompaña a otros conceptos adaptativos más limitados, como creatividad, solución de problemas, toma de decisiones y cambio actitudinal, que se centran en uno u otro de los conceptos básicos de adaptación. (Kolb, 1984, p. 32)

Esta concepción holística del aprendizaje facilita el establecimiento de un continuo entre ejecución, aprendizaje y desarrollo; entre quehacer concreto, reflexión sobre ese quehacer e integración del mismo a la propia persona, en aras de una educación integral, que es la que propugna en su obra.

5. El aprendizaje comprende transacciones entre la persona y el ambiente.
6. El aprendizaje es el proceso de creación del conocimiento, transacción entre conocimiento personal y social, entre experiencia objetiva y subjetiva.

Una vez expuestas las características que configuran el proceso de aprendizaje, es posible ya entrar a una definición del mismo. Como se ve en la definición que nos da el propio Kolb, la relación entre aprendizaje, cono-

cimiento y experiencia resulta muy estrecha, de manera que son procesos tan complicados que no se puede entender uno de ellos sin abordar al tiempo los otros dos. La combinación de estos procesos la establece en un modelo cíclico de cuatro fases del aprendizaje de la experiencia. Toda esta elaboración le lleva a efectuar una descripción de los cuatro modos básicos de aprendizaje, recogiendo de esta manera las cuatro habilidades básicas que se requieren para aprender, más arriba indicadas:

1. Una orientación hacia la experiencia concreta se centra en tomar parte en experiencias y tratar con situaciones humanas inmediatas de modo personal. Enfatiza el sentimiento como opuesto al pensamiento; una preocupación por la unicidad y complejidad de la realidad presente como opuesta a teorías y generalizaciones; un enfoque intuitivo, "artístico" en tanto que opuesto al enfoque sistemático y científico a los problemas.

La gente con orientación a la experiencia concreta disfruta y es efectiva en su relación con los otros. Toma buenas decisiones de manera intuitiva y funciona bien en situaciones no estructuradas. La persona con esta orientación valora la relación con los otros y la implicación en las situaciones concretas, y tiene un enfoque abierto de la vida.

2. Una orientación hacia la observación reflexiva se centra en comprender el significado de las ideas y situaciones observando cuidadosamente y describiendo imparcialmente. Enfatiza la comprensión como opuesta a la aplicación práctica; una preocupación por qué es verdad y cómo ocurren las cosas como opuesta a lo que ha de funcionar; un énfasis en la reflexión como opuesta a la acción.

La gente con orientación reflexiva disfruta intuyendo el significado de las situaciones e ideas y es efectiva viendo sus implicaciones. Es buena mirando a las cosas desde distintas perspectivas y apreciando diferentes puntos de vista. Le gusta descansar sobre sus propios pensamientos y sentimientos para formar opiniones. La gente con esta orientación valora la paciencia, imparcialidad y el juicio considerado y meditado.

3. Una orientación hacia la conceptualización abstracta se centra en el uso de ideas y conceptos lógicos. Enfatiza el pensamiento como opuesto al sentimiento; una preocupación por la construcción de ideas generales como opuesta a la comprensión intuitiva de áreas únicas y específicas; un enfoque científico de los problemas como opuesto a uno artístico.

Una persona con una orientación abstracta-conceptual disfruta y es efectiva en la planificación sistemática, la manipulación de símbolos abstractos y el análisis cuantitativo. La gente con esta orientación valora la precisión, el rigor y la disciplina al analizar las ideas, y la calidad estética de un sistema conceptual claro.

4. Una orientación hacia la experimentación activa se centra en influenciar activamente a la gente a cambiar situaciones. Enfatiza las aplicaciones críticas como opuestas a la comprensión reflexiva; una preocupación pragmática con lo que trabaja como opuesto a lo que es verdad absoluta; un énfasis en hacer por oposición a observar.

La gente con una orientación a la experimentación activa disfruta y es efectiva para concluir las tareas. Está deseando correr algún riesgo para conseguir sus objetivos. También valora tener influencia en el ambiente a su alrededor y le gusta ver los resultados. (Kolb, 1984, pp. 68-69)

Estos cuatro tipos de aprendizaje, obviamente, van parejos con otras tantas formas básicas de conocimiento:

1. El estilo de aprendizaje convergente descansa básicamente en las habilidades dominantes de aprendizaje de conceptualización abstracta y experimentación activa. La mayor fuerza de este enfoque descansa en la solución de problemas, toma de decisiones y aplicación práctica de ideas. Hemos llamado a este estilo de aprendizaje convergente porque una persona con este estilo parece responder mejor en situaciones como tests de inteligencia convencionales, en que hay una única respuesta correcta o solución a una cuestión o problema. En este estilo de aprendizaje, el conocimiento se organiza de tal forma que a través del razonamiento hipotético-deductivo puede centrarse en problemas específicos.

(...) la gente convergente se controla en la expresión de la emoción. Prefieren tratar con tareas y problemas técnicos más que con cuestiones sociales e interpersonales.

2. El estilo de aprendizaje divergente tiene las fuerzas opuestas al convergente, enfatizando la experiencia concreta y la observación reflexiva. La mayor fuerza de esta orientación descansa en la capacidad imaginativa y percepción de significados y valores. La habilidad adaptativa primaria de la divergencia es ver situaciones concretas desde muchas perspectivas y organizar muchas relaciones en una gestalt con significado. El énfasis de esta orientación está en la adaptación por la observación más que por la acción.

Este estilo es llamado divergente porque una persona de este tipo se maneja mejor en situaciones que reclaman la generación de ideas e implicaciones alternativas, tales como una sesión de lluvia de ideas. Los que están orientados a la divergencia están interesados en la gente y tienden a ser imaginativos y orientados al sentimiento.

3. En la asimilación, las habilidades dominantes de aprendizaje son conceptualización abstracta y observación reflexiva. La gran fuerza de esta orientación descansa en el razonamiento inductivo y la capacidad de crear modelos teóricos, en asimilar observaciones dispares en una explicación integrada. Como en la convergencia, esta orientación está menos centrada en la gente y más preocupada con las ideas y conceptos abstractos. Las ideas, sin embargo, se juzgan menos en esa orientación por su valor práctico. Aquí, es más importante que la teoría suene lógica y sea precisa.

4. El estilo de aprendizaje acomodativo tiene las fuerzas opuestas a la asimilación, enfatizando la experiencia concreta y la experimentación activa. La mayor fuerza de esta orientación está en hacer cosas, desarrollar planes y tareas y participar en nuevas experiencias. El énfasis adaptativo de esta orientación es una oportunidad de búsqueda, asunción de riesgos y acción. Este estilo es llamado acomodación porque va mejor a aquellas situaciones en que uno debe adaptarse a cambiar las circunstancias inmediatas.

En situaciones en que la teoría o los planes no concuerdan con los hechos, quienes tienen un estilo acomodativo probablemente desearán el plan o teoría. La gente con orientación acomodativa tiende a resolver los problemas de manera intuitiva por ensayo y error, descansando mucho en otra gente para recibir información más que sobre su propia capacidad analítica. Quienes tienen un estilo de aprendizaje acomodativo se llevan bien con la gente pero a veces son vistos como impacientes y "empujando". (Kolb, 1984, pp. 77-78)

Las relaciones entre estas tipologías quedan reflejadas de manera gráfica en la figura nº 13.

La teoría del aprendizaje experiencial del desarrollo contempla, además, la existencia de niveles de adaptación en combinación con la estructura de la conciencia en las personas. Se puede apreciar, por lo expuesto en el siguiente cuadro (Kolb, 1984, pp. 152-153), la presencia de conceptos muy asociados a autores a los que me he referido más arriba, como Knowles (maduración), Boud o Mezirow (*feedback*, evaluación), Elbaz o Argyris (modos de conceptualización), o estos últimos junto a Freire (mundo conductual, transformación).

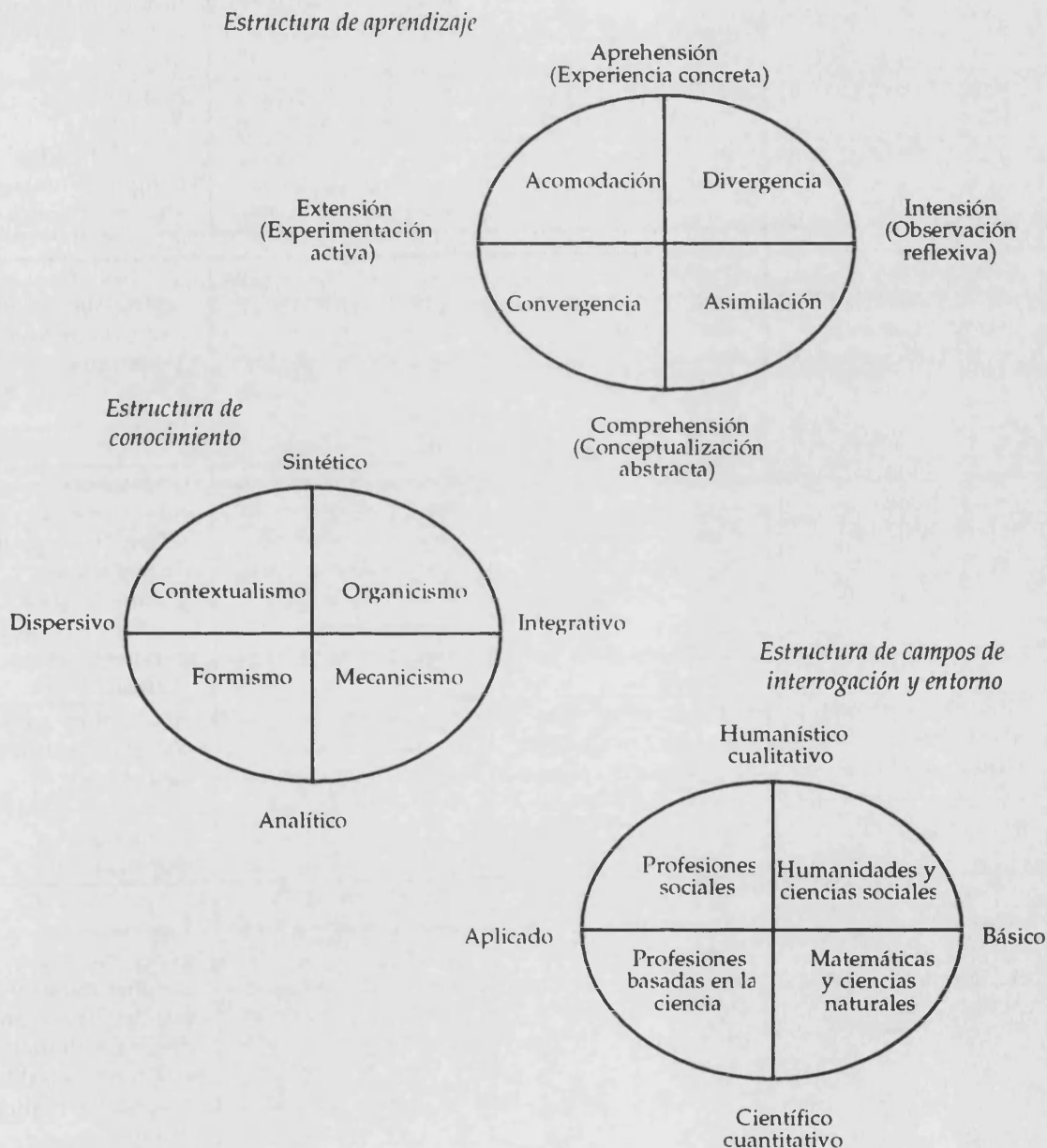


Figura nº 13. Relaciones entre la estructura de los procesos de aprendizaje, la estructura del conocimiento, y los campos de interrogación y entorno. (Kolb, 1984, p. 124)



Nivel de desarrollo madurativo	Adquisición	Especialización	Integración
Nivel de adaptación	Ejecución	Aprendizaje	Desarrollo
Estructura de la conciencia:	Registrativa	Interpretativa	Integrativa
- extensión en el tiempo	segundos minutos horas	días semanas meses	años décadas vida
- extensión en el espacio	respuestas actos tareas	proyectos trabajos ocupaciones	carreras vidas generaciones
- estructura de <i>feedback</i>	<i>Feedback</i> de primer orden dirigido a la meta para conseguirla	Aprender a aprender, <i>feedback</i> de segundo orden para cambiar metas y estrategias	Conciencia/integridad, <i>feedback</i> de tercer orden para unir las metas a los propósitos vitales
Integración jerárquica de los modos de aprendizaje:	Muchas estructuras diferenciadas con baja integración entre ellas	Pocas estructuras pero muy especializadas, alta integración en cada una de ellas, baja integración entre ellas	Desarrollo de estructuras especializadas complementarias, alta integración entre ellas
- experiencia concreta - complejidad afectiva vía aprehensión	Sensación y sentimiento directo Continuidad de sensación y sentimiento-emergencia de sentimientos estables	Sistema autoconsciente de sentimientos y valores Diferenciación de los sentimientos y valores propios y de los otros	Apreciación relativista de los sistemas de valores Compromiso valorativo con el relativismo
- observación reflexiva - complejidad perceptiva vía intención	Atención Observación-desarrollo de imágenes continuas	Reflexión, conceder un significado personal a las percepciones Creación de esquemas de significado y observación alternativos	Apreciación relativista de diferentes esquemas de significado y puntos de vista Intuición, elección de perspectivas significativas
- conceptualización abstracta - complejidad simbólica vía comprensión	Reconocimiento, pensamiento activo Constancia del objeto, pensamiento "icónico"	Operaciones simbólicas concretas Razonamiento formal hipotético-deductivo	Ligar significados concretos a sistemas de símbolos Encontrar y resolver problemas significativos
- experimentación activa - complejidad conductual vía extensión	Responder a la circunstancia Hacer, actos intencionales de corto alcance dirigidos a las metas	Logro, desarrollo de metas claras y a largo plazo Asunción de riesgo, juego con las metas y estrategias	Comprobación de hipótesis experimentales, cambiar metas y estrategias en función de los resultados Acción responsable, aceptar la realidad emergente desconocida

En base a todo lo anterior, y desde una perspectiva epistemológica, nos ofrece asimismo una tipología de estructuras de conocimiento

(hipótesis del mundo) y sus respectivos campos de interrogación. (Kolb, 1984, p. 120), en la que también podemos reconocer conceptos propios de Freire o Giroux, de Argyris y Schön, así como de Elbaz.

Hipótesis del mundo	Contextualismo	Formismo	Mecanicismo	Organicismo
Metáfora raíz	Cambiar los hechos históricos	Similaridad	La máquina	Unidad armónica
Estrategia de interrogación	Síntesis discreta	Análisis discreto	Análisis integrativo	Síntesis integrativa
Formas filosóficas modernas	Pragmatismo, fenomenología	Realismo, empiricismo científico (positivismo)	Materialismo, naturalismo, estructuralismo	Idealismo, idealismo absoluto
Teoría de la verdad	Operacionalismo, funcionabilidad, verificación, confirmación cualitativa	Correspondencia	Correlación de ajuste causal de la estructura con cualidades secundarias	Coherencia-inclusividad, determinación, organicidad
Pregunta básica de interrogación	Cómo	Cuándo, dónde	Qué	Por qué
Unidades básicas de conocimiento	Sucesos	Leyes naturales, uniformidades empíricas	Estructuras: posiciones y leyes que gobiernan las cualidades primarias	Procesos
Método dominante de retratar el conocimiento	Acciones	Objetos	Símbolos	Imágenes
Ambito dominante	Profesiones sociales	Profesiones basadas en la ciencia	Matemáticas y ciencia natural	Humanidades y ciencias sociales

Pese a ser el modelo de aprendizaje experiencial más elaborado hasta nuestros días, no está exento de crítica. Por ejemplo, Hart, desde una perspectiva que ya abordé en la primera parte de este trabajo, considera que carece de elementos fundamentales desde una perspectiva crítica comprensiva. En lugar de desarrollar una integración dialéctica, mantiene su análisis a modo de dicotomías (pensamiento-acción, experiencia-reflexión, ...), carece de una dimensión de futuro o utópica.

Esta autora, en la misma línea en que critica a Kolb, presenta algunos ejemplos de dicotomías artificiales que trata en su obra de superar: roles del profesor y del estudiante, autoridad-obediencia, proceso-contenido, pensa-

miento-emoción, yo-otros, subjetividad-objetividad, empatía-crítica, cuidar-juzgar, conocimiento-adquisición del conocimiento, transformación-sumisión a la realidad. Si no se entienden como algo estático y jerárquico, no tienen por qué cristalizar como entidades separadas, sino algo en constante movimiento de marea, en la interacción de la vida (Hart, 1992).

A lo largo de este capítulo, he realizado un análisis del concepto de experiencia en relación a otras nociones que también son fundamentales en todo el trabajo, tales como educación y trabajo (definidos en el capítulo anterior), como elementos sobre los que se desarrolla la experiencia, así como también sobre aspectos que, desde la posición mantenida en este trabajo, deber ser inherentes a la misma, tales como reflexión y actividad. He desarrollado todos estos puntos en los cuatro primeros apartados del capítulo, abordando cada uno de manera separada, pero girando todos ellos en torno al mismo eje, constituido por la experiencia. Son aspectos que también aparecen, por lo general, tratados desde distintas ópticas, como puede apreciarse en las aportaciones de los autores que he ido citando a lo largo de estas páginas. Sin embargo, puede verse en ellos la continuidad que proporciona el interés que les mueve, claramente educativo.

En este sentido, quizá la postura más distanciada sea la del propio Kolb, paradójicamente el único de todos los autores citados que se ha propuesto la elaboración de una teoría del aprendizaje experiencial, y no únicamente el acercamiento al tema de manera parcial. Es probablemente este intento el que le lleva a reducir algunos conceptos, en su afán por integrar de manera sistemática todas las piezas que dan lugar a su teoría. Como he tratado de señalar en la última parte, un planteamiento en cierto modo cerrado como supone la configuración de una teoría corre el riesgo de ser criticado. Sin embargo, también supone una referencia ineludible en el acercamiento al tema, como muestra la misma existencia de críticas y, como tal, así lo he asumido.

A pesar de las críticas, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb mantiene su valor como marco de referencia global en el que ubicar una gran variedad de modalidades de aprendizaje y, en concreto, constituye un buen instrumento interpretativo para las prácticas en empresas de la formación profesional. A ello dedico las páginas siguientes.

## CAPÍTULO VIII

### LOS SISTEMAS DE ALTERNANCIA Y APRENDIZAJE

---

Mi propósito en este capítulo es revisar los dos sistemas básicos por medio de los cuales se incorpora la experiencia laboral a la formación profesional. Estos dos sistemas son, por una parte, el de alternancia, combinación entre escuela y trabajo orientada básicamente desde la escuela. El segundo de los sistemas es el de aprendizaje, organizado desde el puesto de trabajo y con una larga tradición, cuyo máximo exponente se sitúa en el funcionamiento de los gremios medievales.

En primer lugar, estudiaré ambas propuestas, atendiendo a su origen y evolución histórica, su caracterización, los elementos que las componen, sus virtualidades e inconvenientes, tratando así de poner algo de claridad en medio de la confusión con que habitualmente son utilizados dichos términos, como si fueran conceptos sinónimos.

Posteriormente, me detendré en el análisis de la utilización de ambos sistemas en la actualidad. Así, comenzaré por explicar el funcionamiento del sistema dual alemán, principal ejemplo del modelo de aprendizaje en nuestros días. A continuación, haré un rápido repaso por las distintas configuraciones que presenta el sistema de alternancia en distintos Estados occidentales que, si bien tienen como referencia obligada el sistema alemán, sin embargo sus realizaciones difieren sustancialmente de aquél.

Esto es lo que trato de señalar en la última parte del capítulo, en la que analizo los modelos subyacentes a las distintas combinaciones posibles de escuela y trabajo tal y como toman forma. Estos son, básicamente, un modelo escolar y un modelo laboral, un modelo cuya referencia son los criterios educativos y otro que trata de obedecer a criterios productivos. Ambos modelos tienen una evidente repercusión sobre la configuración curricular de la experiencia laboral, y a este punto dedicaré el siguiente capítulo.

#### 8.1. Definición y fundamentos de la alternancia y el aprendizaje.

La formación en alternancia escuela-empresa a la que subyace la alternancia de las formaciones, se basa en el principio educativo de la actividad, en el aprendizaje de la experiencia, aprender haciendo, bajo la guía de un trabajador experimentado. Trata de hacerse eco de la fórmula más vieja

de formación profesional, conocida comúnmente como aprendizaje, y en la que se considera al educando no como estudiante ni como trabajador, sino como aprendiz, una figura que indica la transición en la que se encuentra la persona, así como el rasgo principal que la define, encontrarse en pleno periodo formativo. Esta figura, además, apenas si ha sufrido cambios en el tiempo aunque, desde siempre, se ha concebido como una posibilidad más urbana que rural.

En el pasado, el aprendizaje era objeto de una determinación social y familiar; lo que se iba a ser y cómo se aprendería venían establecidos por el propio origen. En algunos esquemas tradicionales de aprendizaje había incluso ceremonias de iniciación. Según señala Hamilton (1990), la figura del aprendiz aparece recogida ya en el Código de Hammurabi, así como en numerosos escritos indios y chinos y, por supuesto, también griegos y romanos. La imagen más clara del aprendiz, no obstante, nos remite a la Europa medieval. Con la revolución industrial, parece que el aprendizaje decayó en Gran Bretaña, si bien en Alemania no sucedió lo mismo, debido al poder profesional de los gremios, de carácter urbano. De hecho, la *Berufsschule* sirve para compensar las deficiencias del sistema de aprendizaje, no para sustituirlo. Con la evolución de la industrialización, estos mecanismos se ven obligados a sufrir cambios para adaptarse a la sociedad moderna, especialmente por el rápido cambio de la estructura ocupacional en las sociedades industriales avanzadas. El surgimiento de nuevos grupos profesionales cuestiona la identificación preliminar con el rol a que conduce la iniciación a un campo profesional que posibilita el aprendizaje, ya que dicha identificación es materialmente imposible. Especialmente en el último medio siglo, salvo los sistemas de acreditación de las cualificaciones (exámenes, acreditaciones, títulos, ...), apenas se ha hecho algo por contribuir a crear esa identidad (y menos aún para quienes no alcanzan dichas titulaciones), identidad entendida como conciencia trabajadora, pero también identidad política y comunitaria, sentido del liderazgo, ejercicio sindical, ... Y no es sólo que la iniciación en el trabajo proporcione una identidad, sino que también aporta los contextos básicos de la vida cotidiana, tales como el uso del tiempo o el logro de un *status* social (con todo un acervo de derechos y deberes, actitudes y valores) que, en definitiva, supone un instrumento central de control social en la sociedad moderna.

Todos estos rasgos son propios del aprendizaje tal y como se ha venido manifestando en la historia, no tanto en el terreno de la formación profesional, sino en el de la formación de los profesionales: un aprendizaje es lo que realizan los abogados durante su periodo de pasantía; también constituye un modelo de aprendizaje el de los médicos que completan su formación en calidad de médicos internos residentes (M.I.R.); al igual que la formación en los distintos gremios artesanos, en que el aprendiz ha sido considerado como figura irremplazable en todo momento. Carácter distinto tiene la formación en alternancia que también ha estado presente en la formación de profesionales durante mucho tiempo (como es el caso de las prácticas que deben realizar los estudiantes de las Escuelas de Magisterio durante su periodo de formación inicial), o el caso más reciente de las prácticas en empresas para estudiantes en sus últimos cursos de licenciatura

o diplomatura (y que gestionan las Fundaciones Universidad-Empresa de las distintas universidades). A medio camino entre alternancia y aprendizaje se encuentran otras prácticas también corrientes entre nosotros, como son las Escuelas Taller o los Talleres de Integración Sociolaboral (T.I.S.), en los que la actividad se asemeja más al aprendizaje, si bien las condiciones en que aquél se desarrolla se corresponden más bien con las de la formación en alternancia.

En cualquier caso, el sentido de la alternancia en la Formación Profesional hoy en día es bien distinto, en la mayoría de los casos, a la tradición histórica del aprendizaje así como a su vigencia actual que supone hoy en día el sistema alemán. Más que sustituir a la escuela, la estancia temporal en empresas pretende complementarla y, además, ayudar a quienes la cursan a triunfar en la carrera académica. A ello está contribuyendo la proliferación de programas que incorporan la experiencia laboral mediante las prácticas en empresas como un contenido más, programas que están convirtiéndose en un elemento clave de los *curricula* de la educación en la enseñanza secundaria y profesional en el mundo occidental. Como propondré más adelante, son muchas las cuestiones pendientes de resolver en este sentido, tanto de carácter económico como también ideológico y social. Además, esta incorporación del trabajo como la materia más reciente del *curriculum* debe contemplarse en una situación en la que, mientras antiguamente se vinculaba la experiencia del trabajo a la familia y a la sociedad,

hoy día está separada, y se cierra cada vez más a los de fuera (...) La experiencia laboral en el siglo XX no sólo se ha separado de la experiencia humana, sino que tampoco es ya una experiencia al alcance de todos los seres humanos. (Eggleston, 1982, p. 3)

En efecto, no está de más preguntarse a qué es debido que surja el tema de las "prácticas en alternancia" o la estancia en empresas justo en un momento en que hay una fuerte crisis económica. ¿Por qué en el entreacto no se ha hecho demasiado caso del tema? Por ejemplo, esta posibilidad estaba ya contemplada en 1976 en nuestra legislación y, sin embargo, tardó un mínimo de diez años en aplicarse. Posiblemente la respuesta a estos interrogantes la encontremos en los debates recogidos en la primera parte de este estudio, que a modo de síntesis podrían resumirse de la siguiente manera:

la alta tasa de paro llevó paradójicamente a la expansión de la preparación ocupacional, (...) la paradoja se resolvió creando una definición comprensiva y vaga de "trabajo" como algo separado del empleo y resaltando la necesidad del desarrollo personal. En parte, también, la demanda de una definición más amplia ha sido referida al crecimiento asociado pero separable del interés por la "educación para la iniciativa". (Eggleston, 1982, p. 30)

Es obvio que las condiciones en que se enmarca la formación en alternancia, así como la misma existencia de ésta con sus propias peculiaridades, ponen de manifiesto las diferencias entre el discurso del mundo del trabajo y la experiencia laboral por una parte y el del *curriculum* y la institución escolar por otra, tanto en sus planteamientos como en sus manifesta-

ciones, afectando también directamente a la organización escolar en su conjunto. La superación de estas diferencias es más un interés desde el discurso educativo que desde el empresarial, si bien las condiciones del mercado de trabajo en la actualidad, así como la crisis económica constante en que nos movemos tiende a acercar ambos.

En ese sentido, Lerman y Pouncy (1990), en los Estados Unidos, abogan por la implantación de un sistema de aprendizaje aduciendo criterios socio-económicos: según sus estudios, cuanto mejor les va a los estudiantes en la escuela, mayores salarios consiguen de adultos, aunque la relación con el primer empleo sea escasa. Mediante un sistema de aprendizaje iniciado en los últimos años de escuela, se puede conseguir fácilmente que los trabajadores jóvenes sean más productivos, con el consiguiente aumento de salario y mejora del status profesional que reportará esta productividad sobre ellos. La efectividad de este sistema, según estos autores, radica en que la escuela no es relevante para muchos jóvenes, lo que atribuyen a las enormes diferencias entre los métodos de aprendizaje que se utilizan en las escuelas y en el trabajo, y que se explica porque las escuelas no necesitan esforzarse para atraer clientes, con lo cual los incentivos por asegurar una buena calidad de formación son escasos. Es por este mismo motivo que muchos alumnos abandonan el sistema educativo formal para incorporarse a la Formación Ocupacional, porque les gusta más el trabajo que la escuela y porque prefieren la práctica a la teoría. Sin embargo, y haciendo frente a estos argumentos, no podemos olvidar la ruptura que de hecho se da entre los estudios de Formación Ocupacional y la ocupación subsiguiente, algo a lo que ya me referí en la primera parte de este trabajo. En síntesis, estos son los argumentos que ofrecen Lerman y Pouncy (1990) en su artículo *The Compelling Case for Youth Apprenticeship*. (el subrayado es mío):

1. Los empresarios ofrecerían y pagarían la mayor parte de la formación, a cambio de lo que ellos necesitan: aumento de las destrezas relevantes, aumento de la productividad consiguiente y facilitación de la introducción de nuevas tecnologías.
2. Al aumentar la formación, habría menos diferencia de salarios entre unos y otros jóvenes.
3. Se producirían cambios positivos en la atmósfera escolar, al haber más jóvenes deseosos de prosperar en su carrera profesional. Habría un ambiente general en pro de los máximos logros académicos.
4. Cuanto más jóvenes se entra en este sistema, más se aleja el riesgo de ser padres demasiado jóvenes, y el matrimonio sería visto como una alternativa no demasiado atractiva a esas edades. Las perspectivas de mejorar la carrera se verían también reforzadas por el trato con otros adultos.
5. Los jóvenes marginados podrían unirse a la norma de la vida económica y social.
6. La formación basada en el trabajo es una alternativa inclusiva (y no exclusiva), que pretende aumentar la productividad y no sólo redistribuir la riqueza, animando a los estudiantes a aprender y ganar, más que a "gandulear". Puede hacer mucho por las minorías marginadas, sin estigmatizarlas.

Otra definición de este principio la encontramos en Planas, para quien

aprendizaje son los programas de formación profesional en los cuales los jóvenes tienen un contrato de trabajo y/o la formación se efectúa parcialmente en empresas y parcialmente en una institución escolar. (Planas, 1988b, p. 13)

Para los expertos del CEDEFOP (Jallade, 1982), sin embargo, dicha definición resulta demasiado imprecisa, por lo que tratan de especificar en qué términos debe establecerse la misma para que pueda considerarse como alternancia, para lo cual añaden el siguiente matiz: hay que reservar el término para cualquier situación de trabajo que deje al menos el 20% del tiempo del trabajador libre para formarse en un establecimiento especializado. Conforme a este criterio, en los países de nuestro entorno suele dedicarse un 25% del tiempo del aprendizaje a la formación teórica pero, sin embargo, en el recientemente instaurado "contrato de aprendizaje" en nuestro país se habla de un mínimo del 15% ...

No obstante, el anterior es un criterio cuantitativo y arbitrario, ya que no existe ninguna fundamentación con arreglo a la cual dicho porcentaje no pueda ser superior ni inferior. A pesar de ello, mediante dicha restricción se excluyen de la definición del concepto fórmulas que, combinando educación y trabajo, no responden al principio básico de integración con fines educativos que propugna la alternancia y que, sin embargo, se encuentran teóricamente disponibles para la población en general y para los jóvenes en particular, tales como trabajos temporales en periodos de vacaciones, colaboración en los negocios familiares, contratos de formación (los mismos "contratos de aprendizaje", los "contratos para la formación", los "contratos en prácticas"), ... De este modo, se reconoce una situación diferenciada entre el aprendizaje y la contratación a tiempo parcial. En esta última, la educación se percibe como algo poco importante, no se ayuda a progresar sino que el empleado suele estancarse en el desarrollo de sus expectativas profesionales.

Pero este tampoco deja de ser un criterio teórico. En este sentido, Gleeson (1989) se muestra cauto a la hora de valorar la realización de prácticas en calidad de 'aprendiz', ya que señala los riesgos que estas pueden generar: pobreza, desempleo, descenso de los salarios, limitación de la efectividad sindical, ...; de modo que, hoy por hoy, pueden estar cumpliendo una función política y no necesariamente al servicio de los ciudadanos. Algunas de estas deficiencias pueden tratar de controlarse e, incluso, corregirse. En el sistema sueco de formación profesional en alternancia, por ejemplo, los chicos deben tener un *placement* en una ocupación donde predominen las mujeres y las chicas han de acudir a ocupaciones tradicionalmente masculinas (Howieson, 1989).

En cualquier caso, y a diferencia de los países de nuestro entorno, en el nuestro hay una escasa tradición de trabajos a tiempo parcial. Acaso los jóvenes que empiezan a trabajar de alguna manera u otra abandonan total-



mente los estudios, quizá para volver a ellos más tarde. Y, sin embargo, este tipo de trabajo temporal correlaciona más con el empleo subsiguiente que la experiencia laboral desarrollada durante el aprendizaje o que la formación profesional misma (Steinberg, 1982; Stern, 1990), como ponen también de manifiesto los estudiantes de Formación Profesional que sí que trabajan regularmente, pero cuyos estudios poco tienen que ver con su vida profesional.

Argumentaciones similares a las anteriores son las que más abundan como justificación de la alternancia y las ventajas que representa. No son necesarios estudios muy elaborados para confirmar que a los 16 años hay muchos jóvenes hartos de la escuela; que las destrezas y los conocimientos se pierden si no se ejercitan y que, aun así, corren el riesgo de quedar obsoletas. También diversas instancias (CEDEFOP, CEOE) afirman que las nuevas destrezas se construyen sobre las viejas, en lugar de reemplazarlas. Para esos jóvenes que abandonan el sistema escolar sin haber obtenido unas cualificaciones útiles, la alternancia es una alternativa que podría cambiar la atmósfera de la escuela, haciéndola más atractiva y más merecedora de respeto por parte de quienes la rechazan. Además, dado que al empleo se accede fundamentalmente por mecanismos informales, hay que procurar esos mecanismos a estos jóvenes de alguna manera, ya que no los encontrarán en su propio ambiente (Feito, 1990).

Desde el punto de vista de la política de empleo, también son claros los beneficios del sistema de alternancia: Para comenzar, aumenta las posibilidades que tienen los alumnos de ser empleados, ya que les confronta con situaciones de la vida real, les permite desarrollar tareas y producir objetos y servicios útiles y reales, estimula el sentido de la responsabilidad y enseña a los jóvenes a valerse por sí mismos sin la sobreprotección de la escuela; en definitiva, acelera la maduración psicológica de los individuos. Estas consecuencias inciden directamente en el aumento de la motivación y contribuye en gran medida a la clarificación de las opciones profesionales. De este modo, se facilita la adaptación a los cambios en el contenido de la ocupación, con respecto a quienes han tenido sólo formación escolar o bien sólo formación en el trabajo. Como se puede apreciar, son beneficios tanto de tipo económico (ayudar a los jóvenes a encontrar empleo) como cultural (renovar la educación secundaria, acercar la educación a las demandas sociales, desarrollar un sentido de comunidad, ...). No en vano, ninguno de los implicados duda que la alternancia beneficia a todos: por una vez, alumnos, profesores y empresarios parecen estar de acuerdo, si bien por distintos motivos, como ponen de relieve los datos obtenidos en la investigación que expongo en la tercera parte.

Al margen de esas consideraciones, lo que sucede en la formación en alternancia desde un punto de vista educativo es que se combinan la enseñanza de conceptos teóricos y habilidades académicas con el ejercicio práctico de los mismos, combinación que asume un carácter recíproco y no unidireccional. Jallade (1982) se muestra favorable a la alternancia, que concibe tanto como principio pedagógico basado en los roles mutuamente reforzados como en cuanto que principio institucional, que permite muchas

fórmulas, niveles y duraciones. También ve la conveniencia de mantenerla, incluso en periodos de situación crítica de empleo, debido a que facilita la transferencia de aprendizajes al tener que ejercerlos, así como contribuye a mantener el autoconcepto.

Desde otra perspectiva, Fernández Enguita (1990b) ve en la alternancia la solución a la integración de teoría y práctica en la formación. En definitiva, lo que subyace al principio de la alternancia es la consideración del trabajo como un elemento humano fundamental que, como tal, debiera guiar y ser el foco de mucho de lo que sucede en las escuelas. En estas situaciones hay confusión entre roles (pueden ser empleados, pero no son miembros de la empresa, o viceversa) y es que la alternancia puede ofrecer muchas cosas, pero no un salario ni una ocupación (elementos inseparables de la condición del trabajador); los jóvenes en estas situaciones son estudiantes y no aprendices ni empleados, se participa de las tareas de trabajo, de parte del ambiente de trabajo, pero no de la identidad del trabajador.

Y, sin embargo, el carácter educativo de la experiencia radica en que se asemeje lo más posible a la realidad en todas sus facetas y dimensiones. En definitiva, la alternancia no persigue añadir nuevos mecanismos de aprendizaje a los ya existentes, a pesar de que

(...) la investigación cognitiva y antropológica reciente ha documentado el hecho de que la gente aprende de manera diferente en el trabajo y a través de la experiencia que como lo hace en entornos formales escolares y, lo que es igualmente importante, que usan lo que saben de manera diferente. (Reizen, 1989, p. 23);

sino que su sentido estriba en establecer una cadena seriada de aquellos, de manera que, en función de las finalidades y de los destinatarios, la ordenación establecida sirva mejor para la educación de los jóvenes en el momento presente. Es por ello que, si verdaderamente se pretende desarrollar la formación en alternancia con el fin de aprovechar sus potencialidades, se requiere una planificación sistemática tanto de la experiencia laboral como de la formación escolar, de modo que ambas se sustenten la una en la otra. Esta medida pasa por definir previamente las metas que se pretenden alcanzar y para lo cual es conveniente la implantación de la alternancia así como establecer la población destinataria para la que se establece dicho programa de formación, sus motivaciones y su desarrollo escolar, pero también su conocimiento de la vida activa y del ambiente socioeconómico. Sólo así podrá aplicarse eficazmente este principio a colectivos tan diversos como los destinatarios de los programas de educación compensatoria (como es la Garantía Social entre nosotros, y atendiendo a la postura de Jallade (1982), quien, partiendo de una política de discriminación positiva, propone dirigir la alternancia a los peor equipados social y culturalmente), pasando por los estudiantes de Formación Profesional, hasta llegar a los estudiantes universitarios.



Así se entiende el diferente significado del término alternancia en distintos contextos (CEDEFOP, 1987c). De este modo, en Gran Bretaña se ha asociado más a los *sandwich courses* que a otras modalidades de formación, de modo que equivale más a bloques de experiencia laboral supervisada en los distintos sectores de la economía, insertados en la formación a tiempo completo de los estudiantes universitarios o de otras instituciones de formación permanente. Sin embargo, en Italia el término alternancia define la combinación de periodos de trabajo y periodos de formación a lo largo de la vida del trabajador, ya en pleno desarrollo de su carrera. En Alemania, por su parte, no se califica de formación en alternancia a la que dispensa el sistema dual, y se percibe más como un concepto difundido por la Comunidad Europea para definir el recurso a distintos entornos de aprendizaje durante un curso o programa. Es en un sentido similar como se entiende en Francia, si bien allí se concibe como la combinación de dos tipos de formación (y no la formación desarrollada en ambientes distintos), concediendo la preponderancia a la formación en una institución educativa, como el factor que desarrolla y profundiza en el conocimiento y las competencias adquiridas.

En estos Estados no existe tampoco un vínculo entre el concepto de alternancia y el de aprendizaje. El significado de este último también varía de un lugar a otro. En Gran Bretaña, se asocia a un periodo de formación a largo plazo desarrollado básicamente bajo un contrato oral o escrito regulado por alguna disposición de rango menor que impone obligaciones mutuas sobre las partes contratantes: el aprendiz y, habitualmente, el empresario que asume la responsabilidad de velar por la formación inicial de aquél. En Italia se considera también como una forma contractual de formación, en la que el aprendiz recibe la formación práctica sobre el trabajo de manera combinada con una instrucción teórica impartida en centros formativos. La finalidad de estos contratos es la de otorgar una cualificación adecuada y con reconocimiento en el mercado. Debido a ello, es un acuerdo que se desarrolla especialmente en los sectores comercial y artesano y, de manera más reducida, en algunos ámbitos de la industria. En Alemania, a su vez, el aprendizaje es un término de gran arraigo que define una forma muy específica de formación profesional, la que caracteriza al sistema dual. Se refiere al contrato laboral firmado entre formador (empresario) y aprendiz, con la finalidad de llevar a cabo el periodo de formación profesional inicial. La formación se imparte básicamente en empresas públicas y privadas, y se organiza en función de los distintos campos técnicos. La formación se complementa con estancias temporales en establecimientos escolares. Finalmente, en Francia se considera el aprendizaje como una forma de educación, que pretende proporcionar a los jóvenes trabajadores que han completado su escolarización obligatoria una formación teórica y práctica que les permita adquirir una cualificación profesional. También toma la forma de un contrato laboral.

Hamilton (1990) hace un profundo repaso del concepto de la alternancia, así como de las principales manifestaciones que ésta ha tenido a lo largo de la historia así como en el momento actual, prestando especial atención a la evolución de los modelos alemán y estadounidense a lo largo de los úl-

timos años. En su obra, plantea cuáles son los principios fundamentales sobre los que se practica la integración de las formaciones: Para empezar, incide en el papel de la reflexión en los procesos de descubrimiento que tienen lugar en el aprendizaje en la empresa, en el momento en que el estudiante empieza a asumir responsabilidades a las cuales se ha de enfrentar en solitario. En ese sentido, Hamilton apunta la transformación del rol que desempeñan los aprendices, que pasan a convertirse, por medio de esa reflexión, en investigadores en la acción. También es de gran importancia, en nuestros días, la aplicación de esa investigación a la revisión del impacto social de la tecnología, en su configuración de la organización del trabajo y la ordenación subsiguiente de las relaciones laborales y, al mismo tiempo, sociales. Finalmente, para que dicha reflexión pueda desarrollarse de manera sistemática, evitando la consolidación o formación de prejuicios, resulta conveniente el empleo de ayudas para la reflexión, tales como los diarios, incidentes críticos, ... Es aquí donde se da cabida a los otros, tanto supervisores como iguales, en el proceso de aprendizaje, al compartir informaciones sobre las cuales puedan plantear cuestiones e interrogantes, sacando provecho de la dialéctica entre la práctica y la teoría.

Evidentemente, ese rol de los aprendices afecta también a su *status* de estudiantes. De este modo, los adolescentes pueden tomarse la escuela más en serio, ya que es así como asumen también el trabajo. Sin embargo, la duplicidad a la que se ven sometidos también plantea una serie de riesgos, ya que pueden desarrollar la tendencia a ver el trabajo como real y la escuela como artificial, encontrar en aquél más satisfacciones (Willis, 1988), debilitar más aun la credibilidad de los profesores. También puede suceder, y de hecho así ocurre, que los trabajos que se ofrecen a los jóvenes con frecuencia hagan poco uso de las habilidades escolares. En cualquier caso, estas dificultades no pueden ensombrecer otras virtualidades que, pese a su dificultad, también pueden darse como consecuencia del ejercicio de la alternancia:

Del mismo modo que la experiencia laboral puede proporcionar oportunidades para la penetración ideológica de las preocupaciones y valores de los empresarios en la escuela, también puede facilitar oportunidades para la penetración ideológica de las preocupaciones y valores educativos de la escuela en el trabajo. (Miller, 1992, p. 148)

Lo que queda fuera de toda duda es que se espera mucho de la alternancia, y no son sólo buenas intenciones de unos cuantos profesores, sino que el mismo CEDEFOP (Jallade, 1982), lejos de cualquier sospecha, la eleva a la categoría de "principio institucional", como eje en torno al cual se estructuran distintas estrategias y fórmulas de formación de características muy variadas. Es en virtud de este rango que la misma institución propone una serie de medidas, con el fin de garantizar el *status* de estandarte de la formación profesional inicial europea. Medidas tendentes a ofrecer diplomas que encuentren reconocimiento en el mercado de trabajo, a facilitar el acceso al empleo estable, así como, ya en el engarce entre formación inicial y continua, permitir el regreso a la formación a tiempo completo.

En definitiva, el éxito de la alternancia se debe a las distintas finalidades que se le otorgan y que, dada su variedad así como su dispersión, permiten satisfacer multitud de intereses y necesidades. Como señala el CEDEFOP, este mecanismo,

para algunos, alimenta la fertilización mutua entre teoría y práctica; para otros, sirve para resaltar los aspectos materiales de los problemas, destacando el enfoque "de libro" (enciclopédico) de la formación en la escuela; para otros, todavía, facilita el proceso de aprendizaje porque está dirigida a las aspiraciones de la juventud de hoy. (Jallade, 1982, p. 39)

Desde el punto de vista de los jóvenes, ofrece la satisfacción de igualarles a los adultos, al facilitarles la corresponsabilización, el trabajo en equipo con los adultos, la discusión con ellos. Al mismo tiempo, se pone al joven en relación con las actividades de su entorno, se le anima a observar, cuestionarse cosas, aprender a formular las preguntas, responder a las necesidades expresadas por otros, ... Desde el punto de vista de los empresarios, se favorece el desarrollo de hábitos como la puntualidad, la perseverancia, las precauciones en materia de seguridad y las habilidades para la comunicación en general. Por lo que respecta al sistema escolar, la alternancia está en condiciones de potenciar la coordinación pedagógica entre escuela y empresa, de modo que la experiencia laboral de los estudiantes pueda servir como punto de arranque para una evaluación crítica y global de la misma institución.

Pero hora es ya, ante las distintas perspectivas que puede asumir el principio de la alternancia, que prestemos atención a los objetivos que puede satisfacer, a las metas que le confieren ese carácter de propuesta institucional, a los resultados que cabe esperar de su introducción en los sistemas formativos. Voy a realizar aquí este análisis desde un punto de vista descriptivo, teniendo en cuenta la escasa teorización sobre el mismo. En la tercera parte del estudio, evaluaré este mismo tema sometiéndolo al contraste con el funcionamiento de un programa concreto de formación en alternancia.

Una primera revisión a los programas existentes entre nosotros y que desarrollan la alternancia (Generalitat Valenciana, s.f.; MEC, 1991a, 1991b, 1992b), basta para entender cuál es la finalidad declarada de quienes pretenden difundirla, o las finalidades, cabría decir, ya que se trata básicamente de dos: proporcionar unos contenidos útiles para el desempeño laboral (conocimientos, pero también destrezas y actitudes) para en segundo lugar, consecuencia de lo anterior, aumentar las posibilidades de empleo de los jóvenes, facilitándoles la transición de la escuela al trabajo, tendiendo puentes entre los roles de estudiante y trabajador.

Se puede apreciar, por lo tanto, como la alternancia no sólo quiere resolver, en parte al menos, la satisfacción de las demandas del mercado de trabajo respecto de la formación profesional, concediendo a ésta una mayor utilidad práctica. También pretende articular una política de orientación profesional, si bien este aspecto también se muestra muy deslindado, desde

el ámbito de la investigación, de lo que viene siendo la producción en materia de orientación escolar y profesional (AEOEP, 1993).

Jallade (1982), por su parte, también insiste en que el objetivo último de la alternancia es facilitar la transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa, ayudándoles en primer lugar a ubicarse en un mundo que no les es familiar y, por otra parte, equipándoles con destrezas que les sean útiles y, finalmente, conduciéndoles a un empleo estable a tiempo completo.

Dejando a un lado el que parece ser el objetivo supremo de la alternancia (que resulta difícilmente alcanzable y no por la ineficacia de la alternancia como sistema, tal y como ya analicé en la primera parte de este trabajo), la integración social y profesional de los jóvenes; voy a ocuparme ahora de la finalidad de carácter educativo que, a su vez, presenta los siguientes matices: en primer lugar, la transmisión de conocimientos adquiere en la alternancia el sentido de la adquisición de destrezas, como primer paso para facilitar la adquisición de conocimientos, pero también como instrumento importante para desarrollar conocimiento experto, realizar investigación, rentabilizar los procesos de toma de decisiones, ... Es un aspecto que enfatiza el carácter ocupacional de la formación profesional, pero que también atiende a cuestiones propias de la formación de base.

En segundo lugar, la alternancia también cobra carácter de orientación, al familiarizar a los estudiantes con la realidad tangible del trabajo, facilitando al mismo tiempo las opciones vocacionales, ya que posibilita el descubrimiento y contrastación de sus propios intereses y aptitudes. En tercer lugar, la alternancia requiere *curricula* abiertos a la innovación y al progreso técnico, que incorporen la comprensión del entorno económico al estudio de los jóvenes y que refleje las características del mundo empresarial: competitividad, flexibilidad, capacidad de cambio rápido...

Procedentes de este último ámbito, Scribner y Sachs (1990) realizan un estudio de casos sobre las prácticas en empresas alternadas con los estudios en uno de los múltiples programas en que se hace uso de la misma en los Estados Unidos. Admitiendo que la experiencia laboral es una forma de educación muy extendida y reconocida, pero apenas estudiada más allá de la descripción, ellos tratan de trascender ese nivel, mediante el planteamiento de preguntas tan interesantes como de qué manera encaja la experiencia de los estudiantes con la dinámica diaria del puesto de trabajo y cómo se las arreglan los instructores para favorecer ese encaje. Se proponen, de este modo, indagar en una realidad hasta el momento considerada como una caja negra, ya que mucho de lo que se sabe sobre el aprendizaje de los jóvenes proviene de las clases y lecciones académicas; pero está claro que ese conocimiento poco tiene que ver con el que usamos normalmente.

Para estos investigadores, trabajo y formación constituyen una única corriente de conducta, pero dos sistemas de actividad distintos. Enseñanza y aprendizaje tienen lugar al tiempo que se desarrolla el trabajo. Hay dos actividades, pero una sola conducta que observar. ¿Cuáles son, por lo tanto, los aspectos que dictan las opciones de formación?, ¿se trata de una enseñanza

recíproca o constituye un modelo experto-novato? El problema se complica sobremanera en la práctica, ya que se mezclan las creencias de profesores, instructores y trabajadores experimentados sobre lo que debe ser el aprendizaje: qué se considera una buena práctica, qué se considera una buena enseñanza, cuáles son los tiempos considerados estándar para adquirir esa práctica, qué periodo de prueba se considera conveniente en el trabajo y, finalmente, cuánto tiempo se tarda en llegar a ser un trabajador experimentado. Todo debido a que no existe una descripción escrita de cómo llevar a cabo el aprendizaje, tampoco existen manuales ni normas de procedimiento, con lo cual se manifiesta la divergencia entre los distintos puntos de vista implicados (empresa, aprendiz, maestros, ...). Sobre estas bases, Scribner y Sachs distinguen entre periodo de aprendizaje y periodo de enseñanza, que puede resultar mucho más reducido que el primero, y durante el cual intervienen la práctica histórica, las teorías personales y las limitaciones de la práctica, pero raramente un plan de formación.

## 8.2. La articulación de la formación en alternancia.

Son muchas las maneras en que está organizada la formación en alternancia. El que en la última década se hayan desarrollado muchas modalidades de formación que requieren el ejercicio profesional como un elemento más para la obtención de las cualificaciones correspondientes ha contribuido a esta variedad. No obstante, la referencia obligada parece encontrarse en el sistema dual de formación profesional alemán, si bien éste no se considera a sí mismo como tal (CEDEFOP, 1987c), como veremos a continuación. Voy a comenzar por hacer una descripción breve de la estructuración de la alternancia en distintos contextos, para elaborar una síntesis de los distintos modelos que se muestran en ellos. Abordaré el análisis de algunas de sus características no sólo aquí sino también en el siguiente capítulo.

### 8.2.1. EL SISTEMA DUAL.

La educación profesional en Alemania tiene una tradición en que se acompaña también a una educación social y política. En sus comienzos, estaba ligada a los gremios, fuera del sistema educativo, y tenía un carácter funcional, asistemático, carente de un plan definido así como de instrucción teórica. El principio básico del aprendizaje era el de la demostración y la imitación, el clásico *learning by doing*. Dos aspectos de esa concepción inicial se mantienen aún hoy: la industria y el comercio alemanes se sienten competentes en materia de formación profesional, y ésta se halla estrechamente relacionada a los sectores de servicios y producción de la sociedad.

Pero la producción industrial se basa en la aplicación de las leyes de las ciencias naturales, y la provisión sistemática de las mismas tiene lugar en la escuela. El sistema monístico dominante hasta la revolución indus-

trial deriva en el sistema dual con la aparición de las escuelas de formación profesional, las *Berufschulen*: además de la formación en la empresa, una vez a la semana se recibe formación en la escuela. El desarrollo de la formación profesional es irregular en los distintos estados federales hasta que, en 1938, se declara la obligatoriedad de la *Berufschule*. Estas sufren un rápido desarrollo tras la segunda Guerra Mundial, con la implantación de escuelas en zonas rurales, la formación universitaria para el profesorado de las mismas, y la ausencia de turnos 'nocturnos'.

Así es como se llega a la moderna *Berufschule*, regulada en la ley de formación profesional del 14 de agosto de 1969, y cuyas características son la asistencia obligatoria, nivel educativo secundario, escolarización a tiempo parcial y contenido del aprendizaje centrado en la ocupación. Es importante destacar que esta ley va acompañada de otras en relación a la formación de los aprendices: la ley de protección del trabajo juvenil, la ley para la provisión de los puestos de aprendizaje, la ley para la constitución de empresas o la regulación de los contratos de formación (Münch, 1979). Todo este proceso viene a poner de relieve que

en cuanto que concepto pedagógico-laboral, (el sistema dual) no es el resultado de una planificación y concepción o aplicación consciente de teorías pedagógicas, sino un proceso histórico de desarrollo. El 'aprendizaje' en el puesto de trabajo por un lado y la escuela profesional por otro se han desarrollado durante mucho tiempo con relativa independencia el uno de la otra. (Münch, 1979, p. 34)

No obstante, esto no impide que la formación profesional haya sido objeto de interés de numerosos pedagogos alemanes, desde los clásicos Aloys Fischer, Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt o Anna Siemsen a contemporáneos como Karl Abraham, Karl Arnhold, Werner Linke y un largo etcétera (Preyer, 1978).

En la actualidad, Alemania está dotada de un reglamento para la Formación Profesional, algo ausente en muchos otros estados, como el nuestro. Además, el Instituto Federal para la Formación Profesional (BiBb) también cumple un papel importante, de actualizar los perfiles profesionales, estudiar a fondo el funcionamiento del sistema, proponer alternativas metodológicas para la enseñanza de los distintos oficios, ... El BiBb no es una agencia gubernamental, sino que está regido por empresarios, sindicatos y gobierno. Así se desarrollan niveles de competencia para cada una de las ocupaciones. Además, entre sus funciones se encuentra la adecuación de la formación que las empresas ofrecen, la organización de los exámenes, la resolución de quejas, la asistencia técnica y la disposición a emparejar las expectativas de los alumnos con las empresas idóneas.

Las características más destacadas de este sistema de aprendizaje son, en primer lugar, basarse sobre un contrato, por lo que están contemplados unos ingresos. Además, la larga duración del mismo (tres años) le permite establecer una progresión de la planificación tanto de la formación como de las responsabilidades laborales otorgadas al estudiante. Aunque la educación



en Alemania cuesta mucho tiempo y dinero, también su duración le confiere unas posibilidades de amplitud de la formación y profundización en la misma que son reconocidas en el valor social del título. Todo ello contribuye a albergar unas perspectivas razonables de empleo futuro para el estudiante, lo que resulta un incentivo muy interesante. Así se consigue el gran respeto que merecen las cualificaciones otorgadas por el mismo. Como señala Harten (1983), la alternancia pone más el énfasis en la integración social y laboral que en la cualificación laboral propiamente dicha, mientras que el sistema dual tiene uno de sus soportes más firmes en el sistema de cualificaciones.

Estas características permiten concebir asimismo el sistema de aprendizaje como una fase inicial para la formación permanente, en sus dos posibles vertientes de progreso en los estudios, pero también de promoción en el trabajo. Sin embargo, esa configuración del sistema también implica unas contraprestaciones: se produce, de hecho, una diferenciación temprana en los estudios, el sistema se configura como conservador de la jerarquía ocupacional, tiende a reproducir los estereotipos sexuales y mantiene también las diferencias de clase, al tener que procurarse cada estudiante su propio puesto de aprendizaje, con lo cual este se convierte, prácticamente, en un proceso semejante al de búsqueda de empleo. En previsión de esto último está concebido el *Berufsbereitungsjahr*, que permite a quien no ha podido localizar un puesto de aprendiz en una empresa no perder el curso.

Los sindicatos serían más proclives a un programa de formación basado en la escuela, pero los empresarios se oponen, y están dispuestos a financiar la formación a cambio de poder controlarla. Ese control se manifiesta en los comités de examen, con fuerte presencia de empresarios. Esos exámenes son uniformes en toda Alemania y, en la medida en que constituyen la llave para obtener la titulación, suponen también el elemento regulador del propio *curriculum*. Los títulos tienen valor en el mercado de trabajo y también en el propio sistema educativo, con vistas a la formación continua. Por otra parte, gracias a ello, cuando los estudiantes obtienen el certificado suelen permanecer en la misma empresa, o al menos, en la misma rama.

El modelo básico de la formación dual tiene también estas otras notas características:

- la responsabilidad es compartida por las cámaras correspondientes (de industria, comercio, artesanos, ...) y las autoridades escolares, lo cual supone la participación de entidades privadas y públicas;
- la planificación tiene un desarrollo separado; de una parte la formación en el puesto de trabajo, y de otra el *curriculum* escolar;
- los instructores y profesores han de poseer las destrezas prácticas, conocimientos tecnológicos y cualificaciones pedagógicas; y
- el horario se reparte con 32 horas de estancia semanal en la empresa y ocho horas en la escuela (4 y 1 días respectivamente, con lo cual coincide el porcentaje de formación teórica con el recomendado por el CEDEFOP (Jallade, 1982), al que me refería en el punto anterior).

En resumen, la coordinación del aprendizaje en términos de tiempo entre escuela y empresa queda como sigue, en sus distintas modalidades:

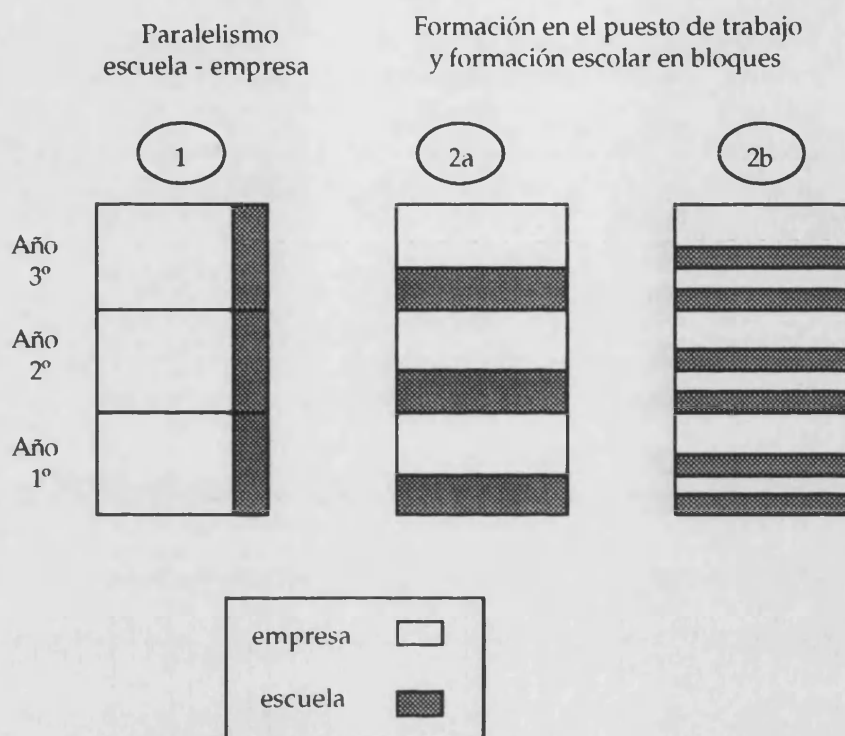


Figura nº 14. Modalidades del sistema dual. (Schoenfeldt, 1986, p. 36)

El modelo básico, que en el gráfico aparece con el número 1, ha sufrido algunas variaciones, ya que en una sociedad industrial no es posible preparar a la gente joven para todas las actividades ocupacionales requeridas. De ahí que se concentren los alumnos en determinadas ocupaciones, en función de la provisión de plazas en las empresas y de las demandas de los jóvenes. Hoy en día, las reformas requeridas por este sistema son las siguientes:

- mejora de las condiciones de elección profesional; impedir decisiones erróneas;
- desespecialización de la formación profesional, a fin de mejorar la movilidad, disponibilidad y el cambio ocupacional;
- sistematización de la formación profesional;
- mejorar la eficiencia de la formación profesional; y
- adaptación de los certificados finales, en sus distintos niveles, a los deseos individuales y a las demandas industriales.

(Schoenfeldt, 1986, p. 18)

Dos han sido las soluciones ensayadas para estas demandas: En primer lugar, la Formación de Base como el primer nivel de la formación. Está agrupada en torno a trece campos profesionales (representados con letra mayúscula en el gráfico que viene a continuación) que cubren aproximada-

mente doscientas cuarenta ocupaciones (representados con letra minúscula en el mismo), y sus características son las siguientes:

- postpone la elección de ocupación, que se hace así con mayor conocimiento.
- mejora la movilidad ocupacional.
- sistematización de metas y contenidos, mayor instrucción teórica frente a la enseñanza en el puesto de trabajo, mucho más centrada en la producción.
- posibilidad de conexión pedagógica entre contenidos teóricos y prácticos, al haber mayor coordinación entre aula, taller y laboratorio.
- presenta dos modalidades:
  - a.- cooperativa escuela-empresa.
  - b.- escolar a tiempo completo, la más extendida.

Junto a la formación de base, la otra respuesta está en la formación por niveles, tres de un año de duración cada uno: básico, técnico y especializado, los que aparecen en el gráfico de la página anterior. La combinación de la formación de base y la formación por niveles puede presentarse del modo siguiente:

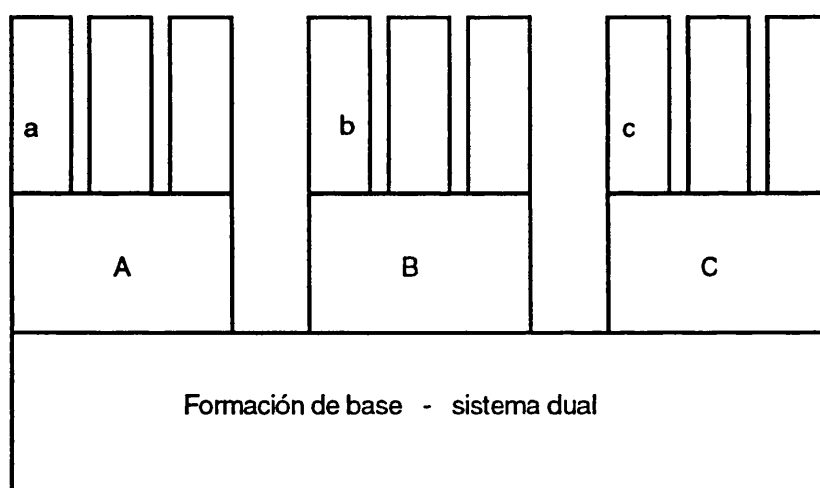


Figura n° 15. Combinación de formación de base y formación específica. (Schoenfeldt, 1986, p. 36)

Esta modalidad, que presenta el 'año de formación profesional de base' (*Berufsgrundbildungsjahr*), tiene estas ventajas (Münch, 1979; Preyer, 1978):

- evita la especialización temprana.
- amplía las bases de la cualificación.
- mejora los fundamentos teóricos.
- facilita la movilidad laboral.
- facilita la elección laboral y la búsqueda de empleo.
- facilita la reincorporación a los estudios académicos.
- contenido polivalente.
- elimina la diferente formación en industria o artesanía.
- motiva a quienes carecen de certificaciones escolares.

- facilidades para las personas con alguna discapacidad o retraso académico.

Finalmente, los principales problemas que presenta este sistema son los siguientes:

- las diferentes responsabilidades dificultan la coordinación entre los diferentes lugares de aprendizaje.
- no se puede obligar a la empresa a ofertar puestos de aprendizaje. Esta circunstancia resulta difícil en tiempos de crisis económica, o ante el abandono escolar masivo. Por lo tanto, la formación profesional depende de la situación económica.
- la formación en las grandes empresas es generalmente mejor que en las pequeñas.
- es difícil asegurar el equilibrio entre formación en el puesto de trabajo y formación en la escuela.
- se somete a los estudiantes a una selección rigurosa.
- dificultades especiales para grupos específicos: mujeres, emigrantes, discapacitados, ...
- los oficios aparecen muy jerarquizados.

Collier (1992) aborda una crítica de este sistema mucho más reciente. Reconoce el consenso que se da respecto de su buen funcionamiento, y que se manifiesta en el hecho de que aproximadamente el 70% de la fuerza de trabajo alemana ha recibido formación profesional mientras que, en Gran Bretaña por ejemplo, esa cifra sólo alcanza el 40%. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cada vez más gente en Alemania prefiere una educación clásica en lugar de entrar al sistema dual (Münch, 1991). El sistema alemán está bien formado, pero tiene poca flexibilidad y adaptación. Hay mayor movilidad tanto geográfica como intersectorial en otros sistemas educativos, como el británico (a pesar de sus deficiencias). En gran sintonía con este autor se muestra Hamilton (1990) quien, pese a todo, concluye que el sistema alemán es de un éxito revelador .

Kruse (1991) también plantea varias críticas al modelo alemán:

- no existe una dualidad real, ya que se valora menos la formación general que la que se da en la empresa.
- hay desconexión entre formación profesional y formación general.
- se produce también una estrechez de miras en el puesto de trabajo.
- no hay puestos de formación para todos.

También comparte críticas con un tono similar Martín (1994) quien, amparándose en la disminución del número de candidatos al aprendizaje, y en la mayor edad media de los aprendices (procedentes de otros estudios), plantea la urgencia de revalorizar y reformar la Formación Profesional, con el fin de ampliar las vías de acceso a la Universidad para los diplomados en ese tipo de formación, establecer equivalencias entre la formación profesional y las otras vías académicas, y conceder nuevas oportunidades de promoción a los formados en el sistema dual.

Pero la problemática más preocupante, desde mi interés particular, es la que se deriva del contenido de la dualidad, el formato del *currículum* en que ésta se presenta, ya que con ella parece que se pone en entredicho la esencia misma de la experiencia educativa de trabajo, la empresa como lugar de formación y aprendizaje, que aquí adelanto pero que abordo en el siguiente capítulo: El contenido curricular de la dualidad está en crisis en el puesto de trabajo como lugar de aprendizaje (Kruse, 1991,).

Lo interesante de esta crítica radica en el concepto que utiliza, el "contenido curricular de la dualidad". ¿Cuál es ese contenido? ¿Cómo está organizado? ¿Cuál es el formato en que se presenta? ¿Es objeto de transmisión, de reconstrucción, de ambos, ...? ¿Qué materiales le dan soporte? ¿Cuál es el contenido curricular de la dualidad no ya en el empresa sino en la escuela (si es que lo hay)? También Kruse nos ofrece algunas respuestas a estas preguntas que aquí planteo:

La tradición de la formación industrial en Alemania conserva hace mucho tiempo el taller de aprendizaje dentro de la empresa, pero separado de la producción, donde se imparten habilidades básicas, organizadas en cursillos. Al tiempo que los procesos productivos, en el curso del desarrollo tecnológico, se han hecho más complejos, también en los talleres de aprendizaje se han ido incluyendo fases de enseñanza profesional teórica, aparte de la formación estatal. Es así como nació un tipo de escolarización privada de la formación dentro de la empresa manteniendo, a pesar de todo, el mito de lo práctico. (...)

Si entendemos la dualidad no sólo en el sentido formal o jurídico, sino en cuanto a su contenido curricular, la crisis actual de la dualidad se refleja en la pérdida del potencial formativo del lugar o sistema de trabajo. Mucho han cambiado las cosas: en el contexto del discurso sobre la reforma de la FP en Alemania, lo práctico identificado simplemente con el trabajo en la empresa ha perdido su inocencia. Es obvio que la recuperación del lugar/sistema de trabajo como un lugar de aprendizaje sólo es imaginable de una manera didácticamente sistemática. (Kruse, 1991, p. 69)

Sin embargo, no avanza más información que esta última, simplemente se limita a apuntar que se está trabajando en esta línea innovadora de buscar fórmulas didácticas en algunas empresas como Veba en Gelsenkirchen, Hoesch en Dortmund o Daimler-Benz en Gaggenau.

Estas críticas afectan bastante al fondo del modelo y ponen en entredicho sus bondades en cuanto que integración teoría-práctica y la amplia preparación que proporcionan al estudiante. Ahora bien, dichas críticas para nada afectan a otras cuestiones, como el grado de cualificación adquirido por quienes logran el título ya que, a pesar de estos problemas y dificultades, el sistema dual se halla hoy día ampliamente aceptado por un gran colectivo social: empresarios, sindicatos, educadores y jóvenes se muestran en general satisfechos del funcionamiento de la formación profesional en Alemania. De hecho, este sistema está siendo empleado también en Austria y Suiza (países donde también el alemán es la lengua oficial), y recientemente se está implantando masivamente en Nueva Zelanda (Linklater, 1987).

## 8.2.2. LOS DISTINTOS SISTEMAS DE ALTERNANCIA.

El sistema educativo estadounidense se caracteriza por su flexibilidad, diversidad y apertura, especialmente en comparación con el alemán. El papel que en aquella sociedad juegan los credenciales educativos es muy importante. En esas circunstancias, el papel de la experiencia laboral estriba en contribuir al reforzamiento de la carrera académica, complementando la formación de los jóvenes allá donde esta no sea capaz de llegar. A diferencia de lo que ocurre en el sistema dual, los títulos de formación profesional apenas si tienen valor en el mercado de trabajo, y carecen de cualquier valor para la formación continua.

En los EE.UU. hay algunas fórmulas tradicionales de experiencia laboral imbricada en el *curriculum* y no como actividad separada (tales como llevar la biblioteca, ser ayudante del profesor, monitor de talleres, ...): así tenemos los cursos de experiencia laboral, los programas de creación de empleo (como servicios a la comunidad, educación para el autoempleo, ...), o los programas de simulación de trabajo (miniempresas). Pero la verdadera tradición de aprendizaje estadounidense (Eggleston, 1982) la componen distintos programas como la *Experience Based Career Education* (EBCE), los *School-Industry Compacts*, las *Job Corporations*, ... Quizá el aspecto más destacado de todos ellos (Hamilton, 1990), sea la atención que se presta a la relación que se establece entre el joven y el adulto a su cargo.

Steinberg (1982), apoyándose en que muchos jóvenes estadounidenses forman parte de la fuerza de trabajo a tiempo parcial (el 80% han trabajado en un empleo remunerado en alguna ocasión antes de graduarse y, como dice Kablaoui (1991), este fenómeno está convirtiéndose en un modo de vida), afirma que el problema de la transición no existe, especialmente si la carrera académica se desarrolla con éxito. Es por ello que se muestra como firme detractor de los programas que incorporan la experiencia laboral combinada con las materias clásicas del *curriculum*. También Eze (1985), aunque sobre una muestra muy reducida, concluye que la experiencia laboral organizada desde la escuela no afecta significativamente a las realizaciones de los estudiantes en las empresas, con lo cual también cuestiona estos programas. Según Steinberg,

la EBCE ha cumplido solo parcialmente sus promesas. Generalmente no facilita la adquisición de habilidades básicas. Hay alguna evidencia de que aumenta la posibilidad de permanencia en la escuela. Pero aunque puede tener un impacto positivo en actitudes y saberes referidos al trabajo, estos efectos parecen disiparse pronto después del programa. Además, no hay evidencia de que la información sobre el mundo del trabajo no pueda ser transmitida con igual efectividad en el aula. Finalmente, no parece tener ningún impacto a largo plazo sobre las habilidades de empleo ni sobre el empleo mismo para los estudiantes. (Steinberg, 1982, p. 192)

Sin embargo, otros investigadores como Cantor (1990) sí que se pronuncian abiertamente a favor de este tipo de programas, ya que consideran al aprendizaje como una herramienta formativa de virtualidades muy amplias. Las debilidades que este autor encuentra en el aprendizaje en los

Estados Unidos en sus diversas manifestaciones están en las inadecuaciones de la Administración, en número insuficiente de trabajadores con cualificaciones reconocidas, la financiación inadecuada, el acceso limitado y los roles no bien determinados en relación a otras modalidades de formación. También Gehan (1990) hace un estudio exhaustivo de los contratos de aprendizaje, centrados estos en oficios reconocidos, contando con un currículum especificado, y controlados también por los sindicatos, cuyo papel en su desarrollo destaca, especialmente por lo que respecta a la formación de instructores, que procuran realizar en centros universitarios.

En Australia, la experiencia laboral se introdujo en 1969 en las escuelas de educación secundaria, a pesar de alguna resistencia por parte de los empresarios. Los gobiernos locales contribuyeron a su organización. Hoy en día, existen hasta siete modalidades distintas (Hannaford, 1982): en primer lugar, para estudiantes a tiempo completo; también bajo el formato de un programa mixto de escuela y trabajo; en tercer lugar, incorporando la experiencia laboral como elemento en varias asignaturas. Por otra parte, como programa combinado de estudio y trabajo, basado en las necesidades de las empresas. En quinto lugar, como experiencia laboral organizada desde las escuelas para periodos de vacaciones de los estudiantes. Y, por último, como parte integral e integrante de un curso. En cualquier caso, lo que se busca es desarrollar al máximo la posibilidad del estudiante de ser contratado, tratando de encontrar el equilibrio entre formación general y preparación específica, contando con que ambos conceptos están en función del tipo de trabajo que se vaya a desempeñar, y que se establecen con referencia a un puesto de trabajo concreto:

Creemos que un joven que ha conocido lo que es experimentar el éxito, (...) tiene un nivel suficiente de autoestima, está equipado con las destrezas necesarias y ha aprendido a preocuparse por los seres humanos, será eminentemente empleable. Por esta razón, vemos que el programa escolar es, entre otras cosas, una preparación para la vida trabajadora. (Hannaford, 1982, p. 117)

Y es que, en aquel país, la introducción de la experiencia laboral va ligada también al desarrollo personal. En tiempos de crisis, conviene pensar que un trabajador satisfecho es aquel que es una persona satisfecha, aun cuando no encuentre satisfacción en su trabajo, pero sí en otras áreas de su vida.

La experiencia laboral en los países del este europeo bajo la influencia de la ya extinta Unión Soviética ha sufrido muchos cambios a lo largo de su historia (Grant, 1982), pero siempre ha habido un compromiso continuado de ligar la instrucción a la formación laboral, haciéndose eco de la idea marxista de combinar educación y trabajo productivo, el modelo de educación politécnica, bien distinto a la formación profesional tal y como se concibe en el mundo occidental. La experiencia laboral se veía como parte general de la educación general, ayudando al individuo a madurar actitudes positivas hacia el trabajo, a comprender la conexión entre teoría y práctica, y a conseguir una comprensión de su propio rol en la sociedad. Con ella, se pretendía la

tecnificación de la educación general, o bien la humanización de la formación profesional, apoyándose en dos rasgos básicos: el rol del trabajo en la educación social y política del ciudadano y del trabajador, así como en el desarrollo intelectual y social de la persona.

Cuba también contaba con una ideología del trabajo que enfatiza el trabajo como una gran virtud individual, social y revolucionaria. Elementos importantes en esa ideología son: amor al trabajo y respeto por el trabajador; la creación de todo el bienestar por el trabajo; la dignidad del trabajo, especialmente el trabajo manual; la necesidad de superar la división entre el trabajo intelectual y manual; y la influencia formativa positiva del trabajo en el individuo.

En Gran Bretaña, dos desarrollos de la educación postobligatoria han animado el auge del aprendizaje experiencial. Por una parte, el *Certificate of Pre-Vocational Education* (CPVE) y por otra el *Youth Training Scheme* (YTS). Un elemento común a los mismos es la ausencia de exámenes, así como su orientación netamente ocupacional (Hollingsworth, 1990). Como elocuentemente titula Corbett (1990) uno de sus trabajos, *It's Almost Like Work: A Study of a YTS Workshop*. La evaluación se hace conforme a un listado de competencias. No existen requerimientos académicos de ningún tipo. Como señala Wheeler (1990) la duración más frecuente para este tipo de cursos (salvo los *sandwich courses* de la educación universitaria y continua) es entre una y tres semanas: este es el caso del Proyecto *Trident*, los *Compacts*, ...

Por su parte, en Irlanda (McKeown, 1993) los programas que incorporan la experiencia laboral en alternancia han surgido básicamente al abrigo de medidas de lucha contra la elevada tasa de desempleo juvenil. Se establecen contratos de aprendiz por un periodo de veintiséis semanas de duración, y la experiencia los ha mostrado como útiles en la consecución de empleos, si bien no ha servido para mejorar las condiciones en que se encuentran los más desaventajados, a quienes inicialmente iba dirigido. Acabó convirtiéndose más en un programa de creación de empleo temporal, quedando muy diluido su componente formativo.

Suecia es un país cuya formación profesional cuenta también con el reconocimiento de muchos estados (Helmerius, 1990) y es el país europeo occidental con más tradición de experiencia laboral como parte del currículum de la escolaridad obligatoria. Se logra un gran nivel de ajuste entre formación y mercado de trabajo; se crean programas formativos adaptados a cada individuo; y existe un mercado de la Formación Ocupacional en el que se compran cursos al mejor precio, en el mejor sitio, y en el momento más adecuado.



### 8.2.3. LOS MODELOS SUBYACENTES A LA COMBINACIÓN ESCUELA-TRABAJO.

Repasando los distintos sistemas de aprendizaje y alternancia, Hamilton (1990) apunta cómo puede verse que la experiencia laboral se incorpora como elemento de la formación a tres niveles distintos, de los cuales los dos primeros son más bien un "a modo de aprendizaje" que aprendizaje en sí mismo: El primero de estos modelos podría caracterizarse de exploratorio, es decir, supone una introducción al trabajo, pero desde la escuela y sin ningún afán de profundización. Es el caso de todas las experiencias en que se realizan servicios a la comunidad desde la escuela, pero siempre en periodos tempranos de la formación profesional, incluso también desde la misma secundaria. El segundo modelo es el representado por la educación cooperativa y, al igual que el anterior, también se fundamenta en la escuela. Por fin, el tercer modelo es el representado por el sistema dual, está basado en el propio trabajo, y su realización pasa por la ocupación en un puesto en una empresa.

Por su parte, Watts, junto con Miller y Jamieson (1991), plantean la coexistencia, en el modelo británico, de dos distintas formas de organización de la experiencia laboral: basada en la escuela o basada en la autoridad local de educación (LEA). Esta última posibilidad le da un mayor soporte y permite mayores posibilidades de aprovechar el tejido social existente.

Roditi (1991), refiriéndose a los programas de transición estadounidenses, abunda en esta última distinción entre los programas organizados por un solo centro escolar y los organizados por instancias superiores a ellos. En este sentido, distingue las opciones que pueden tomarse, y que pasan por las siguientes:

1. Equipo de profesores independiente: en este caso, existe un grupo de profesores dedicado exclusivamente a los alumnos en prácticas en empresas. La coordinación de este equipo se lleva a cabo con independencia administrativa y suele estar asociado a una sola escuela, aunque también puede disponerse tal coordinación entre grupos de profesores en las mismas circunstancias en distintas escuelas en un mismo territorio, es decir, con una misma "bolsa de empresas".
2. Equipo de profesores parcialmente independiente: cuando los profesores han de impartir una serie de clases específicas para los alumnos en prácticas, pero también imparten clases compartidas con alumnos que no realizan prácticas. Es frecuente que, en este caso, también los profesores sean compartidos, es decir, que tengan que coordinarse los profesores con alumnos en prácticas con los que no tienen a este tipo de alumnos. Evidentemente, la independencia administrativa queda limitada, y el equipo está basado en una única escuela.
3. Equipo de profesores no independiente: profesores cuyas clases en su mayoría están compartidas. Además, todos los profesores comparten clases con grupos específicos de la escuela sin ningún alumno en prácticas. En estas circunstancias, apenas hay independencia administrativa. También se trata de un programa basado en una escuela.

La mayoría de problemas a los que se enfrenta el modelo basado en la escuela hasta aquí descrito, ya sea en un solo centro o bien bajo coordinación territorial radican, según Cantor (1990) no tanto en la escasez presupuestaria sino las barreras organizativas, especialmente en lo que se refiere a la visita a las empresas, así como la dificultad de realizar programaciones a largo plazo, ya que el compromiso de las empresas se renueva año a año. Este aspecto es de gran importancia, ya que los procedimientos de operación en la empresa no suelen tener en cuenta los requisitos formativos.

El debate importante que se plantea entre uno y otro modelo no consiste sólo en qué contenidos pueden aprenderse en la experiencia laboral; sino también en si cabe una formación profesional específica dentro del sistema escolar, o si la especificidad reside en el sistema de aprendizaje y, por lo tanto, el control sobre el mismo recae en las empresas quienes, a su vez, procuran extender al máximo la Formación Ocupacional (que se configura también como un modelo escolar capaz de satisfacer a las demandas de las empresas, al menos en cuanto a su financiación, si bien tal vez no podría decirse lo mismo respecto a su rentabilidad en términos formativos). Es por ello que, ante este tipo de aprendizajes, cabe plantearse las siguientes preguntas: lo que se pretende con la alternancia, ¿es susceptible de ser enseñado en la Formación Profesional?, ¿puede ser válido también para la educación secundaria, o ha de quedar en manos de la Formación Ocupacional? Y, en caso favorable al sistema de formación reglada, ¿cómo puede la escuela ejercer esas funciones de manera efectiva sin verse obligada a renunciar a su control? Tal vez a caballo entre ambos modelos se encuentren una serie de iniciativas que, si bien no son muy cuantiosas, sí que proporcionan una alternativa a esa dualidad difícil de resolver. En ese caso se encuentran las Escuelas-Taller, más semejantes por sus condiciones al mercado de trabajo, pero escapando a algunas de sus características, por su condición de servicio a la comunidad y su finalidad educativa primordial:

Desde el punto de vista de los logros hay que decir que las escuelas-taller tienen el mayor índice de eficacia en cuanto a incorporación de jóvenes a la vida laboral e incluso a la creación de hábitos y disciplinas para la vida social, aun cuando esto no estuviera previsto en sus objetivos iniciales. Tiene su explicación lógica en el quehacer diario que se asemeja más a un lugar de trabajo, mientras que las otras modalidades basadas en cursos se parecen más al modelo escolar. Igualmente, la duración muchísimo más larga y el hecho de tener un contrato laboral facilitan bastante el tránsito al mundo real del trabajo. (Del Río, 1991, p. 69)

En condiciones algo parecidas a las Escuelas-Taller están los Talleres de Inserción Sociolaboral, si bien en estos casos hay todavía más distancia con respecto al mercado de trabajo al carecer del vínculo contractual; aunque esa distancia se suple, por la misma precariedad en que se mueven estos talleres, por el esfuerzo productivo necesario para abrirse un espacio en el entorno y garantizar la supervivencia. Evidentemente, los costos son bien distintos, como también es diferente la relación teoría-práctica que en ellos se establece, entre otras cosas por las características de los destinatarios a los que va dirigido este mecanismo de inserción.

En cualquier caso, esos son los modelos posibles de relación entre educación y trabajo, modelos que dan lugar a formas curriculares distintas, según cuál sea el énfasis, y que se plasman en maneras distintas de enfocar tanto los objetivos como los contenidos y la evaluación. Las consideraciones sobre uno y otro hay que contextualizarlas en el marco social en que nos movemos, donde se aprecia, como ya vimos en la primera parte de este trabajo, como la escuela ya no es el único paso entre familia y trabajo. La sociedad ofrece distintas alternativas, itinerarios de inserción variados, que cada cual va conformando como puede, y tanto la alternancia como el aprendizaje se configuran como pasarelas que conviene tener en cuenta. A las repercusiones de estos modelos en la configuración curricular de la Formación Profesional dedico el próximo capítulo.

## CAPÍTULO IX

### EL MARCO CURRICULAR DE LA ALTERNANCIA

---

En este capítulo me propongo aplicar el estudio del *curriculum*, habitualmente centrado sobre los niveles obligatorios del sistema educativo, a la Formación Profesional que, como ya señalé en la primera parte, se encuentra en una posición limítrofe dentro de dicho sistema y tiene dentro de éste una historia mucho más corta que otros niveles del mismo.

En este sentido, el *curriculum* se muestra como una herramienta de análisis potente para entender la configuración del sistema de enseñanza en alternancia, y la incorporación de la experiencia laboral como eje de los procesos educativos en la formación profesional. Es ésta una tarea a la que nadie ha dedicado su atención, sin embargo, constituye uno de los elementos centrales de mi trabajo, ya que es el que permite adoptar una perspectiva del tema tratado desde la perspectiva de la Didáctica.

Tras analizar el estado de la cuestión y recurrir a una elaboración propia de un esquema de análisis que dé cabida a las propuestas defendidas en el capítulo séptimo, permitiendo al mismo tiempo la interpretación de los sistemas expuestos en el capítulo octavo, me detengo en una conceptualización de los lugares en que tiene lugar la formación en las enseñanzas profesionales, ya que en ellos se encuentra la clave para proporcionar fuentes de experiencia por una parte y para gestionar la inclusión de ésta en el *curriculum* por otra. Parto, por lo tanto, de una visión de la alternancia como una combinación de lugares en primer instancia, que da cabida a otras posibles combinaciones a partir de ésta (teoría- práctica, estudio-trabajo, ...).

En la última parte del capítulo, analizo las posibilidades de inserción de la experiencia laboral en el *curriculum* de la formación profesional, examinando los distintos modelos curriculares a que dan lugar cada una de ellas. Con esto, queda configurado el marco curricular en el que se desarrolla la alternancia, permitiéndome por lo tanto analizar los resultados obtenidos en la tercera parte del trabajo desde este esquema.

### 9.1. El *curriculum* en la Formación Profesional.

Como señala Gimeno (1988, p. 43), es imprescindible considerar la especificidad del nivel educativo a la hora de analizar las tres principales dimensiones de la práctica del *curriculum*: selección cultural por una parte, condiciones institucionales por otra, y concepciones curriculares en tercer lugar. Voy a abordar por lo tanto, en primer lugar, las peculiaridades que manifiesta la Formación Profesional de Segundo Grado, algo de lo que ya me ocupé en la primera parte de este trabajo, para entender el marco en que se desarrollan las prácticas en las empresas especialmente bajo el formato de la alternancia, que ya he comentado en el capítulo anterior.

A lo largo de las páginas anteriores ha ido quedando de relieve la diferencia existente entre el discurso escolar al que se puede aplicar el *curriculum* por una parte y el discurso del mundo del trabajo y la experiencia laboral por otra; discursos que, no obstante, se ven obligados a confluir en el diseño y gestión de la Formación Profesional. Así mismo, los planteamientos referentes a la realización de prácticas de formación o a la alternancia en este nivel educativo dejan sentado que tanto la escuela como la empresa tienen responsabilidad en este ámbito, por lo que las competencias deben estar repartidas. En este sentido, algunos autores señalan que los *curricula* de Formación Profesional deben estar desarrollados por profesores, líderes sindicales, empresarios, ... (Charner y Rolzinski, 1987). Otros, sin embargo, mantienen el énfasis en un desarrollo curricular basado en la escuela (Fensham, 1986); haciendo una llamada a la interdisciplinariedad como principio básico, ya que es imposible que el alumno aplique los conocimientos escolares a su propia vida si no puede ver las relaciones entre las mismas áreas del *curriculum*.

Este último autor desarrolla unas bases para un *curriculum* para la educación secundaria con carácter profesionalizador (Fensham, 1986, pp. 223-224); tarea a la que también dedican sus esfuerzos los miembros del *Bedfordshire Education Service* (1983); y cuyos pasos estudian entre otros, en el ámbito anglosajón, Gleeson (1989), Levin y Rumberger (1988), Charner y Rolzinski (1987) y McNamara (1990); en Alemania Lipsmaier (1978), Preyer (1978), y numerosos expertos del *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BiBb, 1988, 1989, 1990), con una larga lista de publicaciones; y, finalmente, entre nosotros Ferrández (1987, 1989, 1993, 1994); Cabrera (1987); el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (1989); Jover (1990); Rivas (1990); o López de Ceballos (1991).

No obstante, lo que voy a tratar de analizar en este capítulo no se refiere tanto a qué contenidos concretos han de formar parte del *curriculum* de la Formación Profesional en general y de la alternancia en particular, sino a las posibilidades de elaboración de un diseño educativo de integración del aprendizaje experiencial en nuestro modelo de alternancia de la experiencia laboral en la Formación Profesional reglada tal como está configurada en España, especialmente a la luz de las propuestas de implantación de la LOGSE y de reforma de la Formación Profesional: la Formación en

Centros de Trabajo. En primer lugar, trataré de plantear algunos elementos para la reflexión sobre los procesos curriculares en la Formación Profesional.

Al hablar del diseño curricular en la Formación Profesional, se está trasladando un concepto, el de diseño curricular, a un campo que no le es propio: en primer lugar, no es sólo la Administración Educativa, sino también la de Trabajo así como los "agentes sociales" (empresas y sindicatos), quienes se ocupan de la Formación Profesional. Este matiz es de gran importancia, ya que repercute en cuestiones tales como la intervención de agentes externos a la escuela (las comisiones para la elaboración de perfiles profesionales) así como en la dificultad de establecer un *curriculum* oficial o *curriculum* prescrito (Gimeno, 1988), lo que la Administración de Educación aplica como Diseño Curricular Base (DCBs) en los otros niveles del sistema educativo, y que en la Formación Profesional recibe la denominación de Directrices Básicas del Título (DBTs). Esto influye decisivamente en los niveles de centralización y autonomía en el reparto de las competencias curriculares, que en el caso de la Formación Profesional presenta peculiaridades respecto a la situación que vive el profesorado del resto de niveles del sistema escolar. De este modo, muchas de las prescripciones y reglamentaciones que se han elaborado al hilo de la Reforma para su implantación en otros niveles del sistema nada han tenido que ver con el desarrollo de la misma en la Formación Profesional, son otros códigos los que operan en ella.

Por otra parte, se puede decir que la Formación Profesional, en cuanto que campo educativo, apenas merece el interés de la mayoría de quienes, en nuestro contexto, se dedican al estudio de la didáctica y del *curriculum*, siempre mucho más atentos a lo más puramente escolar, a las vías más académicas de la formación reglada, en especial a la educación obligatoria si bien, últimamente, también está convirtiéndose en objeto de preocupación la didáctica de la enseñanza secundaria así como, más recientemente, pero también quizá con más intensidad, la didáctica universitaria. Podemos comprobar estas afirmaciones mediante una somera revisión bibliográfica: en una revista de divulgación bastante difundida entre los educadores como "Cuadernos de Pedagogía", En el año 1990, de los 19 artículos dedicados al debate sobre la Reforma, sólo uno se centraba en la Formación Profesional. Ninguno de los 35 artículos en torno al *curriculum* hace referencia a ámbito alguno de la Formación Profesional. En el año 1991 sólo se dedicaron 5 artículos en dicha revista a la Formación Profesional (de los cuales 3 fueron para la formación ocupacional). En el año 1992 hubo sólo 2 artículos sobre el tema, en el contexto del debate de la reforma. Finalmente, en 1993 hubo ya 7 artículos, abordándose entre ellos el tema de la formación para la iniciativa, la formación ocupacional, y experiencias concretas desarrolladas en FP. Por su parte, en el número 293 de la "Revista de Educación", un monográfico dedicado al tema genérico "Educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90", ninguno de los artículos aborda una perspectiva curricular del tema. Lo mismo se puede decir de los informes publicados por el CIDE de las investigaciones realizadas al amparo del proyecto GEFÉ'90 (Fernández Enguita, 1990; Casal, Masjuan y Planas, 1991; Herranz *et al.*,

1992). Apenas hay bibliografía sobre la Formación Profesional que no sea de carácter sociológico, desde la Didáctica no se aporta prácticamente nada, tanto a nivel estatal como tampoco internacional.

No obstante, basta una mirada a las definiciones más al uso de *curriculum* para ver que, por lo general, se refieren a un ámbito educativo más global que el de la educación obligatoria, con lo que sí que dan cabida a efectuar esta traslación a la que me refería más arriba. De todos es conocida la propuesta de definición de Stenhouse:

Un *curriculum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1984, p. 29)

Bien podría aplicarse esta definición al caso de la Formación Profesional. Me voy a detener en ella por ser probablemente la más clásica de entre las contemporáneas y, fundamentalmente, por presentar unas posibilidades que trataré de concretar en su aplicación al caso que nos ocupa. Pero antes quisiera señalar las cuestiones para las cuales pretendo ofrecer algún indicio en este capítulo. Me propongo abordar preguntas como las siguientes:

- ¿qué funciones cumple o puede cumplir el *curriculum* de la Formación Profesional?
- ¿cuáles son las prácticas sobre las que se asienta?, ¿cuáles los contextos en los que se inserta?
- ¿cuáles son las implicaciones del marco institucional de la Formación Profesional en su diseño y desarrollo curricular?, ¿qué otros marcos son posibles?
- ¿cómo afecta la inserción de la experiencia laboral a la elaboración del *curriculum*?, ¿cómo afecta al formato del *curriculum*?
- ¿cuáles son, en definitiva, los problemas principales del *curriculum* de la alternancia?

Afirma Stenhouse que estudiar el *curriculum* es ocuparse de las relaciones entre sus dos acepciones, en tanto que intención y en cuanto que práctica. Esto nos conduce ya a una primera cuestión: ¿cuál o cuáles son las intenciones de la Formación Profesional? ¿cuáles son sus prácticas educativas? Y, lo que a efectos del tema que nos ocupa es tan importante como lo anterior, ¿qué relación hay entre las primeras y las segundas? ¿cuál es su grado de coherencia? Lo que suponen estas preguntas no es otra cosa que adaptar a la Formación Profesional las cuestiones que hace ya tiempo formuló Tyler (1973) en torno a la enseñanza: ¿qué objetivos educativos deben intentar alcanzar las distintas modalidades de Formación Profesional? ¿qué experiencias educativas se proporcionan para alcanzar los mismos, y de qué manera se organizan? ¿cómo podemos determinar que se han alcanzado tales objetivos?. La pretensión de Stenhouse en su libro era la de ocuparse indirectamente de la primera de las preguntas de Tyler; yo trataré aquí de abordar las cuatro aunque, evidentemente, con un alcance mucho menor.

Voy a intentar suscitar las cuestiones a mi juicio más conflictivas del tema, con el fin de que dichos interrogantes sirvan para enfocar el asunto desde una perspectiva diferente a la que se viene ofreciendo en el ámbito educativo, en los medios de comunicación y en la opinión pública en general y que, en opinión de algunos estudiosos (McNamara, 1990, pp. 162-169), no resulta demasiado fructífera: la perspectiva dominante alumbra el discurso político sin tener incidencia en la realidad educativa, una práctica que tampoco resulta relevante para la investigación que se deriva desde dicha perspectiva. Para realizar mi propósito, seguiré haciendo uso del discurso elaborado por Stenhouse (1984), quien más adelante dice que

un *curriculum* es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. (Stenhouse, 1984, p. 30)

En el caso de la Formación Profesional es difícil advertir la existencia de este "medio": en el estudio que hasta ahora se ha venido realizando de la misma, por muy variada y diversa que ésta sea, sí que se advierte preocupación por algunos de sus componentes tales como las metodologías (*Bedfordshire Education Service*, 1983; Gleeson, 1983; Fensham, 1986; Charner y Rolzinski, 1987; Derber, 1987; Marsick, 1987; Jamieson, 1988; Jover, 1990; Bou, 1990; López de Ceballos, 1991), los contenidos (*Bedfordshire Education Service*, 1983; Gelpi 1985; Linklater, 1987; Sorge, 1987; Thomas y Simkins, 1987; Smith, 1988 Alegre, 1990; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 1990; Watts, 1991), los objetivos (aunque con bastante menor frecuencia) (Fensham, 1986; Walker y Barton, 1986; IFAPLAN, 1988, 1989; Weis, 1989; Gleeson, 1989; Jover, 1990; Fernández Enguita, 1990; Watts, 1991); en ocasiones también la evaluación (Cabrera, 1987; Ferrández, 1987; Ashworth y Saxton, 1992). No obstante, esa preocupación se presenta habitualmente parcelada, inconexa; no es abordada desde un prisma común. Podría decirse que, si bien de una manera u otra todos los elementos del *curriculum* son abordados en la literatura sobre Formación Profesional, no sucede lo mismo con el *curriculum* como entidad en sí misma. De hecho, apenas si se pueden encontrar referencias bibliográficas sobre el diseño curricular en la Formación Profesional (Jover, 1990; Pont, 1990). Y es que si el *curriculum* es entre nosotros un tema relativamente novedoso (Gimeno, 1988), bastante más lo es si se aplica al campo específico de la Formación Profesional.

No se puede hablar de integración de la experiencia laboral en el aprendizaje por medio del *curriculum* sin hacer referencia a Lundgren (1983), quien entiende éste, de manera similar a Stenhouse, como el intento por transformar las metas de la enseñanza en estrategias concretas de acción, conectando así los intereses y necesidades sociales con la realidad escolar. Este autor plantea la génesis de los códigos curriculares y la aparición de la pedagogía como un problema social. En sus propias palabras,

los textos pedagógicos existieron, los códigos curriculares fueron establecidos y el *curriculum* ya se había formulado y realizado cuando apareció la separación de la producción y la reproducción para una mayoría de miembros en la sociedad. (Lundgren, 1983, p. 14).



Tal vez el olvido de la Formación Profesional como problemática curricular se deba al hecho de la génesis misma de la Formación Profesional, tanto como práctica educativa histórica como en cuanto que campo de preocupación teórica. Para abundar en esta idea voy a valerme del supuesto que Lundgren (1983) plantea en su obra *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, título en el que parafrasea parte de la definición que Stenhouse hace del problema del *curriculum*. De esta manera, recojo la invitación que este autor hace a comprobar las premisas de su "proto-teoría" en el propio contexto curricular de cada cual, a sabiendas de que constituye un marco conceptual tentativo. Como dice Kemmis en la presentación de la obra de Lundgren,

el *curriculum* debe ser entendido como parte de los procesos sociales e históricos por los que las relaciones sociales necesarias para la producción son reproducidas. Lundgren ve cómo el *curriculum* presenta las resoluciones históricas de lo que él llama el "problema de la representación": el problema de descontextualizar el conocimiento de los procesos de producción y recontextualizarlo para los procesos de reproducción de la escolarización. (Kemmis, 1983, pp. 5-6)

Esta es, en síntesis, la propuesta de análisis que elabora Lundgren, estudiar el *curriculum* como el mediador necesario en las sociedades avanzadas para poder transmitir el conocimiento que a su vez permita a dichas sociedades seguir avanzando. Desde este punto de vista, el *curriculum* tiene un componente netamente ideológico, y en él se manifiestan las tensiones entre el Estado y la sociedad. Él considera importante introducir ciertas precisiones conceptuales en torno a estos términos y que creo conveniente reproducir también aquí. Lundgren define la "sociedad" como

clases sociales, grupos e individuos que viven en un área geográfica delimitada. (Lundgren, 1983, p. 15)

Y, a su vez, entiende por "Estado"

las instituciones que tienen el poder de introducir programas políticos específicos en la sociedad y que tienen el poder legítimo para controlar estos programas. (Lundgren, 1983, p. 15)

Cabría pensar, tal y como están formulados ambos conceptos, que el Estado está al servicio de la sociedad. Ahora bien, esta es una suposición que debe ser contrastada en la realidad. Y lo que nuestra realidad presente pone de manifiesto de una forma generalizada, al menos en nuestro contexto, es la falsedad de dicha suposición. El objetivo de la integración social y laboral en el mundo adulto que persiguen los programas de Formación Profesional sólo se verá cumplido en la medida en que dichos programas se encaminen a responder a las necesidades de la sociedad, de los grupos e individuos, acercar "contexto de producción" y "contexto de reproducción". De lo contrario, se satisfacen sólo los intereses del estado y no los de la sociedad y sus ciudadanos. En la medida en que los procesos de producción y reproducción en una sociedad están interrelacionados, el aprendizaje tanto de conoci-

mientos como de destrezas necesarios para la producción tiene lugar al participar en la misma. Como afirma Lundgren,

no hay necesidad de tener un lenguaje especial para la educación, no hay necesidad de pensar en términos de objetivos, metas o métodos de enseñanza. El problema del aprendizaje es parte de la producción. Un aprendizaje más lento significa una producción más lenta. El resultado de la enseñanza se mide en términos de producción. (Lundgren, 1983, p. 11)

Sin embargo, la separación entre los procesos de producción y reproducción, es un hecho en nuestra sociedad, como he tratado de poner de manifiesto en los capítulos previos sobre los conceptos de trabajo, las características del mercado de trabajo en la sociedad industrial capitalista, y las relaciones mismas entre trabajo y educación. Y sobre ese supuesto de separación de ambos procesos se ha venido levantando gran parte del discurso práctico y teórico sobre la Formación Profesional.

El alcance de la propuesta de Lundgren es muy amplio, como se puede ver: conduce directamente a un replanteamiento de las experiencias que pueden resultar válidas a lo largo del proceso formativo, enmarcando el sentido de la experiencia laboral, prácticas en empresas, etc., en el conjunto de las experiencias educativas de toda índole. Y por experiencia educativa tomo aquí la acepción que John Dewey propuso y en la cual ya me he detenido en un capítulo anterior. Tal vez desde esta concepción sí sea posible la propuesta de elaborar un *curriculum* propio para la Formación Profesional, al propugnar una educación íntimamente relacionada con la experiencia. Estas ideas refuerzan perfectamente el planteamiento de la formación al que me refería más arriba ya que, si bien es cierto que

no existe nada que sea un valor educativo en abstracto (...) la preparación es una idea traicionera. En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. (Dewey, 1967, pp. 51-52).

Pero es sobre ese supuesto de aquella separación que se ha venido organizando el debate sobre la Formación Profesional. Nuevamente Lundgren nos da la clave para salir de este laberinto:

El problema de la representación es el "objeto del discurso educativo" y es el eterno problema de la pedagogía. (Lundgren, 1983, p. 11).

En este momento del discurso, Lundgren se adentra en lo que constituye el núcleo central de su libro, un panorama a la historia de la constitución y los cambios de los distintos códigos curriculares, centrado fundamentalmente en la escuela. Resultaría conveniente seguir un proceso de análisis similar centrado no en la escuela en general sino en la Formación Profesional reglada, si bien desbordaría con mucho las pretensiones de este trabajo. No obstante, ya realicé algunas matizaciones al respecto en la primera parte del mismo. En el texto de Lundgren se encuentra algún atisbo a este respecto en el apartado que dedica a lo que denomina "periodo de reifi-

cación", en el que habla de programas de educación compensatoria y educación especial (pp. 33-34). Sin embargo, sí que constituye el objeto fundamental de mi atención el "problema de la representación" en la Formación Profesional o, lo que es lo mismo, de la función del *curriculum* en este ámbito. Considero adecuado, para ello, volver al texto de Stenhouse. Según él,

como mínimo, un *curriculum* ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. (Stenhouse, 1984, p. 30)

Si, como decía Lundgren (1983. p. 14), en el *curriculum* se halla la respuesta al problema de la representación, cabría preguntarnos por la medida en que cumplen los *curricula* de la Formación Profesional con esos requisitos. Pero responder a esta cuestión probablemente no tenga mayor relevancia, ya que el mismo Stenhouse nos dice que los *curricula* escolares no suelen resistir esta prueba, ni aun los más innovadores. La Formación Profesional debiera tener esto en cuenta si quiere alcanzar sus finalidades sin caer en los errores que la educación escolar comete y que en realidad dan cumplimiento a otras funciones sociales no siempre reconocidas ni plausibles, como ya tuvimos ocasión de ver en otro lugar de este trabajo.

Tal vez una buena precaución para ello fuera referirse en profundidad a las fuentes del diseño curricular en el campo específico de la Formación Profesional, recurriendo no sólo a especialistas en la ocupación concreta para la que se forma a sus alumnos, sino también considerando las peculiaridades de estos mismos alumnos, con frecuencia rechazados por un sistema escolar en el que o bien han fracasado o bien abandonaron tempranamente; lo cual no significa necesariamente, sin embargo, que no llegaron a alcanzar los objetivos mínimos que se plantea la escolarización obligatoria. Una tercera fuente a la que habría que acudir sería un análisis de las necesidades sociales, algo imprescindible en una sociedad democrática como la nuestra, y que tal vez nos llevaría a tratar de formar no sólo trabajadores eficaces sino también ciudadanos responsables. Y todas estas cuestiones han de constituir el *curriculum* en la Formación Profesional si ésta no quiere ser una puerta trasera para aquellos que se ven obligados a abandonar la formación reglada o no resultan atraídos por las vías academicistas.

El que en la Formación Profesional intervenga también la Administración de Trabajo así como empresarios y sindicatos (Consejo General de la Formación Profesional); que su tradición, tal vez por ser más corta, sea de mayor autonomía y descentralización; que se halle vinculada en numerosas ocasiones al entorno local en que se desarrolla; el hecho de que esté planteándose cada vez más la inserción y el desarrollo local como meta (Jover, 1990), permiten suponer que su configuración institucional está sometida a menos determinaciones que el *curriculum* en los otros niveles del sistema escolar, lo que puede ser bien aprovechado desde el punto de vista del diseño y el desarrollo curricular para que estos puedan ser, efectivamente, la solución al "problema de la representación" que Lundgren planteaba a otro nivel. Este sitúa el problema del *curriculum*

básicamente en la escuela, el contexto de realización del *currículum* por antonomasia en nuestros días. Con la institucionalización del aparato escolar, se vuelca sobre él todo el peso de la transmisión del conocimiento. La escuela debe hacerse cargo de la selección, organización y métodos para la transmisión del conocimiento. La configuración de estos elementos la plantea Lundgren en términos de códigos curriculares, que analiza a lo largo de su obra. Esta situación la refleja de la siguiente manera:



Figura nº 16. Tomada de Lundgren, 1983, p. 13.

Ahora bien, son muchas las voces que se han levantado para denunciar la separación existente entre la vida en las aulas y la vida real, entre la escuela y el mundo adulto, entre la enseñanza académica y el mercado de trabajo. Si hace unos años, y desde una perspectiva teórica, esa inquietud se manifestaba por corrientes como la desescolarización o la pedagogía institucional, en nuestros días es ya prácticamente un supuesto por todos asumido, de modo que han proliferado mecanismos e instituciones, lugares al fin y al cabo, paralelos a la escuela y que tratan de suplir ese acercamiento a la realidad; así como programas y servicios que, desde la propia escuela, tratan de superar ese conflicto. Por ejemplo, entre nosotros, las Prácticas en Alternancia, la Formación Ocupacional del INEM, los Talleres de Inserción Sociolaboral, o los Programas de Garantía Social que propone la LOGSE. En Inglaterra, el *Youth Oportunities Progam* (YOP), el *Youth Training Scheme* (YTS) o la *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI). En la CEE, los Programas de Transición y los sucesivos programas destinados a la formación e inserción, desarrollo de nuevas tecnologías, formación continua (PETRA, FORCE, NOW, EUROTENET, ...). O, en el terreno de las metodologías, la extensión y ramificación de alguna como la simulación de trabajo. También están, por último, las iniciativas surgidas en el seno mismo de la escuela.

En otros momentos, dichas instancias se limitaron a imitar los mecanismos de transmisión escolares, si bien el "contexto de reproducción" era bien distinto, porque distinto era el "contexto de formulación" de aquel tipo de enseñanzas. Me refiero a la proliferación de academias y cursos (también aquí se ha abierto un mercado importante para la enseñanza a distancia y los materiales "autodidácticos"): mecanografía, idiomas, informática, música, ... Otro carácter bien diferenciado asumen iniciativas, de origen más cercano en el tiempo, como son las diversas modalidades de formación ocupacional que constituyen un universo muy variado de prácticas diversas con pretensiones y públicos también muy diferentes. Este segundo tipo de instancias, siendo paralelas a la escuela, surgen alrededor de ella y con la finalidad aparente de suplir las deficiencias de aquella.

Sin embargo, estas intenciones en principio deseables corren un grave riesgo ya en su origen: el ser subsidiarias de la escuela en lugar de constituir alternativas reales con posibilidades de transformación para aquélla. El porqué de esta advertencia se puede ver nuevamente a la luz del análisis de Lundgren. Para ello, me detendré en algunos de los conceptos clave de su discurso: los "procesos de producción", que entiende como

la creación de las necesidades para la vida social y la creación de conocimiento a partir de los cuales la producción puede desarrollarse. (Lundgren, 1983, p. 10)

De un modo análogo, define los "procesos de reproducción" como

la re-creación y reproducción del conocimiento de una generación a la siguiente; la reproducción del conocimiento y las destrezas para la producción, pero también la reproducción de las condiciones mismas de la producción. (Lundgren, 1983, p. 10)

Sobre estos y otros conceptos (contexto social y cultural, condiciones para el contexto social, patrones de pensamiento), plantea que son los modos de producción los que establecen las condiciones en las que los procesos de reproducción se forman. Son esas condiciones las que configuran el "contexto de reproducción social" que, a su vez, analiza en dos subcontextos por medio de los cuales se arbitra la reproducción social. El primero de ellos, el "contexto de formulación", por el cual se traducen los procesos de producción en los contenidos del *currículum*. Y, en segundo lugar (atendiendo a su aparición pero no a su relevancia), el "contexto de realización" de dicho *currículum*, la materialización de la enseñanza, la transmisión del conocimiento. Como se puede ver, el *currículum* tiene su espacio en ambos terrenos, ya que es en ellos donde se selecciona, se distribuye, se concreta en métodos y estrategias; en definitiva, donde tiene lugar su diseño y desarrollo.

En la medida en que la Formación Profesional (y esto es válido también para la formación ocupacional) tenga como referencia básica la escuela obligatoria, por generarse al amparo del "fracaso" de aquella (separación de producción y reproducción que explica Lundgren), como una vía secunda-

ria, el *currículum* de la misma tendrá también su referente en el *currículum* escolar y no directamente en el "contexto de producción". Si Lundgren hablaba de las dificultades que supone el "problema de la representación", de la complicación de la transmisión del conocimiento en las sociedades industriales ya que se somete al conocimiento a un doble proceso (en primer lugar, de "descontextualización" (de la producción) y, posteriormente, "recontextualización" (en la reproducción)); la situación se complica hasta el absurdo si lo que se plantea es la descontextualización de los procesos de reproducción en la escuela para su posterior recontextualización en talleres, centros, cursos, ... de Formación Profesional figura nº 17).

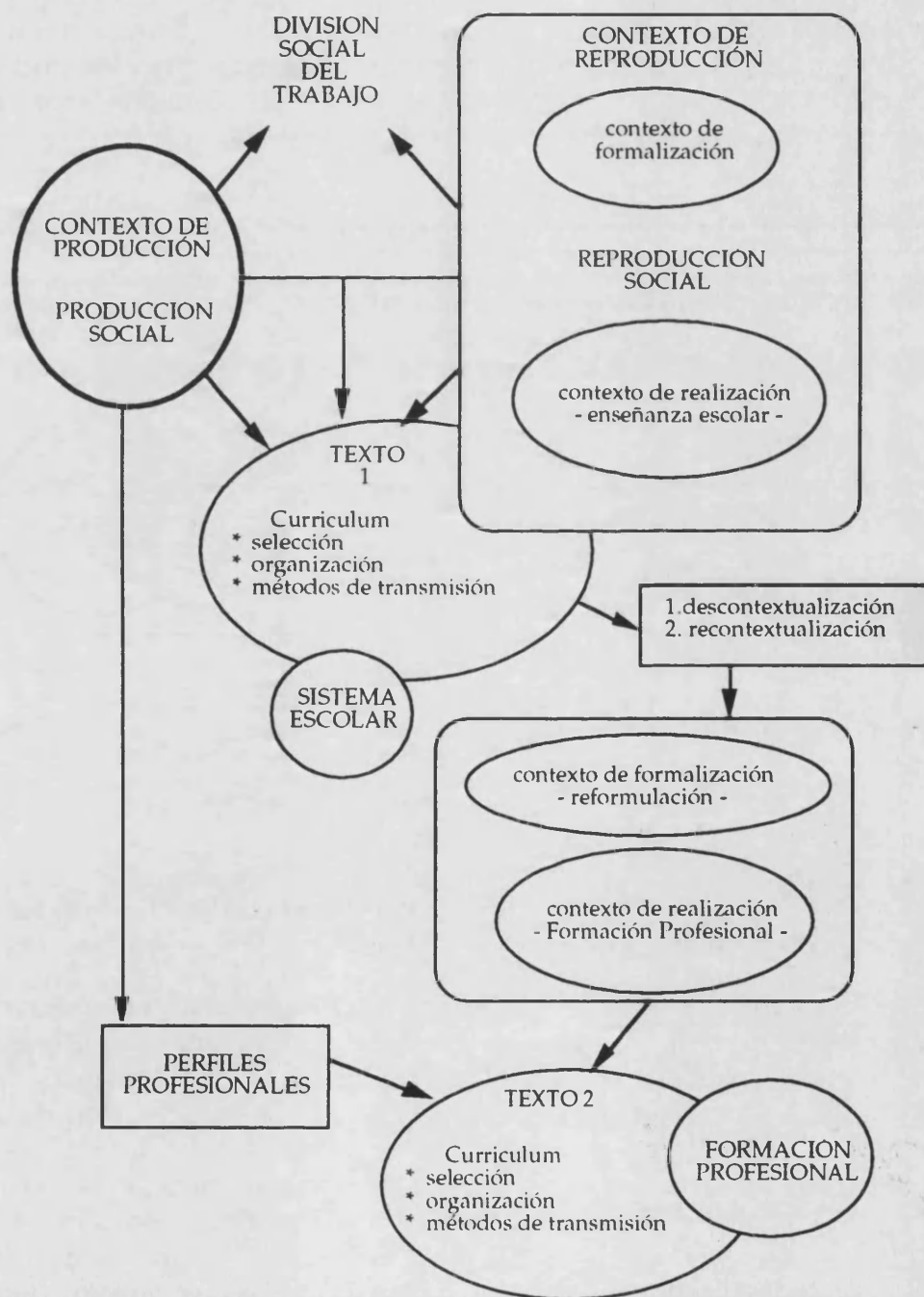


Figura nº 17. El riesgo de un *currículum* "escolarizado" en la Formación Profesional.

Ahora bien, si este tipo de formación corre ese riesgo, por otra parte puede suponer una gran ventaja con respecto a los procesos escolares de enseñanza. Si atiende directamente al contexto de producción social, si no reproduce el esquema del *curriculum* escolar (que es lo que probablemente ha llevado a aquél a "fracasar": como dice Stenhouse (1984, p. 30), "la educación no es, en la práctica, ni muy sofisticada ni muy eficiente"), podría tal vez alcanzar los objetivos que se propone: la integración en la vida adulta de cuantos individuos acuden a ella, normalmente tras haber abandonado sin éxito su trayectoria escolar (ya que el éxito en la vía académica les conduciría a una continuación de la misma). Supondría un nexo de unión entre conocimiento teórico y práctico, una recontextualización de producción y reproducción, una integración de reflexión y acción, una redefinición, en definitiva, del papel de la Formación Profesional de modo que ésta pudiera entenderse no sólo como un medio con fines exclusivamente laborales sino también educativos. (figura nº 18).

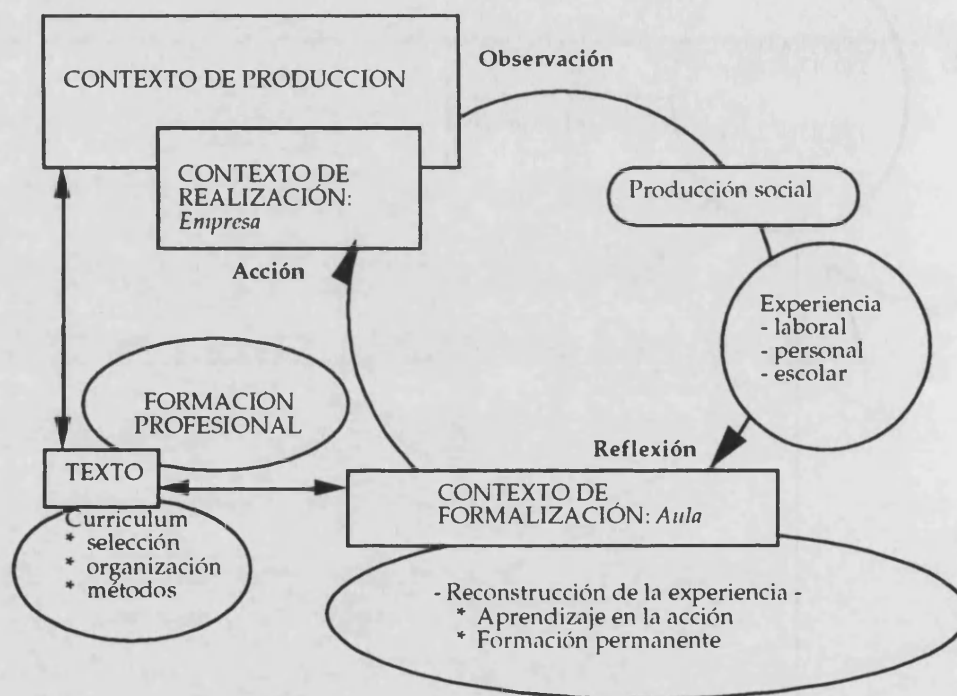


Figura nº 18. Un *curriculum* propio para la Formación Profesional: la inclusión de las prácticas en alternancia.

Efectivamente, en esta situación privilegiada se encuentra nuestro sistema de Formación Profesional actual, con posibilidades por el proceso de Reforma, la experiencia contrastada de las Prácticas en Alternancia, la introducción de la Formación en Centros de Trabajo, la participación de agentes externos a la escuela en el diseño y desarrollo del *curriculum*, ... Algo de esto aparece también en algunas propuestas en torno a la Formación Profesional que vinculan esta a la educación permanente o a la educación de adultos, como las de Jover (1990) y Gelpi (1985) entre otros y que he analizado en otros puntos de este trabajo, propuestas que inciden en la necesidad de una formación general tanto como tecnológica, y que suponen

un giro con respecto a la práctica más frecuente de las prácticas en alternancia así como de la misma formación ocupacional, frecuentemente centradas ambas en la adecuación a un puesto de trabajo u ocupación específica y menos referidas a otro tipo de necesidades del sujeto en formación.

Con todo, la dificultad de esta propuesta es grande. Así se puede ver si atendemos nuevamente a Lundgren cuando se plantea la génesis de los códigos curriculares y la aparición de la pedagogía como un problema social (Lundgren, 1983, pp.10,14). En sus propias palabras,

los textos pedagógicos existieron, los códigos curriculares fueron establecidos y el *currículum* ya se había formulado y realizado cuando apareció la separación de la producción y la reproducción para una mayoría de miembros en la sociedad. (Lundgren, 1983, p. 14)

También lo entiende así Gimeno (1988, p. 25) quien plantea los distintos contextos en que se debe contemplar el *currículum*. Cita el aula, el contexto personal y social, el histórico escolar y el político. Desde el punto de vista de la formación en alternancia, habría que añadir un quinto contexto: el económico o empresarial, debido al peso que tiene sobre uno de los polos de la alternancia, el de las prácticas en empresas. Se complica por lo tanto el análisis de la inserción del *currículum*, más si cabe al ser un elemento que en gran medida se ha desentendido del ámbito formativo históricamente, y cuya visión de este ámbito es más bien restringida y orientada al producto que no amplia y centrada en el proceso, como tiene más posibilidades de ser desde el punto de vista del sistema educativo.

En este sentido, los responsables de la Reforma de las Enseñanzas Medias, en el proyecto para la misma presentado por el MEC en 1987, reconocían abiertamente la existencia de otros lugares de formación además de la escuela, al establecer que, en tanto que la formación general se imparte en los centros escolares, la formación para el puesto de trabajo se ha de llevar a cabo fundamentalmente en los centros de producción. Esta propuesta ya se había plasmado en la modalidad de las prácticas en alternancia, cuyo análisis centra la tercera parte de este trabajo. En coherencia con este planteamiento, las posteriores actuaciones de dicho organismo han sido las de asignar responsabilidades formativas a las diferentes administraciones públicas en el terreno de la Formación Profesional específica; y se pretende hacer converger en las enseñanzas técnico-profesionales las hasta ahora paralelas Formación Profesional reglada y formación ocupacional. Esta última estaba hasta el presente y continúa aún estándolo, centrada en la producción y, en cierta medida, desescolarizada. En ella, quedaba desplazado el interés de las didácticas hacia los aprendizajes, primando los contenidos por encima del resto de elementos del *currículum*.



## 9.2. Los lugares en que se realiza el aprendizaje profesional.

Queda claro, en cualquier caso, que el desarrollo del *curriculum* en la Formación Profesional rompe con las barreras de los centros escolares, reclamando un nuevo espacio para el aprendizaje, una apertura de las aulas que no es sólo para desarrollar actividades extracurriculares, sino para plantear el núcleo mismo de la enseñanza. En este sentido, podría ser útil la definición que nos da Münch, quien define así este concepto:

Lugar de aprendizaje es todo aquel en el que se pueden tener experiencias de aprendizaje.. En este sentido, la vida, en todas sus formas y expresiones, sería el lugar de aprendizaje por antonomasia. Aprendemos en todas partes, queramos o no. (Münch, 1985, p. 23)

En las sociedades modernas, las personas están obligadas a aprender mediante la asistencia obligatoria a la escuela; institución que explícitamente se construye y organiza con esa finalidad exclusivamente, provocar un aprendizaje intencional. Pero también existen otros lugares cuya finalidad primera no es pedagógica sin que ello les imposibilite para la prestación de servicios educativos.

Los lugares específicamente educativos se distinguen entre sí por el carácter de su intencionalidad pedagógica: aprendizaje cognitivo, social, Formación Profesional, aprendizaje especializado, ... No obstante, un lugar de aprendizaje difícilmente cumple una única función, sino más de una; eso sí, con diferente peso e intencionalidad. Además, hay gran cantidad de lugares de aprendizaje que en una sociedad tecnificada como la nuestra se han multiplicado. De ahí la dificultad de su clasificación, a pesar de lo cual se puede establecer una tipología de lugares de aprendizaje (Münch, 1985):

### 1. Lugares de aprendizaje primarios y secundarios.

Son lugares de aprendizaje primarios aquellos que, en general, son construidos con una finalidad específicamente pedagógica, cuya primera obligación es facilitar y promover el aprendizaje. En este sentido, se pueden catalogar como tales la escuela y el taller de aprendizaje.

Lugares de aprendizaje secundarios son aquellos cuyos deberes primordiales sirven a otros intereses que los educativos pero en los que también se efectúa aprendizaje. Por ejemplo, un puesto de trabajo o una residencia juvenil. (Münch, 1985, p. 25)

Los lugares primarios corren el riesgo de alejarse de los intereses vitales de quienes aprenden, pero encuentran su fortaleza en la libertad que tienen respecto de metas extrapedagógicas. También pueden recoger las experiencias tenidas fuera de ellos y dotarlas de un valor educativo. Los lugares secundarios, por su parte, también suponen recortes de la realidad, por motivos organizativos o funcionales. Aunque su mera existencia no les otorga ya valor educativo, sí que pueden tener esta pretensión si planifican intencionalmente procesos de aprendizaje.

## 2. Lugares de aprendizaje integrales y complementarios.

Los lugares de aprendizaje que no necesitan conexión con otros lugares de aprendizaje tienen, por lo tanto, un carácter integral. En este sentido, la escuela es el único lugar integral de aprendizaje. Los lugares que sólo resultan significativos en combinación con otros lugares de aprendizaje son complementarios. Por ejemplo, el puesto de trabajo.

Ahora bien, desde la posición que he asumido en este trabajo respecto del aprendizaje experiencial, puede considerarse también que la escuela es un lugar más bien complementario que integral. En este sentido, tanto el sistema dual como la formación en alternancia suponen respuestas alternativas al problema de la insuficiencia de la escuela.

### 9.2.1. LA COMBINACIÓN DE LUGARES COMO PRINCIPIO ORGANIZATIVO DEL CURRÍCULUM.

Detrás de cada uno de los modelos hay estructuras plurales de aprendizaje. En el sistema dual, como ya vimos, se plantea la combinación de lugares de aprendizaje como principio de acción. Este supone la utilización de modo cooperativo y no en forma de agregación de distintos lugares de aprendizaje en el curso formativo con unas metas comunes para un grupo de destinatarios. De esta manera, se trata de recuperar el sentido más integrado que en épocas anteriores han tenido el trabajo, la vida y el aprendizaje. Desde las teorías del aprendizaje y de la motivación supone también una optimización del aprendizaje. Se supone que cada uno de los distintos lugares aporta una contribución específica al aprendizaje, y que dicha cuota se traduce en ventajas sobre los otros lugares. La fundamentación pedagógica de cada lugar es lo que cada cual aporta desde el punto de vista de la combinación.

Esta combinación de lugares, quede claramente expresado o no, va contra el monopolio de la escuela y contra el peligro que un aprendizaje básicamente verbal y alejado de la praxis supone de mutilación de la formación. Desde este punto de vista, la escuela no es ya un lugar integral sino complementario de aprendizaje. En este sentido, la coordinación estrecha entre los distintos lugares es una de las metas que debe perseguirse, con el fin de procurar la armonización de las secuencias teóricas y prácticas del aprendizaje. Para ello, debe tenerse en cuenta la especificidad de cada lugar: el tiempo que requiere, el equipo con el que se halla dotado, la secuencia que reclama, los condicionantes externos y los diferentes aprendices a los que va dirigido.

Gimeno (1988, pp. 111-112) señala las dimensiones del ambiente escolar, e incide posteriormente en las notas características del ambiente de clase (1988, p. 245 y ss.). A ellas habría que añadir las dimensiones propias y características del ambiente laboral para el caso de la alternancia. En este sentido,

Lipsmaier (1978b, pp. 174-178) nos ofrece una tipología de los puestos de trabajo como lugares de aprendizaje:

1. Tipología del puesto de trabajo disponible en la empresa como espacio de aprendizaje, según el grado de "pedagogización":
  - \* Puestos de trabajo con escasa funcionalidad pedagógico-laboral:  
Cualquier puesto de trabajo en el que se lleva a cabo el aprendizaje sin estar específicamente organizado.
  - \* Puestos de trabajo con intencionalidad pedagógico-laboral:
    - puestos de trabajo elegidos:
      - + por el acceso al mismo
      - + por su equipo técnico
    - puestos de trabajo organizados pedagógicamente:
      - + con acceso impuesto
      - + con ventajas en el horario
      - + con personal formador capacitado pedagógicamente
      - + con medidas especiales de seguridad
      - + con medidas especiales de ayuda
      - + con objetivos y planes formalizados en un *curriculum*
  
2. Tipología de los puestos de trabajo externos (no en empresas) como espacios de aprendizaje, en función de la distancia que mantienen respecto a la realidad laboral:
  - \* Simulación dentro o fuera del aula
  - \* Con trabajo productivo y/o beneficios económicos:
    - taller de aprendizaje
    - laboratorio de aprendizaje
    - local escolar ...
  - \* Sin trabajo remunerado ni producción de beneficios en términos de capital:
    - taller de aprendizaje
    - laboratorio de aprendizaje
    - aula de aprendizaje
    - local escolar ...

Esta clasificación pone de manifiesto una separación de funciones educativas que se realiza por la fuerza de la costumbre, en las que la escuela se centra en el planteamiento de objetivos generales, la organización de aprendizajes complejos y a largo plazo, el desarrollo de operaciones intelectuales y la resolución de problemas complejos; mientras que el puesto de trabajo facilita la identificación, elección y control de metas, la motivación, el planteamiento de objetivos específicos, la búsqueda de aprendizajes sencillos, la proposición de objetivos afectivos y cognitivos simples, la resolución de problemas sencillos y la ejercitación de los aprendizajes.

Acerca de este último, (Lipsmaier, 1978b, p. 187) expone del siguiente modo los argumentos a favor y en contra de una formación en el puesto de trabajo:

- Argumentos a favor:
  - \* más cercana a la vida y a la práctica, más ajustada a la realidad, más moderna y más flexible que la formación fuera de la empresa
  - \* motivación y mejor aprendizaje por la responsabilidad del trabajo productivo y la seriedad de la situación
  - \* ahorro de costes, ya que el personal formador está continuamente disponible
  - \* parcialmente rentable en cuanto que se puede comercializar el producto realizado por el aprendiz
  - \* se aprenden los procedimientos económicamente rentables
  - \* efecto educativo de la incorporación de los jóvenes a la comunidad laboral
  
- Argumentos en contra:
  - \* excesiva especialización
  - \* imposibilidad de una elección laboral racional, de la movilidad y flexibilidad laborales
  - \* la competencia y minimización de costes repercuten en la calidad de la formación
  - \* los jóvenes en formación se exponen a ser explotados
  - \* en empresas muy especializadas se carece de perspectivas que proporcionen una formación completa
  - \* la cualificación de los formadores es en muchas empresas insuficiente; de modo que queda ausente la posibilidad de una reflexión histórica, política, económica y social, reduciendo las posibilidades de un ejercicio laboral autónomo.

También se puede añadir una precaución más a las indicadas por Lipsmaier: el contenido de la enseñanza corre el riesgo de separación entre teoría y práctica ante la existencia de dos espacios de aprendizaje: Por una parte, la empresa, tanto como puesto de trabajo (adquisición de destrezas ocupacionales; recepción de información del mundo del trabajo; desarrollo del sentido de la responsabilidad y hábitos laborales básicos) como en cuanto que taller de aprendizaje (capacita al aprendiz a usar máquinas técnicamente complicadas; facilita el aprendizaje sistemático de máquinas técnicamente complejas; y permite observar demostraciones y escuchar explicaciones sobre el terreno). Por otra parte, la escuela entendida como el aula de clase (que proporciona la instrucción teórica básica y la educación general) pero también como otros espacios dentro de ella, como el laboratorio (entrenamiento en tecnologías ocupacionales, demostración de procesos técnicos y de técnicas experimentales e innovadoras).

Una alternativa que se sitúa entre las anteriores, rompiendo con esa dualidad a la que siempre se expone la Formación Profesional, es la dotación de puestos de trabajo no adscritos a ninguna empresa, lo que en Alemania se conoce como *überbetriebliche Ausbildung*, modalidad que también cubre lo que no se alcanza en las pequeñas empresas y que es aprovechada en muchas ocasiones como una oportunidad de proporcionar plazas de "aprendizaje" a jóvenes inadaptados, carentes de titulación escolar, reescolarización de jóvenes adultos o de adultos cuyas cualificaciones u ocupaciones han quedado obsoletas, ... Esta vía alternativa resulta de gran interés en etapas de desempleo masivo y, muy especialmente, para todos aquellos que más dificultades tienen en su transición de la escuela a la vida

activa pero, por estos mismos motivos, cumple preferentemente finalidades de carácter político más que educativas.

Sin embargo, a pesar de sus sesgos, sí que es cierto que el taller constituye un tercer espacio de aprendizaje laboral, frecuentemente olvidado y que ha sido minusvalorado en la misma medida en que se barajaba la posibilidad de la incorporación de la empresa a la actividad educativa de los estudiantes del sistema educativo. López de Ceballos (1991) dedica su atención a analizar los talleres de aprendizaje, en sus diversas modalidades, que ella clasifica como sigue: taller recreativo, aula-taller, taller ocupacional, taller profesional, taller de primer empleo y taller productivo auxiliado. En su interesante artículo plantea las ventajas que el taller encierra en cuanto que lugar de aprendizaje, especialmente en el terreno de la educación compensatoria y ante problemas de adaptación social, al interaccionar en él los tres ámbitos naturales de aprendizaje: la calle, el aula y el propio taller en que se desarrolla una experiencia laboral.

Estos talleres suponen, además, una alternativa para todos aquellos que en nuestro sistema fracasan en la E.G.B. y que, por lo tanto, en su mayoría no inician la Formación Profesional reglada (Carabaña, 1988) o fracasan en ella. En este sentido, sus posibilidades pueden tener cabida en los módulos o programas de Garantía Social propuestos en la L.O.G.S.E. de manera bastante difusa. Son espacios que pretenden una preparación personal, social y profesional, por lo que responden muy adecuadamente a los objetivos del aprendizaje experiencial, combinando todos los ángulos del modelo propuesto por Kolb (1984) y del ciclo de la experiencia que he presentado en el capítulo séptimo. Estos objetivos son:

- Posibilitar a los chicos la adquisición de un nivel cultural necesario para su desarrollo social y profesional.
  - Posibilitar el aprendizaje en el saber enfocar, plantear y resolver conflictos y problemas.
  - Favorecer el desarrollo de la autonomía y el autoconcepto, facilitando la recuperación de la confianza en sí mismos.
  - Educar en la exigencia, responsabilidad, autocontrol y hábitos de convivencia y de colaboración y trabajo.
  - Cualificar profesionalmente, de cara a la futura incorporación al mundo laboral.
  - Desarrollar el espíritu crítico y de participación activa.
  - Sensibilizar en los temas existentes de desarme, paz social, ecología, etc.
  - Educar en la toma de conciencia sobre los problemas reales con los que se van a encontrar cada día: su calle, su barrio, su situación laboral, los conflictos sociales, etc.
  - Lograr la incorporación al mundo laboral.
- (Millán, 1988, p. 4)

Los principios educativos de este tipo de talleres son una educación humanista y existencial, que contempla a la persona como sujeto activo en pleno desarrollo; la integración de pensamiento, acción, sentimiento y emociones; y la educación comunitaria, participación y organización de la vida en grupo. Esta fundamentación se concreta en los siguientes principios pedagógicos:

1. Promover la capacidad de aprender a aprender.
  2. Privilegiar la práctica cuestionadora prestando especial atención al sentir y el hacer como punto de partida para conocer.
  3. Facilitar la aplicación de los conocimientos y experiencias adquiridas utilizando canales reflexivos de acción.
  4. Propiciar una motivación eficaz, comprometida, distintiva y responsable.
  5. Promover y desarrollar la capacidad de reflexión y acción en grupo.
  6. Incentivar progresivamente la comunicación efectiva entre el grupo, la escuela y la comunidad.
  7. Estimular la cooperación, la auto-gestión participatoria y una labor educativa en base a la propia convicción y necesidad.
  8. Favorecer un clima de convivencia basada en el afecto, la comprensión, el respeto, la libertad y la dignidad.
  9. Fomentar el consenso y la conciencia grupal dentro de una flexible estructura afectiva, cordial y democrática.
  10. Incentivar al enriquecimiento del Si Mismo Personal en docentes y alumnos.
  11. Contribuir al aumento de la seguridad personal, tolerancia a la frustración y la expresión de sentimientos sin inhibiciones.
  12. Posibilitar la eliminación de jerarquías docentes pre-establecidas e incuestionables y su orientación en el redimensionamiento de su rol como orientador y catalizador del proceso de co-participación.
  13. Desechar la coerción, el paternalismo y la pasividad.
  14. Incentivar la superación de las relaciones competitivas en pro de las relaciones productivas de acción conjunta.
  15. Promover la constante planificación, acción y evaluación grupal.
  16. Posibilitar la reubicación de sus integrantes como seres humanos y el encauzamiento de sus aptitudes e inclinaciones naturales.
  17. Favorecer la desinhibición progresiva del maestro y del alumno y la expresión de sus personalidades en constante enriquecimiento, estimulando el dinamismo productivo, la extraversion socializada y la participación activo-protagónica.
- (Lespada, 1990, pp. 87-88)

En síntesis, puede plantearse la adecuación de los distintos lugares a roles también distintos dentro de la Formación Profesional y de la educación en general. De este modo, para la preparación profesional son apropiados los talleres y aulas de los centros de formación, pero también los puestos de trabajo de las empresas. Para la Formación Profesional en sentido más estricto, es obvio que el lugar más importante es el propio puesto de trabajo, donde se encuentra la posibilidad de tener experiencias que den lugar al ciclo del aprendizaje. Sin embargo, esta virtualidad depende de varias condiciones: en primer lugar, proponerse las competencias que necesitan los jóvenes y no sólo las que demanda el puesto de trabajo y, asimismo, la existencia de un programa de formación. Para la formación teórica (tanto general como técnica) las aulas y talleres de los centros de formación son suficientes. Los talleres permiten desarrollar competencias a las que el centro de trabajo no puede prestar atención. Finalmente, con vistas a la especialización laboral, el lugar más importante es también el centro de formación con sus aulas y talleres, donde puede producirse la reflexión sobre las experiencias y la integración de las mismas. En un lugar subsidiario se encuentra la empresa en la que los jóvenes realizan prácticas.

### 9.3. La inserción de la experiencia laboral en el *curriculum* y la objetivación del mismo en su proceso de desarrollo.

La Comisión de Educación del Gobierno alemán (*Deutscher Bildungsrat*, 1973; 1974) recomendaba, hace ya tiempo y con el fin de impulsar el desarrollo de la Formación Profesional, una serie de medidas a adoptar para el desarrollo curricular: Entre ellas, se podía encontrar la implicación de los aprendices y sus padres, junto a los enseñantes, en el diseño curricular; la puesta a prueba de materiales y procedimientos; el principio de rotación de los aprendices; el desarrollo curricular como proceso colectivo; la formación continua de los enseñantes vinculada al propio proceso de desarrollo curricular; así como el intercambio de medios y experiencias con el fin de aprovechar la experiencia existente y no duplicar esfuerzos. En este sentido, señalaba los siguientes criterios para la institucionalización de un desarrollo curricular cercano a la escuela:

1. Participación de los interesados.
  2. Espacio para el desarrollo curricular.
  3. Grupos para el desarrollo curricular.
  4. Unión del trabajo curricular y la ciencia. Colaboración de los científicos en el desarrollo curricular.
  5. Unión del desarrollo curricular y la formación continua.
  6. Unión del desarrollo curricular a la orientación.
  7. Apertura a los tipos de escuela.
  8. Rotación de los colaboradores.
  9. Cooperación de grupos de desarrollo.
- (*Deutscher Bildungsrat*, 1974, pp. 81-90)

Como se puede apreciar, algunos de estos criterios que ya de por sí son un quehacer constante en el sistema escolar son bastante más complicados en el ámbito de la Formación Profesional, debido a las características peculiares de esta, marcada por la especialización y la orientación a la colocación más que a la propia educación. En las páginas siguientes me voy a centrar en cómo se entienden estos aspectos a la luz de un análisis del *curriculum* concebido como proceso (Gimeno, 1992, p. 161) sometido, en tanto que tal, a distintos niveles de objetivación (Gimeno, 1988, p. 124).

Una primera consideración a tener en cuenta es la presencia de los distintos agentes que intervienen en la incorporación de la experiencia laboral al *curriculum* y, por lo tanto, también en su diseño. La presencia de más de una administración junto a los llamados agentes sociales tiene como consecuencia constreñir más todavía la autonomía tanto de los centros como de los profesores para realizar esta labor. No obstante, y a la vista de los planteamientos expuestos en capítulos anteriores, la configuración del *curriculum* en la Formación Profesional facilita la comprensión del mismo como puente entre la teoría y la acción, al tiempo que sirve de base para la experiencia (Gimeno, 1988). Pero sería conveniente que nos detuviéramos, en primer lugar, en los marcos curriculares posibles para llevar a cabo esta integración.

Lundgren (1979) habla de tres factores que atañen tanto al *currículum* como a la organización escolar, y que se centran en los objetivos por una parte, la secuencia y cantidad de unidades de contenido por otra y, finalmente, el tiempo requerido por los jóvenes para su aprendizaje en su permanencia en la institución educativa. Estos factores están determinados desde fuera del propio proceso de enseñanza, por lo que escapan al control de profesores y estudiantes. A su vez, también distingue el sistema marco (que comprende los tres factores anteriores) del sistema de evaluación (que incluye las reglas de control, procedimientos de evaluación, ...). El *currículum* se articula en los planes, libros de texto y materiales de enseñanza, factores que gobiernan más que constriñen el proceso. El *currículum* determina el lenguaje del aula y su contenido, mientras que los factores constrictores estructuran dicho lenguaje. De la misma forma debe considerarse el sistema legislativo que regula los deberes de los profesores (sistema de notas, exámenes, ...). Dicho autor resume su posición de la siguiente manera (Lundgren, 1979, p. 25):

SISTEMA DE MARCOS	CONCEPTOS CLAVE	RASGOS
- Sistema de metas	- Curriculum	- Dirección
- Sistema marco	- Aparato administrativo	- Constricción
- Sistema de reglas formales	- Aparato judicial	- Regulación

Estos elementos son semejantes a los que propone Gimeno (1988, p. 26) como subsistemas curriculares, entre los que están presentes el sistema político-administrativo, el de participación y control, de ordenación del propio sistema educativo, de producción de medios, ...

También Jamieson (1988) establece distintas posibilidades de ubicación en el *currículum* para las distintas metodologías que utilizan la experiencia laboral, posibilidades que funcionan como marcos de comprensión de la arquitectura curricular misma y que son las siguientes: por una parte, disposición extracurricular; en segundo lugar, y por oposición a la anterior, como eje del *currículum* a lo largo de un curso académico; también, en tercer lugar, como materia específica dentro de un programa o curso. Otra posibilidad es figurar integrada como actividad en un curso preprofesional. Una manera más de presentarse es como módulo independiente que puede formar parte de distintos cursos. Finalmente, podría constituir un curso en sí misma.

Por su parte, Watts (1991) señala otros marcos curriculares, entendidos no ya como subsistemas sino básicamente como posibilidades reales de inserción de la experiencia laboral. Cada una de estas posibilidades estaría ligada a un objetivo distinto, cuya especificidad determinaría la necesidad de estructurar una respuesta curricular diferente. Esta es la propuesta de Watts:

Posibles marcos curriculares para la experiencia laboral:	
Marco curricular	Objetivo(s) relacionado(s)
a. Materia(s) académica(s)	Resaltar
b. Educación personal y social	Madurar
c. Aprendizaje del mundo del trabajo	Investigar



- d. Educación vocacional (*Career education*) Expandir, muestrear, anticipar  
 e. Curso de orientación Preparar  
 (Watts, 1991, p. 22)

Desde estas cinco posibilidades se permite la integración de la experiencia laboral en el ciclo del aprendizaje experiencial, tal como lo define Kolb (1984) y según se analizaba en anteriores capítulos: Experiencia concreta - observación reflexiva - conceptualización abstracta - experimentación activa. En ese sentido cabe entender también el modelo estructurado por Stone (1990), quien combina algunas de las alternativas presentadas por Watts, enfatizando la necesidad de combinar también el trabajo individual (diario) y el trabajo en grupo (seminario), que son las que propician la dialéctica entre teorías en uso y teorías expuestas dando lugar así a nuevas experiencias. En palabras del propio Watts,

la experiencia laboral puede ofrecer oportunidades tanto para la experiencia concreta como para la experimentación activa. Pero su potencial sólo será resaltado si es integrada en un marco curricular que también proporcione oportunidades para la observación reflexiva y la conceptualización abstracta, y para mantener el ímpetu del ciclo. (Watts, 1991, p. 22)

De este modo, Watts nos propone el siguiente mapa de los posibles marcos curriculares, estructurado sobre el "triángulo de la experiencia laboral".



Figura nº 19. El triángulo de la experiencia laboral. (Watts, 1991, p. 23)

La presencia de distintos marcos curriculares es indicativa de la suerte diversa que puede correr la experiencia laboral según quede más o menos vinculada al *currículum* escolar y, en esa medida, al aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, Watts (1991) plantea también cuatro vías distintas de integración que se corresponden con otros tantos componentes del

triángulo del aprendizaje experiencial: experiencial-personal-del aprendizaje del mundo del trabajo-de la materia. Una vez situados en un marco curricular, se deben elaborar las distintas fases del programa ya desde el momento de la planificación que, como en el caso de los otros niveles del sistema educativo, también se ubica en una jerarquía de momentos de concreción en el diseño del *curriculum*. Los elementos de esa planificación adecuados a la facilitación de un aprendizaje experiencial son los siguientes: preparación, instrucciones, experiencia, decodificación y seguimiento. Estas fases no son sino una estrategia más para la integración del *curriculum*, que estos autores utilizan de manera similar a como hiciera Bernstein (1988), definiéndola de la siguiente manera:

Integración quiere decir literalmente la unión de distintas partes para hacer un conjunto coherente que funciona como uno solo. (Miller, 1991, p. 151).

No obstante, no todos los marcos curriculares favorecen la integración de la experiencia laboral en el aprendizaje, sino que también puede obviarse ésta optándose por un aprovechamiento mínimo de la experiencia laboral. En este sentido, es importante caer en la cuenta de la frecuencia con que el *curriculum* se presenta como una yuxtaposición o colección de materias, tendencia que se acentúa conforme se avanza en los niveles del sistema educativo. De hecho, los mismos programas de Formación Profesional presentan en muchas ocasiones este formato, al igual que los de la educación secundaria. Miller (1991, p. 155) elabora una comparación entre *curricula* en que la experiencia laboral aparece yuxtapuesta o integrada.

Como se puede ver por esta comparación, un *curriculum* integrado se puede plantear como una intervención planificada entre experiencia y desarrollo con la finalidad de proporcionar una capacitación general; tendría el carácter de un *curriculum* potenciador del desarrollo personal del alumno, mientras que un *curriculum* yuxtapuesto carecería de estas potencialidades. Al ser integrado, también presenta las características de un *curriculum* ampliado (formal e informal, explícito y oculto). Se trataría, como propone Blyth (1984), de un *curriculum* orientado al *Self* para conseguir el desarrollo. También Schostack (1984) propone la integración del *curriculum* para promover actitudes positivas en el alumnado. Según este autor, el modelo curricular tradicional pone el énfasis en la motivación (figura n° 19), mientras que el modelo curricular alternativo se centra en la negociación (figura n° 20).

ASPECTO	YUXTAPUESTO	INTEGRADO
Política	Ausencia de política. La experiencia laboral no es parte de la política de la escuela	Política de experiencia laboral acordada como parte de la política general de la escuela
Fines	Fines amplios, no ligados al resto de aspectos curriculares	Fines claros y relacionados con otros aspectos curriculares
Objetivos de aprendizaje	Sin determinar	Objetivos determinados para cada fase del programa
Preparación e instrucciones	Poco tiempo asignado; restringido a preocupaciones administrativas	Preparación a corto, medio y largo plazo, con aspectos administrativos, académicos y tutoriales
Experiencia	La experiencia se contempla como fin en sí misma	La experiencia es un medio dirigido a un fin: el aprendizaje del estudiante y el refuerzo del <i>curriculum</i>
Supervisión y seguimiento	Breve y sin seguimiento	Extenso y sistemático, usando la experiencia de los estudiantes como recurso en las otras áreas curriculares
Evaluación	Centrada en la conducta del estudiante, sin relacionar con otras evaluaciones escolares	Relacionada con otras evaluaciones escolares
Implicación del personal	Uno o dos organizadores del programa siguen a los estudiantes en sus puestos ( <i>placements</i> )	Muchas visitas del personal a los estudiantes; profesores de asignaturas supervisan los puestos de trabajo para establecer nexos curriculares
Formación en el puesto de trabajo	No hay formación en el puesto de trabajo para el personal	Formación en el puesto de trabajo centrada en la experiencia laboral como recurso curricular
Empresarios	Se ven sólo como quien proporciona la experiencia	Se ven como socios en la implantación de la totalidad del programa

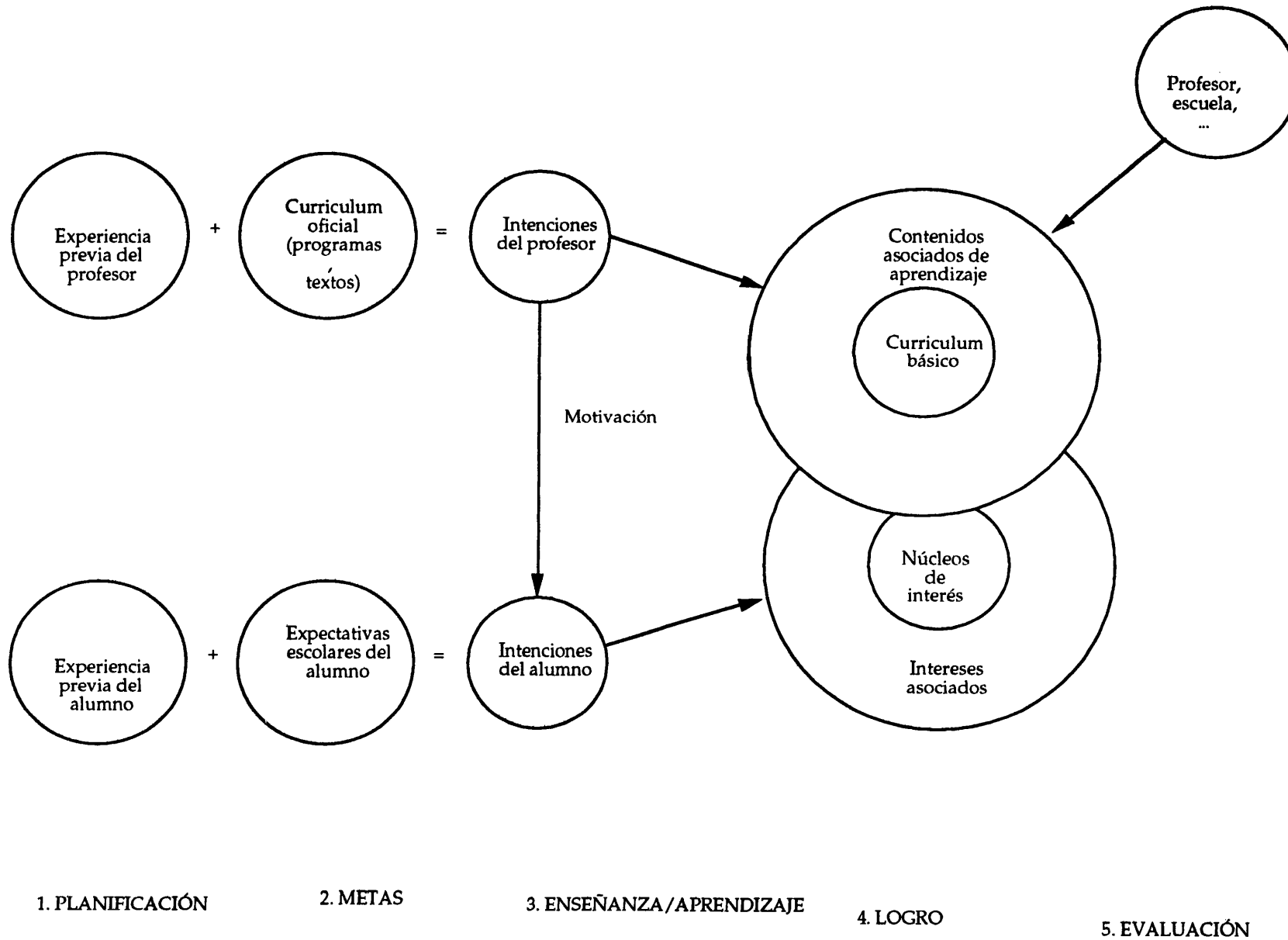


Figura n° 20. Modelo curricular de la motivación. (Schostak, 1984, p. 235)

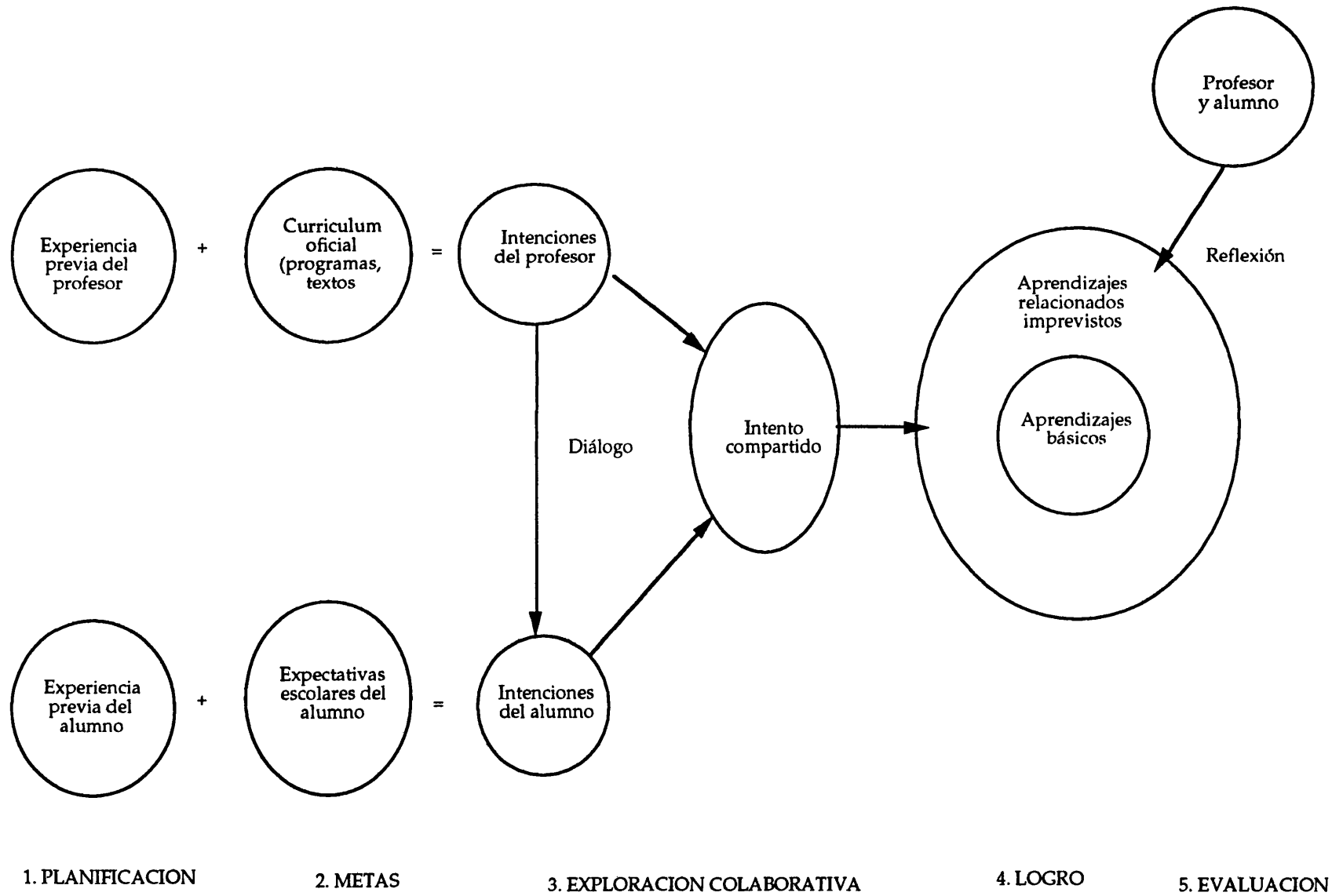


Figura n° 21. Modelo curricular de la negociación. (Schostak, 1984, p. 236)

Un ejemplo de la transición de uno a otro modelo lo encontramos, en alguna medida, en el proceso de implantación de la *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI), proceso que nos relata Dale (1990). El *curriculum* de la TVEI supuso un esfuerzo por hacer el *curriculum* más relevante para las necesidades económicas de la nación. Los problemas incorporados en este proceso son de carácter conceptual, político-educativo y organizativo. Y la TVEI aumenta en lugar de reducir la importancia de los problemas de carácter político, las dimensiones del *curriculum* prescrito (Gimeno, 1988), tanto internos como externos a los centros escolares (asociados a escuelas y autoridades locales de educación). Pero un *curriculum* así incorpora también una fuerte dimensión de realismo que lo acerca al *curriculum* negociado propuesto por Schostack: en primer lugar, como distinción entre ejercicios descontextualizados y actividades de aprendizaje que reflejan el mundo externo a la escuela (aprendizaje contextualizado o descontextualizado). En segundo lugar, como actividades propuestas por el profesor o por los alumnos y aquellas en que se anima a los alumnos a encontrar problemas (tareas establecidas por el profesor o por los alumnos). Finalmente, también realismo por la distinción entre actividades con respuestas prefijadas y correctas y actividades de solución de problemas en el mundo real (respuestas prefijadas o complejas).

Dale plantea que existen tres respuestas ideales a los problemas del *curriculum*: creación de cursos sobre materias técnicas, extensión a materias no profesionales, y expansión a materias nuevas, traer conocimiento externo a la escuela y sacar a los alumnos de la escuela. Sin embargo, señala como el peso de un sistema de evaluación, como fue el caso del *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), tiene más impacto sobre el *curriculum* que una iniciativa de carácter integral respecto al *curriculum* en sí como fue la TVEI. A pesar de que ambas propuestas abordan cuestiones coincidentes, el GCSE pone un énfasis mucho mayor en el éxito en los exámenes oficiales, condicionando de esta manera el resto de componentes. También Dale refleja la tensión entre la TVEI y el Curriculum Nacional, que en su implantación ignoró por completo la existencia y experiencia curricular generada por aquella iniciativa: Más que sustituir el *curriculum* académico de la secundaria por un *curriculum* técnico-profesional, el progreso de la TVEI radica básicamente en cuestionar la prevalencia subyacente al *curriculum* académico.

Si en un principio la TVEI se decantó por un *curriculum* modular organizado durante la fase piloto pero que nunca llegó a formar parte de la iniciativa en su conjunto, fue poco a poco invadido por mecanismos centralizadores en el desarrollo curricular, mediante cursos de formación para un sólo profesor de cada centro que, a su vuelta a la escuela, quedaba diluido al igual que el propio mensaje de la TVEI que había de transmitir. Además, los profesores participantes de esta iniciativa eran reacios a abandonar su puesto de trabajo en el centro. En este sentido, Dale se atreve a realizar la siguiente valoración:

La TVEI ha de ser considerada como un fracaso en términos curriculares, por ejemplo en conseguir un énfasis claro y permanente en el balance del *curriculum* de secundaria. (Dale, 1990, p. 115)

Miller, Jamieson y Watts (1991) centran su estudio en iniciativas y programas del estilo de la TVEI, pero no se limitan a ésta. Pretenden, con su obra, analizar la integración de la experiencia laboral en el *curriculum*, comparar el funcionamiento de distintos programas entre sí, estudiar los procesos de asignación de estudiantes a puestos de trabajo, las estrategias de enseñanza y la supervisión del trabajo realizado por los alumnos y de los procesos de aprendizaje desarrollados. Cuestiones similares pretenden abordar también Ashworth y Saxton (1992), quienes pretenden indagar las posibilidades organizativas de la experiencia laboral, la generación de procesos de aprendizaje experiencial así como la evaluación formativa del mismo y el rol de tutores y supervisores en esas dinámicas.

A la luz de la lectura de las obras anteriores, parece bastante probable que la clave para la integración de la experiencia laboral en el *curriculum* como un elemento importante del mismo esté en su evaluación. La introducción de la misma como mecanismo de control será la mejor manera de asegurar que pasa a ser una actividad planificada educativamente, así como que sea percibida como elemento formativo importante y no como "actividad extraescolar" por parte de los alumnos (lo que no es menos importante). Claro que, de esta manera, también se somete la experiencia laboral a las presiones del sistema en uno de sus ejes más conflictivos. Pero antes de entrar de lleno en la evaluación, veamos también otro mecanismo importante de integración curricular de la experiencia laboral.

Ese mecanismo no es otro que la secuenciación de la experiencia laboral en distintos momentos a lo largo del *curriculum* cursado por un estudiante, ya desde la educación primaria, pero especialmente dentro del programa de Formación Profesional. Según sea establecida esta secuenciación, tendremos que hablar de *curriculum* yuxtapuesto o integrado. Miller (1991) ha prestado atención a este tema, distinguiendo básicamente los programas propuestos para jóvenes que superan o no los 16 años, es decir, al final de la escolarización obligatoria. Desarrolla el concepto de progresión entre programas pero también dentro de cada uno de ellos, ofreciéndonos el análisis que aparece en la página siguiente.

Jamieson (1988) presenta ejemplos con distintas modalidades de experiencia laboral en progresión, cada una con sus propios objetivos, estrategias y duración (esta última muy limitada, varía entre 5 y 10 días cada vez). Esos programas que ejemplifican los comienzan los alumnos a los 14 ó 15 años, y los finalizan a los 16 ó 17, en una tercera fase o estancia en las empresas. De este modo, se consigue rentabilizar mucho más la colaboración de las empresas con los centros escolares sin que suponga un gran esfuerzo para ninguno de los dos ya que todo está, de alguna manera, concentrado. Con este planteamiento, difícilmente se consiguen desarrollar destrezas especializadas y de gran cualificación pero, por otra parte, se aprenden casi todas las otras cosas que una experiencia laboral puede ofrecer. Sin embargo, en lo to-

cante a nuestras prácticas en alternancia, parece que nos hayamos encasillado en una sola modalidad, muy exigente, pero que olvida las ventajas que tiene un tratamiento progresivo y gradual, que muy bien puede corresponder al planteamiento más innovador de proponer itinerarios de formación diversos, posibles y completos. A este aspecto dedico parte de mi trabajo en la tercera parte de este estudio, si bien adelanto ya que he obtenido resultados bastante desalentadores.

DIMENSIÓN	PRIMERA ESTANCIA	SEGUNDA ESTANCIA
Marco curricular	- educación personal y social/aprendizaje del mundo del trabajo - materias académicas	- educación vocacional - aprendizaje del mundo del trabajo
Objetivos: - dentro del marco curricular - entre marcos	- expansivo/anticipatorio - madurativo	- muestreo - investigador
Estrategia de asignación	- elección dirigida - elección aconsejada	- elección libre - elección orientada
Contexto de trabajo	- empresa local - manufactura	- empresa en otro lugar en el país o Europa - servicios
Objetivos de la estancia	- determinados por el profesor/negociados por profesor y estudiante	- determinados por el estudiante/negociados por el estudiante y el empresario
Modalidades	- rotaciones por distintos departamentos - ayudar a alguien en un trabajo/hacer un trabajo	- hacer un trabajo real - desempeñar tareas específicamente construidas
Tareas referidas a la escuela	- diario/agenda de tareas ideadas por el profesor	- agenda ideada por el estudiante/asignaciones negociadas
Evaluación	- registro de los logros	- basado en el empresario/evaluación de las indicaciones

Según Miller, estas serían las cuestiones relevantes desde el punto de vista de la secuenciación y continuidad en el *currículum*:

- ¿Se construyen los fines y objetivos de aprendizaje del programa de experiencia laboral sobre las experiencias previas de los estudiantes de actividades relativas al trabajo (entrevistas simuladas, unidades didácticas, ...)?
- ¿Qué métodos se pueden emplear para identificar las experiencias previas de los estudiantes (discusión de grupo, evaluación uno a uno)?
- ¿Cómo se animará a los estudiantes a identificar metas personales de aprendizaje (contratos de aprendizaje, discusión en el grupo de iguales, negociación estudiante-tutor, negociación estudiante-empresario)?
- ¿De qué modo el programa de preparación se diferenciará para presentar demandas variadas a los estudiantes con diferentes niveles de conocimiento, comprensión y habilidades (preparación negociada del pro-



grama, unidades de estudio asistido, tareas de aprendizaje que permiten diferenciación en el resultado)?

- ¿Qué aspectos del programa de experiencia laboral serán asesorados y en qué forma? ¿Qué información sobre los estudiantes podría ayudar en la planificación de periodos subsecuentes de experiencia laboral?
- ¿En qué modos los aspectos curriculares de programas subsecuentes de experiencia laboral se diferenciarán del programa actual (marco curricular, fines, objetivos de aprendizaje, formas de experiencia laboral, tareas de diseño escolar, contextos de trabajo)?
- ¿En qué modos los aspectos organizativos de programas subsecuentes de experiencia laboral se diferenciarán de los programas actuales (impresos más detallados, diferentes estrategias de asignación, diferente horario y duración del programa, diferentes propósitos de las visitas de supervisión de los profesores)?

(Miller, 1991, p. 188)

En el Plan de Reforma de la Formación Profesional (MEC, 1992) se indicaban algunas medidas de renovación del currículo, si bien no se plantea a fondo la posibilidad de establecer esos itinerarios o secuencias de la experiencia laboral. Si bien se establece una jerarquía de la Formación Profesional (de base y específica), tampoco ésta queda nada clara, al estar repartida la formación de base entre la ESO y el Bachillerato, lo cual pone en duda su mismo carácter de base, ya que queda restringida al público, al menos en parte. Se apuntan también una serie de objetivos que favorecen la transición a la vida activa. Así, se introduce la tecnología, como nueva área para todos los alumnos, junto con la banda horaria para las materias optativas, de entre ellas, al menos una obligatoria como materia de iniciación profesional. Sin embargo, tampoco se tiene en cuenta la heterogeneidad de condiciones en que se desarrolla esa transición (Casal, Masjoan, Planas, 1990). Una rama específica del Bachillerato tiene carácter tecnológico, pero se desarrolla exclusivamente dentro de los centros escolares. No se ha señalado ningún criterio que intervenga en la elección de optativas con carácter de iniciación profesional, más orientadas al posterior acceso a los ciclos formativos que conectadas con las experiencias previas de los estudiantes. Como aspecto positivo, y para reforzar la Formación Profesional de base, se introducen las nuevas tecnologías de la información en ambas etapas de la ESO como instrumento de trabajo en todas las áreas y materias.

A lo largo de este capítulo he delimitado los posibles marcos curriculares en que puede inscribirse la inserción de la experiencia laboral en el *currículum* de la formación profesional, tanto desde las propuestas de la alterancia como de los sistemas de aprendizaje. He tratado de elaborar un esquema de interpretación propio, en el que tuvieran cabida las nociones fundamentales del campo didáctico pero que permitiera también revisar un objeto de análisis que no suele ser frecuente en dicho campo: la Formación Profesional. Mi pretensión ha sido la de aglutinar en este esquema las principales propuestas mantenidas a lo largo del trabajo, y que se resumen básicamente en los capítulos seis y siete. Es mi intención utilizar este esquema para contrastar con él los resultados de la investigación expuesta en la tercera parte del trabajo.

## CAPÍTULO X

### EL CURRÍCULUM EN LA ACCIÓN: EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

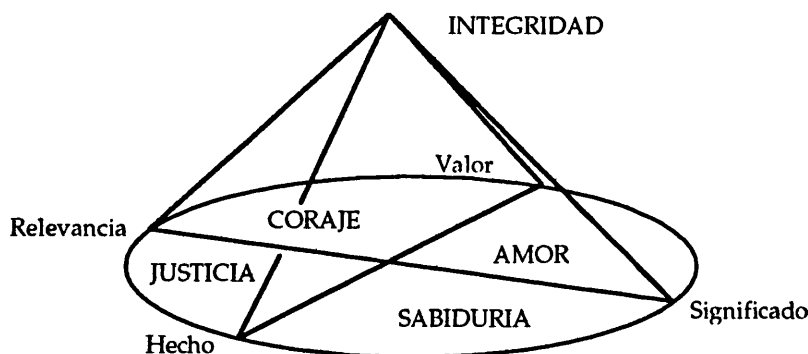
---

#### 10.1. El aprendizaje experiencial en la práctica.

En los capítulos anteriores he expuesto las principales posiciones ante el aprendizaje experiencial, el principio de la alternancia y los marcos curriculares de la experiencia laboral. Estamos ya en condiciones de poder preguntarnos por las aplicaciones de la misma, por los beneficios que reporta, y por ver cómo contribuye a la "arquitectura de la práctica" (Gimeno, 1988) de qué manera puede encontrar traducción en el caso concreto de la Formación Profesional (entendida en sentido amplio, como vimos en la primera parte de este trabajo). Kolb se muestra muy optimista a este respecto:

En el caso de la política y acción social, el aprendizaje experiencial puede ser la base para los esfuerzos constructivos por promover el acceso y la influencia en la cultura dominante tecnológico/simbólica para aquellos que han sido previamente excluidos: minorías, pobres, trabajadores, mujeres, habitantes de los países en vías de desarrollo, y gentes de las artes. En la educación basada en la competencia, el aprendizaje experiencial ofrece la teoría del aprendizaje más apropiada para la evaluación del aprendizaje previo y para el diseño de currícula centrados en la competencia. Los programas de educación permanente y de desarrollo profesional pueden encontrar en la teoría del aprendizaje experiencial un marco racional y una filosofía así como herramientas educativas prácticas. Finalmente, el aprendizaje experiencial sugiere los principios para la conducción de la educación experiencial en sus muchas formas y para el diseño de currícula que se hagan eco del manifiesto de Bruner: cualquier materia puede ser adecuadamente enseñada a cualquier nivel. (Kolb, 1984, p. 18)

Como se puede ver, este autor está convencido de las aportaciones de su teoría a la educación y el aprendizaje de colectivos habitualmente marginados desde el punto de vista educativo (aunque no sólo). No obstante, las expectativas respecto de su propia teoría parecen bastante alejadas de las posibilidades de aquellos, al menos inicialmente; al tiempo que tampoco parecen demasiado atractivas para muchos de quienes sí están en condiciones de verlas realizadas, a juzgar por el comportamiento de los "mejor educados del planeta", adoptando la expresión empleada por Fernández Pérez (1984). Estas aspiraciones a las que me refiero son las que se recogen en el siguiente gráfico:



**Figura n° 22. Integridad como virtud maestra integrando valor y hecho, significado y relevancia, y las virtudes especializadas de coraje, amor, sabiduría y justicia. (Kolb, 1984, p. 228)**

No obstante, las aplicaciones que esta teoría tiene respecto del aprendizaje escolar, de la enseñanza institucionalizada y formal, son de gran importancia en el momento presente. Como he señalado anteriormente, la escuela en estos momentos está necesitada de un cambio de paradigma; de lo contrario, corre el riesgo de ser cada vez más ineficaz y más rechazada por la sociedad e irrelevante para sus miembros, quienes han de acudir a ella. En este sentido, hay quien propone los siguientes interrogantes:

si asumimos la posición de que el aprendizaje también toma lugar en la confrontación con la realidad, por ejemplo a través de la experiencia, ¿dónde pueden los estudiantes reunir datos vivos, contrastar sus asunciones y sospechas, analizar y reorganizar su pensamiento sobre la base del conocimiento pasado y el nuevo conocimiento adquirido, y volver a contrastar sus nuevas comprensiones? (Grzelkowski, 1986, p. 110)

Es bien claro que la escuela puede ser ese lugar, que es ella la que dispone de los mecanismos apropiados. Si bien la cita anterior corresponde a un estudio sobre las prácticas de campo que realizan los estudiantes de sociología de la universidad norteamericana y, más específicamente, de los estudiantes que mejores resultados académicos obtienen, ese mismo autor no duda en ofrecer alguna explicación que bien puede generalizarse:

Ellos (los estudiantes) tratan las experiencias de campo como el sistema les ha enseñado: como separadas, inconexas e incluso irrelevantes para el resto de su experiencia académica. (Grzelkowski, 1986, p. 111)

Este análisis muestra cómo el aprendizaje experiencial es reducido con frecuencia al trabajo manual, al mero "aprender haciendo", por abordarse como una tarea más y no como una estrategia metodológica que se compone de distintos elementos, sin aprender sobre lo que se está haciendo y, por tanto, mal-aprendiendo el cómo se está haciendo, cómo debe hacerse (qué principios orientan la práctica) y cómo puede hacerse de manera diferente y en condiciones también distintas. Por su parte, Hollingsworth realiza un análisis del aprendizaje experiencial bajo dos categorías o condiciones de elaboración, que lo diferencian como metodología en el primero de los casos, y como una tarea más del alumno en el segundo:

**Aprendizaje experiencial planeado** que tiene lugar como parte de un programa de aprendizaje o un curso concreto. Por definición está basado en la actividad práctica más que en conferencias o seminarios, e incluye no sólo la asignación práctica sino también el tiempo para reflexionar y ayudar con el análisis posterior (*debriefing*). Por ejemplo, la experiencia de trabajo, el servicio a la comunidad, las visitas fuera de la escuela, salidas y excursiones.

**Aprendizaje experiencial previo** que describe el conocimiento y habilidades que los estudiantes traen consigo del aprendizaje informal de la vida adquirido fuera o a través del *curriculum* informal de escuelas e institutos. Esta categoría puede incluir también aprendizaje adquirido en cursos a los que se asistió con anterioridad pero para los que no se consiguió un certificado formal. (Hollingsworth, 1990, p. 43)

Esta diferenciación resulta de gran utilidad, ya que da entrada a todas aquellas experiencias que, pudiendo ser educativas, no han sido pensadas específicamente como tales pero que cumplen todos los requisitos para permitir el desarrollo del individuo. Permite trabajar sobre experiencias presentes y futuras, pero también sobre experiencias pasadas a las que se puede recurrir con la finalidad de aprovechar su potencial educativo. Por otra parte, no está de más tomar la precaución de avisar de una cosa tan obvia como que las experiencias educativas no se dan en la escuela con exclusividad, ni son elaboradas desde ella en su gran mayoría, sino que suceden en la cotidianidad de la vida y, en esa misma medida, no son patrimonio de unos pocos, sino que es un bagaje con el que cuentan todos sin distinción. En cualquier caso, una concepción ampliada del concepto de experiencia como propone Watts (1991), permite sacarla de los estrechos límites de la experiencia directa, contemplando también las posibilidades que suponen otras experiencias, también internalizadas por el individuo aunque sean vividas de otras maneras. En concreto, Watts se refiere a la experiencia vicaria, la experiencia específicamente elaborada con fines educativos (lo que Hollingsworth proponía como experiencia planeada) y la experiencia simulada. Como veremos más adelante, Watts asocia estas distintas modalidades de experiencia a otras tantas formas de experiencia de trabajo.

Es en este marco que debe entenderse el posicionamiento de Grzelkowski, quien advierte de las posibilidades así como de las limitaciones que encuentra la pedagogía al abordar el tema de la experiencia. No se trata de una cuestión de metodologías, sino de integración plena, de tratamiento curricular coherente, de sentido que cobra la actuación educativa según cuáles sean los objetos de su atención:

La clave de la cuestión no está en seleccionar una técnica pedagógica sobre otra, sino en encontrar mecanismos en los que tanto el aprendizaje del aula y el de la experiencia puedan ser conectados y empleados para su óptimo provecho. (Grzelkowski, 1986, p. 111)

Hollingsworth, profundizando en su concepción del aprendizaje experiencial planeado o previo, pone el énfasis en la actuación que puede llevar a cabo el educador, para convertir esas experiencias, unas y otras (pero especialmente las segundas, las experiencias que el individuo va teniendo a



lo largo de su vida) en un elemento educativo de primer orden, en factores de crecimiento, desarrollo y maduración de las personas (no sin asumir el riesgo que tales intervenciones pueden suponer, especialmente en los individuos con trayectorias escolares y vitales más deterioradas, de quienes él se ocupa en su trabajo):

El tema no está en el almacenamiento de la experiencia sino en el asesoramiento del aprendizaje que ha resultado consecuencia suya. Este es un proceso técnicamente más difícil porque es complicado por el contexto y la complejidad del aprendizaje experiencial. Analizar el aprendizaje derivado de la experiencia significa de-contextualizar y re-utilizar habilidades y conocimiento que posee el aprendiz. Almacenar el aprendizaje experiencial es también controvertido porque requiere que los aprendices no sólo identifiquen rasgos significativos de su propio aprendizaje sino también abrirlos al escrutinio público. (Hollingsworth, 1990, pp. 46-47)

Desde el punto de vista de una educación integral, de la vida y para la vida, también Welbers se hace eco del papel que estas metodologías pueden desempeñar, tanto para el aprendizaje de los alumnos como para la renovación de la institución escolar. El lo plantea en forma de retos en un informe dirigido a los Programas de Transición auspiciados por la Comunidad Europea:

- La educación debe reflejar con mayor intensidad las realidades de la vida. En la práctica, esto significa que se debe aprender más de la experiencia, de los contactos personales y del trabajo en proyectos colectivos, en lugar de aprender sólo en los libros. Significa también que debe incorporarse a la enseñanza la experiencia y conocimientos de un círculo más amplio de personas, y no sólo de los profesores.
- La educación debe proveer a los alumnos de un amplio espectro de experiencias, a través de un mayor contacto con el mundo extraescolar. Debe ayudar deliberadamente a los alumnos a desarrollar ideas propias acerca de su futuro, a forjarse "un proyecto personal".
- La educación debe abrirse a nuevos campos de conocimiento y experiencia, más allá de las asignaturas escolares tradicionales, en materias como la educación ambiental o el consumo y todo lo relativo al funcionamiento de la economía y del mundo del trabajo.
- La educación debe desarrollar en los alumnos la confianza en sí mismos, la iniciativa personal y la capacidad para trabajar en equipo. Debe formarlos para la solución de problemas, teniendo en cuenta criterios como tiempo, medios y fines. En otras palabras, la educación debe dotarlos de sólidas bases con las que poder hacer frente al ritmo acelerado con que cambian las exigencias profesionales. (IFAPLAN, 1989c, pp. 14-15)

En esa misma línea de crítica constructiva, Ashworth y Saxton (1989) plantean el sinsentido de una educación que se desentienda de la experiencia, así como la sinrazón que supone el puro activismo carente de reflexión, en la medida en que se desaprovecha un gran potencial educativo. Entienden que el conocimiento académico ha de emplearse como recurso interpretativo que se aplique a la experiencia. También Grzelkowski aborda la integración del aprendizaje del aula y el aprendizaje experiencial, abogando por un cambio metodológico:

A menudo se ha constreñido el aprendizaje a nuestro sistema educativo y se ha traducido en la capacidad de recordar hechos y personajes, memorizar y recordar sin pensamiento o aplicación, para aplicar -no a donde conduciría el proceso imaginativo de la persona, sino conforme a reglas cuidadosamente especificadas, que se han establecido a lo largo de los años de la construcción del saber escolar como parte de la disciplina profesional. (Grzelkowski, 1986, p. 110)

Ese mismo autor recoge las advertencias que hacen la *National Society for Internships and Experiential Education* (NSIEE) y el *Council for the Advancement of Experiential Learning* (CAEL), ambas bajo la órbita estadounidense pero que bien podrían ser tenidas en cuenta desde nuestro propio contexto. Grzelkowski sintetiza las recomendaciones de aquellas dos sociedades en el siguiente listado de problemas metodológicos con que se encuentra la integración y legitimación del aprendizaje experiencial en el puesto de trabajo con el aprendizaje del aula:

1. La aplicación e integración de lo que se ha aprendido en el contexto académico y lo que se ha experimentado y aprendido en el contexto aplicado no se enfatiza. La mayoría de programas no construyen sobre una interacción constante y estructurada entre la clase y el lugar de trabajo.
2. Los nexos entre el trabajo y la escuela no están bien desarrollados; establecer y mantener contactos así como la evaluación de programas se deja a menudo a un coordinador que no tiene un fuerte apoyo administrativo, y a profesores que desarrollan deberes derivados del programa junto a sus responsabilidades habituales como profesor o investigador.
3. El estudiante es colocado en una situación de trabajo sin supervisión ni definición común de las expectativas por parte de la escuela, el empresario y el estudiante.
4. Los procedimientos estándar para otorgar certificaciones con frecuencia no son adaptables y son inapropiados. A pesar de todo, los mecanismos alternativos y sistemas de evaluación del aprendizaje experiencial son inadecuados.
5. Estas experiencias de los estudiantes son consideradas habitualmente como que carecen de relevancia académica, incluso cuando "aprender haciendo" se reconoce como algo valioso. Muchos programas fuera del campus se definen como instrucción de habilidades para el trabajo y, consiguientemente, no se consideran valiosos o dignos de un crédito académico o educativo. Esto tiene que ver con el primer punto: los mismos programas, al no integrar la teoría y la práctica en su estructura, fracasan en reconocer la validez de encontrar ciertos requisitos académicos. (Grzelkowski, 1986, p. 110)

Estas dificultades ponen de manifiesto cómo, a pesar de los principios en que se fundamenta el aprendizaje experiencial, éste es en numerosas ocasiones mal aplicado, no se tienen en cuenta sus requerimientos metodológicos respecto a la integración de los aprendizajes y simplemente se traducen por la ejercitación en la práctica de aquello que se puede haber aprendido en la teoría, en el mejor de los casos. No son problemas atribuibles al aprendizaje experiencial, sino también al aprendizaje académico, a la tradición escolar, a la desvalorización de la Formación Profesional, a la escasa atención a estas modalidades hasta épocas bien recientes. Como afirma Malglaive (1991), sería conveniente recordar constantemente que enseñar no es lo mismo que dar clase ni se identifica con una sola manera de hacer esto, po-

niendo el énfasis en la forma en que se realiza la transmisión del saber, y no sólo en la necesaria congruencia del mismo con la práctica. En este sentido, Bennett ya establecía una distinción entre estilos de enseñanza tradicional y progresista en función de sus características (citado por Jamieson, 1988, p. 9):

Progresivo	Tradicional
1. Asignatura integrada.	1. Asignatura separada.
2. Profesor como guía para las experiencias educativas.	2. Profesor como distribuidor de conocimientos.
3. Rol activo del alumno.	3. Rol pasivo del alumno.
4. Los alumnos participan en la planificación curricular.	4. Los alumnos no tienen nada que decir en la planificación curricular.
5. Aprendizaje predominante mediante técnicas de descubrimiento.	5. Acento en la memoria.
6. No son necesarias recompensas externas ni castigos; motivación intrínseca.	6. Se usan recompensas externas como grados; motivación extrínseca.
7. No demasiada preocupación con los estándares académicos convencionales.	7. Preocupación con los estándares académicos.
8. Pocas pruebas.	8. Pruebas regulares.
9. Acento en el trabajo en equipo cooperativo.	9. Acento en la competición.
10. Enseñanza no limitada al aula.	10. Enseñanza basada en el aula.
11. Acento en la expresión creativa.	11. Poco énfasis en la expresión creativa.

Los programas de transición europeos proponen métodos progresivos frente a la enseñanza tradicional (McNamara, 1990), tales como el método de proyectos, el aprendizaje individualizado y en pequeños grupos, la enseñanza en equipo, la negociación del *curriculum* con los estudiantes, un uso amplio del ambiente extraescolar para proporcionar situaciones de aprendizaje y distintas estrategias de aprendizaje activo (*role-playing*, simulación, solución de problemas o discusión). No obstante, como señala este mismo autor, algunos de los métodos de aprendizaje en la acción han sido desacreditados en varios sistemas educativos en años recientes.

En los Estados Unidos, los mecanismos formales de aprendizaje sobre el trabajo incorporan también muchas técnicas: *counselling*, orientación asistida por ordenador o recuperación de la información, talleres de toma de decisiones y estrategias de búsqueda de empleo, muestreo y simulación de trabajo, instrucción en tareas específicas de la ocupación, y educación cooperativa.

A todas estas técnicas y métodos se les hacen críticas tanto en los Estados Unidos como en Europa. Sin embargo, en esta última y, en concreto en Gran Bretaña, parece haber una mayor consideración hacia esta modalidad de aprendizaje, desde un enfoque progresista e innovador, y se viene trabajando en profundidad desde el terreno de la didáctica en los últimos años, prestando especial atención a los posibles problemas con los que se puede enfrentar: integración con los aprendizajes escolares o con la aplicación de los conocimientos aprendidos y su fundamentación, supervisión y asesoramiento de estos aprendizajes, criterios y métodos propios de evaluación de los mismos, ... Así lo ponen de manifiesto los trabajos de Watts (1991), Miller (1992), Jamieson (1988), Saxton o Ashworth (1989, 1990, 1992). Todos ellos dedican un énfasis especial a las funciones de supervisar y

asesorar este tipo de aprendizaje, a los roles y funciones que implican, así como al establecimiento y mantenimiento de lazos entre centros escolares y empresas, de manera que la integración de lo que los estudiantes hacen en uno u otro sitio sea propiciada desde ambos. Es decir, a la preparación de la experiencia, a su planificación y a la revisión o tratamiento de la misma, durante y después de su realización.

Este interés creciente por la experiencia laboral y la simulación del trabajo refleja la presión que desde diversos ámbitos se realiza en pro de un aprendizaje más activo, práctico y participativo en las escuelas, con el fin de mejorar la motivación, la comprensión y consiguientemente el aprendizaje de los alumnos. Tal y como afirman los expertos del IFAPLAN:

La experiencia demuestra que estas situaciones pedagógicas pueden elaborarse en el seno de los centros escolares mediante la introducción del trabajo personal, y en forma de proyectos. Sin embargo, las situaciones pedagógicas más ricas se dan en el mundo extraescolar: experiencia laboral, estudios sobre el entorno, actividades de interés colectivo. Estas acciones intentan dar a los jóvenes un conocimiento más amplio del mundo laboral de los adultos, a través de una experiencia activa y práctica. (IFAPLAN, 1988a, p.30)

Cabe la opción, pues, bien de integrar este tipo de situaciones en la estructura escolar, lo que llevaría a una adaptación de esta última; bien de fomentar las conexiones y lazos de la escuela con los recursos del entorno, lo que también implicaría, de todas formas, una reorganización, redefinición de las funciones docentes, ... En este sentido, Watts (1991, p. 37) plantea la posibilidad de entender experiencia y trabajo de manera amplia, de modo que se pueda dar cabida a más recursos educativos, y que la experiencia laboral que puedan desarrollar los estudiantes no vaya sólo orientada a la Formación Profesional de los alumnos, sino también a su formación general, respondiendo a otros ámbitos de la vida que no simplemente el laboral, pero en los cuales el trabajo también figura como un concepto clave. He aquí su propuesta:

DEFINICIÓN	RESTRINGIDA	AMPLIADA
TRABAJO	Sólo empleo remunerado	También: autoempleo, economía sumergida, comunitaria, doméstica
EXPERIENCIA	Sólo la experiencia directa	También: experiencia vicaria, planeada y simulada

Una definición ampliada como la que acabo de exponer permite que la experiencia laboral pueda facilitarse a los estudiantes bajo diversas formas, las cuales pueden, a su vez, ordenarse en función del lugar de referencia en que se llevan a cabo, básicamente la escuela (con sus diversos espacios) o la empresa, pero también otros ámbitos de la vida del individuo en que se producen experiencias que pueden ser trabajadas educativamente en



la escuela. La siguiente clasificación podría permitirnos un primer acercamiento:

- Simulación.
- Prácticas equivalentes, como las que se realizan en los talleres escolares, sin carácter productivo ni responsabilidad profesional alguna. Permiten descubrir el aspecto instrumental de los empleos, pero no aclaran las cuestiones relativas a la organización laboral, la jerarquía en la empresa, las relaciones laborales, ...
- Prácticas reales, que dan muy buena información acerca del mundo del trabajo, pero en las que se corre el riesgo de ocultar o carecer de un aprendizaje tutelado o cuestiones como las condiciones laborales, seguridad o higiene. Se corre aquí el peligro de generar una subcultura de docilidad y sumisión en los jóvenes, ya que muchas veces estas prácticas no son programadas desde un punto de vista formativo sino meramente productivo, con lo que se convierten en una forma más de subempleo.

Efectivamente, la experiencia laboral no es algo unívoco, se enfrenta a problemas en sus diferentes modalidades. De una manera bastante detallada, Kolb (1984, p. 5) señala una serie de métodos tradicionales de enseñanza que se basan en la experiencia: Estos son el aprendizaje, la interinidad, los programas combinados de trabajo y estudio, educación cooperativa, los talleres de arte, los estudios de laboratorio o los proyectos de campo. También se puede establecer otra clasificación a la luz de las dinámicas empleadas en Gran Bretaña a lo largo de los años ochenta, cuya finalidad primordial no era otra que la de hacer frente a las tasas elevadas de desempleo juvenil y fracaso escolar. Para ello se utilizan como fuentes de 'aprendizaje activo', según Gleeson (1989), las siguientes: experiencia laboral, *work-shadowing*, cursos residenciales, miniempresas, cursos externos y actividades basadas en la comunidad. Al análisis de estas modalidades dedico las páginas que vienen a continuación.

## 10.2. Estrategias metodológicas de la experiencia laboral y su inserción en el *curriculum*.

Como he venido señalando en las páginas anteriores, no se trata de que el aprendizaje experiencial desbanque al académico, sino de que ambos se complementen, encontrando el equilibrio adecuado, ya que de ambas formas aprendemos y ambas son deseables, como pone de manifiesto el principio de la alternancia. Lo que es importante es que cualquier actividad se integre en un marco metodológico más amplio, desde el cual se pueda poner en acción el ciclo del aprendizaje indicado por Kolb (1984) y reformulado de diversas maneras (Jamieson, 1988).

Las posibilidades que se presentan en el terreno metodológico se derivan de la relación que se establezca entre la escuela y la empresa (Gorman, 1989), una relación a la que ya he hecho referencia en el capítulo dedicado a

la alternancia, y que en estos momentos está dominada por un discurso, el vocacionalista, que refleja los intereses de la empresa y que es criticado desde diversas instancias, como ya señalé en la primera parte de mi trabajo. Las actividades derivadas de estos contactos pueden tener un carácter muy variado, planteándose como servicios al estudiante (visitas a muestras comerciales, uso de equipamientos reales, seguimiento de algún trabajador durante varias horas al día (*job shadowing*), personal de la empresa impartiendo sesiones en el centro escolar, trabajos de campo, días dedicados a distintos oficios, ... (*Northwest Regional Educational Lab.*, 1984, p. 3). También pueden plantearse, no obstante, como actividades destinadas a los profesores, con incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos (Forrest, 1992). Este autor plantea la posibilidad de que los profesores realicen también estancias en empresas (en verano, a tiempo parcial o en alternancia), que desarrollen parte de su formación permanente en las empresas, incluso que presten sus servicios a las propias empresas, como manera de revisar su propia práctica docente. Todas estas posibilidades ponen de manifiesto la riqueza a la vez que la complejidad de las distintas modalidades posibles, y la necesidad de su planteamiento integrado en el *currículum* bajo un mismo marco, a fin de evitar un derroche de recursos, la realización de esfuerzos inútiles y, lo que es peor, la consecución de metas opuestas a las pretendidas. Ya que las distintas modalidades han de estar en relación con los objetivos que se pretenden cubrir, siendo estos objetivos los que den indicaciones sobre la continuidad de estas estrategias y programas en el *currículum*, así como sus posibilidades de ubicación en distintos marcos en cada momento.

Entre nosotros, Bou (1990) propone una lista de métodos de inserción del entorno socio-económico en el *currículum* que facilitan la alfabetización tecnológica y económica, un terreno aún inexplorado en nuestro marco curricular, pero bastante desarrollado en otros lugares (como es el caso del *Arbeitslehre* en Alemania o del *School Curriculum Industry Partnership* (SCIP) del Reino Unido): éstas van desde las prácticas en alternancia y otras estancias en empresas, pasando por las cooperativas escolares o miniempresas, la metodología del caso y la de simulación de empresas, a las unidades didácticas específicas que incluyan estos métodos, proponiendo actividades tales como encuestas socio-económicas del entorno, realización de vídeos didácticos, estudios de las actividades económicas del medio, estudios legislativos, jornadas de encuentro escuela-empresa, visitas guiadas y una orientación profesional específica. También Fernández Enguita (1990b) presenta distintas posibilidades metodológicas para la adquisición de capacidades profesionales, como la rotación de talleres, el análisis de objetos, el desarrollo de proyectos o las conexiones entre las ciencias experimentales y el área tecnológica.

Todas estas propuestas ponen de manifiesto cómo las metodologías están estrechamente ligadas a los lugares de aprendizaje; del mismo modo que cumplen funciones distintas en los diversos niveles de escolarización y de formación no reglada a los cuales también son aplicables. Sobre estas conexiones me detengo en las páginas siguientes.

### 10.2.1. METODOLOGIAS BASADAS EN EL AULA.

Son varias las metodologías cuyo elemento central es la experiencia laboral, pero no de carácter real sino simulado. Se caracterizan por no desarrollarse en entornos reales de trabajo, sino que tienen lugar en la escuela o son organizadas y promovidas básicamente por ella. No voy a hacer un análisis pormenorizado de cada una de ellas, ya que lo que interesa, a efectos de este trabajo, es profundizar en las relativas a experiencias reales de trabajo, a las prácticas en empresas. Sin embargo, en tanto que pueden constituir aspectos previamente abordados en el *curriculum* de la Formación Profesional, no sólo específica sino también de base, vale la pena detenerse en ellas.

#### A. Simulaciones.

Las simulaciones aún son poco utilizadas entre nosotros, pero están a la vanguardia de muchos cambios. Se iniciaron en Gran Bretaña, a mediados de los años sesenta, con el lanzamiento de las miniempresas (*Young Enterprise*) en 1963, y la posterior aplicación del juego de casos (*Business Games*) promovido por la ESSO en 1968 a nivel particular, para posteriormente ser comercializado.

En opinión de Dale (1990), la acogida tan favorable que han tenido en aquel país es debida fundamentalmente a tres factores de presión: en primer lugar, el impacto del *Schools-Industry Movement*. Las agrupaciones de empresas y sindicatos, la elaboración de proyectos educativos o casi educativos, las recomendaciones gubernamentales, el empleo de adultos distintos a los profesores y la introducción de técnicas de aprendizaje activo han sido las características principales de este movimiento que, fomentando las relaciones entre escuela y empresa, ha tratado de no alterar la dinámica de cada una de ellas, en especial la dinámica de producción de las empresas, sin por ello cerrarse al establecimiento de mecanismos de colaboración. En segundo lugar, la TVEI. Esta iniciativa está introduciendo cambios curriculares muy importantes en el periodo de los 14 a los 18 años y, a pesar de sus limitaciones y las dificultades con que se ha encontrado, ha constituido el intento más efectivo en años recientes por introducir un *curriculum* profesionalizador en la educación secundaria con una pedagogía centrada en los aprendizajes activos. Por último, el sistema de evaluación usado en las escuelas, con la reciente sustitución del 16+ por el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) y los *Pupil Profiles*.

Entre las dificultades con que ha tropezado la extensión de la simulación como metodología escolar figuran las siguientes (Jamieson, 1988): en primer lugar, el *curriculum* de la educación secundaria está dominado por las disciplinas académicas, a pesar de los intentos de profesionalización de los currícula de los distintos programas. En segundo lugar, muchos docentes consideran estos enfoques más propios de la formación ocupacional (que se preocupa por el "cómo") que de la educación y la Formación Profesional de base (que presta atención a los "porqués"), a pesar de los intentos de la

*Manpower Services Commission* (MSC) que, con el *Youth Training Scheme* (YTS), está por la labor de romper esa distinción.

Pero veamos, en primer lugar, cómo podemos caracterizar la simulación en tanto que metodología en la Formación Profesional, y cuáles son sus aspectos clave más fundamentales, más allá de su evidente rentabilidad económica, así como su potenciación de las relaciones interpersonales.

Jamieson (1988) hace un análisis de las diversas definiciones en torno al tema, derivando de ellas una serie de características: La simulación ha de representar alguna situación real de algún tipo, debe ser operativa, constituir un modelo de trabajo, ha de suponer una simplificación de la realidad, concentrándose en lo esencial y acelerando el desarrollo de ésta. Este autor, profundizando en estas características, señala los siguientes rasgos (Jamieson, 1988, pp. 243-248): En primer lugar, la simulación no es una metodología efectiva para enseñar hechos. Sin embargo, es una buena metodología para enseñar los principios y conceptos sobre los que se fundamentan los hechos. También es un conjunto de técnicas muy apropiadas para conseguir resultados de aprendizaje en el terreno afectivo. Es por ello que, debido a su énfasis en actitudes y valores, cuentan con el apoyo de los empresarios (aunque esas actitudes no siempre sean positivas hacia el mundo empresarial). Además, las simulaciones son mecanismos efectivos para ayudar a los estudiantes a recordar lo que han aprendido. En segundo lugar, se trata de experiencias divertidas, por lo que aumentan la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Aunque puede que este interés venga de la novedad que suponen frente a las prácticas tradicionales de la escuela. Las explicaciones que este autor considera posibles para esta virtualidad, a pesar de no estar demostradas, podrían ser las siguientes: Implicación activa de los participantes, gran sentido de realismo, inmediata aplicación de los conceptos y conocimientos, sentido de propiedad sobre el proceso de aprendizaje, presión del grupo de iguales para realizar las tareas y potencial de transformación de la relación profesor-alumno. En tercer lugar, aunque la mayoría de estudiantes se benefician de la simulación, evidentemente no todos lo hacen de la misma manera. Suponen un modo distinto de aprendizaje al que es habitual en la escuela, habitualmente receptivo. Supone también un modo de aprendizaje similar al de los adultos, aprendizaje de la experiencia. Así como en el aprendizaje académico el entorno es un buen predictor de los resultados, no sucede lo mismo en las simulaciones; por lo que son un buen método para enseñar a alumnos desaventajados cuyas destrezas de lenguaje formal y escrito no estén tan bien desarrolladas. Por último, aunque la transferencia a la vida laboral real no es un objetivo en las simulaciones (por su distancia respecto de la época laboral), no se puede medir tampoco esto debido a las variadas y cambiantes demandas del mundo del trabajo. Debido a todos estos rasgos, Jamieson plantea que

la idea parece ser (...) que la simulación de trabajo proporciona una alternativa aceptable aunque inferior a la experiencia de trabajo "real": es presumiblemente por esto que se denomina "experiencia simulada de trabajo". Nuestra posición en este libro es que esta es una manera errónea de mirar a la simulación de trabajo. No debiera verse como una réplica débil de la ex-

perencia de trabajo, sino como una parte separada aunque relacionada del enfoque del aprendizaje sobre el trabajo, con sus propias virtudes y defectos distintivos. (Jamieson, 1988, p. 13)

En este sentido, la especificidad de las simulaciones radica en que el contenido del aprendizaje tiene un matiz social manifiesto, al tiempo que el método se centra en el estudiante. Así, si bien no cumple con los objetivos de colocación y custodia que cubre la experiencia laboral real, sí que comparte con ella estos otros: motivar a los alumnos, hacer más significativos determinados contenidos y aspectos del *currículum*; desde un punto de vista socioeducativo, propiciar la adquisición de destrezas, conocimientos y actitudes más fácilmente obtenibles en entornos de trabajo que no en entornos de aula tradicionales; bajo una perspectiva profesional, facilitar la elección vocacional mediante la orientación, ampliación y muestreo y, en un sentido anticipatorio, facilitar la transición de la escuela al trabajo.

Por todo ello, entre las ventajas de la simulación se encuentra el permitir un acceso a situaciones de trabajo y ocupaciones que no se prestan fácilmente a la experiencia real de trabajo (por razones de seguridad, confidencialidad, destrezas requeridas, ...). Además, es más fácil de organizar y controlar con fines educativos, y su integración curricular presenta menos problemas. Por otra parte, se puede usar en un espectro de edad más amplio que la experiencia laboral real. Muchas simulaciones son complejas por todas estas circunstancias, al tiempo que proporcionan mucha información y reglas que asimilar. Favorecen, por lo tanto, un rol de experto en el juego por parte del profesor, ya que hay respuestas correctas encerradas en los juegos.

En su trabajo, Jamieson (1988) ofrece una descripción de los tipos ideales de estrategias de simulaciones de trabajo centradas en el profesor o centradas en el alumno (Jamieson, 1988, p. 180). También propone una pauta de control de los procesos clave en las simulaciones de trabajo (Jamieson, 1988, p. 182). Pero quizá una de sus aportaciones más importantes sea el papel que otorga a la planificación de la simulación (Jamieson, 1988, pp. 190-191), que incluye una preparación, una planificación y un seguimiento.

Hace también un análisis de los diferentes estilos de intervención del profesor como supervisor en las simulaciones (Jamieson, 1988, p. 201), que simplifica de la siguiente manera: la respuesta del profesor puede ser de aceptación, catalizadora, de confrontación, teórica o prescriptiva. Otra cuestión son los roles individuales que se han de desempeñar a lo largo del proceso de simulación, y que establece de la siguiente manera (Jamieson, 1988, p. 204): Iniciador (toma la iniciativa comenzando acciones o impulsando cambios), clarificador (muestra el significado de las distintas contribuciones personales en relación a la tarea), dador de información (proporcionando información relevante que ayuda a la toma de decisiones del equipo), interrogador (planteando retos sobre la tarea y cuestionando las asunciones), y sintetizador (identificando los logros del grupo). Al mismo tiempo, se han de jugar roles no tanto orientados a las tareas (como los anteriores) cuanto centrados en las relaciones que se establecen, y que son los de apoyo (a las contribuciones de los estudiantes), bromista (relajando las

tensiones sin menoscabo de la motivación por el logro), confidente (aportando datos de la propia experiencia que ayuden a consolidar la relación) u observador (proporcionando *feedback* al grupo sobre su logro).

Este autor, valiéndose de la caracterización anterior (Jamieson, 1988, p. 31-36), identifica distintas formas de simulación de trabajo como los estudios de caso relativos al trabajo, los *role-playing* relativos al trabajo, juegos relativos al trabajo y muestras de trabajo. Sin embargo, las modalidades más relevantes son las que expongo a continuación:

- Simulaciones de "diseña y haz": el método de proyectos.

Son simulaciones de procesos de diseño, que van del desarrollo de ideas a la solución de problemas para la construcción de un prototipo, aprovechando la circunstancia de que el diseño forma parte de multitud de trabajos. La secuencia habitual de pasos comienza por el planteamiento del problema o necesidad para pasar al análisis. A continuación se hace una propuesta de ideas, se procede a la selección de las mismas y a su posterior desarrollo y síntesis. Finalmente, tras la realización se procede a la evaluación. Este tipo de simulaciones puede guardar más o menos fidelidad al contenido (materiales empleados), al proceso (trabajo en grupo o individual) o al contexto (siguiendo criterios comerciales). Puede ser usado a distintas edades a lo largo del *currículum*. Este método tiene una gran tradición en educación (Kilpatrick, 1964) y el que en la Educación Secundaria Obligatoria propuesta por la LOGSE se recomienda como metodología básica para el área de Tecnología.

- Simulación de producción.

Constituyen los intentos por reflejar la organización y gerencia de la producción en una empresa. Ilustran los procesos de trabajo y muestran la especialización del mismo. Se centran mucho en aspectos gerenciales y de relaciones de personal y pueden variar de las actividades más simples a las muy complejas, con roles especificados en mayor o menor medida. Resultan muy sencillas de construir para los profesores.

- Mini-empresas.

Esta es, seguramente, la simulación más elaborada. Una miniempresa es una empresa dirigida por gente joven, en la que ellos pueden tomar decisiones, arriesgarse, incluso cometer errores, sin consecuencias más allá del propio aprendizaje. Consiste por lo tanto en la imitación de un negocio real, para el que la escuela presta la infraestructura así como unas experiencias planificadas.

El objetivo principal de la miniempresa es mejorar la preparación para la vida adulta, pero también persigue la creación de una nueva concienciación hacia el autoempleo y la autoestima de los alumnos así como la incentivación de profesorado y alumnado hacia recursos pedagógicos más abiertos y conectados con la sociedad. En este sentido, comprende ob-

jetivos tanto de carácter académico (conexión con el *curriculum* ordinario) como personal y social (liderazgo, toma de decisiones, relaciones humanas, ...) o incluso laborales (relación con el mundo empresarial de la zona).

De este modo, consigue desarrollar las capacidades creativas de los alumnos, enseñándoles a asumir el riesgo, potenciando sus recursos autoocupacionales y dándoles a conocer el mundo de la empresa y las relaciones económico-laborales. Los alumnos aprenden sobre el mundo laboral mediante la experiencia práctica, llevando un negocio real, usando dinero real y produciendo productos y servicios reales. Se promueve así el desarrollo de sus aptitudes personales, la experimentación de diferentes papeles de un adulto y la adquisición de información detallada sobre la vida laboral de otros adultos además de los profesores. Por su carácter de simulación, puede contribuir a romper los estereotipos masculino-femenino con bastante efectividad. Al mismo tiempo, ayuda a los alumnos a familiarizarse con la amplia posibilidad de carreras para el futuro así como a apreciar la importancia de los conocimientos académicos y profesionales.

Esta metodología desarrolla también en los alumnos capacidades como la comunicación y el trabajo con los otros, la toma de responsabilidades y el reparto de las mismas, impulsa la toma de decisiones, permite practicar la administración de finanzas, invita a los alumnos a programar y conseguir objetivos, evaluar su propia actuación, solucionar problemas, ejercer el liderazgo, aprender nuevas destrezas, ... Otra de sus ventajas es que pueden participar bastantes personas, siendo la cifra recomendada entre dieciocho y veinticuatro.

Los distintos adultos que participan desempeñan los siguientes roles: Los profesores que organizan la simulación han de motivar a la gente joven para que se comprometa con el trabajo, dar consejo o apoyo cuando se necesite, explotar el potencial educativo de las experiencias, asegurar que se van cumpliendo los planes y fases, asegurar que se van cumpliendo los objetivos, reclutar y comprometer a adultos de fuera del ámbito escolar, coordinar el programa y diseñar el ambiente de aprendizaje. Por su parte, los asesores visitantes, hombres de negocios con experiencia en dirección, han de aconsejar, ayudar a definir los problemas y a buscar soluciones, sin solucionar problemas ni hacerse cargo de la miniempresa.

Habitualmente son tres las fases en que se desarrolla una simulación de miniempresa. En primer lugar, una etapa preparatoria o introductoria, en la que se trata de conocer a otros adultos, conocer los materiales, determinar las habilidades y conocimientos existentes y descubrir las que han de ser aprendidas, determinar los recursos disponibles, encontrar y preparar el lugar y equipo y poner en práctica el programa de aprendizaje que sea necesario. A continuación se pasa a una fase productiva o de operaciones, que consiste en la realización del plan comercial preparado por los jóvenes durante la fase anterior. Puede organizarse en un periodo de

dos a tres semanas, en las que se produce continuamente durante todo el día interrumpiendo las otras actividades escolares, o bien en un periodo no menor a doce semanas, produciendo aproximadamente dos horas diarias. Por fin, está la fase de culminación. En ella, los estudiantes montan y hacen funcionar su propio negocio. Incluye aspectos ejecutivos y de gerencia, de diseño, producción acabada del producto, funciones administrativas, ... Suele constituir una simulación global de una empresa y los procesos que incorpora. Además, permite que distintos alumnos ocupen varios roles, al presentar toda la gama posible de los mismos en una empresa real a lo largo del proceso.

Aunque el ambiente que rodea a la simulación es escolar, las miniempresas son la manifestación más clara que existe en la escuela de la "educación empresarial y para la iniciativa". Los Programas de Transición de la Escuela a la Vida Activa, auspiciados por la Comunidad Europea ya en 1983, supusieron un gran apoyo a este tipo de iniciativas y, en concreto, a esta metodología, con la finalidad de educación para la iniciativa empresarial. Alrededor de este programa se ha elaborado y difundido un paquete de materiales y documentos que es usado por muchas escuelas, el Mini-Co-Kit, producido originalmente en los centros de Strathclyde (Escocia) y Shannon (Irlanda) (AA.VV., 1989b, 1989c, 1989d, 1989e, 1989f).

- Unidades prácticas de trabajo.

Esta cuarta modalidad recibe un nombre genérico que se da a los centros que tratan de simular varios aspectos del mundo del trabajo. Suelen ser económicamente caras, por los recursos que incorporan: utilizan edificios no escolares, cedidos por las autoridades educativas locales y diseñados para emular entornos industriales, con la finalidad de crear una atmósfera industrial, con disciplina y tareas de trabajo que no puede generarse en una escuela. Suelen simular entornos empresariales muy variados, como una fábrica, un restaurante, una oficina o un comercio, ... Se suele acudir a ellas por unidades de tiempo de una semana aproximadamente, y están abiertas a alumnos de todas las edades, ya que no son centros productivos: las únicas restricciones vienen por el tipo de herramientas empleadas y lo que las condiciones de seguridad aconsejan. Al ser estructuras permanentes, corren el riesgo de quedar obsoletas.

- *Business-games*.

Este tipo de simulaciones proporciona la ocasión de trabajar en equipo, simulando los equipos gerentes o directivos de empresas que han de competir con otras trabajando en los mismos mercados. Las interacciones se dan a dos niveles: por una parte, dentro del grupo, mediante el análisis, la discusión, la toma de decisiones, ... Por otra parte, entre distintos equipos, ya que las decisiones que toman los otros son de interés para las propias acciones. Esta estrategia se ha utilizado en las escuelas desde mediados de los años sesenta, por lo que existe mucho material elaborado que permite bastante flexibilidad en su aplicación, ya que son



válidos para muy diversos fines. Cumple multitud de objetivos educativos (Jamieson, 1988, p. 134), relativos tanto a la dinámica empresarial como al uso de ordenadores, pero también referidos al desarrollo de estrategias de enseñanza, la transversalidad en el *curriculum*, el desarrollo personal y grupal o la introducción de nociones de economía y empresa. Asimismo, potencia una serie de capacidades de gestión (Jamieson, 1988, p. 135) tales como el liderazgo, la toma de decisiones, relaciones interpersonales, iniciativa empresarial, resolución de conflictos, introspección, procesos de información y distribución de recursos. Se potencia también el desarrollo de distintos roles de entre los que conforman un equipo de gestión (Jamieson, 1988, p. 138), como el presidente, secretario, evaluador, trabajador, investigador, ...

Puede considerarse como una metodología de marcado carácter empresarial. Selma se refiere a ella como la metodología del caso, y la define como

un procedimiento de aprendizaje que consiste en analizar a través de una exposición escrita o visual de los hechos ocurridos, la realidad empresarial, dando lugar dicho análisis a una discusión sobre los temas planteados y a tomar decisiones si procede. (Selma, 1990, p. 6)

Comenzó a utilizarse en la Universidad de Harvard a principios de siglo, y hoy en día se halla ampliamente extendida en la formación universitaria. Tiene dos énfasis fundamentales, atendiendo a los dos modelos propuestos: el del *Massachusetts Institute of Technologyz* (M.I.T.), que persigue encontrar soluciones a los casos propuestos, y el método de Harvard, centrado más bien en fomentar el cambio de actitudes. En su aplicación a la Formación Profesional, puede realizarse con un esquema de análisis que se le proporciona al alumno con los contenidos que se desean desarrollar, bien mediante el planteamiento de preguntas en forma de cuestionario que le lleve a trabajar sobre los contenidos deseados, o bien de manera libre, sin apoyos de ningún tipo. En cualquiera de las tres variantes, el alumno es el protagonista en el análisis del caso, el profesor simplemente orienta. Por ello, conviene que tanto unos como otros tengan conciencia de los objetivos que se persiguen:

1. Que sepan valorar una información y analizar los hechos que se plantean.
  2. Que piensen de forma lógica.
  3. Que relacionen todos los puntos de la información suministrada.
  4. Que se aproximen a la situación real de empresas.
  5. Que se adiestren en los hábitos de organización y planificación.
  6. Que aprendan a trabajar y discutir en grupo.
  7. Que sepan escuchar y en su caso pedir argumentos que aclaren la opinión de los demás.
  8. Que detecten las propias deficiencias y traten de solucionarlas.
  9. Que tomen decisiones, las expresen y defiendan encontrando argumentos para ello, analizando sus posibles consecuencias.
- (Selma, 1990, p. 10)

## - Tareas de trabajo escolar.

Esta última modalidad de simulación de la experiencia laboral está conformada por trabajos que los estudiantes desarrollan dentro de la escuela: recepcionista, ayudante de biblioteca, actuar como tutor de iguales, llevar la tienda escolar... Son tareas que producen bienes y servicios dentro de la escuela. Se puede acentuar en ellas el carácter educativo del que, fuera de la escuela, dichas tareas carecerían.

Jamieson compara y sintetiza las diversas aportaciones de estas seis modalidades de simulación a partir de ocho variables: tiempo requerido por cada una de las metodologías, materiales necesarios, contenidos nucleares que transmiten, roles que propician, tareas que desarrollan, procesos de trabajo que resalta, ambientes que revela y objetivos que trata de satisfacer. Lo hace de una manera muy gráfica que transcribo a continuación:

	Simulaciones de diseño y haz	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades de trabajo práctico	<i>Business games</i>	Tareas de trabajo escolar
Requieren mucho tiempo			*	*		
Más flexible	*	*			*	*
En bloques	*	*	*	*	*	*
Intermitentes	*		*		*	*

Demandas de tiempo (Jamieson, 1988, p. 27).

	Simulaciones de diseño y haz	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades prácticas de trabajo	<i>Business games</i>	Tareas de trabajo escolar
Materiales publicados	*	*	*		*	
Parámetros internos	-	-	*	-		-
Parámetros externos	-	*	-	*	*	*

Disposición de material (Jamieson, 1988, p. 27)

	Simulaciones de "diseño y haz"	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades de trabajo práctico	<i>Business games</i>	Tareas de trabajo escolar
Roles de trabajo	-	*	*	-	*	-
Tareas de trabajo	*	*	*	*	*	*
Procesos de trabajo	-	*	*	*	*	-
Ambientes de trabajo		-		*		

Foco principal (Jamieson, 1988, p. 28)

	Simulaciones de "diseño y haz"	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades de trabajo práctico	<i>Business games</i>	Tareas de trabajo escolar
Gerente		-	*		*	

Técnico	*	-	*	-		
Operador		*	*	*		*
Sindicato		-	-		-	
Externo		-	-		-	

**Roles de trabajo (Jamieson, 1988, p. 28)**

	Simulaciones de "diseña y haz"	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades prácticas de trabajo	Business games	Tareas de trabajo escolar
Diseño y prototipo de construcción	*		*			
Producción		*	*	*	-	-
Finanzas			*		-	-
Marketing y ventas			*		-	-
Personal		-	-		-	

**Tareas de trabajo (Jamieson, 1988, p. 29)**

	Simulaciones de "diseña y haz"	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades prácticas de trabajo	Business games	Tareas de trabajo escolar
Procesos físicos	*	*	*	*		*
Procesos de grupo	*	*	*	-	*	-
Procesos intergrupales		-	*		*	

**Procesos de trabajo (Jamieson, 1988, p. 30)**

	Simulaciones de "diseña y haz"	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades prácticas de trabajo	Business games	Tareas de trabajo escolar
Escolar	*	*	*		*	-
Neutral		-	-	-	-	
Industrial		-	-	*	-	

**Ambientes de trabajo (Jamieson, 1988, p. 30)**

	Simulaciones de "diseña y haz"	Simulaciones de producción	Miniempresas	Unidades prácticas de trabajo	Business games	Tareas de trabajo escolar
Motivacional	*	*	*	*	*	*
Socio-educativo	*	*	*	*	*	*
Profesional	*	*	*	*	*	*
Anticipatorio				*		

Objetivos de aprendizaje (Jamieson, 1988, p. 31)

### 10.2.2. METODOLOGÍAS BASADAS EN LA EMPRESA: WORKSHADOWING Y ESTANCIAS EN EMPRESAS.

Si el eje que utilizamos para categorizar la experiencia laboral es su realización en la empresa, encontramos dos posibilidades básicamente: la práctica real en la empresa, o bien la observación de las experiencias vividas por otros. Detrás de esta división se esconde la posibilidad de tener experiencias directas por una parte, y de que dichas experiencias tengan un carácter vicario por otra. Watts (1991, p. 24) diferencia ambas modalidades de experiencia laboral con fines educativos, en clara relación con algunos de los estilos o momentos de aprendizaje señalados por Kolb (1984).

	TAREAS DE TRABAJO	AMBIENTES DE TRABAJO
EXPERIENCIA LABORAL	X	X
OBSERVACIÓN DE TRABAJO		X
SIMULACIÓN DE TRABAJO	X	

Centrándose ya sólo en las dos primeras categorías, que requieren la presencia del alumno en la empresa, ese mismo autor va más allá tratando de dilucidar los procesos principales para los que sirven como formas de experiencia laboral que devienen en un aprendizaje experiencial y, en ese sentido, nos ofrece la siguiente propuesta (Watts, 1991, p. 24):

	TAREAS DE TRABAJO	PROCESOS DE TRABAJO	ROLES DEL TRABAJADOR	AMBIENTES DE TRABAJO
EXPERIENCIA LABORAL	XX	X	X	X
VISITAS DE TRABAJO	X	XX	X	X
WORK-SHADOWING	X	X	XX	X

XX - Focos primarios  
X - Focos adicionales

Como se puede apreciar, el énfasis en uno u otro contenido de aprendizaje distingue la utilidad de cada una de las metodologías: En el *work-shadowing*, el elemento fundamental es la observación de roles de trabajo, mientras que en la experiencia laboral, el componente principal es el desempeño de tareas del trabajo. En las visitas, por su parte, el elemento más importante es la contextualización y la observación del abanico de procesos de trabajo desarrollados en el trabajo (Herr y Watts, 1988, p. 81). Partir de este análisis permite establecer una combinación de metodologías y una continuidad en los contenidos que satisfará de mejor manera los objetivos propuestos para una etapa educativa o para un curso concreto. No hacerlo, supone desconocer la variedad metodológica y limitar las potencialidades de aquellas que se utilicen. En lo que queda de capítulo, me voy a centrar en las dos modalidades que más presencia requieren de los alumnos y que más esfuerzo demandan por parte de los profesores. También son las dos modalidades más significativas para este trabajo desde el punto de vista de la incorporación de la experiencia laboral en puestos de trabajo, que analizo en la tercera parte.

#### A. *Work-Shadowing*.

En primer lugar, sería conveniente establecer qué se entiende por *work-shadowing* (concepto que he optado por no traducir, ya que no he encontrado una expresión sencilla de manejar y que pudiera transmitir la carga semántica del término anglosajón). Como su nombre indica, se trata de el acompañamiento que, con vistas a la observación de tareas y roles, lleva a cabo el estudiante respecto de un trabajador concreto durante un periodo de tiempo que suele oscilar entre dos días y una semana (Miller, 1991, p. 24). No obstante, este acompañamiento, seguimiento o "sombreado" no tiene la observación como única tarea a desarrollar. Como señalan los compañeros de Miller,

aunque la observación es crítica en los modelos británicos de *work shadowing*, este elemento no aparece solo. Más bien, otros tres elementos pueden añadirse útilmente a la observación: "interacción con el guía de trabajo (el trabajador que está siendo controlado) -por ejemplo, preguntar cosas sobre lo que está haciendo; participación en el trabajo del guía -por ejemplo, desempeñar tareas para él; y contextualización -por ejemplo, observar o hablar con otros con quienes el guía entra en contacto por motivo de su trabajo." (Herr y Watts, 1988, p. 81)

En ese sentido, el *work-shadowing* enseña no sólo el rol desempeñado por el trabajador, sino también cómo el trabajador se maneja con dicho rol. De este modo, mediante esta metodología el estudiante tiene oportunidad de aprender tareas, procesos del puesto de trabajo y ambiente del puesto de trabajo en su totalidad. Además, al centrarse en el rol, puede proporcionar conocimiento sobre aspectos informales de las relaciones humanas en el trabajo, incluyendo las relaciones de poder. En efecto, el *work-shadowing*, pese a no proporcionar formación en competencias específicas, sí que permite indagar en las asunciones y prejuicios respecto al trabajo, facilita la adaptación al mismo, fomenta la posibilidad de negociar con la autoridad y favorece la búsqueda de empleo, desde el conocimiento

de los roles que se deben desempeñar. Herr y Watts (1988) han realizado un seguimiento de esta metodología, contrastando su utilidad en la socialización y formación de jóvenes trabajadores, atendiendo a las investigaciones realizadas sobre las condiciones en que los trabajadores adolescentes se ven envueltos, así como las distintas fases por las que atraviesan. En ese sentido, el *work-shadowing* favorecería el aprendizaje de los aspectos de desarrollo, organizativos, interpersonales, de responsabilidad y de efectividad que intervienen en el proceso de adaptación al trabajo. Asimismo, se muestra más eficaz que otras modalidades en la elección de carrera, si bien no prepara para la misma.

Watts (1988, 1991) ha investigado el contraste entre *work-shadowing* y experiencia laboral: En primer lugar, la primera de estas modalidades permite la iniciación a un abanico más amplio de ocupaciones que la segunda, ya que exige mucho menos por parte de la empresa al no demandar intervención directa en el proceso de producción y ocupar un espacio de tiempo breve. En segundo lugar, permite un conocimiento más profundo sobre los sentimientos y actitudes de los trabajadores, al promover la observación continuada de uno de ellos, encontrando distintos sucesos y encuentros a lo largo de la jornada. Al no requerir la implicación de los estudiantes en estas ocasiones, estos pueden prestar mayor atención, y en mejores condiciones, de las reacciones y emociones de los trabajadores en su práctica. En tercer lugar, el *work-shadowing* requiere mucho menos tiempo para su realización. Para sus objetivos son suficientes un par de días, mientras que el tiempo mínimo para sacar provecho de la estancia de trabajo en una empresa nunca es inferior a tres semanas, debido al proceso de adaptación y dominio de las destrezas básicas. Al requerir menos tiempo, permite también a los estudiantes el acceso a un mayor número de experiencias diversas, aumentando la complejidad de la comparación, y enriqueciendo el contenido de su aprendizaje. Por otra parte, al no realizar tareas de trabajo no se somete tampoco a limitaciones debidas al mantenimiento de condiciones de seguridad, ...; por lo que se puede iniciar este tipo de experiencias a una edad más joven que la experiencia laboral directa. En el marco del Proyecto Trident en Gran Bretaña, se consideran elementos comunes a los estudios de caso de *work-shadowing* los siguientes:

- preparación extensiva de los estudiantes para la estancia en la empresa
  - identificación de objetivos específicos para dicha estancia
  - selección y asignación de los puestos
  - distintos equilibrios entre observar al trabajador, interactuar con él y participar en sus tareas
  - seguimiento en la forma de formularios escritos y *feedback* en grupos pequeños o grandes
  - desarrollos posteriores en el *currículum*, contactos escuela-industria, ...
- (Herr y Watts, 1988, pp. 83-84)

No obstante, existen también algunos inconvenientes para esta práctica metodológica, derivados no sólo del alcance limitado de los objetivos posibles. En este sentido, Herr y Watts encontraron las siguientes evidencias en sus investigaciones:

Ser "sombreado" consume tiempo y sustrae a los trabajadores de sus tareas normales en algún grado; si un trabajador está siendo "seguido", su eficiencia por el periodo del *work-shadowing* puede decrecer. El *work-shadowing* facilita menos que la experiencia laboral las cesiones a la producción del estudiante al empleador. Así, la implementación de un *work-shadowing* requiere un claro entendimiento entre empleador, trabajador, estudiante y escuela sobre la extensión de la interferencia con el proceso de trabajo que es deseable y permisible. (Herr y Watts, 1988, p. 85)

Esta precaución es importantísima, ya que el trabajador que va a ser observado debe estar enterado de cuál es su papel como "punto de mira", ya que de lo contrario no podrá ofrecer el apoyo necesario en los momentos oportunos. A este papel dedico más atención en las páginas que siguen.

### B. La experiencia laboral en las empresas.

En esta última estrategia metodológica voy a detenerme bastante más que en las anteriores, ya que es la que está a la base de los planteamientos de las Prácticas en Alternancia, de modo que me sirve de marco de referencia para la tercera parte de este trabajo. Como ponen de manifiesto los estudios de la OCDE (1992), las relaciones entre las empresas y los centros escolares se han desarrollado a un ritmo acelerado en la última década y, en ese marco, la difusión de la experiencia laboral no simulada como contenido y metodología educativa ha crecido también muy deprisa, fenómeno que ha sido impulsado en gran medida por el discurso vocacionalista, propiciado desde el ámbito empresarial y que la escuela ha asumido con satisfacción en multitud de casos. Watts define el concepto de experiencia laboral en los siguientes términos:

La experiencia laboral ... se aplica a programas en los que la gente experimenta tareas de trabajo en ambientes de trabajo, pero sin tomar la identidad completa de un trabajador. (Watts, 1991, p. 16)

Con esto se quiere decir que quienes participan de estas oportunidades de aprendizaje son aprendices y no empleados. No obstante, cuanto más se asemeja esa identidad a la realidad hay más posibilidades de profundización en los planteamientos educativos. En cualquier caso, se produce una tensión entre roles que no está exenta de dificultades, pues no constituye una actividad educativa más, no es una tarea cuya gestión comienza y termina en el aula, como las que hemos visto hasta el momento, sino que va más allá:

Se puede afirmar que la experiencia laboral es un intento de reintegrar el mundo del trabajo en el fenómeno escolar por medio del intercambio de un periodo de educación en un puesto de trabajo bajo la supervisión conjunta de los representantes de educación y trabajo. (Jamieson, 1991, p. 3)

Por su parte, Ashworth y Saxton (1992) entienden que las estancias en empresas que realizan los alumnos al amparo de los cursos de Formación Profesional

se habrían de diseñar desde el principio como una experiencia educativa genuina. La colocación debiera ser una situación en que el aprendiz (...) no está simplemente viviendo una serie de experiencias que se supone le conducirán de alguna manera al desarrollo personal y profesional, sino que está reflexionando sobre las experiencias de un modo en que ha sido planeado para conducir a tal desarrollo. (Ashworth, 1992, p. 1)

La concepción de la que parten estos autores integra claramente la experiencia en la empresa con el aprendizaje en el aula, sin superponer una sobre la otra, entendiendo por tanto que no se trata de una opción extra que reporte al estudiante satisfacciones que no puede encontrar en la escuela, sino que la consideración del contexto de trabajo por parte del sistema educativo puede contribuir en gran medida a configurar las concepciones de los jóvenes sobre las relaciones personales, el rendimiento, la disciplina, la eficacia, ... El trabajo cumple una función socializadora que excede el propio contexto en que se origina y que es necesaria para desenvolverse en el mundo adulto. El trabajo es mucho más que una manera de ganar dinero, también permite alcanzar la madurez, por medio de su ejercicio. Así se entiende también en el contexto alemán: Widl nos proporciona un modelo escalonado del aprendizaje por el trabajo en relación al aprendizaje escolar académico, en el que se reflejan las relaciones entre ambos en función de las grandes finalidades educativas que se persiguen, presentándose como un continuo y no como vías paralelas (figura nº 23).



Figura nº 23. Modelo escalonado de aprendizaje escolar y por el trabajo. (Widl, 1979, p. 88)

El aprendizaje por medio del puesto de trabajo proporciona un ambiente, mucho más que unos roles, que constituye un importante factor socializador. Son varias las investigaciones (Contreras, 1987, p. 213) que indi-



can que no es tanto el profesor-tutor cuanto el ambiente quien más socializa. En un sentido similar, concediendo mayor importancia al contexto que a los agentes que lo diseñan y controlan, Fernández Enguita afirma que

no hay mejor socialización cultural ni mejor aprendizaje político que la experiencia de trabajo. (Fernández Enguita, 1990b, p. 197)

Bajo asunciones similares, Benett (1989) define la experiencia laboral de una manera quizás restrictiva, ya que la entiende como las estancias en empresas con la finalidad de que los alumnos puedan captar los ambientes de trabajo, distintos a los otros ambientes en los que hasta el momento se ha desarrollado su vida (familia, escuela, grupo de amigos, ...).

Atendiendo a estos énfasis diferentes, Miller, Jamieson y Watts (1991) destacan que la experiencia laboral, pese a ser un concepto unitario, puede tomar en la práctica formas muy diversas: En primer lugar, como acepción más deseada, podría consistir en un "hacer un trabajo de verdad", en el que el estudiante ha de asumir responsabilidades y llega a causar la impresión de ser parte de la organización. No obstante, y dado que las estancias en empresas son de duración demasiado corta para el aprendizaje, las tareas que habitualmente se proporcionan en este formato son por lo general de baja cualificación. Una segunda manera de entender la experiencia laboral es como "un par de manos extra", cuando al alumno se le asignan tareas que los otros no quieren. Esta modalidad es peligrosa desde el punto de vista del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes, que pueden verse convertidos en "chicos para todo". Sin embargo, también pueden ordenarse como series de tareas bien diseñadas que no forman parte de un trabajo concreto pero han sido sustraídas a distintos puestos de trabajo variados. En tercer lugar, la estancia en empresas puede entenderse también como "ayudar a alguien en un trabajo real". De esta forma, se incorporan elementos de seguimiento de un trabajo sin que los límites estén bien definidos. Su mayor ventaja radica en que asegura un alto nivel de supervisión. Otra posibilidad es la de "hacer rotaciones por distintos departamentos". Por ello, y a pesar de tratarse de estancias constantes, se asemeja más bien a la realidad de las visitas a las empresas. Finalmente, puede entenderse la experiencia laboral como el "desempeño de tareas específicamente construídas", tareas ajenas al desempeño normal del puesto de trabajo pero que se realizan en contextos laborales.

Aceptando esta pluralidad, Walker y Barton (1986), al igual que Hart (1992), se muestran partidarios de aprovechar nuevas fuentes de experiencia directa conformadoras de la identidad de los sujetos, ya que está dejando de ser válida la conducente al trabajo asalariado, hasta ahora considerada también como exclusiva, por la inaccesibilidad que supone para una gran minoría, a pesar de los posibles usos formativos que aquellas pudieran tener. En esta línea, Watts (1991, p. 36) propone el siguiente marco en el que ubicar posibles formas de trabajo no simulado, pero no sólo en empresas, de las que los profesores pueden valerse para su enseñanza:

FORMA DE TRABAJO	FORMAS RELACIONADAS DE EXPERIENCIA LABORAL	
	ESTRUCTURADO POR LA ESCUELA	NO ESTRUCTURADO POR LA ESCUELA
<b>A. ECONOMÍA FORMAL</b> - Empleo asalariado - Autoempleo	- Experiencia laboral basada en la escuela - Miniempresas, experiencia laboral con comerciantes, cooperativas	- Empleo a tiempo parcial, trabajo en vacaciones - Colaboración en negocios familiares o actividades empresariales
<b>B. ECONOMÍA INFORMAL</b> - Economía sumergida - Economía comunitaria - Economía doméstica	----- - Programas de servicio comunitario -----	- Actividades empresariales, trabajo a tiempo parcial y en vacaciones - Trabajo voluntario - Trabajo doméstico

Sobre las posibilidades e implicaciones de la experiencia laboral, Watts ofrece un enfoque muy interesante, abriendo este campo a experiencias de trabajo que, en numerosas ocasiones, no son contempladas por quienes tienen la responsabilidad de promover aprendizajes sobre el trabajo a partir de la experiencia del mismo, pero que para otros constituyen un elemento fundamental y como tal lo han aprovechado (Simon y Dipppo, 1991).

Como puede verse, este posicionamiento ante el aprendizaje tomando como base la experiencia laboral está bastante en sintonía con las concepciones de Hart, en quien me he detenido con profusión anteriormente en el capítulo dedicado a los conceptos de trabajo. El hecho de que Watts distinga entre formas de trabajo estructuradas, pero también no estructuradas por la escuela, amplía los horizontes a los que los responsables de organizar programas de incorporación de la experiencia laboral al *currículum* escolar deben hacer frente. Si bien en todas ellas no es posible la secuencia planificación-supervisión sí que dan cabida a un aprendizaje reflexivo, en la línea promovida por Simon (1991). Además, abre el tema de las funciones que el supervisor de dicha experiencia desde la escuela deba asumir, rol que se complica más aún al dar entrada al ámbito de la economía informal, en el que muchos alumnos participan en uno u otro momento, que resulta de más difícil acceso pero sobre el cual puede ocasionarse un aprendizaje muy valioso en torno a la realidad que rodea al alumno. Sin embargo, es esencial al abordar este tipo de experiencias el garantizar su componente educativo ya que, de no existir control ni supervisión desde el sistema educativo, la propia dinámica de estos trabajos conduce a que apenas se realice ninguna evaluación de su progreso en un sentido formativo, y tampoco se facilite el aprendizaje crítico sobre el propio trabajo. Se presentan todas ellas como experiencias que habitualmente los alumnos ya tienen (Gimeno, 1993) pero a las que la escuela no suele prestar atención (Fernández Enguita, 1991a, 1991b).

Lo que está en discusión en este caso es la cuestión, en la que ya me he detenido, de las relaciones entre teoría y práctica. Está claro que el problema que se plantea es el de si existe transición o discontinuidad entre una y otra, si contempla el carácter de continuidad que Dewey otorgaba a la experiencia, o si carece de esta característica, quedando por tanto en entredicho el valor educativo mismo de esas prácticas.

Un intento de acercamiento a este dilema pasa por esclarecer el sentido de las relaciones entre ambos. Cuando los alumnos van a un puesto de trabajo, real o simulado, a desempeñar tareas propias de la ocupación sobre la que se desea adquirir conocimiento, la realización de las prácticas, pasa por dirigirse desde la teoría a la práctica y no al revés. Los pasos que propone este autor son los siguientes: en primer lugar, comenzar por la ejemplificación, para continuar con la ejercitación del desempeño que ha sido ejemplificado, y concluir con la aplicación de nuevos conocimientos. Sin embargo, podemos matizar la univocidad de esta relación atendiendo a Simon (1991), quien considera que

es importante considerar el aprendizaje reflexivo como un proceso que se mueve adelante y atrás entre las sesiones en la escuela y las experiencias en el puesto de trabajo. La energía para enseñar y aprender fluye continuamente en ambas direcciones: al puesto de trabajo para la observación y la aplicación, y del puesto de trabajo para la descripción, clarificación, juicio e interpretación. Ninguna dirección es más importante que la otra. Es esta interacción regular y constante la que hace posible una práctica informada conceptualmente y una concepción informada prácticamente del trabajo. (Simon, 1991, pp. 13-14)

No se trata pues solamente de "hacer prácticas", sino de realizar "aprendizajes prácticos". En opinión de Contreras (1987, p. 221), esto quiere decir que han de ser, en primer lugar, aprendizajes útiles para entender su realidad y fundamentar su práctica. Por otra parte, han de ser aprendizajes básicamente orientados a la práctica. Y, finalmente, dichos aprendizajes han de sentar las bases para la construcción crítica de su pensamiento práctico. No se trata, pues, de un aprendizaje técnico, sino que también busca asentar una forma de conocer y pensar: lo práctico. Una definición de este concepto la proponen Simon y Dippo (1991). Según Giroux,

práctica es usada por Simon, Dippo y Schenke para desafiar al modo convencional en que la teoría y la práctica se entienden por muchos educadores, especialmente con respecto a la relación entre las dos. Práctica, en este libro, reescribe su relación con la teoría en un sentido dual. Primero, "interrumpe" la alegada autonomía de la teoría como simplemente un sistema representacional conceptual o abstracto al hacer visibles las prácticas que construyen la teoría y al iluminar cómo la teoría sólo puede ser entendida como una práctica producida por las circunstancias que estructuran sus problemas, posibilidades e inadecuaciones. Segundo, la teoría no es vista como el centro del trabajo educativo, asignando entonces a la práctica un rol marginal y secundario. La práctica no es idealizada como una esfera de actividad donde la verdad, el *insight* y la virtud automáticamente se revelan a sí mismas en términos de experiencia. (Giroux, 1991, p. XIV)

También Zeichner, refiriéndose igual que Contreras a las prácticas en la formación del profesorado, propone una serie de puntos que, atendiendo a las finalidades, resultan de gran utilidad para responder a aspectos técnicos de la introducción de la experiencia laboral en la escuela. Esta es su propuesta:

- adoptar un enfoque crítico
- ver más allá de los paradigmas de pensamiento convencional
- desarrollar un sentido de la historia de la empresa y extraer las bases comunes al mundo del trabajo
- examinar las propias suposiciones y prejuicios
- examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como trabajadores.

(Zeichner, 1987, p. 179)

Está claro que el énfasis de todos estos investigadores recae en generar procesos educativos utilizando la experiencia laboral, adoptando una posición pedagógica, preocupada por el crecimiento personal y social de los estudiantes, por oposición a la postura instrumental que es la que ha dado lugar al auge de las prácticas, impulsada desde el mundo del trabajo como una necesidad para el progreso, en busca de una mayor eficacia tanto social como económica. En efecto, las prácticas en empresas constituyen una de las esferas en que se vive con mayor virulencia el constante debate entre educación y formación, el dilema entre la formación de base y la especialización profesional. El decantamiento por el interés pedagógico va estrechamente ligado a una posición crítica de la formación profesional frente a una concepción técnica de la misma. Este enfoque crítico implica centrarse en la comprensión del carácter histórico, cultural y económico del trabajo como relación de intercambio, consideraciones que contribuirían a la formación de los ciudadanos que, supuestamente, acabarían ocupando en algún momento una de las esferas más importantes de lo social, es decir, un puesto de trabajo. Y la necesidad de aprender todo eso a partir de la experiencia laboral viene del hecho de que no existe el trabajo en abstracto, sino sólo en situaciones sociales concretas, y es ahí donde debe abordarse. Participar de estas experiencias y no problematizarlas carece de sentido o, más bien, encubre determinados significados. Como dice Simon,

la experiencia, ya sea familiar, en el vecindario, en el trabajo o en la escuela no puede ser simplemente dada por supuesta. Debemos evitar el conservadurismo inherente en confirmar simplemente lo que la gente ya sabe. La experiencia nunca debiera ser celebrada acríticamente. La escuela es un lugar en el que explorar el carácter problemático de la experiencia. (Simon, 1991, p. 9)

La exploración crítica de la experiencia laboral puede volver incluso positivo, desde un punto de vista educativo, todas aquellas experiencias que, de no ser abordadas, serían consideradas más bien como deseducativas (Hart, 1992). Los interrogantes sobre los posibles beneficios de la experiencia laboral pueden tal vez aclarar alguna de estas revelaciones que resultan bastante chocantes; dilemas sobre los que reflexiona Hart a partir de cuestionarse previamente lo que aportan las formas de trabajo que coexisten en nuestra sociedad (Watts, 1991), tanto las más extendidas como las que

resultan minoritarias o marginales. Son interrogantes a los que presto atención en la tercera parte de este trabajo, y que tienen que ver con los contenidos subyacentes en las distintas formas de trabajo, tanto saberes académicos como destrezas, el potencial educativo de estas experiencias y las fórmulas que permiten aprovechar el mismo. O la perspectiva de la experiencia laboral, de las prácticas en alternancia y de la misma Formación Profesional es situada en estos parámetros, o no pasará de ser algo baladí pues, como afirma Zeichner,

mientras las rutinas continúen sin interrupción, la realidad se percibe como no problemática ... (Zeichner, 1987, p. 167)

Respondiendo a alguna de las preguntas que se hacía anteriormente, Hart critica la postura de algunos colegas que, empleando un lenguaje similar al suyo, sin embargo no entran a fondo en las implicaciones que este permitiría. Consiguientemente, bajo la apariencia de un trasfondo de potencial educativo transformador, se encubre una manera de llevar a cabo la enseñanza que, resultando más interesante al estudiante, no contribuye sin embargo a alterar ninguno de los parámetros de funcionamiento de la escuela. Criticando a Victoria Marsick (1987), quien propone un paradigma de interpretación del aprendizaje en el puesto de trabajo -desde los presupuestos de la educación de personas adultas y con los planteamientos de la teoría crítica, a partir de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, y contemplando el marco de las relaciones internacionales-, Hart (1992, p. 146) afirma que esta autora no entra a las implicaciones que afectan al modelo económico y de producción en que se originan las experiencias sobre las que es posible aplicar los modelos de aprendizaje experiencial. Lo que Hart encuentra criticable de semejante postura no son los modos de hacer que se proponen, sino las barreras que se colocan, desde esas mismas posiciones, a aprovechar al máximo todas las posibilidades que representan dichas posturas:

Contener el poder de la crítica censurando las cuestiones más importantes da la vuelta a la crítica situándola en un contexto estratégico de la acción. (...) sin embargo la crítica se asienta en la acción comunicativa. Para comprometerse con la crítica uno ha de salir del contexto de la acción estratégica y centrarse explícitamente en las "condiciones sociales fronterizas". (Hart, 1992, p. 147)

Hart, que sí que entra en ese discurso, se centra también en los problemas y sentimientos de los trabajadores (alienación, insatisfacción y, consiguientemente, baja productividad), que a lo largo del siglo han tratado de resolverse, desde la dirección empresarial, por diversas vías: cogestión, autogestión, enriquecimiento del trabajo, enfoque de equipo, ... Pero estos cambios de paradigma en la teoría y práctica de la gestión resulta problemática con las estructuras establecidas:

(...) los sentimientos están directamente puestos al servicio de una relación estrictamente instrumental medios-fines.

Las prácticas educativas que se mueven enteramente en los confines estrechos de la razón instrumental, y que consideran a la razón instrumental como su único estándar, pierden su potencial crítico y por lo mismo verdaderamente educativo. Contribuyen a la continua erosión de formas de ac-

ción e interacción humanas que están basadas en la racionalidad de las relaciones y formas de organización igualitarias y recíprocas. (...)

En términos de la experiencia social de trabajo, tal pensamiento educativo forma a la gente explícitamente para una aceptación acrítica de la realidad habitual opresiva de trabajo bajo la bandera del progreso y el realismo, y a la amenaza de convertirse o permanecer marginado de la sociedad en su conjunto. Contribuye al miedo y finalmente a la incapacidad incluso de concebir el trabajo y la producción de manera distinta, abandonando la adopción de acciones para crear distintas relaciones de trabajo y producción. Porque el trabajo asume tal posición prominente en la vida social e individual, tal educación contribuye en última instancia al empobrecimiento de la experiencia diaria. (Hart, 1992, pp. 153-154)

Como se puede ver, esta autora es cauta respecto de lo que puede aportar la experiencia de trabajo, en función de cómo sea tratada desde el punto de vista de sus intereses educativos. Pero, en lugar de descartar el empleo de tal experiencia, aboga por ella, queriendo abordarla en tanto que proceso histórico y, por lo tanto, cambiante:

Las destrezas y conocimientos requeridos para este trabajo han sido conformadas por una experiencia de trabajo que sitúa oposiciones estáticas entre cuerpo y mente, o pensamiento y acción. Consiguientemente también otorga una relación estática y opuesta entre conocimiento (cognición) y el yo personal y, en términos más específicamente centrados en el trabajo, entre el trabajador individual y sus habilidades. Especialmente esta última relación contiene algunas de las cuestiones educativas más importantes, en tanto que su naturaleza determina el tipo y la calidad de la posibilidad misma del aprendizaje. (Hart, 1992, p. 155)

El problema que se pone de manifiesto con todas estas argumentaciones es que la experiencia laboral, en cualquiera de sus formas (pero especialmente cuando se trata de experiencia real no simulada, como es el caso de las prácticas en alternancia), es un problema fundamentalmente de objetivos más que de técnicas. El interés subyacente a los distintos programas y modelos es el que establece el alcance educativo de la experiencia. Mientras no se dé respuesta a los objetivos, no se podrán plantear estrategias ni alternativas a la utilización de las experiencias de aprendizaje en el puesto de trabajo. Conviene que todos tengan claro qué propósito educativo tienen las estancias en las empresas, para promover la reflexión y el desarrollo con tales fines. En función de esto podrá abordarse el tema de la especificación de las relaciones entre teoría y práctica, así como el tipo de desarrollo profesional que conlleva cada experiencia.

#### B.1. *Los objetivos de la introducción de la experiencia laboral en el currículum.*

Es seguramente en Alemania donde se ha dedicado una mayor atención al tema de los objetivos desde un punto de vista educativo, sin tratar de hacer publicidad a ninguna propuesta, ya que todos los agentes sociales se muestran de acuerdo con el sistema de aprendizaje, como ya vimos más arriba. Teniendo en cuenta esta circunstancia, he aquí la función y contenido de la experiencia de trabajo tal y como son vistos en aquel sistema de formación profesional:

1. Función de adquisición: la actividad productiva se orienta por lo general a la adquisición material que garantice la supervivencia.
  2. Función de socialización: el ejercicio de un oficio es una situación social concreta que facilita la comprensión de la vida en la sociedad.
  3. Función holística: comprensión del proceso completo de la producción y el consumo.
  4. Función de continuidad: el trabajo en el ritmo vital de las personas.
  5. Función de construcción: formación de un *ethos* laboral, de una ética en el trabajo y por el trabajo.
  6. Función de cualificación: mediante el ejercicio de un oficio se alcanzan las cualificaciones necesarias (destrezas, conocimientos y actitudes).
  7. Función de colocación: facilitan la entrada al mercado de trabajo.
  8. Función de selección: mediante la habilidad, el talento y el logro demostrado por los estudiantes.
- (Lipsmaier, 1978a, pp. 14-15)

También en Alemania pero varios años más tarde, y habiendo cambiado las circunstancias en el mercado de trabajo respecto del empleo, Linklater (1987) plantea una serie de objetivos que cumple la experiencia laboral introduciendo algunos cambios respecto del listado anterior, tales como un mejor conocimiento de lo que demanda la vida adulta, una ayuda y motivación hacia el aprendizaje escolar, la participación en un trabajo útil, la comprensión de la importancia de unos buenos hábitos de trabajo, presentación, disciplina personal, conocimiento de las relaciones en el trabajo así como de su organización, ... Sin embargo, según este mismo autor, aún se ha investigado poco la calidad y éxito de cursos diseñados para preparar a los estudiantes para una experiencia laboral supervisada. Curiosamente, el *Bundesinstitut für Berufsbildung*, con gran cantidad de publicaciones, no ha dedicado atención a este tema, que queda resuelto mediante el título de maestría, que refleja tanto la capacitación técnica del trabajador como su aptitud pedagógica. Sí que hay algunos ejemplos de aquella con posterioridad a la fecha en que escribiera aquel autor (MacDonald y Black, 1987; Jamieson, 1988; Bennett, 1989; Saxton y Ashworth, 1990; Watts, 1991; Simon y Diplo, 1991; Ashworth y Saxton, 1992) y que, como se puede ver, se han desarrollado básicamente en el mundo anglosajón, especialmente Gran Bretaña y Canadá, en los que ha sido el interés empresarial en busca de una mejor cualificación de la fuerza de trabajo el que ha llevado a introducir la experiencia laboral como elemento importante en la formación de los jóvenes.

Watts ha sido quien ha realizado la revisión más completa de los programas que incluyen la experiencia laboral como elemento curricular en el Reino Unido. Es más abundante la existencia de estos programas que la literatura sobre el tema. No obstante, a pesar de la escasa investigación existente (Linklater, 1987), ha encontrado relativa evidencia positiva a favor de la experiencia laboral, llamando la atención sobre el hecho de que mucho de lo escrito se centra más en el cómo que en el porqué de este tipo de programas. El sí que se detiene en ese porqué proponiendo, a partir de una revisión de aquéllos, las siguientes intenciones o finalidades posibles de desarrollar con esta metodología:

1. Enfatizar- capacitar a los estudiantes para profundizar su comprensión de los conceptos aprendidos en los ambientes de aula, y para aplicar las habilidades aprendidas en dichos contextos.
2. Motivar- hacer que el *currículum* escolar sea más significativo y tenga más sentido para los estudiantes, mejorando así sus niveles de logro académico.
3. Madurar- facilitar el desarrollo personal y social de los estudiantes.
4. Investigar- permitir a los estudiantes el desarrollo de su conocimiento y comprensión del mundo del trabajo.
5. Abrir horizontes- ampliar el rango de ocupaciones que los estudiantes están preparados para considerar en términos de la planificación de su carrera personal.
6. Muestrear- permitir a los estudiantes comprobar sus preferencias vocacionales antes de cerrarse a ellas.
7. Preparar- ayudar a los estudiantes a conseguir habilidades y conocimientos relacionados con un área ocupacional particular, los cuales serán capaces de aplicar si desearan entrar a un empleo en ese área.
8. Anticipar- permitir a los estudiantes experimentar algunas de las tensiones del trabajo para que sean capaces de realizar su transición al trabajo de manera más comfortable.
9. Colocar- permitir a los estudiantes establecer una relación con un empleado particular que puede conducir a una oferta de trabajo a tiempo completo.
10. Custodiar- transferir alguna de las responsabilidades por estudiantes particulares durante un tiempo.

(Watts, 1991, p. 18)

Los miembros del equipo del *Bedfordshire Education Service* (1983) también llevaron a cabo un análisis de la introducción de la experiencia laboral en los programas de enseñanza escolares, tanto en la educación secundaria como en la primaria. En aquella época, dicha estrategia se presentaba de manera más simplificada, asignándole un valor motivador para los jóvenes, pero también profesionalizador y anticipatorio, al tiempo que con características socio-educativas que permiten que la experiencia laboral sirva de marco al que referir otros núcleos del *currículum*. Pero, como decía anteriormente, en aquel país se ha desarrollado esta iniciativa pensando más en términos de beneficios que puede aportar la experiencia laboral (a los estudiantes, pero también a los empresarios, a la escuela y al mismo sistema social) que de objetivos educativos que se pretendan conseguir. De este modo, trata de propagarse un producto, la experiencia laboral en empresas de jóvenes estudiantes, que cuenta con numerosos parabienes que la justifican por sí mismo, sin necesidad de más atención que la mera asistencia por parte de los alumnos. He aquí un ejemplo, en el que se afirma que la experiencia laboral:

- proporciona a los jóvenes oportunidades de aprender cómo tomar sus propias decisiones, desarrollar relaciones fuera de su grupo de iguales, y desarrollar habilidades, particularmente aquellas que pueden resumirse en la frase "efectividad personal";
- permite a los jóvenes "probar" el trabajo y les ayuda a decidir su ruta a través de la formación y educación post-obligatoria y hacia el empleo. Parte de la prueba es la experiencia de días largos de trabajo, tareas rutinarias, importancia del trabajo en equipo, reglas, regulaciones, y la insistencia en la calidad del resultado;



- ofrece a los jóvenes oportunidades de autodesarrollo. Es una oportunidad de relacionar el aprendizaje previo con las aplicaciones del mundo real, y comenzar a entender la necesidad de cuidar de su propio aprendizaje, es decir, aprender a aprender;
- trabajar con adultos y trabajar con el fin de obtener resultados contribuye al desarrollo social del joven;
- permite a chicas y chicos probar trabajos tradicionalmente entendidos como masculinos o femeninos. Es uno de los medios para combatir los estereotipos sexuales en el trabajo;
- los jóvenes pueden adaptarse más rápidamente a la vida laboral, *Youth Training Scheme* o aprendizaje;
- es una experiencia que abre horizontes también para los empleados, dándoles oportunidades de practicar habilidades de monitorización, así como de aprender sobre los programas actuales de educación;
- los profesores se benefician de la experiencia laboral en que los alumnos, al volver, aparecen mejor motivados y más deseosos de aprender y colaborar.

(*Improving Work Experience: A Statement of Principles, Institute of Personnel Management*, 1988 ; citado por Gorman, 1989, pp. 41-42)

Del mismo modo que Gorman recoge una declaración institucional para la presentación de un programa de experiencia laboral, también Ashworth y Saxton recogen los objetivos que Jones plantea como finalidades que requieren la implantación de aquella en los currícula:

1. Obtener los beneficios que se deriven de la simbiosis de la teoría y la práctica al relacionar el conocimiento y el *insight* adquiridos durante el transcurso de los aspectos prácticos de la administración.
2. Ganar experiencia laboral general (incluyendo experiencia de los conflictos de roles, estrés y presiones con las que se dan los procesos de trabajo)
3. Desarrollar un puesto de trabajo que es de valor práctico y beneficia a la autoridad empleadora
4. Ganar insight en sus propias capacidades, aptitudes, actitudes y potencial trabajador
5. Entrar en relaciones profesionales con practicantes en el campo de la administración pública
6. Desarrollar actitudes profesionales (en este contexto, el término "profesional" incluye el concepto y ethos del servicio público adicionalmente a los intereses especializados y las destrezas requeridas en el sector público)
7. Ganar conocimiento y experiencia del trabajo hecho por, y los problemas y características especiales de, un tipo específico de organización pública
8. Ganar experiencia de la administración dentro de áreas funcionales específicas (por ejemplo, personal, finanzas, planificación, administración, mantenimiento, ...)
9. Relacionar y aplicar el conocimiento adquirido durante el periodo de la estancia a las asignaturas estudiadas durante el último año del curso
10. Realizar elecciones más informadas entre las áreas funcionales y de servicio disponibles tras la obtención de la titulación.

(citado por Ashworth, 1989, p. 25)

Ashworth y Saxton (1992, p. 117) resumen los objetivos de este tipo de experiencias y programas afirmando su contribución a la unión entre teoría y práctica, ejercitación de habilidades en un contexto práctico, desarrollo per-

sonal y madurez, adquisición general de experiencia y en concreto en un campo ocupacional, desarrollo de conocimiento personal, introducción a un rol profesional e identificación con aquél, desarrollo de actitudes personales y conocimiento de una organización laboral concreta.

Como se puede apreciar, existe un gran parecido entre los enunciados anteriores, procedentes cada cual de un ámbito distinto. Si algo se puede deducir de la lectura de estos listados es la complejidad y valía de estos programas, cuyas metas son muy ambiciosas, muchas y muy variadas. Además, todos ellos manifiestan una visión amplia de lo que es la experiencia laboral, mucho más allá de la adquisición de unas destrezas, algo más propio de la formación ocupacional. Planteamientos similares se encuentran en los Estados Unidos o Canadá, donde se hace referencia a los objetivos de la experiencia laboral en los manuales publicados por los departamentos y servicios de educación para difusión de la experiencia (Gullekson, 1990; *Dade County Public Schools*, 1990; *California State Department of Education*, 1987; *Further Education Unit London*, 1984; ...). Según el manual para la experiencia laboral elaborado por la Universidad de Alberta (AA.VV., 1983) los objetivos de la experiencia laboral son dar a los estudiantes la oportunidad de participar en un trabajo significativo, comprender la importancia de desarrollar hábitos de trabajo aceptables, causar buena impresión y manifestar autodisciplina, desarrollar una comprensión de las actitudes positivas para llevarse bien con la gente, aprender sobre la organización de las empresas y las relaciones entre empleados y patrones, sindicatos y gobierno, permitir la exploración de los intereses profesionales y recibir ayuda en la transición de la escuela al trabajo.

Pero al margen de las declaraciones de principios, otros análisis sobre el funcionamiento efectivo de estos programas en la práctica como el que hacen Thomas y Simkins (1987), ponen de relieve que la experiencia laboral también permite a los jóvenes darse cuenta de otra serie de cosas como que las calificaciones académicas son poco relevantes para alcanzar un empleo: en el proceso de selección de personal para los puestos de trabajo se pone de relieve la importancia de otros factores, fundamentalmente actitudinales y de personalidad. Consciente también de estos hechos, Fensham se muestra menos ambicioso respecto del potencial de la experiencia laboral, sintetiza las aportaciones de la experiencia laboral y afirma al respecto de su incorporación a los programas de enseñanza que

los estudiantes sienten que son tratados como niños en la escuela, pero como individuos y adultos en el trabajo. (Fensham, 1986, pp. 312-313)

No obstante, el mismo autor analiza las repercusiones que este hecho puede tener, y no lo hace de forma aislada, sino contemplándolo a la luz de las circunstancias actuales del mercado de trabajo y de las relaciones laborales en general, añadiendo otro matiz, que ninguna de las posiciones anteriores aborda pero que también es susceptible de incorporarse a esa metodología, a la introducción de la experiencia laboral en la escuela, y es que

el contraste no siempre es entre la escuela y el trabajo, sino entre la escuela y la no-escuela. (Fensham, 1986, pp. 312-313)

Además, la experiencia laboral es tan efectiva para que el alumno revise su elección profesional como para enriquecer su comprensión sobre las demandas de ésta (Fensham, 1986). Este último aspecto trae nuevamente a colación la propuesta de Jover (1990) acerca de la contribución de las experiencias laborales de formación al desarrollo local, debido tanto a su resultado como a la labor de preparación que las mismas requieren (Rifa, 1991). Esta virtualidad de la experiencia laboral responde muy bien a los planteamientos presentados por Estivill (1990) y que recogía en la primera parte de mi trabajo.

En suma, podrían sintetizarse los valores que reúne la experiencia laboral incorporada al *currículum* de los jóvenes estudiantes como positivos (por una parte educativos: así, la integración de los distintos aprendizajes, la formación general de los jóvenes, el desarrollo de conocimientos sobre el mundo del trabajo y la economía, ...; por otra parte aspectos positivos pero no educativos, como la inserción en el mundo del trabajo y adulto, la adaptación a los requerimientos de los puestos de trabajo, la capacitación profesional, incluso el desarrollo local, ...) y negativos (como la explotación, la reproducción, la inculcación de formas de trabajo deshumanizadoras, ...). Pero no todo son cuestiones de objetivos en el debate sobre la experiencia práctica. También hay quienes señalan los peligros que se corren con ella, y advierten la necesidad de tomar las debidas precauciones a la hora de emplearla como recurso educativo, con el fin de que no se vuelva contra el objetivo último que debe perseguir, la educación de los estudiantes.

## B.2. *La organización de la experiencia laboral en las escuelas.*

Una vez aclarados los objetivos educativos que podría cumplir la experiencia laboral, lo que cabe esperar de su utilización como estrategia didáctica, me voy a detener ahora en algunas implicaciones, principalmente organizativas, que tiene y que, por ello, afectan de manera sustancial a la estructuración misma de la escuela. En efecto, la incorporación de prácticas en empresas en el *currículum* de los estudiantes tiene repercusiones importantes sobre la gestión de los horarios y espacios escolares, influye también en los roles y relaciones profesor-alumno, afecta a los ritmos del calendario escolar, incorpora nuevos agentes en el diseño y desarrollo del *currículum* (tutores, instructores en las empresas), ... Gorman (1989) ha trabajado bastante este tema, llegando a las siguientes conclusiones que parecen ampliamente aceptadas (como ponen de manifiesto las instrucciones emanadas desde el MEC y la Conselleria respecto de las prácticas en alternancia): El principal aspecto en cualquier programa que utilice la experiencia laboral es la planificación de la misma. Esta actividad, que debe desarrollar el profesor en primer lugar, resulta bastante compleja, ya que supone no sólo formular los objetivos educativos, sino también analizar cuáles son los potenciales que proporciona cada puesto de trabajo, pues sobre ellos se apoyará la enseñanza, la instrucción en la escuela, la revisión de la experiencia. A partir de ese momento el profesor debe iniciar una serie de trámites que son requisito

de una buena integración de la experiencia laboral en el *currículum*, pero que suponen un extra a las actividades de enseñanza habituales en los centros escolares. Entre estas tareas están el contactar con los responsables del programa en las empresas, informar a padres y alumnos del funcionamiento y contenido del programa, asignar los puestos disponibles a los alumnos, visitar los puestos que se ofrecen, ...; hasta llegar a la efectiva incorporación de los estudiantes a la empresa, con lo cual se abre una nueva etapa de supervisión de los estudiantes y decodificación de dichas experiencias.

En ese sentido, se han desarrollado varios manuales (AA.VV., 1983; Hendrickson, 1986; HMI, 1990) que dan pautas para la planificación, organización y gestión de la experiencia laboral. En ellos se recogen cuestiones referidas a los objetivos y principios que dan origen a estos programas, la secuencia de pasos que hay que dar para establecer los primeros contactos, el papel del coordinador del programa en los centros, los procesos de selección de los estudiantes y de su asignación a un puesto formativo, nociones sobre seguridad e higiene, pautas para la evaluación, ... Ashworth y Saxton también entran en su libro en una caracterización detallada de los roles y funciones que competen a cada uno de los miembros implicados en la experiencia laboral y que afectan en mayor o menor medida a los roles escolares tradicionales. El estudiante tiene un rol ambiguo, pero es la persona más importante en la experiencia laboral. Juega una posición extraña por las dificultades y los dilemas en que se ve envuelto, pero ellos son fuentes de experiencia valiosa que se habrían de capitalizar (Benett, 1989). El tutor que visita a los alumnos en la empresa ha de distinguir las dificultades inevitables de las educativas, establecer las tareas a desarrollar y aclarar las actitudes a adoptar. No se debe acudir a las empresas simplemente para ver qué tal le va al alumno, el instructor, en tanto que educador, ha de organizar el desarrollo del alumno y proporcionarle *feedback*: como cualquier otro profesor, debe asignarle tareas, regular la carga de trabajo y establecer relaciones con el estudiante, aunque ha de realizar todas estas funciones más como una tutoría o seminario que en ambiente propio de clase, al tiempo que continúa realizando su propio trabajo escolar, que no puede descuidar. Es, pues, una función netamente educativa:

Otras partes del *currículum* pueden usar a "adultos distintos a los profesores" con una función de apoyo; sin embargo, en la experiencia laboral, los trabajadores en efecto son agentes de distribución del *currículum* durante un periodo de tiempo. (Watts, 1991, p. 137)

Watts (1991) plantea la existencia de otras dimensiones en la organización de la experiencia laboral junto a los roles que se desempeñan, tales como recursos, política y tareas. No obstante, su trabajo también se centra fundamentalmente en tareas y roles. Desde el punto de vista político, la escuela debe responder bien como centro escolar o bien como sistema educativo a las reglas con que se va a desarrollar el programa. Debe tomar postura ante los destinatarios del programa, cuyas necesidades habrá de satisfacer éste. Debe ver en qué términos va a establecerse la inclusión en el *currículum*. Con respecto a los recursos, la experiencia laboral pone en evidencia el

precario estado del cálculo de coste curricular (que en otros terrenos, como la formación ocupacional, está más desarrollado). Por supuesto, el principal recurso son los profesores encargados de esta metodología, que deben invertir gran cantidad de tiempo en la gestión de la misma. Por otra parte, hay una serie de elementos consumibles (visitas, correo, teléfono, tarjetas de visita, ...) muy grande. Las tareas que implica el programa son tanto de tipo administrativo como educativo u orientador. Miller (1991) clasifica estas tareas agrupadas bajo los siguientes roles:

1. El rol de promotor:

- a. crear el sistema organizativo
- b. informar a los empresarios y profesores sobre el sistema
- c. persuadir a empresarios y profesores de que participen
- d. encontrar los puestos de trabajo
- e. revisar los placements en materia de seguridad e higiene
- f. negociar descripciones de trabajos apropiadas
- g. establecer una base de datos o fichero de puestos y empresas

2. El rol de líder:

- h. coordinar la duración de las estancias de cada escuela
- i. formación de profesores para usar el sistema
- j. apoyar a los profesores en la integración de la experiencia laboral en el *curriculum*
- k. poner en contacto a distintos profesores
- l. iniciar mejoras en el sistema

3. El rol del administrador:

- m. comunicar información sobre los puestos a las escuelas
- n. obtener permiso de los padres
- o. asignar puestos disponibles a las elecciones de los estudiantes o los criterios del programa
- p. informar a los empresarios sobre los estudiantes
- q. informar a los estudiantes de los aspectos administrativos del programa
- r. organizar las visitas de los profesores
- s. recolocar a los estudiantes desplazados

4. El rol de monitor-evaluador:

- t. recoger datos sobre el puesto y la experiencia que proporciona
- u. supervisar el balance de las estancias y la calidad individual
- v. evaluar el programa en cada escuela y en su conjunto

(Miller, 1991, p. 111)

No se pueden dejar de lado, tampoco, toda una serie de consideraciones de tipo legal sobre el desarrollo de la experiencia legal. Los miembros del equipo de la Universidad de Alberta (AA.VV., 1983) son quienes más han trabajado este tema, en el contexto canadiense. Miller (1991) también señala a este respecto algunos aspectos de carácter problemático, tales como la permisibilidad, discriminaciones, seguridad e higiene, seguros de cobertura, costos de la experiencia, ..., referidos todos ellos al entorno británico.

Para hacerse cargo de todas estas cuestiones, Miller (1991, pp. 92-93) propone el siguiente esquema de trabajo:

QUÉ	CÓMO				CON QUIEN				
	admi- nistra- ción	carta	telé- fono	reu- nión	em- presa- rios	pa- dres	otros profe- sores	estu- dian- tes	Admi- nistra- ción
<b>A. Tareas preliminares:</b>									
1. sondeo de puestos de trabajo		*			*				
2. negociar las tareas del puesto de trabajo				*	*				
3. revisar los puestos de trabajo por seguridad e higiene				*	*				
4. informar a los empresarios del programa		*		*	*				
5. informar a los padres del programa		*		*		*			
6. ganar el consentimiento de los padres		*				*			
7. investigar los problemas médicos de los estudiantes	*					*			
8. actualizar la base de datos de los puestos de trabajo	*								
<b>B. Tareas previas al puesto de trabajo:</b>									
9. asignar estudiantes a puestos de trabajo	*			*			*	*	
10. supervisión del personal				*			*		
11. recibir la aprobación de la Administración	*	*							*
12. completar el cuaderno del puesto de trabajo	*								
13. confirmar los detalles de los puestos de trabajo		*			*	*	*	*	
14. organizar entrevistas previas a las visitas			*		*				
<b>C. Tareas del puesto de trabajo:</b>									
15. tratar los problemas y preguntas			*		*	*	*	*	
16. compilar la lista de personal visitante	*						*		

17. visitar los puestos de trabajo			*	*	*			*	
D. Tareas posteriores al puesto de trabajo:									
18. tratar los problemas y preguntas		*	*	*	*	*	*	*	
19. recoger y procesar las orientaciones de los empresarios	*	*	*		*				
20. organizar reuniones de seguimiento		*		*	*	*	*		
21. preparar un informe de evaluación	*				*		*		

La complejidad en el ejercicio de estas funciones crece cuando se comparten con las tareas que desarrolla cualquier profesor a lo largo del día (Gimeno, 1988). Ashworth (1992) distingue, en este sentido, entre visitas generales y visitas específicas. Las primeras tienen como finalidad concretar las posibilidades de aprendizaje en la empresa, tratar de maximizarlas y ayudar al instructor en sus procedimientos. Las de carácter específico cumplen más funciones de tipo tutorial con los alumnos, debatiendo sobre su lugar en la organización, tendiendo puentes con el curso académico, valorando el progreso del alumno, ... Gorman (1989) también ha confeccionado algunas guías para preparar la experiencia laboral en las que se añaden algunas tareas que no figuran entre las anteriormente citadas, tales como la lectura de todas las disposiciones de rango legal referidas a la experiencia laboral, las relaciones entre el programa de experiencia laboral y el programa de orientación en el centro, la invitación a gerentes, trabajadores y sindicalistas a acudir a la escuela para mejorar la gestión del programa, implicar a sus compañeros en el mismo, mantener el contacto con las organizaciones, ...

Weinholtz (1985) va más a fondo de lo que son los roles y tareas, proponiendo un modelo para el aprendizaje a partir de la experiencia laboral pero gestionado como elemento del *currículum*. En el aula hay un alto control sobre la naturaleza y orden de los sucesos de aprendizaje. Pero en contextos naturales, el aprendizaje se da mientras que los estudiantes actúan y observan cómo otros estudiantes actúan, y experimentan y observan y reflexionan sobre las consecuencias de la acción. En estos contextos se configura un escenario productivo poco estructurado educativamente, con altas presiones de demanda de producción, en que la adquisición específica y las actividades de ejercitación pueden ser solapadas si no se presta a ellas una atención especial. Pero en ellos se ejercita la práctica, como la actividad que sigue lógicamente a la adquisición de cualquier habilidad. En ella, los estudiantes asumen la responsabilidad de iniciar y mantener la actividad y el instructor mantiene un bajo nivel de control. El estudiante ha de poder desarrollar las actividades en presencia (pero con independencia) del instructor, para que este pueda evaluarlo. Pero a menos que la actividad suceda fuera del am-

biente de trabajo, el instructor tiene poco control para tratar de corregir el desarrollo de habilidades en áreas específicas. Los instructores en entornos naturales de aprendizaje cumplen dos funciones. En primer lugar, la de supervisores que sirven de cabezas visibles de los grupos de trabajo y de los que se espera que proporcionen un liderazgo referido a las tareas. Por otra parte, actúan como líderes que han de promover la participación en actividades educativas más allá del desarrollo de las obligaciones laborales. En un ambiente natural, el instructor se apoya más en influencia personal y de grupo para buscar aceptación de sus actividades instructivas que lo hace en un aula. Desempeña el doble rol de profesor y supervisor del trabajo, con lo cual su destreza se pone a prueba, porque al educar desde el puesto de trabajo demuestran su competencia como prácticos en ese entorno. Por su parte, los aprendices encuentran muchas oportunidades educativas útiles en el curso de las responsabilidades que conlleva el trabajo diario.

Junto con Friedman y Watson, Weinholtz distingue una serie de fases durante el proceso de experiencia laboral del alumno en el centro de trabajo. Un primer momento es el de orientación, introducción del alumno en el centro y adaptación al mismo. Una vez hecha la entrada, se pasa a la fase de adquisición, en la cual el alumno comienza ya su introducción no en el ambiente laboral en sí sino en el proceso productivo que va a dar contenido a su estancia en la empresa. A continuación, puede pasarse a la ejercitación de aquellas destrezas y procesos observados por el alumno, y que se desarrolla de manera supervisada por su trabajador-tutor. En este momento es cuando la experiencia se asimila más al trabajo real, ya que el aprendiz poco a poco comienza a utilizar sus habilidades con independencia respecto del supervisor. De este modo, se da pie ya a la fase de terminación o final, en la que el supervisor lleva a cabo la evaluación final. Ellos mismos resumen todo el proceso en el siguiente cuadro, en el que enfatizan las diferencias entre la secuencia de aprendizaje en el aula y en el puesto de trabajo o formación en la empresa (Weinholtz, Friedman y Watson, 1985, p. 5):

	Secuencia de clase	Secuencia experiencial
Orientación	El profesor marca las metas y expectativas de la conducta del alumno	El profesor marca las metas y expectativas de la conducta del alumno
Trabajo	No aplicable	Los aprendices asumen el trabajo asignado con independencia de la supervisión del profesor.
Adquisición	El profesor se compromete estrechamente con los alumnos mientras trabajan en una secuencia de actividades planificada por él.	El profesor se compromete con los alumnos, prestando atención a sus experiencias de trabajo (no directamente compartidas por el profesor) para obtener contenidos para las actividades de aprendizaje que pueden ser levemente estructuradas pero no rigurosamente planeadas.
Práctica	Pese a la planificación cuidadosa la secuencia de actividades del profesor choca con su posición de líder, los alumnos dependen de él y desarrollan sus habilidades y capacidad de trabajar a partir de las experiencias planeadas.	Pese a la secuencia débilmente estructurada de actividades, el profesor mantiene su posición de líder, y los alumnos, pese a su dependencia, desarrollan sus habilidades y capacidad de trabajar a partir de las experiencias tenidas.



Trabajo	Los aprendices asumen las tareas de trabajo asignadas con independencia de la supervisión del profesor.	Los aprendices asumen las tareas de trabajo asignadas con independencia de la supervisión del profesor.
Terminación	Profesor y aprendices comparten sus percepciones de la actuación de los otros con fines evaluadores.	Profesor y aprendices comparten sus percepciones de la actuación de los otros con fines evaluadores.

Un aspecto importante en todo el proceso, como se puede ver, es el rol que desempeña el supervisor o profesor. Si en el campo escolar suele decirse que la calidad de enseñanza es función básicamente de los enseñantes, algo similar puede aplicarse en el caso de la formación profesional, y especialmente en la coordinación y supervisión de las prácticas: en el desempeño de este rol reside la clave para que el estudiante pueda encontrar en la práctica una verdadera fuente de aprendizaje. En empresas grandes y medianas suele haber dos adultos a cargo de la instrucción de los jóvenes, uno que supervisa el programa formativo en su conjunto, y un segundo que se encarga de controlar el trabajo diario. El papel de ambos es importante, ya que se trata de dos adultos no familiares en la vida de los jóvenes.

Malcolm Brewer (1990) pone el énfasis de la experiencia laboral en las fases de preparación e interrogación (*briefing* y *debriefing*) una vez finalizada la tarea o estancia propiamente dicha en el puesto de trabajo real. El otro aspecto esencial de la experiencia laboral junto con aquellos es la adjudicación de puestos de trabajo a los estudiantes. Watts (1991, pp. 194-195) propone un guión con el que abordar dicha tarea de manera sistemática y garantizando la aplicación de criterios educativos en el que combina los objetivos pretendidos con los criterios de asignación de alumnos a puestos y otros aspectos curriculares en la vida de los estudiantes:

	ESTUDIANTE	PUESTO DE TRABAJO
1. Resaltar	¿Qué materias tiene el estudiante? ¿Qué conocimientos y destrezas se aprenden en ellas que se puedan aplicar a la experiencia laboral?	¿Permite la aplicación de dichas destrezas y conocimientos?
2. Motivar	¿Cuál es el nivel normal de logro académico del estudiante? ¿Qué tipo de puesto de trabajo le motivará más?	¿Demuestra este puesto de trabajo la relevancia de la escuela para el mundo del trabajo?
3. Madurar	¿Cuál es el nivel de madurez y competencia social del estudiante? ¿Cuáles son sus necesidades de desarrollo personal y social?	¿Qué nivel de competencia social requiere el empresario? ¿La estructura de este puesto contribuirá al desarrollo personal y social del estudiante?

4. Investigar	¿Qué conocimiento y comprensión del mundo del trabajo tiene el estudiante? ¿Qué aspectos necesita experimentar para mejorar en ello?	¿El empresario tolera el trabajo de investigación de los estudiantes? ¿Los aspectos relevantes del mundo del trabajo están presentes y accesibles?
5. Ampliar perspectivas	¿Qué experiencias previas de trabajo tiene el alumno? ¿cuáles son sus aspiraciones profesionales? ¿cuál es el entorno profesional de su familia? ¿cuál es su sexo? ¿cuáles son las actitudes de sus padres a un puesto de trabajo no tradicional?	¿Qué actitudes tiene el empresario ante los alumnos que se enfrentan a este trabajo por vez primera? ¿cuál es su actitud ante puestos de trabajo no tradicionales? ¿qué estructuras de apoyo hay para estos?
6. Muestrear	¿Cuáles son las aspiraciones profesionales del estudiante?	¿El puesto de trabajo permite al estudiante llevarse una idea acertada del trabajo?
7. Preparar	¿Qué curso ocupacional se está estudiando? ¿Qué habilidades y conocimientos ocupacionales tiene ya el alumno?	¿Tiene el puesto de trabajo tareas relacionadas con el área ocupacional? ¿Qué entrenamiento se le da para promover sus competencias ocupacionales?
8. Anticipar	¿Cómo se maneja el estudiante con las demandas del trabajo?	¿Qué demandas especiales hay del estudiante (conducta, horario, apariencia)?
9. Colocar	¿Tiene el estudiante un trabajo a tiempo parcial? ¿Cuáles son sus aspiraciones?	¿El empresario contrata a gente a veces a partir de experiencias laborales satisfactorias? ¿Ofrece trabajos en formación a quienes abandonan la escuela?
10. Custodiar	¿Qué dificultades emocionales, conductuales o de aprendizaje tiene el estudiante? ¿Cuáles son los posibles beneficios de la experiencia laboral?	¿Comprende el empresario los problemas del estudiante?

### B.3. El currículum oculto de la experiencia laboral.

Los usos formativos de la experiencia laboral pueden ser en ocasiones más bien abusos. Es significativo el comentario que algunos autores (Gorman, 1989) hacen respecto de la aplicación de la experiencia laboral en el *Youth Training Scheme*. Por su parte, Corbett (1990) titula su trabajo *It's Almost Like Work: A Study of a YTS Workshop*, mientras que Fiddy (1984) escribe, parafraseando a un joven participante en este programa, *YOP, That's Youth Off Pavements Innit*; lo cual no deja de resultar significativo. Eggleston nos confirma en estas sospechas:

También es evidente que una gran cantidad del aprendizaje de los jóvenes consiste en la reafirmación de las creencias establecidas sobre la naturaleza del trabajo. (Eggleston, 1982, p. 25)

Las prácticas en empresas en el entorno europeo se han desarrollado con frecuencia a partir de la financiación del Fondo Social Europeo, aun cuando este ha reconocido, según Linklater (1987), que con demasiada frecuencia se ha visto la experiencia laboral como un fin en sí misma, permitiendo a la gente joven tener algo de satisfacción por el pseudo-empleo a un nivel descualificado y pobremente pagado, y algo de la experiencia de la disciplina y cotidianidad del trabajo. Este temor confirma que los riesgos que conllevan las conexiones entre escuela y empresa por medio de la experiencia laboral pueden darse de hecho. Son riesgos como que la empresa incite a los estudiantes a una entrada temprana en el mercado de trabajo, abandonando los estudios antes de finalizarlos, o que el *curriculum* se ligue a la ocupación concreta, incluso la reproducción y legitimación de las estructuras existentes de organización del trabajo. Por otra parte, también es frecuente entender la experiencia laboral como la alternativa para el fracaso escolar:

La asociación de experiencia laboral con alumnos de bajo rendimiento académico tiene ya una tradición. La experiencia laboral se usa todavía como una respuesta conveniente al problema de qué hacer con los alumnos no-académicos. (Howieson, 1989, p. 7)

Todas estas concepciones restringidas de la experiencia laboral, también subversiones de la misma, hay que tenerlas presentes de forma contextualizada, ya que estamos en una coyuntura de mercado de trabajo que, como hemos visto antes, no es precisamente exquisita, con unas relaciones bastante deterioradas entre gobierno-patronal-sindicatos a nivel estatal; además de que nuestro mercado de trabajo no es precisamente un dechado de virtudes en cuanto a nivel de cualificación se refiere, sino que abundan trabajos escasamente cualificados, así como pequeñas empresas en que la innovación tecnológica no encuentra fácil asiento. Sólo en este sentido puede entenderse que la postura de los sindicatos sea contraria a este tipo de prácticas:

Al igual que con los objetivos de muestreo y preparación, el objetivo de colocación es contemplado por el TUC (*Trade Union Congress*) como un abuso del concepto. (Watts, 1991, p. 21)

Abuso en cuanto que mano de obra barata, pero haría falta analizar cuán barata resulta y qué se obtiene de ella, y tener en cuenta que estamos hablando de experiencia laboral y no de contratos de aprendizaje. En la tensión entre los distintos intereses que convergen en los programas que contemplan la experiencia laboral como uno de sus pilares (intereses de estudiantes, profesores, empresarios), la situación del mercado laboral puede ayudar a establecer cuáles de todos ellos son los que mandan. La experiencia laboral también contribuye a reproducir la división social del trabajo, mediante la consolidación de los esquemas de trabajo manual e intelectual (una distinción a la que también se da cabida en la discusión teoría-práctica).

En efecto, y como señala un informe de la Inspección británica nada sospechoso, por otra parte, de ser proclive a proponer grandes cambios en las relaciones sociales ni laborales,

raramente se ve la experiencia laboral como una oportunidad de explorar un entorno industrial y económico más amplio ... pese a la alta calidad de la experiencia muchos estudiantes ganan poca comprensión de la estructura y organización de los negocios o de la naturaleza de la economía local (HMI, 1990, p. 20).

Evidentemente, no se puede entender la extensión de estos usos y abusos si no es entrando también a analizar los costos de la experiencia laboral. Brewer (1990) ha investigado con cierto detenimiento los *sandwich courses* en Gran Bretaña, desarrollados bajo la perspectiva de la educación cooperativa, y se ha adentrado en un análisis de la eficacia, en términos de rentabilidad económica, de esta modalidad de enseñanza. Curiosamente, su posición es que,

desgraciadamente, es bastante fácil identificar los costos, particularmente para el sector público, pero resulta bastante más difícil articular los beneficios. (Brewer, 1990, p. 21)

Por extraño que resulte, esta idea subyace a la creencia común que, en numerosas ocasiones, interpreta las actividades de formación profesional y ocupacional como presupuestos a fondo perdido, ya que no suele hacerse un seguimiento de ellos, las contraprestaciones que se piden son mínimas y no son adecuadamente evaluadas (más, si cabe, teniendo en cuenta las precarias condiciones del mercado de trabajo). Los análisis en términos de costo-beneficio son escasos, e inexistentes (o al menos no han sido hecho públicos) en lo tocante a la gestión pública. Existen algunos, como el de la OCDE (1992), o también Watts (1991), quien afirma que los costes se derivan fundamentalmente de la administración del programa, de la supervisión, así como los directamente derivados de desplazamientos y alimentación. Planas (1988), por su parte, pone de manifiesto la desproporción que existe entre la importancia de este tipo de prácticas y los recursos que la Administración dispone para su gestión, seguimiento, evaluación, ... Roditi (1991) también ha hecho un estudio sobre los costes a partir de varios estudios de caso, señalando la importancia de responder a preguntas tales como si es posible establecer un sistema de alternancia para trabajadores experimentados, la oportunidad del momento en que deba comenzar el programa, así como de establecer un balance entre el aprendizaje escolar y el laboral.

No obstante, los empleadores no suelen calcular los costos derivados de la formación continua y, mucho menos, de las prácticas en alternancia de manera precisa. Tal vez sea porque tampoco les suponen tanto gasto. Lo que no se entiende, en ese caso, es porqué son tan reticentes, o piden tantas compensaciones, o se quejan de las molestias que causan los estudiantes:

La ausencia de cálculos formales de costo-beneficio está ligada al hecho de que pocos empresarios tienen políticas formalizadas sobre la experiencia

laboral. En ocasiones, las grandes empresas tiene amplias políticas de lazos entre escuela-empresa, pero las políticas sobre actividades concretas como la experiencia laboral se dejan en manos de los responsables locales. (Watts, 1991, p. 142)

Pero el tema del costo no puede abordarse sin contemplar al mismo tiempo el de los beneficios. Miller, Watts y Jamieson (1991) señalan la importancia de contemplar no sólo las motivaciones de los empresarios, sino también las de los empleados que, a la fin, son los que van a estar en el día a día con los estudiantes. Ellos plantean la existencia de dos tipos de beneficio que se pueden obtener básicamente: económicos y educativos. Los primeros habría que entenderlos desde el prisma de la producción (ahorro de mano de obra: sueldo, seguridad social, posibles reivindicaciones, incremento de la producción, solución a las bajas esporádicas, selección de futura mano de obra, ...). Por su parte, los beneficios educativos tendrían que venir en forma de cualificación de la futura fuerza de trabajo, contribución a una ciudadanía más preparada, disciplinar con unos hábitos de trabajo que necesita cualquier sociedad, darle defensas al individuo ante un mercado de trabajo deteriorado, ayudar al individuo a comprender el sentido de llevar una buena escolarización, ... En cualquier caso, sobre el sentido educativo de las prácticas ya me he detenido profusamente en las páginas anteriores. Es por ello que voy a entrar ahora más de lleno en la posición de las empresas ante este tipo de prácticas

Según un análisis realizado por la CEOE (1988), las prácticas desarrolladas hasta el momento ponían de manifiesto la escasa conexión entre cultura escolar y cultura de la empresa, la ausencia de factores que favorecieran las iniciativas creadoras en los currícula, la escasa estructuración de la formación permanente del profesorado, la proporción importante de fracaso escolar, la descoordinación administrativa, la baja rentabilidad socioeconómica en la aplicación de los recursos educativos y una alta insatisfacción social. Parece ser que los empresarios no quieren creer que estas prácticas les benefician, pensando más bien que están haciendo una labor altruista, aunque bajo las fórmulas de prácticas de formación se esconden muchas veces bajos salarios y trabajos de baja cualificación para los jóvenes. De hecho, a excepción de Alemania, una de sus vías principales de introducción han sido los programas formativos para quienes no tienen logros académicos en la escuela, con lo que, además, pueden ser entendidas como una vía de segundo orden; dado que el fracaso correlaciona en casi todos los estudios con clase socioeconómica baja, status de minoría, bajas puntuaciones en los tests y desapego por la escuela (Weis, Farrar y Petrie, 1989). Así queda de manifiesto en los programas europeos de transición (McNamara, 1990) o en las políticas de educación compensatoria y el desarrollo de talleres (López de Ceballos, 1991). Es por ello que se solicita de las empresas que también pongan formadores a disposición, lo que a su vez requerirá cierto entrenamiento así como demostrar su competencia para esta labor. Además, los empresarios habrían de pagar los costes directos que suponen los alumnos. Gobierno y sindicatos habrían de aceptar un salario de formación por debajo de los precios de mercado, a veces incluso por debajo del salario mínimo.

La cuestión de los beneficios que la experiencia laboral reporta a las empresas que se prestan a colaborar sí que ha sido destacado en la investigación de Miller, Jamieson y Watts (1991). En este sentido, son de los pocos autores que han trabajado el tema abordándolo explícitamente desde una perspectiva también económica y no sólo pedagógica ni "altruista", ... A partir de sus estudios, destacan los siguientes beneficios para los empresarios de su colaboración con la escuela:

1. Contribución social: ayudar a construir un "clima de aprobación" nacional.
2. Compromiso con la comunidad: ayudar a construir un "clima de aprobación nacional".
3. Satisfacción de los empleados: ofrecer a empleados concretos una "sensación grata".
4. Influencia en la educación: estimular la oferta educativa para satisfacer las necesidades de los empresarios.
5. Publicidad: anunciar a la empresa y sus productos o servicios.
6. Reclutamiento: pasar revista a posibles empleados futuros.
7. Fuerza de trabajo: proporcionar recursos personales adicionales a la plantilla.

(Watts, 1991, p. 138)

En un sentido similar se pronuncian MacDonald y Black (1987), a partir de un estudio sobre un programa de alternancia llevado a cabo en Escocia desde comienzos de los '80, y en el que concluyen que la experiencia laboral en alternancia es una "cosa buena" que consigue sus objetivos con los alumnos, beneficia a los empresarios de manera directa pero también intangible, rompe los estereotipos de los empresarios sobre los jóvenes y mejora la comprensión y comunicación entre escuela y trabajo.

En cualquier caso, queda claro en este apartado que, pese al potencial que encierra el uso de la experiencia y, en concreto, al potencial educativo que se esconde en la utilización de la experiencia laboral, también esta estrategia entraña el riesgo de transmitir unos contenidos no deseados y que, en numerosas ocasiones, pueden ser contraproducentes desde un punto de vista educativo. Ahí radica la importancia de cuidar todos los aspectos implicados en el ciclo del aprendizaje experiencial, de lo contrario, si se aborda la experiencia sin procurar al mismo tiempo la reflexión, con carácter crítico, se puede subvertir el valor de la misma, convirtiéndose en reproductora de las relaciones de producción, constituyéndose así en una estrategia más del "vocacionalismo".

#### B.4. *La evaluación de la experiencia laboral.*

En las páginas anteriores he estado hablando sobre las posibilidades que encierra la utilización de las prácticas en empresas en la Formación Profesional, la problemática que conlleva la gestión de las mismas tanto

desde un punto de vista organizativo como didáctico, la presencia de un *currículum* oculto en las mismas, los costes que generan así como los beneficios que se producen. Falta todavía por abordar un elemento importante, el de la evaluación de las mismas. Son diversas las funciones que cumple la evaluación en la enseñanza así como también son variadas las decisiones y opciones que tienen lugar a lo largo del proceso evaluador (Gimeno, 1992).

Es una característica de la escolarización en las sociedades modernas el deseo de evaluar el progreso de los alumnos. La evaluación y su contrapartida formal, los exámenes, son parte integral de la escolarización en el mundo industrializado y, en esa medida, también lo son de la Formación Profesional. La evaluación puede considerarse de distintas maneras. En primer lugar, como el *feedback* que necesitan los alumnos sobre su actuación, tanto con respecto a sus propios objetivos como con relación a su grupo de iguales. Sin embargo, no esta su única función, también sirven como elemento competitivo, que aumenta la motivación de los estudiantes. En el caso concreto de las prácticas en empresas, sirven a modo de un criterio del que pueden valerse los empresarios para seleccionar a sus futuros trabajadores a distintos niveles de cualificación, sin que ello vaya en detrimento de las demandas que se hacen para el acceso a la educación superior y que van calando hacia los niveles inferiores del sistema educativo, un factor también presente en la Formación Profesional a pesar de que, en principio, ésta esté concebida con carácter terminal más que propedéutico. Asimismo, la evaluación puede servir al profesor para identificar ambientes de aprendizaje efectivos, roles que juegan un papel destacado, condiciones que facilitan los procesos de aprendizaje, ... Finalmente, es evidente que la evaluación es un elemento fundamental que otorga valor a cualquier actividad curricular: lo que no es evaluado es percibido por los estudiantes como algo no valioso, sólo lo que se evalúa es objeto de aprendizaje.

De entre estas funciones, quisiera comenzar por centrarme en la que supone una evaluación formativa, que puede considerarse la prioritaria dentro del planteamiento de las prácticas en empresas como una modalidad particular del aprendizaje experiencial. En efecto, por el mismo carácter de éste, la supervisión de la experiencia, la reflexión sobre la misma, son elementos *sine qua non* para completar el ciclo del aprendizaje. La supervisión de la experiencia se lleva a cabo mediante un proceso de evaluación formativa y, en la ausencia del mismo, no se produce el aprendizaje experiencial, sino meramente la ejercitación de una serie de habilidades, un aprendizaje instrumental. Bennett (1989), en el contexto del *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), entiende la experiencia laboral supervisada como la unión entre teoría y práctica lo cual supone, en primer lugar, un cambio de ubicación de los lugares de aprendizaje y, en segundo lugar, un cambio de rol de quienes llevan a cabo la tutela de dicho aprendizaje. En ese sentido, el trabajador encargado de supervisar al alumno en la empresa es la persona mejor situada para ver las actividades cotidianas del estudiante. No obstante, también se perciben las prácticas en empresas como una experiencia con valor en sí misma, con independencia de cuál sea el rol del supervisor y de cómo éste desempeñe su labor. En ese sentido se pronuncian algunos, para quienes

el puesto de trabajo no debe correr el riesgo de ser visto como un escenario cuyo propósito es la supervisión -del mismo modo que una boda no es una excusa para el lucimiento de los fotógrafos. (Ashworth y Saxton, 1989, p. 39)

No obstante, y como he tratado de reflejar en las páginas anteriores, si verdaderamente se pretende un aprendizaje experiencial es imprescindible concebir bien las funciones del supervisor y proporcionarle los mecanismos necesarios para su correcto desempeño. El valor intrínseco que pueda tener la experiencia laboral no puede ser tenido en cuenta cuando se trata de su incorporación al *currículum* de la Formación Profesional, y si tiene validez es en el contexto de las primeras experiencias de trabajo, desvinculadas de un sentido formativo a pesar de su carácter socializador. Atendiendo a estas consideraciones, Megginson (1988) elabora un cuestionario sobre el comportamiento y actitudes de los encargados y jefes de las empresas sobre la ayuda que estos proporcionan a los empleados, actitudes y conductas que contrasta con tres categorías de ayuda: *mentors, coaches, instructors*. Estos son posibles roles que pueden asumir los trabajadores en las empresas. He aquí las tres maneras de ayudar los managers según este autor (Megginson, 1988, p. 35):

Dimensión	<i>INSTRUCTOR</i>	<i>COACH</i>	<i>MENTOR</i>
Foco de la ayuda	Tarea.	Resultados del trabajo.	Persona individual en su evolución a lo largo de la vida.
Periodo de tiempo	Un día o dos.	Un mes o año.	Una carrera o una vida.
Enfoque de la ayuda	Mostrar y decir. Proporcionar una práctica supervisada.	Explorar los problemas juntos. Dar una oportunidad al aprendiz para que intente nuevas destrezas.	Actuar como un amigo deseando jugar el papel de un oponente. Escuchar. Preguntar para tomar conciencia y escuchar más.
Actividades asociadas	Análisis de tareas, instrucción clara, práctica supervisada, <i>feedback</i> inmediato sobre los errores, consolidación.	Juntos, identificar los problemas, crear oportunidades para el desarrollo, revisión evolutiva.	Unir el trabajo con otras partes de la propia vida, clarificando y ampliando las imágenes a largo plazo, identificando los propósitos vitales.
Actitud hacia la ambigüedad	Eliminarla.	Utilizarla como un reto. Animar a los aprendices a descolocar las cosas.	Aceptarla como una parte excitante de la naturaleza del mundo.



Resultados pretendidos para el aprendiz	Ejecución precisa de las tareas especificadas en los plazos adecuados. El aprendiz sabe exactamente en qué punto se encuentra.	Resultados mejorados. Aumentar la capacidad para el trabajo y la ejecución independiente. El aprendiz sabe lo que puede conseguir.	Cuestionamiento de las asunciones previas sobre el trabajo y la vida. Ampliación de la consciencia. El aprendiz sabe hacia dónde va.
Resultados potenciales para quien ayuda	Satisfacción. Control de estándares.	Satisfacción. Aprendices que se están automotivando y evolucionando.	Cuestionamientos para el "yo". Oportunidades para el desarrollo personal.
Beneficios para la organización	Ejecución estandarizada, precisa y predecible.	Ejecución dirigida a las metas y orientada a la mejora, solución creativa de nuevos problemas.	Conciencia, enfoque cuestionador de la misión de la organización.

A partir de este esquema podría considerarse que la figura más deseable es el *mentor*, cuyo papel en el desarrollo personal es mucho mayor. Su aplicación a las prácticas en empresas bajo la modalidad de alternancia tendría muchas virtualidades ya que, como afirma el mismo autor,

el tipo de ayuda que he denominado *mentoring* puede ser particularmente apropiada para ayudar a la gente en cualquier transición entre etapas, mientras que *coaching* o *instruction* contribuyen más al desarrollo dentro de cada una de las etapas. (Megginson, 1988, p. 41)

y, en el caso de los jóvenes en Formación Profesional, lo que se viene desarrollando es una fase inicial en su transición a la vida activa, como planteo en la primera parte de este trabajo. La misma definición del *mentor* le lleva a prestar más atención a la construcción de la vida laboral que al desempeño de una tarea concreta, a preocuparse más del porqué que del cómo, su atención se centra en el largo plazo. Sin embargo y, por eso mismo, se hace difícil ejercer este rol con personas que no son miembros de la organización, cuya presencia en la misma abarca periodos de tiempo no demasiado largos, y que no hacen rentable aquella figura.

Saxton y Ashworth también han prestado en su trabajo una gran atención a las funciones que ha de desempeñar el supervisor de la experiencia laboral de los alumnos durante su estancia en la empresa o puesto de trabajo. El trabajo que realizan en 1989 se centra sobre ochenta y ocho estudios de caso, visitando a los alumnos en su lugar de prácticas. En concreto, en uno de los artículos en que exponen las conclusiones del citado estudio señalan las variables que debiera atender dicho rol:

- contacto con el estudiante: frecuencia y calidad (feedback útil, instrucción, apoyo, debate, ...)
- experiencia y conocimiento técnico (expertise) del supervisor: conocimientos, actitudes hacia el joven, tiempo disponible, deseo de implicarse, juzgar y hacer uso del potencial de los estudiantes
- proximidad jerárquica del supervisor al estudiante
- el propio entorno educativo del supervisor

- recursos disponibles para el supervisor
  - conducta externa (demeanour) general del supervisor: actitudes, prejuicios, proximidad, cercanía, ...
  - estilo supervisor
- (Saxton y Ashworth, 1990, p. 140)

En definitiva, la actuación del supervisor es importante porque afecta a distintos factores, tales como el mismo puesto de trabajo, la evolución del estudiante en el mismo, la calidad del aprendizaje y la responsabilidad de la propia organización. Estos mismos autores (Asworth y Saxton, 1992, pp. 57-65) proponen y caracterizan una serie de modelos de estilo supervisor, según sea la manera de desempeñar aquellas funciones: En primer lugar, lo que denominan *mothering*, rol de tipo materno y protector sobre los individuos, procurando el bienestar del alumno por encima del aprendizaje. Por otra parte, el trabajador puede adoptar un papel negociador, discutiendo con el estudiante la duración y tareas a desempeñar en el puesto de trabajo según la evolución en el mismo. Un tercer papel es el que denominan *goading*, en el que el trabajador asume el papel de estimular constantemente al alumno, dándole instrucciones sobre qué debe hacer, siendo más una secuencia jerárquica que no una relación de *feedback*. Una cuarta posibilidad es aquella en que el trabajador asume el papel de "colega" respecto del estudiante, aceptándolo de manera natural como un miembro de la organización, tratándolo públicamente como tal, desconsiderando por tanto algunas cuestiones educativas pero facilitando la inmersión real en el trabajo. En el caso extremo se encuentra el trabajador que se desentiende del estudiante, produciéndose una situación de ausencia de supervisión. También puede desempeñarse este papel de una manera personalista, considerando el trabajador que el estudiante es "suyo" y que es básicamente su actuación y no tanto la actividad del propio alumno la que le va a permitir aprender. Por fin, un último estilo de supervisión en el puesto de trabajo es aquel en que el trabajador anima al estudiante y desempeña su papel básicamente como un proceso de construcción de la identidad laboral del joven que depende de la confianza que éste consiga desarrollar. Tras analizar las distintas posibilidades, que pueden confluir en una misma persona en distintos momentos de su actuación con el estudiante, concluyen que es conveniente, bajo cualquiera de los estilos, la celebración de una reunión mensual, de unas dos horas de duración, entre estudiante y supervisor, en la que se lleve a cabo un plan de acción. Los resultados pueden ser sorprendentes. Para ello proponen también un modelo de evaluación formativa que es el siguiente:

Este modelo tiene que ver fundamentalmente con desarrollar la capacidad de los estudiantes de llegar a darse cuenta y capitalizar las oportunidades de aprendizaje y reflexionar conscientemente sobre ellas:

1. Adecuada preparación previa a las prácticas, con atención especial a las "destrezas intangibles".
2. Estudiante y tutor negocian su rol.
  - rol
  - oportunidades de aprendizaje
  - objetivos generales
  - cómo obtener evidencia de los aprendizajes

- qué esperan las tres partes de las prácticas
3. Actualización y revisión del progreso.
- evaluar
  - destacar problemas
  - nuevo plan de acción
- (Ashworth, 1989, p. 51)

Si bien resulta muy interesante lo dicho hasta el momento acerca de la función formativa de la evaluación, no podemos olvidar que también los supervisores se ven implicados en otra faceta evaluadora, la de certificación y calificación del aprendizaje. La problemática que afecta a este punto es variada: por una parte, constituye un problema técnico, cómo reconocer el aprendizaje experiencial, como medirlo y cómo reflejarlo; pero implica también un problema político, ya que tiene evidentes repercusiones en el posterior desarrollo de la carrera de los alumnos. En el sistema alemán se halla resuelto este problema mediante un sistema de exámenes que realizan comités compuestos por las distintas cámaras y representantes de los sindicatos, respondiendo estos exámenes a los decretos en que se establecen las enseñanzas profesionales correspondientes. Tienen carácter estatal, pese a que la administración educativa se halla descentralizada, con el fin de asegurar el reconocimiento de las titulaciones. Además, es una prueba eminentemente práctica, ya que práctico también ha sido el aprendizaje. La naturaleza del puesto que ocupa el alumno en la empresa no está en función de la evaluación que se va a hacer posteriormente, lo que viene posibilitado por la larga duración de la Formación Profesional.

De este modo se resuelve el problema de la evaluación sumativa, a la que normalmente nos referimos como el proceso consistente en graduar a los estudiantes según el éxito con que desarrollaron determinadas pruebas o exámenes. Pero muchos de los criterios clásicos de evaluación (sobre todo referidos a la aplicación de exámenes) contrastan con las prácticas habituales de la experiencia laboral, real o simulada. Normalmente, los exámenes se basan en una evaluación del quehacer individual, con estándares referidos a la norma (según los resultados obtenidos por el resto de examinandos) más que al criterio, en el contexto de las disciplinas académicas tradicionales y con el énfasis puesto más en su carácter sumativo, así como evaluando fundamentalmente conocimientos (más que destrezas o actitudes), por lo que muchas veces toman la forma de prueba escrita. Esto es lo que sucede en la mayoría de nuestros sistemas de formación en alternancia o estancias temporales en empresas, subsidiarias a un centro escolar. En estos casos, la valoración de las prácticas y la evaluación que se hace de la competencia adquirida por los alumnos en las mismas está básicamente orientada por la duración, mucho más que por los credenciales. En este sentido, resulta útil emplear la imagen del piloto de aviación, cuyo "*curriculum*" viene determinado por las horas de vuelo más que por ninguna otra circunstancia, mientras que en el sistema alemán, como hemos visto,

lo que cuenta es la realización, no dónde se adquirieron las competencias, ni cuántas horas de formación fueron necesarias para ello. (Hamilton, 1990b, p. 139)

Como veremos en la tercera parte de este trabajo, la desregulación de las prácticas evaluadoras de la formación en alternancia ocasiona no pocos problemas, tanto de reconocimiento en la propia titulación y en el mercado de trabajo como del valor concedido por los propios alumnos, así como por los empresarios, que en muchas ocasiones ponen el énfasis más en las actitudes que en las habilidades o conocimientos propiamente profesionales. (Jamieson, 1988). Son varios los motivos que se pueden dar para esto: Una primera respuesta sería que no podría ser de otra manera, dada la corta duración de la experiencia laboral. Sin embargo, tal vez se deba más bien a que no se sabe cómo evaluar otras cosas, y se reconoce sin embargo la ambivalencia en la evaluación de las actitudes, cuando precisamente son las actitudes lo que más difícil resulta evaluar en el contexto escolar. Además, en la planificación de las prácticas no suele hacerse nada por educar esas actitudes que, sin embargo, son las que se tienen en cuenta posteriormente. La complejidad del tema es inevitable ya que las prácticas se establecen ya en su origen con multiplicidad de objetivos de aprendizaje, tal y como veíamos páginas atrás, lo que refleja la complejidad y riqueza que el mundo del trabajo tiene para la escuela.

En algunas ocasiones la evaluación que se hace de las prácticas desglosa sus contenidos en listados de competencias que se han de alcanzar (Burrow, 1982; AA.VV., 1983), lo que hace que la evaluación sea un proceso complejo, con conflictos entre los intereses educativos y los empresariales, mientras que otros se centran más en reflejar las actitudes y desarrollo personal más que profesional (Hendrickson, 1986; Stone, 1990). Pero la evaluación de la competencia encuentra también dificultades entre la posesión de la habilidad y el desempeño en un momento concreto de la misma (Benett, 1989). Esta distinción conceptual entre competencia y desempeño le sirve a Bennett para plantear la circunstancia de que habitualmente se evalúa sobre el desempeño, pero tratando de reflejar la competencia. En cualquier caso, la evaluación debe percibir aprendizajes prácticos de habilidades y cualidades personales, con lo cual se convierte en el proceso de juzgar, evaluando, al estudiante; ya que ella misma no es, ni más ni menos, que

la ejecución es un producto del estudiante y la situación. (Ashworth y Saxton, 1989, p. 38)

Estos últimos, por su parte, plantean también otros problemas en la evaluación de la experiencia laboral que los alumnos tienen durante sus prácticas en las empresas: Los puestos de trabajo no son comparables entre sí, la evaluación otorga un peso indebido a los elementos más tangibles de las prácticas, los más ligados a la ocupación concreta, por lo que hay un olvido de las destrezas y disposiciones que son inherentes a la idea misma de la educación, la evaluación se ve afectada por la relación que se establece entre estudiantes y trabajadores y, en concreto con el encargado de su supervisión, relación que a su vez se ve condicionada por la evaluación misma. Otros problemas específicos que van asociados a la evaluación no afectan tanto al proceso en que se lleva a cabo la misma como a la comunicación de la evaluación a una audiencia, que resulta también muy diversificada:

1. Para los estudiantes, es un feedback sobre cómo fueron recibidos sus esfuerzos por sus empresarios temporales.
  2. La organización de prácticas, aunque ella es normalmente quien emite el informe.
  3. El comité de exámenes del centro, aunque sólo tienen en cuenta si ha aprobado.
  4. Futuros empleadores.
  5. La agencia que financia las prácticas.
- (Ashworth y Saxton, 1989, pp. 32-33)

En definitiva, el problema de la evaluación de las prácticas debe resolverse mediante una calificación aparte de la académica, con un resumen numérico justificado:

Así, la individualidad del placement es reconocida, y la evaluación es técnicamente ideográfica (...)

Una serie de evaluaciones culminando en una evaluación sumativa, garantizando las demandas, y la negociación cercana de la evaluación contribuyen a dar fe de la validez y veracidad de la evaluación. (Ashworth y Saxton, 1989, p. 58)

Pero este tema no sería convenientemente tratado si nos limitáramos a evaluar sólo los aprendizajes de los alumnos, ya que también es susceptible de evaluación la actuación de los profesores e instructores, la calidad de los puestos de trabajo, la inserción de las prácticas en el *curriculum*, ... A todos estos aspectos dedico íntegramente la tercera parte de este trabajo, en la que abordo la evaluación de un programa de prácticas en alternancia, contrastándolo a su vez con algunos otros con características similares.

A lo largo de este capítulo he revisado, desde un punto de vista teórico, las posibilidades de inserción de la experiencia laboral en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la práctica cotidiana en el aula pero también en el puesto de trabajo, así como he examinado las posibilidades de contemplar también otras experiencias de trabajo que no son asimilables al concepto capitalista de trabajo productivo.

He realizado una revisión de las principales estrategias metodológicas que contemplan esta posibilidad, pero fundamentalmente me he detenido en su desarrollo en las empresas y puestos de trabajo. Así, he estudiado las finalidades a las que pueden servir en función de cómo se hallen estructuradas, las distintas posibilidades de implantación de estas estrategias y sus repercusiones sobre la organización escolar y la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la configuración de un *curriculum* oculto de la estancia en las empresas y, finalmente, el papel relevante de la evaluación, entendida sobre todo como supervisión o evaluación formativa y no sólo como certificación de las prácticas, al servicio por tanto del aprendizaje experiencial definido en el capítulo séptimo.

Todas las reflexiones y comentarios anteriores me llevan a plantearme los siguientes interrogantes, a los que trataré de dar respuesta en la tercera parte de la tesis, con el trabajo de campo. ¿Está la experiencia laboral di-

señada con propósitos educativos o no? ¿En qué medida son experiencias extraescolares, que se desarrollan fuera del alcance de los profesores, y de forma rutinaria y no esporádica? ¿Cómo tiene todo esto que ver con su constitución legal? ¿Qué papel desempeñan unos y otros? ¿Qué formación tienen o reciben para desarrollar tales papeles? ...





## CAPÍTULO XI

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

En la primera parte de este trabajo he estudiado las relaciones entre educación y trabajo en un sentido amplio, tanto a nivel conceptual (educación, trabajo, transición, juventud, formación profesional, ...) como a nivel empírico (mercado de trabajo, nuevas tecnologías, políticas de inserción, paro, ...). En la segunda parte he analizado el papel de la experiencia en el aprendizaje, los usos formativos de la experiencia en los sistemas educativos y, más en concreto, en los sistemas de formación profesional, específicamente los usos formativos de la experiencia laboral en sus diversas modalidades, prestando especial atención a la experiencia laboral real. En esta tercera y última parte, voy a proceder a evaluar la realización concreta de un programa que hace uso de la experiencia laboral en la formación profesional, el programa de prácticas en alternancia tal y como se ha llevado a cabo en la Comunidad Valenciana en los últimos años, pero también comparado con sus respectivos homólogos en otros territorios del Estado español: el País Vasco (Departamento de Universidades e Investigación, 1990); Galicia (Zabalza, 1991); así como el área de gestión del Ministerio de Educación Y Ciencia (MEC, 1990a, 1991a, 1991b).

Lo que en definitiva me propongo estudiar es la concreción en una práctica educativa de los planteamientos y principios que he expuesto en las páginas anteriores, a saber: cómo se plasman las relaciones entre educación y trabajo en la realización de este sistema de alternancia, cuál es el papel que asumen tanto el sistema educativo como los distintos agentes sociales (empresarios, trabajadores y sindicatos), cómo repercute la situación del mercado de trabajo en la realización de estas prácticas y de qué modo contribuyen a la inserción de los jóvenes en la vida activa, cuáles son sus virtualidades pedagógicas, qué aportaciones realizan a los dilemas que se dan cita en la formación profesional, cuál es el *currículum* de estas prácticas y cómo se gestiona en un caso concreto delimitado por un marco social y administrativo más o menos definido.

Dicho marco lo conforma la actual situación de nuestro mercado de trabajo, la crisis económica que nos toca vivir, el proceso de unidad europea y de modificación de los mercados internacionales; pero también la regulación en que se ampara la alternancia entre nosotros (Estatuto de los Trabajadores; Ley Básica de Empleo; Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional; LOGSE.; Reforma Laboral (1993-1994), ...). En este marco, se conciben las Prácticas en Alternancia como una experiencia laboral y educativa a la vez, que permite a los estudiantes de Formación Profesional, mediante estancias en empresas, complementar la



formación recibida en los centros escolares y facilitar también su inserción en la vida laboral. En este sentido, las estancias en las empresas facilitan también la adaptación de la Formación Profesional a las necesidades del mercado de trabajo, al rentabilizar las innovaciones tecnológicas que se introducen en la empresa y proporcionar a los jóvenes estudiantes, futuros trabajadores, los conocimientos cuya plasmación en un *curriculum* formal sería demasiado complicada y costosa.

### 11.1. Las Prácticas en Alternancia en la Comunidad Valenciana.

Las Prácticas en Alternancia están ya reconocidas en el artículo 41.3 de la Ley General de Educación de 1970, que prevé la participación de las empresas en el desarrollo de la Formación Profesional, y de hecho toman cuerpo en el artículo 14.2 del R.D. 707/1976, que prevé la estancia en empresas de los estudiantes de Formación Profesional. Posteriormente, la firma del acuerdo marco entre Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y CEOE, de 3 de marzo de 1982, inicia de hecho el acercamiento entre sistema educativo y productivo para mejorar la formación de los jóvenes estudiantes de Formación Profesional. Este acuerdo se consolida con la firma del Acuerdo Económico y Social del año 1984, cuyo artículo 26 hace referencia a las prácticas en alternancia. Por fin, el 20 de diciembre de 1985 se firma el primer Convenio de la Generalitat Valenciana con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para la coordinación de la política de empleo. Es amparándose en estas disposiciones y acuerdos que, en el curso 1985-86, en el mes de febrero de este último año, la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana inició el Programa de Prácticas en Alternancia, aun reconociendo la existencia de prácticas en empresas organizadas por algunos centros de Formación Profesional aunque de manera minoritaria. Desde entonces, ha habido un gran crecimiento de esta iniciativa, como se puede ver en la siguiente tabla (en la que no se recogen las prácticas en alternancia realizadas por algunos estudiantes de Formación Profesional en otros países europeos (Dinamarca, Francia, Escocia, Gran Bretaña e Irlanda), acompañados por un número reducido de profesores, concentradas en periodos de dos o tres semanas).

ANO	ALUMNOS	JORNADAS	EMPRESAS	CENTROS
1986	1.962	122.321	901	61
1987	3.235	159.627	1.193	77
1988	4.290	212.631	1.577	94
1989	5.117	196.741	1.630	98
1990	4.280	157.392	1.836	99
1991	5.418	184.354	2.104	102
1992	7.025	230.226	2.454	115

Tabla nº 1. Estadísticas de la Alternancia en la Comunidad Valenciana. (Fuente: Generalitat Valenciana, 1991)

Conviene ubicar estos datos convenientemente para entender mejor su importancia. En el curso 1990/91, estas eran las cifras de la Formación Profesional en la Comunidad Valenciana: 180 centros, 90 de ellos públicos y otros 90 privados; 5.182 profesores, de ellos 3.082 hombres y 2.100 mujeres; 80.648 estudiantes, de los cuales 49.750 eran de Primer Grado y 28.143 de Segundo y, de estos, tan sólo 7.070 estudiaban tercer curso de FP II.

Por su parte, en el territorio de gestión del MEC estos son los datos de la alternancia.

CURSO	ALUMNOS	EMPRESAS	CENTROS
1983/84	2.364	242	74
1984/85	3.582	947	272
1985/86	10.930	4.378	311
1986/87	15.311	5.316	314
1987/88	26.097	8.700	353
1988/89	27.913	10.603	407
1989/90	28.130	12.221	478
1990/91	27.953	12.822	510

Tabla nº 2. Estadísticas de la Alternancia en el territorio de gestión del MEC (1990a).

Del total de alumnos de alternancia en el territorio MEC en el curso 1990/91, 15.971 eran mujeres por 11.982 hombres. Del total de empresas, 1.214 eran públicas, para 11.608 privadas. El número de profesores tutores ascendía a 1.545, con lo que la ratio profesor/alumno es de 18.09; la ratio alumno/empresa es de 2.18, y la ratio horas/alumno de 226.99.

La diferencia de cifras es evidente, como también lo es la que respecta a la Formación Profesional en su conjunto entre uno y otro territorio. Sin embargo, una comparación proporcional, que tenga en cuenta las ratios, acerca mucho más los números entre una y otra. Como se puede deducir, en la Comunidad Valenciana la media de jornadas que realizan los alumnos es de unas algo más de 32 en el último año, mientras que a las empresas les corresponden una media de casi 94 jornadas (o el equivalente a tres alumnos por empresa y año). Cada alumno recibe aproximadamente en concepto de ayudas a desplazamientos, dietas, ... entre 25.000 y 29.000 pesetas. Por su parte, las empresas reciben entre 12.500 y 13.300 pesetas, también en función de los casos.

En los datos presentados en la tabla anterior, se recogen indistintamente centros y alumnos de Formación Profesional de Segundo Grado y de Módulos Profesionales II y III de Reforma, ya que los datos facilitados por la dirección del programa de alternancia impedía distinguir unos de otros. En el estudio que presento a continuación, también aparecen ambos reflejados indiferenciadamente, tal como se percibía en aquel momento por parte de todos los implicados a la hora de abordar el tema de la alternancia (Inspección, profesores, alumnos, empresarios, dirección del programa de al-

ternancia). Los resultados del estudio de Álvaro Page (1993) nos permiten asimismo trabajar sin establecer dicha diferenciación: las variables de su informe que discriminan entre Módulos y Formación Profesional son únicamente la distribución temporal de las prácticas y las horas de prácticas en empresas, en el sentido de que las prácticas están más concentradas en el caso de los Módulos y que los alumnos de Formación Profesional que hacen prácticas disfrutan de más horas de estancia en las empresas que los de Módulos.

En el territorio objeto de este estudio, las Prácticas en Alternancia vienen reguladas por un aparato normativo caracterizado por los siguientes aspectos (*Circular de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa per la qual es donen instruccions per a la realització de Pràctiques Professionals Formatives en Alternança en entitats col.laboradores per l'alumnat de Formació Professional, d'Arts Aplicades i Oficis Artístics, i de Móduls Professionals. València, 23 de gener de 1992*):

1. Las metas de estas prácticas son fundamentalmente dos, en función del propio origen del Programa: por una parte, las prácticas en empresas como medio de completar la formación de los alumnos en ámbitos y con métodos que los centros escolares no están en condiciones de poder ofertar por su propia naturaleza. En segundo lugar, las prácticas se conciben también como medio para facilitar la inserción laboral de los alumnos. Ambas finalidades implican, en cualquier caso, el carácter formativo de las prácticas, ya que éstas se conciben como elemento integrante del *currículum*. En cualquier caso, tal y como vienen expresados en la normativa, estas finalidades se concretan en los siguientes objetivos:
  - a) Completar o reforzar mediante su realización el programa de Tecnología y Prácticas oficialmente establecido en los respectivos programas de estudios, en aquellos apartados en que los medios y organización de la Entidad Colaboradora lo hagan más idóneo.
  - b) Completar y reforzar los procesos de aprendizaje de los alumnos que cursen módulos profesionales, realizando funciones técnicas en las cuales se les permita tener una cierta responsabilidad de acuerdo con el nivel profesional para el cual se les capacita.
  - c) Enriquecer la formación de los alumnos de F.P. de 2º Grado y de especialidad en Escuelas de Artes Aplicadas y Oficis Artísticos y de los Módulos Profesionales, mediante su incorporación a un ambiente real de trabajo.
  - d) Facilitar la inserción laboral de los alumnos al ponerles en contacto efectivo con las empresas de donde han de partir las posibles ofertas de empleo.
  - e) Facilitar la comunicación entre los centros de Formación Profesional y Escuelas de Artes Aplicadas y Oficis Artísticos e Institutos de Bachillerato y las empresas de su entorno, y Organismos Públicos, beneficios para unos y otras, tanto en lo que se refiere a la colaboración de orden laboral como tecnológico y formativo.
  - f) Potenciar el desarrollo personal y social especialmente la capacidad de comunicación.
  - g) Coordinar las actuaciones del Plan de prácticas con las de orientación profesional y educativa.

*(Circular de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa per la qual es donen instruccions per a la realització de Pràctiques Professionals Formatives en Alternança en entitats col.laboradores per l'alumnat de Formació Professional, d'Arts Aplicades i Oficis Artístics, i de Mòduls Professionals. València, 23 de gener de 1992)*

2. Los conciertos de colaboración que permiten la realización de las prácticas son suscritos por el representante legal de la empresa o institución y por el director del centro docente, previa conformidad del Consejo Escolar y con el visto bueno de la Inspección Educativa. Tendrán preferencia en la firma de los conciertos aquellas entidades que puedan proporcionar empleo a los estudiantes al finalizar las prácticas. En este sentido, los centros escolares han de informar a las entidades colaboradoras sobre las distintas modalidades de contratos de trabajo para jóvenes, tarea en la que es de gran importancia la colaboración de los padres de alumnos. En este sentido, se constata incluso a este nivel el papel que desempeñan los centros como agencias de colocación de los estudiantes.
3. Se prevé la concesión de becas y subvenciones tanto a los estudiantes como a las entidades colaboradoras, siempre y cuando lo hayan solicitado y se disponga de una dotación presupuestaria para tal fin. Esta ha ido variando año a año debido a las diversas fuentes de financiación a las que se ha amparado: Fondo Social Europeo, programa PETRA, Plan de Formación e Inserción Profesional, ...
4. La programación de las prácticas deben realizarla los centros escolares, de común acuerdo con la entidad colaboradora, con el fin de adecuar la estancia de los estudiantes a su *currículum*, procurando la diversificación del tipo de tareas y evitando la realización de actividades meramente productivas y repetitivas.
5. El seguimiento, evaluación y control de las prácticas corresponde al departamento de prácticas. Este ha de designar a uno o varios profesores del centro como tutores docentes de los estudiantes en prácticas. Dicha función corresponde preferentemente a los profesores de tecnología o prácticas de la especialidad correspondiente al alumno. A estas tareas dedican estos profesores la totalidad de sus horas complementarias así como la reducción de horas lectivas recogidas en su horario individual. Para sus desplazamientos a los centros, el Consejo Escolar del centro puede autorizar el pago de los gastos con cargo a los gastos de funcionamiento del centro. Son las funciones de estos tutores:
  - Programar las prácticas en su división junto con los responsables de la empresa en la que vayan a realizarse.
  - Realizar una visita, al menos, cada quince días a la empresa donde los alumnos de su especialidad estén realizando las prácticas.
  - Informar al jefe del departamento de prácticas de las incidencias que puedan producirse en el desarrollo de las mismas.
  - Efectuar la tramitación y el seguimiento administrativo de los cuadernos de prácticas.
  - Recoger de las empresas los aspectos de la formación que se puedan incluir en las programaciones de los centros.

- Colaborar con el tutor del grupo y con el departamento de orientación.
- Velar porque las condiciones y la distribución de las prácticas realizadas por los alumnos y las alumnas en las empresas sean estrictamente igualitarias.

*(Circular de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa per la qual es donen instruccions per a la realització de Pràctiques Professionals Formatives en Alternança en entitats col.laboradores per l'alumnat de Formació Professional, d'Arts Aplicades i Oficis Artístics, i de Móduls Professionals. València, 23 de gener de 1992)*

6. Por su parte, el jefe del departamento de prácticas hace las funciones de coordinador del programa. Le corresponde, por lo mismo, programar una oferta suficiente de puestos de prácticas, estar en contacto permanente con las entidades colaboradoras, supervisar la adjudicación de becas y ayudas a estudiantes, el pago de las mismas y las compensaciones a las empresas (también en los comienzos del programa se estableció el criterio de priorizar la firma de conciertos con empresas que tuvieran posibilidades de ofrecer empleo a los alumnos a la finalización de las prácticas). Además, ha de hacerse cargo del seguimiento de la inserción profesional de los titulados durante el año siguiente a la finalización de sus estudios. De todas estas tareas ha de emitir los correspondientes informes para dirigirlos tanto a la dirección del centro como al Consejo Escolar y al Servicio Territorial.
7. Por su parte, la entidad colaboradora también ha de designar a uno o varios tutores de los alumnos en prácticas, colaborador del tutor docente y que debe velar por la seguridad de los alumnos, representar a la entidad ante estos y, en algunos casos, hacer una valoración de las prácticas formativas de los estudiantes.
8. El calendario y el horario de las prácticas deben ser elaborados de común acuerdo entre el centro y la entidad. En este sentido, se entiende la jornada de prácticas como una unidad de 5 horas con efectos administrativos (pago de becas y compensaciones). En días lectivos, el alumno no podrá estar más de 3 horas en la entidad colaboradora, si bien el Consejo Escolar puede solicitar a la Dirección Territorial una variación de esta norma adjuntando una memoria justificativa. La duración de las prácticas se fija en unas 200 horas (o 40 jornadas) por alumno y curso escolar, con el fin de permitir la participación al mayor número posible de alumnos (en los inicios del programa se preveían un máximo de 300 horas por alumno y curso). Los meses de julio a septiembre incluidos no pueden ser utilizados para la realización de prácticas, salvo por motivos que así lo justifiquen y con el consentimiento de los tutores docentes y en las empresas. El mes de agosto no puede ser aprovechado en ningún caso, para evitar la concentración de las prácticas que perderían así su carácter de alternancia y, por lo tanto, su componente formativo, ya que quedarían sin seguimiento por parte de los tutores del centro.

El tiempo que los alumnos dediquen a las prácticas en alternancia puede ser computado a efectos de la asignatura de prácticas de su especialidad, con el visto bueno de la dirección del centro.

9. En tanto que actividad escolar, las prácticas en alternancia han de ser calificadas y estas calificaciones valorarse adecuadamente en la evaluación del Área de ampliación de conocimientos, en las especialidades de régimen de enseñanzas especializadas, o del Área de Conocimientos tecnológicos y prácticos en las especialidades de régimen general, especialmente de la asignatura de prácticas.
10. La selección de los alumnos para la realización de prácticas tiene como únicos criterios la invitación a que todos los alumnos que lo deseen puedan realizar prácticas al menos una vez a lo largo de FPPII, teniendo preferencia para ello los alumnos de los últimos cursos.
11. Los alumnos que realizan las prácticas están cubiertos a efectos de accidentes de trabajo por el seguro escolar y por un seguro colectivo suplementario de accidentes individuales y de responsabilidad civil.

Junto a estas consideraciones de carácter normativo, creo conveniente también exponer aquí la documentación relacionada con la gestión de las prácticas y que deben conocer y manejar tanto los profesores como los estudiantes y las empresas, por su carácter no sólo administrativo sino también formativo:

En primer lugar, el propio Concierto de Prácticas Profesionales Formativas en Alternancia, en el que se recoge una exposición de motivos así como una serie de acuerdos que recogen la mayoría de aspectos normativos anteriormente enunciados. Como anexos al mismo figuran, por una parte, los datos de las entidades firmantes (centro, domicilio, código bancario, tutores docentes, entidad colaboradora, domicilio y C.I.F., teléfono, tutores de la entidad, actividad económica, número de trabajadores) así como la relación de alumnos que se acogen al concierto con sus respectivos datos (fecha de nacimiento, curso, rama y especialidad, número de jornadas, periodo de prácticas, horario y días de la semana); el consentimiento de cada uno de los alumnos o sus padres o tutores; la solicitud de ayuda económica y, finalmente, el programa de prácticas que refleja los contenidos y la duración prevista para los mismos, firmado este último por los tutores docentes y de la entidad colaboradora.

En segundo lugar, también existe un modelo de Certificación de Prácticas Profesionales Formativas en Alternancia, en que la dirección del centro escolar certifica que una serie de alumnos que aparecen relacionados al margen han realizado un total de "x" jornadas según el marco de la normativa que regula el Programa de Prácticas Profesionales Formativas en Alternancia; así como otro Certificado de Prácticas Profesionales Formativas en Alternancia firmado por la representación legal de la Entidad Colaboradora, expedido éste nominalmente a cada uno de los alumnos, indicando asimismo la equivalencia en horas de Prácticas de Formación Profesional Formativas y el periodo de tiempo en que aquellas se han realizado.

En tercer y último lugar, el documento que más interés tiene desde el punto de vista de mi investigación, el Cuaderno de Prácticas en Alternancia. En él constan los datos del alumno, la entidad colaboradora, el centro y el curso académico, su edad y su especialidad, así como los nombres de los tutores de la entidad colaboradora y del centro docente. Se recoge también el programa de prácticas que figura también en uno de los anexos del concierto, así como el calendario y horario de las prácticas. El resto del cuadernillo lo constituyen una serie de páginas de igual formato, en las que se relacionan las actividades efectuadas por el alumno quincenalmente, y las horas empleadas en cada una de ellas, la formación adquirida en la quincena y las observaciones que se puedan realizar sobre ella. Cada una de estas hojas debe ir firmada por el tutor de la empresa, el tutor docente y el propio alumno. La penúltima página del cuaderno se destina a la evaluación de las prácticas del alumno por el centro de Formación Profesional, firmada por el tutor docente, y referida a los siguientes ítems: valoración global de la formación adquirida, adquisición de conocimientos tecnológicos, maduración de conocimientos tecnológicos previamente poseídos, adquisición de capacidades prácticas, maduración de capacidades prácticas que ya se poseían previamente y adquisición de valores formativos no reseñados. La última parte del cuaderno consiste en la evaluación de las prácticas del alumno por la entidad colaboradora, va firmada por la propia entidad (y no necesariamente por el tutor de la misma), y valora los siguientes aspectos: capacidad de adaptación a las tareas, interés por el trabajo, espíritu de colaboración, asistencia (número de faltas) y puntualidad. Ambas hojas de evaluación utilizan como criterios únicos de calificación los siguientes: A (muy buena), B (buena), C (normal) y D (insuficiente).

Por lo que respecta a todos estos documentos, me gustaría señalar que mientras unos tienen una cuidadosa elaboración (por ejemplo, la normativa), otros tienen un carácter más bien burocrático (incluyendo en esta caracterización las connotaciones peyorativas del término, ya que parte de la información solicitada en los anexos a los conciertos no es utilizada en ningún momento por los destinatarios de la misma: sector de actividad de la empresa, número de trabajadores de la misma, ...). Otro tanto podría decirse del cuaderno de prácticas, de carácter sumativo, que no cuenta con el reconocimiento de alumnos ni tutores: de los primeros porque, al haber una doble calificación, en los casos en que no coinciden ambas suele haber conflictos, prevaleciendo siempre la del profesor. Los profesores, por su parte, y tal y como se señala en el informe del M.E.C. (1990), piensan que el cuaderno supone un mayor compromiso para la empresa, su tutor y los alumnos, pero no para ellos mismos. En palabras de una profesora,

el cuaderno de prácticas después te lo guardas tú en tu casa porque no se tiene que mandar a ningún sitio. Entonces, te sientes defraudado de hacer una serie de papeleos encima, porque es escribir, ... de evaluar y de ir a las empresas para que luego eso te lo tengas tú en tu casa amontonándose y haciéndose viejo. Entonces, ya te sientes por una parte que, bueno, para qué voy a hacer esta labor si no me la va a mirar nadie y no sirve para nada.

Asímismo, también más adelante podremos ver que la normativa se desconoce en numerosas ocasiones, lo que impide su cumplimiento. En este sentido, se echa de menos una divulgación de información como la que, por ejemplo, se lleva a cabo en otros territorios bajo la órbita del M.E.C.: por ejemplo, en la Dirección Provincial de Zaragoza, en el que se presentan y dan a conocer las prácticas a los empresarios, se dan orientaciones ante posibles percances a la vez que se informa sobre la totalidad del programa (y no sólo sobre el concierto particular que el empresario firma).

En este sentido, la guía para la Formación en Centros de Trabajo elaborada por el Equipo de Reforma de la Formación Profesional en la propia Conselleria supone una mejora cualitativa al incorporar unas orientaciones metodológicas para los equipos educativos de los centros, una ficha de valoración más detallada para los tutores laborales (si bien ésta dista de propuestas como las apuntadas en la segunda parte de este trabajo), así como un fichero de actividades para el alumnado que contribuya a un mejor conocimiento del puesto de trabajo (sector de actividad, tipología del centro, productos o servicios que elabora, horarios, actividades de formación, organización funcional del centro, organización laboral, estudio de los procesos productivo y comercial, seguridad e higiene, ...).

Sobre estas cuestiones, no obstante, me detendré con más detalle al analizar y valorar los resultados de la investigación. En las páginas que vienen a continuación expongo la investigación que he realizado sobre el funcionamiento de las prácticas a las que me acabo de referir. Dicha investigación se planteó inicialmente como una evaluación de dicho programa encargada por la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia con el fin de incorporar sus resultados y valoraciones al Libro Blanco sobre la Formación Profesional en la Comunidad Valenciana, documento que jamás vio la luz. En marzo de 1992, la persona encargada de coordinar la elaboración de dicho documento se puso en contacto conmigo para que me encargara de la investigación y posterior redacción del informe correspondiente. Asumí dicha tarea con el compromiso por su parte de incorporar una serie de items en la búsqueda de información que resultaban relevantes para el análisis desde el punto de vista de esta tesis doctoral y que carecían de interés desde la perspectiva de los gestores de las prácticas, así como de poder disponer libremente de la información allí recogida.

Consecuencia de ello, los objetivos que persigue este trabajo son varios. En primer lugar, evaluar la propia experiencia en cuanto a su funcionamiento y los resultados obtenidos. Por otra parte, conocer el grado de adecuación de los conocimientos que se imparten actualmente a los requeridos para los puestos de trabajo. Ambos objetivos, enunciados por la propia Consellería, tienen la pretensión de obtener una visión global que facilite la adopción de medidas para la implantación de la Formación en Centros de Trabajo correspondiente a la Formación Profesional Específica enunciada por la LOGSE Pero los objetivos del estudio se centran no sólo en la sugerencia de medidas a adoptar, sino también en la revisión de la experiencia a la luz de los planteamientos teóricos sobre la misma, tal y como los he desa-



rollado en la segunda parte de este trabajo especialmente. Desde este punto de vista, pretendo profundizar en la relación teoría-práctica tal y como se plantea en las prácticas en alternancia, ver de qué manera se produce la combinación de lugares de aprendizaje, cuáles son los roles que se ponen en funcionamiento y cuáles son sus repercusiones sobre la organización escolar así como sobre la laboral. Además, interesa averiguar la posición de las empresas y del propio sistema educativo ante estas prácticas, sus intenciones declaradas, la percepción que de las mismas tienen los agentes implicados, especialmente los alumnos. Otro objetivo de la investigación es conocer el tipo de conocimientos que se desarrollan en las prácticas, qué mecanismos los originan y cuáles son sus aplicaciones tanto en el trabajo como en las aulas escolares. Los aspectos curriculares de las prácticas, así como su impacto sobre la organización escolar y la función docente son también centros de interés de este trabajo. En definitiva, trataré de contrastar en esta experiencia concreta los planteamientos expuestos en las páginas anteriores, de modo que esta investigación pueda dar lugar a un aprendizaje crítico y reflexivo sobre las prácticas, tal y como mantengo a lo largo de este trabajo.

## 11.2. Metodología.

El diseño de la investigación lo realicé utilizando como referencia diversos estudios e investigaciones sobre los usos formativos de distintas modalidades de experiencia laboral en alternancia realizados algunos de ellos en el contexto anglosajón: MacDonald y Black (1987) realizan un estudio que tiene muchos puntos en común con la información recogida en mi investigación, aportando la riqueza de los estudios de caso centrados en una escuela que, junto a otras dos de su localidad, ofrecía experiencia laboral dentro de un programa de transición promovido por la Comunidad Europea. En su estudio, entrevistaron a 18 alumnos y 18 empresarios, recogiendo sus opiniones sobre la experiencia laboral. Utilizaron entrevistas semiestructuradas y analizaron también los cuadernos de prácticas de estos alumnos. Scribner (1988), ha investigado los aspectos cognitivos de las actividades prácticas que tienen lugar en el entorno laboral. Trata de examinar el modo en que pensar y hacer, "cabeza y mano" por utilizar la expresión que da título a su trabajo, están integrados en las tareas del trabajo industrial. Sigue los presupuestos de la teoría de la actividad de la escuela soviética. Su estudio se centra en ocupaciones industriales y de servicios (altamente estructuradas y que incluyen tareas cuyos resultados están predeterminados), analiza tareas no estrictamente materiales ni estrictamente simbólicas (como rellenar los pedidos de leche), trabajos que, aunque se desarrollan individualmente, tienen una cultura común. La intención de esta investigadora está en poner de manifiesto el equilibrio entre el esfuerzo mental y el esfuerzo físico. Howieson (1989), en Escocia, estudia la experiencia laboral y el trabajo a tiempo parcial entre los estudiantes de educación secundaria. Su estudio

se centra no en el "cómo" y el "porqué" de la experiencia laboral, sino en lo que podría denominarse como el "quién", "cuándo" y "cuánto". (Howieson, 1989, p. 3)

Roditi (1991) también realiza varios estudios de caso, centrándose básicamente en los costes de la alternancia y atendiendo, consiguientemente, a los criterios de éxito de la misma. Centra sus estudios de caso en los modelos de aprendizaje basado en el trabajo, el coste inicial, la fuente de financiación, los costes por estudiante y por graduados, ... Miller, Jamieson y Watts (1991) realizaron un programa de investigación entre 1987 y 1990. El proceso completo se organizó en cuatro ámbitos: 1) Tres talleres de investigación (para organizadores de experiencia laboral para los alumnos, para empresarios en grandes compañías, y para pequeños empresarios); 2) estudio de casos en seis LEAs (entrevista con los coordinadores centrales del programa, con los profesores de contacto en las escuelas, y con los estudiantes que recién habían acabado su experiencia laboral); 3) examen de guías e informes de muchas de las noventa LEAs del *School Curriculum Industry Partnership* (SCIP) y 4) material de estudio de casos remitidos por las escuelas que competían por el *1989 Rover Award for Quality in Work Experience*. Su trabajo se centra en los siguientes aspectos curriculares:

la integración de la experiencia laboral en el *curriculum* escolar; avances en los programas de experiencia laboral; emparejamiento de estudiantes a los puestos de aprendizaje (*placement*); estrategias de enseñanza; supervisión del aprendizaje de los alumnos; evaluación de los programas de experiencia laboral. (Miller, 1991, p. xiv).

Todos estos estudios son de gran interés para mi trabajo, si bien el acento investigador de cada uno de ellos es distinto no sólo en cuanto a la definición del objeto de estudio mismo, sino también en los que respecta a los procedimientos metodológicos. Por una parte, condiciones de tiempo y fundamentalmente de recursos me han llevado a adoptar un enfoque para mi investigación que deja fuera algunas estrategias de orden etnográfico, que hubieran sido de mi agrado. A ello hay que unir la dificultad de realizar un estudio de caso, ante la negativa de las empresas en las que planteé dicha opción y que eran las que, en principio, mejor desarrollan el programa de alternancia, según la valoración de los propios encuestadores. No obstante, he tratado de suplir estas carencias dejando preguntas abiertas en los cuestionarios y realizando, con posterioridad al análisis de los mismos, distintas entrevistas a profesores, tutores laborales y estudiantes. Respecto a estos últimos, en todo momento los he considerado como una fuente de información privilegiada, por el modo en que respondieron a las encuestas, con gran interés según todos los encuestadores, prestando atención a cada una de las preguntas y haciendo comentarios al margen de las mismas, completando o matizando sus respuestas con detalle.

En el informe que presento a continuación expongo los resultados de un conjunto de cuestionarios que, sobre el programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Valenciana, se pasaron entre los meses de septiembre de 1992 y enero de 1993. Por otra parte, también me refiero a diversas entrevistas realizadas entre abril y diciembre de 1993 tanto a alumnos como a profesores y tutores laborales encargados de la gestión de las prácticas en alternancia.

### 11.2.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE OTROS INFORMES DE PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA.

Como ya he dicho en la introducción a este capítulo, para el diseño del trabajo de campo, así como para la contrastación de sus resultados, he utilizado otros estudios referidos también a las prácticas en alternancia. Creo conveniente referirme brevemente a las características de los mismos, para que se puedan entender también correctamente las referencias que hago a ellos.

En primer lugar, he utilizado como referencia importante el informe sobre "La Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87", elaborado por la Ricardo Bou desde la Dirección del Programa de Formación Profesional en Alternancia de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Este informe, presentado en junio de 1988, se basa en los informes solicitados a los centros por parte de la Dirección del Programa sobre el mismo. Recoge, además, parte de la información sobre la infraestructura del Programa que consta en aquélla. Por otra parte, también consta de los resultados de una encuesta pasada a empresas e instituciones colaboradoras. También se hace eco de la opinión de los alumnos sobre las prácticas. Muy breve, de apenas quince páginas, anexos aparte, sí que hay en este informe informaciones contrastadas, al tiempo que sirve para establecer algunas comparaciones longitudinales con mi trabajo de campo.

En segundo lugar, he manejado una síntesis de un "Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas", elaborada por el Servicio de Inspección Técnica de Educación de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia. Dicha síntesis, fechada en Madrid en enero de 1990, pasa directamente de la introducción a las conclusiones en las 32 páginas que lo forman. No hace mención alguna de la metodología del estudio, de las características del mismo, de su proceso de elaboración ..., por lo que, aunque la manejo, creo que conviene ser prudentes en la utilización de sus resultados. Respecto de éstos, se limita básicamente a hacer una descripción de la información recogida en el estudio, elaborada en tablas y gráficas, siempre de forma porcentual y jamás mencionando las cifras totales que componen la supuesta muestra. Además, no se hace valoración alguna de la información que se expone. Finalmente, decir que se centra en tres subapartados: las opiniones de los empresarios (sobre los alumnos, planificación y realización de las prácticas y otros aspectos del programa), las opiniones de los alumnos (su valoración del programa, sus posibilidades de empleo y su situación laboral actual, así como las condiciones de trabajo de los que tienen empleo) y, finalmente, las opiniones de los docentes y los inspectores de educación (sobre la coordinación del programa en los centros de FP, la flexibilización de horarios y grupos, las horas de dedicación, la eficacia del cuaderno de

prácticas, la influencia del programa en las programaciones didácticas, los aspectos susceptibles de mejora, la periodicidad de las visitas a empresas, la planificación y seguimiento de las prácticas y el papel del instituto de FP en el desarrollo del programa).

Otro estudio que ha resultado muy interesante es la "Evaluación de la experiencia vasca. Formación Profesional en Alternancia", encargado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco y elaborado por *Prospektiker Erakundea*. La metodología de este estudio sirvió de base para la empleada en el mío propio: se elaboraron una serie de cuestionarios diferentes para aplicar a tres colectivos distintos (alumnos, tutores en los centros escolares e instructores en las empresas). El estudio se realizó sobre la totalidad de la población de alumnos en prácticas (3.055), si bien se analizaron datos de 2.317 de ellos, por diversos problemas técnicos. El mismo procedimiento se empleó para encuestar a los tutores, acudiendo a los centros, y se consiguió analizar finalmente 188 cuestionarios de entre una población de 249. Con los instructores sucedió otro tanto: de una población de aproximadamente 1.300 se consiguieron resultados de 699. De este modo, el tratamiento que se hace en este informe, de 175 páginas, consigue ser muy detallado con respecto a muchas de las cuestiones planteadas debido a que el tamaño de los grupos encuestados permite establecer cortes con respecto a la rama de estudios, aspecto éste que no ha sido posible en mi estudio, ya que a excepción de la rama de administrativo, el resto aportaban un tamaño demasiado pequeño para poder establecer interpretaciones significativas. Por lo demás, este estudio consta de una estructura de capítulos similar a la de esta parte de mi trabajo, si bien yo también contemplo algunos aspectos referidos a la inserción laboral de los alumnos, o la valoración que hacen las propias empresas (y no sólo los instructores) de las prácticas, y me ocupo también con más detalle de la gestión de las mismas, tratando de recoger de este modo algunos de los planteamientos establecidos en las partes anteriores de este trabajo.

Un carácter bien distinto aporta la "Evaluación del Programa de Prácticas en Alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega", investigación dirigida por M. Zabalza y subvencionada por el C.I.D.E., realizada en Santiago de Compostela entre 1988 y 1991. Este estudio, al igual que el mío, combina la información cuantitativa, recogida por medio de cuestionarios, con la cualitativa, a partir de una serie de reuniones mantenidas con los implicados en las prácticas. Por lo que respecta a los cuestionarios, se elaboran también pensando en tres colectivos: los tutores de centro, los tutores de empresa y los alumnos. Los cuestionarios se distribuyeron a 927 alumnos de los que respondieron 448; a 110 profesores tutores de los que respondieron sólo 35, así como a 85 tutores de empresa, de los que respondieron tan sólo 39. Como se puede apreciar, los tamaños de estos dos últimos grupos son demasiado pequeños como para establecer interpretaciones a partir de los mismos. Además, en el estudio no se hace referencia a cómo se obtuvieron las muestras ni al tamaño total de cada una de las poblaciones respectivas, con lo que hay que tomar con bastante cautela los resultados obtenidos. Por su parte, aporta una información de carácter cualitativa muy rica que ex-

pone con detalle y analiza someramente. El informe, de 251 páginas, anexos aparte, valora los resultados en distintos capítulos, referidos a los objetivos de las prácticas, su organización y gestión, las funciones de los tutores, la evaluación de los alumnos, ... La elaboración de las conclusiones de este estudio fueron de gran utilidad para mi trabajo, por su enfoque eminentemente pedagógico.

Finalmente, quisiera hacer referencia también a otros dos estudios que, si bien no tuvieron incidencia en el diseño de mi investigación, por ser publicados posteriormente, sí que aportan informaciones que también contrasto con los resultados que se derivan de aquélla. Me refiero a la "Evaluación de los Módulos Profesionales: Estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico-profesional", publicado por el C.I.D.E. en 1993 y dirigido por M. Álvaro Page. Aunque no se refiere estrictamente a las Prácticas en Alternancia, sí que aporta algunas informaciones interesantes sobre las mismas, sobre el planteamiento de la Formación en Centros de Trabajo así como sobre la relevancia de este tema en el desarrollo de la reforma. El tamaño de muestras que se utiliza en este estudio, realizado en el territorio MEC, es similar al mío, si bien sus pretensiones son mucho más amplias y la atención que dedica al tema de las prácticas es escasa. Por último, también utilizo alguna referencia del estudio titulado "Inserción y búsqueda de empleo: El caso de los técnicos especialistas de FPPII en tres mercados locales de trabajo", también publicado por el C.I.D.E., que formó parte del proyecto G.E.F.E. 90, elaborado por R. Herranz, J.R. Álvarez, M. Garmendia y A. Borja. Aunque sólo me ocupo en mi investigación de la inserción laboral de manera colateral y éste es el tema único y específico de este estudio, constituye una referencia necesaria para matizar mis resultados. Todos ellos los expongo en las siguientes páginas.

### 11.2.2. LA ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.

Los cuestionarios fueron elaborados en los meses de abril a junio de 1992. Para la elaboración de los cuestionarios tuve también en cuenta todos los estudios que sobre las prácticas en alternancia se han hecho hasta el momento en el Estado español: Comunidad Valenciana, 1988; País Vasco, 1990; Galicia, 1991; Memorias del Ministerio de Educación y Ciencia 1989-1991; Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. Aunque al final de este capítulo describo las características de estos trabajos, quiero apuntar ahora que la mayor parte de estos estudios se centran en tres grupos participantes: los alumnos que realizan prácticas en alternancia, los tutores docentes de las mismas, y los tutores laborales o trabajadores que, en las empresas, se hacen cargo de la supervisión del trabajo de los alumnos. Sin embargo, los cuestionarios de mi trabajo se han realizado a cinco colectivos distintos, todos ellos implicados de una u otra forma en el programa de prácticas en alternancia: 1) profesores y profesoras de Formación Profesional que han sido tutores de estas prácticas con los alumnos y alumnas de su centro; 2) coordinadores del programa en los centros escolares; 3) alumnos y alumnas que han participado en el programa; 4) responsables de la gestión del mismo en las

empresas colaboradoras; y 5) trabajadores y trabajadoras de dichas empresas que han ejercido como tutores de los alumnos que los centros de FP enviaban. En muchos casos, los responsables y tutores de las empresas suelen coincidir con la figura del empresario debido a las características del tejido empresarial de la Comunidad Valenciana.

También hice acopio, previamente a la redacción de los cuestionarios, de cuanta información consideré conveniente con el fin de aligerar el contenido de los mismos, si bien mucha de ella no me fue proporcionada por no encontrarse disponible, mientras que la búsqueda de alguna otra resultaba una labor excesivamente costosa: así sucedió con algo aparentemente tan sencillo como saber el número de alumnos que cada profesor-tutor tenía a su cargo, el número de empresas a las que había de visitar, el tamaño de las empresas colaboradoras, así como otras informaciones tales como la tasa de abandonos de las prácticas. Bastante de esta información constaba en los anexos a los conciertos firmados, pero era desestimada por la propia Administración por lo que no le daba tratamiento informático. Por otra parte, tampoco tuve acceso a los conciertos, de modo que no he podido disponer de esa información.

Previamente a la realización de los cuestionarios, tuvo lugar una reunión con los 18 inspectores de Formación Profesional de la Comunidad Valenciana, el 26 de junio de 1992, en la que afloraron cuestiones relevantes para este tema desde una nueva perspectiva, raramente considerada. En esta reunión, los inspectores tuvieron la oportunidad de expresar su opinión sobre los cuestionarios, que previamente les habíamos enviado. De este modo, pude incorporar a ellos las sugerencias de modificaciones que consideré oportunas. También los cuestionarios fueron revisados por varios expertos, todos ellos conocidos por mí: la persona que desde la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia puso en marcha el programa de Prácticas en Alternancia y estuvo al frente del mismo entre 1986 y 1989, varios profesores tutores de prácticas y coordinadores del programa en sus centros, algún empresario interesado en las cuestiones formativas de las prácticas, así como algún trabajador que había tenido a su cargo a varios alumnos en prácticas. Con esta revisión previa decidí no hacer un pase de prueba del cuestionario salvo a un grupo de estudiantes de Formación Profesional que habían realizado prácticas en alternancia.

### 11.2.3. LAS POBLACIONES Y LAS MUESTRAS.

La encuesta a los tutores docentes y a los coordinadores de centros de Formación Profesional se pasó a la totalidad de la población, alrededor de unos 300 tutores en el curso 1992/93 (de los que resultaron válidos finalmente 250) y 115 coordinadores (uno por cada centro de los que participan en el programa), de los que cumplieron correctamente el cuestionario 101.

La encuesta a las empresas se pasó a una muestra de las mismas (120 empresas escogidas en un muestreo aleatorio de entre una población de 2.104 empresas que se hallaban colaborando con el programa en el curso 1991/92, con escasos abandonos desde el inicio del programa en el curso 1985/86). Las respuestas válidas finales arrojan una muestra definitiva de 98 empresas, lo que nos permite obtener estimaciones al 95% de confianza. Los tutores de las empresas fueron entrevistados en la misma ocasión que se visitó la empresa, coincidiendo en algunas ocasiones con los propios representantes de la empresa, lo que se explica fácilmente por la abundancia de pequeñas empresas en la Comunidad Valenciana. Por otra parte, en más de una ocasión se puso de manifiesto que esta figura es más nominal que real, ya que en algunas empresas no se ejerce como tal. Respondieron de manera válida a esta encuesta 94 tutores.

Por fin, la encuesta a los alumnos que han participado en el programa se pasó también a una muestra de 295 alumnos de una población total de unos 15.000, que son los estudiantes que realizaron prácticas entre los años 1989 y 1991. El motivo para volver hacia atrás en el tiempo radica en el interés que suponía analizar también el aspecto de inserción profesional que se atribuye a las prácticas incluso a nivel normativo, y que sólo podía ser evaluado aun renunciando a obtener una mayor representación de distintas ramas en la muestra si esta hubiera correspondido a un mismo curso académico. El criterio de muestreo fue completamente aleatorio, optando por no utilizar ningún criterio de estratificación. La respuesta final aceptada fue de 211 alumnos, lo que nos permite obtener estimaciones al 99% de confianza.

#### 11.2.4. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

Quiero en este apartado describir brevemente el contenido de cada uno de los cuestionarios, si bien aparecen todos ellos presentados al final de este trabajo como anexo al mismo.

El cuestionario dirigido a las empresas consta de una primera parte en la que se recogen datos de identificación diversos, que servirán después para poder dividir subgrupos con los que profundizar en el conocimiento de las distintas variables. Así, datos como el tamaño de la localidad, el estatuto jurídico de la empresa y el carácter de su titularidad, la actividad a la que se dedica y el tamaño de la misma. A continuación, vienen las preguntas referidas específicamente a la alternancia, agrupadas bajo los siguientes epígrafes:

- A) Experiencia de la empresa en el programa de alternancia, acceso al mismo, colaboración prestada hasta el momento, colaboración de la empresa en otras modalidades de prácticas formativas.
- B) Satisfacción de la empresa con las prácticas, valoración de las mismas, contratación de alumnos que hayan hecho prácticas en ella.

- C) Expectativas de la empresa con respecto a los alumnos de Formación Profesional, requisitos que solicita de los alumnos, características y habilidades adquiridas en la escuela y que la empresa valora positivamente.
- D) Costos y beneficios de la alternancia para la empresa, utilidad formativa de las prácticas, interés de la empresa por las prácticas, trastornos y problemas generados por las prácticas.
- E) La gestión de la alternancia, grado de cumplimiento del programa, disponibilidad de la empresa para la gestión, relaciones de la empresa con el centro escolar.
- F) Disposición de la empresa de cara al futuro, condiciones para la firma de convenios con el sistema escolar, precauciones que debieran tomarse, sugerencias para la mejora de las prácticas.

El cuestionario dirigido a los tutores de empresa tiene una estructura similar al anterior, en la medida en que recoge también previamente una serie de datos de interés para analizar las respuestas a las preguntas. Estos hacen referencia a la edad y el sexo del tutor, la titulación académica que posee y el nivel de cualificación del puesto de trabajo que desarrolla, su afiliación sindical, su experiencia como tutor de prácticas y los motivos que le condujeron a ello. Las preguntas están subdivididas en dos apartados:

- A) Capacitación pedagógica, formación recibida como instructor, grado y cualidad, necesidad sentida de esa formación y expresión de la misma, estrategias y recursos de enseñanza de que se vale en el ejercicio de su labor tutorial, conciencia del papel que le corresponde desempeñar.
- B) Dedicación, horario y calendario de prácticas, alumnos a los que atiende simultáneamente, funciones que entiende que le corresponden en el ejercicio de su cargo, valoración de las tareas que le asigna a los alumnos, en función de su productividad y rendimiento y, finalmente, valoración global de las prácticas.

El cuestionario dirigido al profesor tiene como datos de identificación el tipo de centro, la ubicación del mismo, la edad y sexo del tutor, su experiencia docente y su titulación académica, la asignatura que imparte y su experiencia como tutor de prácticas en alternancia, los alumnos que tiene a su cargo y las empresas que debe visitar, su experiencia laboral no docente y su vinculación a su ejercicio como enseñante, así como su afiliación sindical. Las preguntas se clasifican en los siguientes bloques:

- A) Utilidad de las prácticas en alternancia, valoración general de las mismas, utilidad de carácter formativo, consideración como complemento de formación.
- B) Condiciones de realización de las prácticas, experiencia laboral simulada y experiencia laboral real, condiciones para unas prácticas de calidad (en lo tocante a la programación y seguimiento, así como también en lo referente a las características del puesto de trabajo), abandono de las prácticas.
- C) Gestión de las prácticas, elaboración de la planificación, aspectos organizativos de los centros escolares afectados por la realización de prácticas,



conexión con el programa de orientación del centro, relaciones entre el centro escolar y las empresas que acogen a los alumnos, funciones del tutor, satisfacción con el ejercicio de esta función.

D) Valoración de las empresas colaboradoras.

El cuestionario a los coordinadores de los centros pretende conocer la colaboración de los padres en el programa de alternancia, averiguar la aceptación de las prácticas entre los alumnos así como ver los criterios de selección y asignación de alumnos a puestos de trabajo.

Finalmente, el cuestionario dirigido a los alumnos recoge nuevamente una serie de datos de identificación, como el tamaño de la localidad, el centro de estudios, la edad y el sexo, la rama cursada, la calificación media del alumno, la posesión del graduado escolar, la duración de las prácticas y la experiencia laboral del alumno previa a la realización de las prácticas, a título particular así como gestionada desde la escuela. Las preguntas comienzan por ver la satisfacción general con la alternancia así como los motivos que llevaron al estudiante a realizar las mismas. Los bloques en que se dividen son los siguientes:

- A) La empresa donde hizo prácticas, la actividad de la misma, su rango jurídico y su titularidad, así como el tamaño.
- B) Tareas desarrolladas durante las prácticas, número de actividades distintas, nivel de cualificación de las mismas, sentido formativo, facilidad e interés, carencias formativas detectadas durante las prácticas, tipo de experiencia laboral y utilidad formativa de las prácticas.
- C) El tutor de la empresa, valoración de su actuación, de la relación y del estilo de supervisión.
- D) Relaciones en la empresa, trato recibido e intenciones de la empresa respecto al programa de alternancia tal y como las percibe el alumno.
- E) Sugerencias, condiciones para unas prácticas de calidad, calendario, duración y horario.
- F) Inserción profesional del alumno, situación laboral actual, mecanismos de acceso al puesto de trabajo, relación de la situación actual con la formación profesional recibida, satisfacción con su grado de formación, continuidad de la formación por parte del alumno.

Estos cuestionarios están recogidos en el anexo nº 1. Entre todos ellos, estamos en condiciones de configurar un mapa de la alternancia bastante completo, no sólo desde cada uno de los colectivos, sino también en su conjunto ya que, como se puede apreciar, existen diversos items de carácter similar en varios de los cuestionarios, lo que permite controlar la fiabilidad de las respuestas. He pretendido reflejar en los mismos las cuestiones más relevantes señaladas por la literatura sobre la experiencia laboral en la formación profesional, y espero de este modo contrastar esta experiencia a la vista de la teoría, al tiempo que iluminar ésta última desde aquélla.

### 11.2.5. EL TRABAJO DE CAMPO.

Todas las encuestas, a excepción de las realizadas a profesores y coordinadores de FP, fueron realizadas personalmente por un equipo de encuestadores específicamente adiestrado, integrado por cuatro pedagogos, tres profesores de Formación Profesional, un psicólogo, un educador de Escuela-Taller, un sociólogo y tres estudiantes. En una reunión que tuvo lugar el 8 de septiembre de 1992 se presentó la filosofía del proyecto a los encuestadores, motivando la tarea que habían de llevar a cabo. Los cuestionarios les fueron entregados, tuvieron ocasión de leerlos, plantear dudas y sugerencias. Se les explicó cada pregunta del cuestionario y cada ítem de respuesta en detalle, al tiempo que se les proporcionó una visión de conjunto al agrupar las cuestiones en temas. Se les dieron las instrucciones correspondientes para rellenar el cuestionario y se sugirió, asimismo, la conveniencia de anotar en un diario las incidencias en el pase de las encuestas, por su interés para la posterior realización de entrevistas. Hubo una distribución de zonas y encuestas, se asignaron referencias a los distintos cuestionarios y se convocó una segunda reunión para tratar las incidencias tras un primer pase de encuestas. Al finalizar el pase de encuestas tuvo lugar una sesión de grupo de discusión, a la que asistieron todos los encuestadores, yo mismo, el jefe de la inspección de Formación Profesional, el ex-director del programa de alternancia y algunos responsables del Área de Formación Profesional en la Conselleria de Educación. Las aportaciones de esta sesión, que aparecen recogidas en el anexo nº 3, fueron muy interesantes y han resultado de gran ayuda para interpretar los resultados obtenidos en la encuesta.

El modo en que se procedió a la realización de estas encuestas es el siguiente: envié una carta de presentación dirigida a las empresas y los alumnos que resultaron del muestreo, explicando la existencia de este estudio y la relevancia del mismo, el modo en que habían sido seleccionados, lo que se requería de ellos, indicando que, en breve plazo, el encuestador convenientemente acreditado les citaría telefónicamente con el fin de concertar la entrevista. Los encuestadores disponían del teléfono, la persona de contacto y la dirección de las empresas y alumnos que debían entrevistar. Las cartas personalizadas fueron enviadas a oleadas, de modo que se dejara transcurrir un periodo no inferior a tres días y no superior a diez para la llamada telefónica, que hacía ya cada encuestador, concertando así las visitas de manera que el proceso resultara lo más cómodo posible. La mayor dificultad, en este sentido, se encontró en localizar a los estudiantes, muchos de los cuales se hallaban muy ocupados, con lo que encontrar un buen momento para realizar la entrevista era en ocasiones una tarea costosa. Por otra parte, algunos de los alumnos de la muestra se encontraban en el momento de la encuesta realizando el servicio militar o bien habían cambiado de domicilio, problemas estos que se resolvieron echando mano de la muestra de reserva que se había dispuesto a tal efecto. Las entrevistas realizadas a los representantes de las empresas y los tutores laborales tuvieron lugar en la misma empresa, mientras que las entrevistas a los alumnos se realizaron en los lugares más variados: el domicilio de los propios alumnos, el centro escolar, algún bar de la localidad de residencia o trabajo de los alumnos, bibliotecas públicas y de-

partamentos universitarios. Previamente a que el encuestado completase la entrevista, se le motivaba convenientemente por parte del encuestador, pues era importante conseguir un clima adecuado y una actitud positiva por parte del respondiente. El cuestionario destinado a la empresa tenía una duración de unos 20-25 minutos, el del tutor laboral unos 15-20 minutos; mientras que el de los estudiantes duraba entre 30 y 40 minutos.

Por su parte, tres inspectores de Formación Profesional asumieron de buen grado la tarea de coordinar el trabajo de encuestación que llevaron a cabo todos los inspectores de Formación Profesional, cada cual en sus centros respectivos. Para ello, hicieron llegar a profesores y coordinadores las encuestas, motivando su respuesta, acompañándolas de las instrucciones de respuesta para recoger posteriormente las mismas.

Todos los cuestionarios, conforme eran recogidos, fueron revisados convenientemente por mí, desde la correcta codificación a la adecuada anotación de las respuestas, encargándome asimismo de etiquetar aquellas respuestas que habían quedado abiertas pero que debían ser también abordadas sistemáticamente. Algunas respuestas fueron reelaboradas en intervalos, para facilitar la comprensión de los datos. En este momento, desestimé unos pocos cuestionarios al no ser válida la manera en que eran presentados o respondidos.

Finalmente, tras el pase de todas las encuestas, se realizó una sesión de grupo de discusión con todos los encuestadores, con el fin de recoger todas aquellas cuestiones de carácter cualitativo que no pudieran ser recogidas en las encuestas por el carácter de las mismas, pero que, dado el número de encuestas realizado por los encuestadores, permitía aportar una información muy valiosa para la correcta interpretación de los resultados estadísticos.

#### 11.2.6. TRATAMIENTOS ESTADÍSTICOS.

Una vez revisados y comprobados los cuestionarios cumplimentados por cada uno de los colectivos, se procedió a la introducción informática de los datos, que se hizo utilizando el editor "review", incorporado al programa "spss/pc+". Esta tarea la llevó a cabo Javier Sapiña, un colaborador en la investigación, en los locales de la *Institució Valenciana d'Estudis i Investigacions*, (IVEI). La codificación y el procesamiento de los datos se llevó a cabo utilizando ese mismo programa.

Los procedimientos desarrollados han sido bastante sencillos: por una parte, y dada la naturaleza del cuestionario, no se pretendía ir mucho más allá de la descripción de cada uno de los colectivos, a partir de las frecuencias de respuesta y de los porcentajes correspondientes a las mismas. Por otra, se aplicaron también análisis de correlación, del tipo  $X^2$  dada la naturaleza de las variables del cuestionario, prácticamente todas ellas de tipo nominal u ordinal. En lo que respecta a algunas de las preguntas abiertas, se procedió a

la agrupación y codificación de las respuestas aparecidas con el fin de permitir también un tratamiento estadístico. El resultado de todos estos análisis se muestra en forma de tablas y gráficos a lo largo de las páginas siguientes. No obstante, quisiera advertir antes de finalizar que, debido a lo ajustado de las muestras, no ha sido posible en todos los casos establecer tantos grupos para la interpretación de los datos como en un principio hubiera deseado, ya que la dispersión producida era tan grande que impedía los análisis estadísticos.

#### 11.2.7. LAS ENTREVISTAS.

Las entrevistas constituyen la otra herramienta de recogida de información de que me he valido para la realización de esta investigación. Todas ellas las realicé yo personalmente. En la realización de las mismas traté de contrastar algunos de los resultados aparecidos en los cuestionarios. Algunos ejemplos aparecen recogidos en el anexo nº 2.

En el caso de los profesores (de los que entrevisté a cuatro), traté también de averiguar la acogida de la encuesta en los centros, al tiempo que quise informarme sobre el modo en que se respondió a la misma. Sin embargo, el núcleo de la entrevista a los profesores se centra sobre la misión del tutor, las dificultades que encuentran en la realización de su tarea, la implicación del centro en la misma, los motivos de abandono de esta función (un aspecto que resulta bastante frecuente, como veremos más adelante), y el aprendizaje de los alumnos: la utilidad de la planificación, la preparación de las prácticas, su asesoramiento, seguimiento y evaluación, los momentos de inicio y finalización de las prácticas, la utilización del cuaderno de prácticas, los contenidos de aprendizaje durante las prácticas y el aprovechamiento que la escuela hace de la experiencia laboral de los alumnos.

En las tres entrevistas realizadas a los responsables de las prácticas en las empresas, el guión era algo distinto: cuál es la misión de los tutores laborales, cómo se eligen, cómo altera la presencia de un extraño la dinámica de trabajo, cómo se concibe el puesto formativo, qué interés existe en la empresa por la formación en alternancia, cuál es el trato que se da a los alumnos, cómo se organiza la estancia de estos, qué requisitos se imponen, cómo son las relaciones con los centros escolares.



## CAPÍTULO XII

### LAS ENTIDADES COLABORADORAS CON EL PROGRAMA DE ALTERNANCIA

---

#### 12.1. Características de la muestra.

En primer lugar, quiero señalar que todos los encuestadores coincidieron en afirmar que prácticamente la totalidad de empresas de la muestra reunía unas condiciones adecuadas para proporcionar formación a los alumnos a juzgar por la calidad de las instalaciones: no había en la muestra ningún "taller de mala muerte" o similares. Sólo el 12.2% de las empresas de la muestra son públicas, fundamentalmente corporaciones locales y centros hospitalarios (lugares estos últimos en los que se realizan habitualmente diversos tipos de prácticas formativas muy variadas: médicos internos residentes, alumnos de Medicina, pero también estudiantes de Formación Profesional de Primer. Grado de la rama Sanitaria); el porcentaje de empresas privadas es de 85.7%. Quizás cabría esperar más apoyo al programa de alternancia por parte de las empresas públicas, apoyo que se ha buscado en el caso de los Módulos Profesionales, si bien es verdad que esto es más sencillo en las poblaciones grandes y, especialmente, en las cabeceras de provincia, lo que limita su alcance. No obstante, en otros estudios se obtienen resultados similares, como se ve en la siguiente tabla.

EMPRESA	Esta investigación	ALVARO PAGE (1993)		M.E.C. (1990)
		FP	MODULOS	
PUBLICA	12.2	13.7	27.3	7
PRIVADA	85.7	86.3	72.7	84.3

Tabla nº 3. Empresas públicas y privadas que colaboran en la alternancia, según distintos estudios.

El 21.4% de empresas de la muestra se encuentran ubicadas en poblaciones de más de cien mil habitantes (es decir, Alicante, Castellón y Valencia), el 64.3% en poblaciones entre diez y cien mil habitantes, y un 13.3% en poblaciones con menos de diez mil habitantes. La distribución de empresas por comarcas también es un dato a considerar, pues más adelante veremos cuál es la relación entre esta distribución, la de centros y la de alumnos, configurando un mapa de la oferta de alternancia. En el caso de las empresas, dicha distribución es la siguiente:

- 3.1%- Baix Maestrat
- 3.1%- La Plana Alta
- 4.1%- La Plana Baixa
- 3.1%- El Camp de Morvedre
- 1.0%- La Plana de Utiel
- 4.1%- Foia de Bunyol
- 25.5%- L'Horta
- 3.1%- La Ribera Baixa
- 15.3%- La Ribera Alta
- 4.1%- La Costera
- 5.1%- La Safor
- 1.0%- La Vall d'Albaida
- 2.0%- La Marina Alta
- 4.1%- L'Alcoià
- 2.0%- Alt Vinalopó
- 1.0%- Les Valls del Vinalopó
- 3.1%- Vinalopó Mitjà
- 2.0%- Baix Vinalopó
- 8.2%- L'Alacantí
- 4.1%- Baix Segura

La relación entre el tamaño de la empresa y la titularidad de la misma queda de manifiesto en el siguiente gráfico.

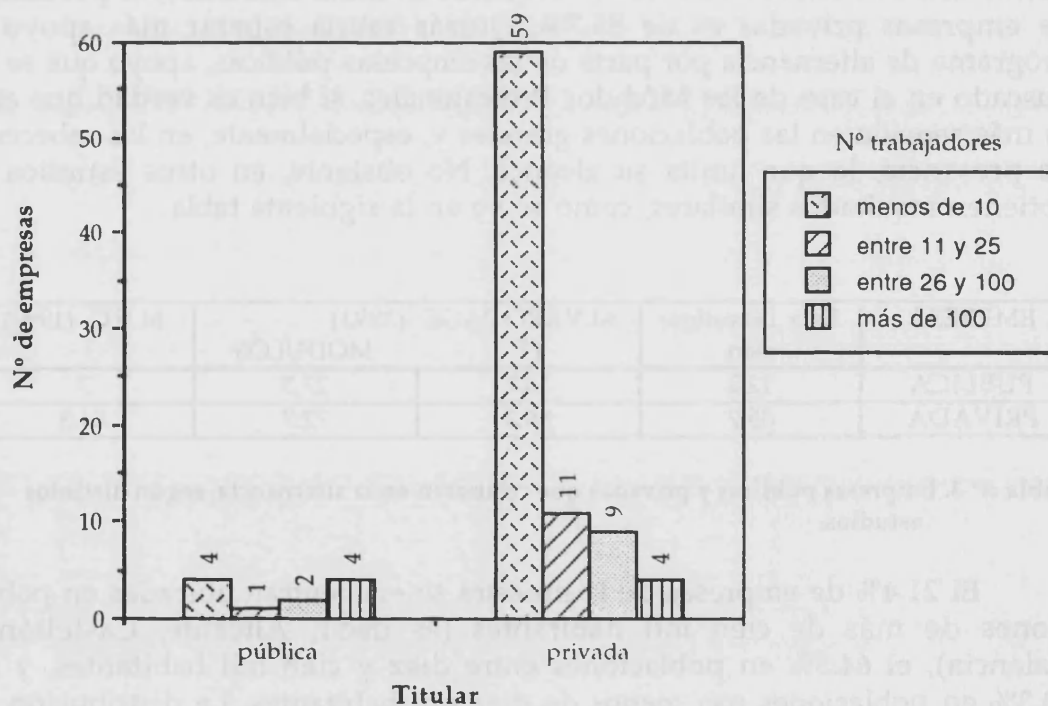


Gráfico n° 1. Tamaño de la empresa en relación a la titularidad.

En el caso de las empresas privadas, es interesante destacar que, en numerosas ocasiones (algo superior al 29%), el titular de la empresa es una persona física, debido a la abundancia de pequeñas empresas (este dato tiene

influencia también sobre el porcentaje de sindicación de los tutores de empresa, que analizo en el próximo capítulo. El 65.3% tiene menos de 10 empleados, el 12.2 % entre 11 y 25; el 11.2% entre 26 y 100; y el 8.2% más de 100.

El número de empleados de la empresa tiene bastante importancia si consideramos que debe existir una función de tutela del alumno durante su estancia en la empresa. El tejido empresarial de la Comunidad Valenciana, caracterizado por la multitud de pequeñas empresas, pone en entredicho si no la función, sí las condiciones en que la misma se desempeña así como la existencia real de la figura de un tutor como tal aunque, a juzgar por las opiniones de profesores y alumnos, es más importante la actitud de la empresa ante la alternancia que el tamaño de la misma. Sobre esta cuestión es interesante observar los siguientes datos, avalados por la significatividad de la relación entre ambas variables, tamaño de la empresa y número de alumnos en prácticas (correlación que, sin embargo, no existe entre el sector de actividad de la empresa y el número de alumnos en prácticas). Por lo general, las empresas grandes cogen más de tres alumnos en prácticas, dando una media de siete según el estudio del M.E.C. (1990).

Nº empleados Nº alumnos	Menos de 10	Entre 11 y 25	Entre 26 y 100	Más de 100	TOTAL (en %)
1 alumno	16		1		21.5
2 ó 3 alumnos	26	1	4	1	40.5
Más de 3	8	8	4	6	38
TOTAL (en %)	64.6	15.2	11.4	8.9	100%

Tabla nº 4. Relación entre el número de trabajadores de la empresa y el número de estudiantes en prácticas (años 1990-1992).

En el mismo sentido, también es importante apuntar el nivel de estudios de los empleados de estas empresas, así como su relación con el nivel formativo de los tutores (dato este que analizo en el siguiente capítulo). Esta información aparece reflejada en la siguiente tabla. Los porcentajes que aparecen en las celdas interiores corresponden al número de empresas que tienen el porcentaje de trabajadores expresado en la columna de la izquierda con el tipo de estudios expresado en la fila superior.

% Empleados	Sin estudios	Primarios	EGB-FPI	FPII	Bach.-BUP	Universidad
1-10%	2%	5.1%	2%	7.1%	5.1%	8.2%
11-50%	1%	11.2%	15.3%	16.3%	15.3%	15.3%
51-75%	1%	10.2%	4.1%	3.1%	2%	1%
76-99%		5.1%	2%			2%
100%	1%	9.2%	8.2%	3.1%	2%	4.1%

Tabla nº 5. Porcentaje de empleados de la empresa según el nivel de estudios.

Otro dato a tener en cuenta para establecer los perfiles de las empresas colaboradoras es el carácter de la empresa, su constitución jurídica. La fórmula más abundante tras la persona física (29.6%) es la Sociedad Limitada, con el 19.4%. Le siguen las Sociedades Anónimas con el 18.4%, las Cooperativas y las Instituciones no lucrativas (con un 9.2% cada una de



ellas). En esta última categoría se ha considerado tanto a los Ayuntamientos como a los hospitales.

Las relaciones entre el sector de actividad y otras variables de la empresa se refleja en los siguientes gráficos.

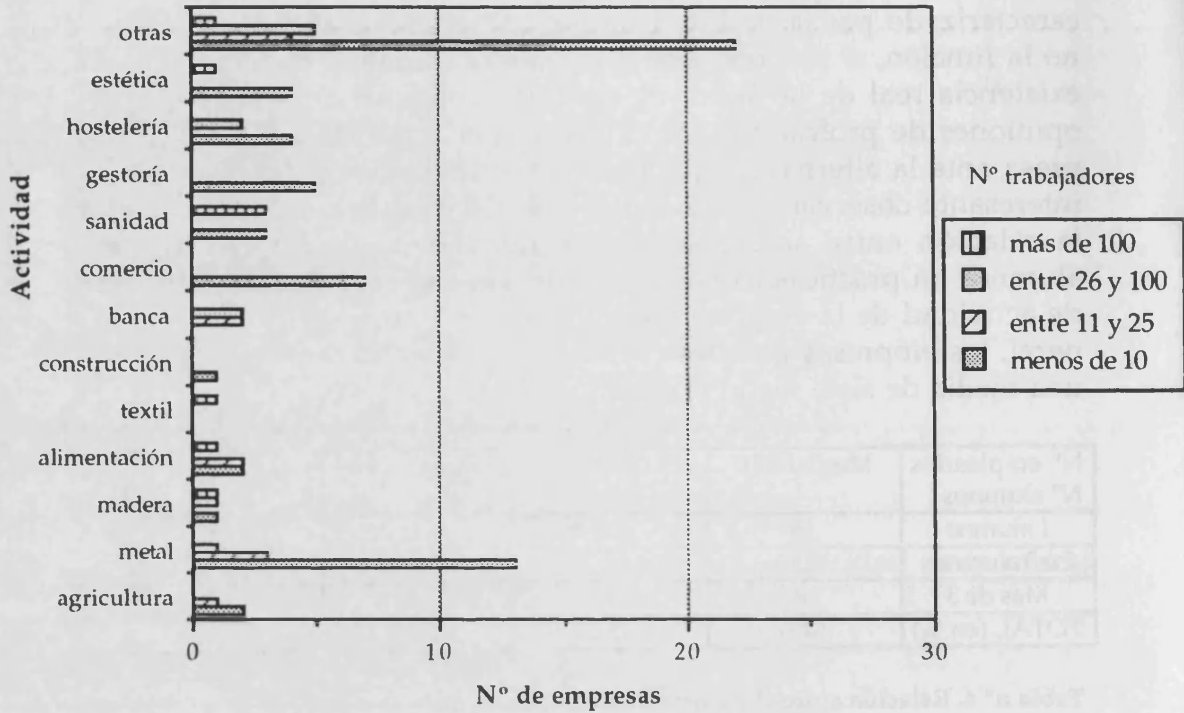


Gráfico n.º 2. Relación entre el sector de actividad y el tamaño de la empresa.

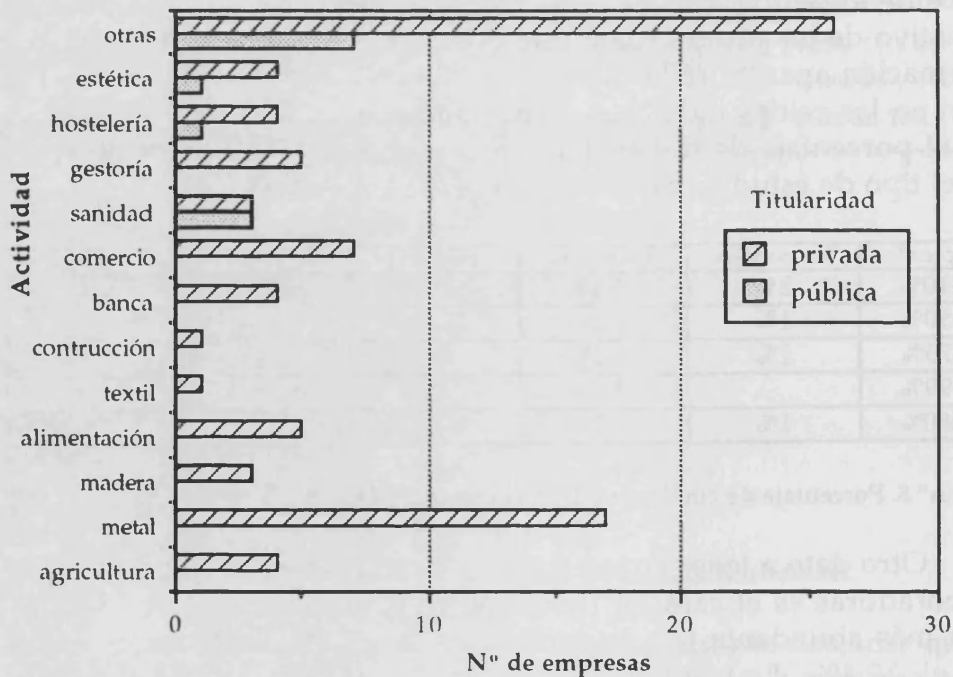


Gráfico n.º 3. Relación entre el sector de actividad y el titular de la empresa.

En cuanto al sector de actividad, predominan las empresas dedicadas al metal, con un 17.3%. A continuación le sigue el comercio, con un 7.1%; sanidad, estética y hostelería con el 6.1% cada una de ellas; así como gestorías y alimentación (5.1% cada una). La banca tiene un 4.1%, al igual que la agricultura. Reagrupadas por sectores, el 26.5% pertenecen a la industria; el 34.6% al sector servicios; el 4.1% a la agricultura; sólo el 1% a la construcción; y el 33.7% restante queda repartido entre actividades tales como salud, calzado, gabinetes de proyectos y estudios, excavaciones, talleres de automóviles, hostelería, peluquerías, ... No obstante, es una práctica frecuente que las empresas, con independencia del sector de actividad al que se adscriban, cojan alumnos de Administrativo en prácticas. En el territorio M.E.C. (1990), los resultados son los siguientes: un 2.9% de empresas pertenecen al sector primario, un 25% a la industria y un 57.6% al sector servicios.

## 12.2. Experiencia en el programa de alternancia.

El 61.2% de las empresas conocieron el programa por medio del centro escolar o algún profesor del mismo, y el 13.3% por medio de los propios alumnos. Un 14.1% de las empresas conocieron el programa mediante otras empresas colaboradoras, funcionando bastante, según comentaba un profesor de prácticas, el "boca a oreja". Por medio de propaganda institucional (la de la propia Consellería) sólo tuvieron conocimiento del programa el 3.1% de las empresas. El 5.1% de las empresas conocieron el programa a través de una asesoría laboral. La Administración educativa ha de plantearse qué va a hacer para dar a conocer la nueva Formación en Centros de Trabajo que propugna la L.O.G.S.E. Por su parte, por medio de la patronal sólo el 1% de empresas tuvieron acceso al programa. En la medida en que todos los sectores implicados coinciden en reconocer el papel destacado que le corresponde a la Formación en Centros de Trabajo en la nueva Formación Profesional, debieran asumir todos ellos (Administración, patronal y sindicatos) la tarea de difundir esta modalidad: la patronal en el tejido empresarial de la Comunidad, así como los sindicatos implicando a sus bases en la participación activa como tutores de los estudiantes de FP en los centros de trabajo.

El 8.2% de las empresas que colaboran en la alternancia participan también de los convenios Universidad-empresa. El 17.3% utiliza los contratos para la formación, y el 15.3% la modalidad de contratos en prácticas. Ante la obligatoriedad que conlleva la Formación en Centros de Trabajo, surge la duda de si puede llegar a haber una "competencia" entre las distintas modalidades de tener personas "en formación" en la empresa, con distinto nivel de cualificación unos y otros. Así lo expresaba un empresario:

Si las prácticas de los Módulos van a ser obligatorias, ¿de dónde sacarán las empresas? Tendrán que crear las suyas propias, no hay suficientes puestos de trabajo.

Sin embargo, parece que el comportamiento de las empresas hasta el momento no ha hecho sino mejorar, como ponen de manifiesto los siguientes datos.

CURSOS	ALUMNOS			HORAS			
	1	2 a 3	Más de 3	Menos 100	100-150	151-199	Más de 200
1985-1988	2	5.1	5.1	1		4.1	4.1
1988-1990	4.1	21.4	13.3	4.1	5.1	3.1	22.4
1990-1992	17.3	33.7	27.6	9.1	12.2	12.2	37.8

Tabla nº 6. Número de alumnos que han hecho prácticas en la empresa en distintos momentos, y duración media de las estancias de los mismos.

Esta pregunta tiene en nuestra Comunidad un matiz especial, ante la abundancia de P.Y.M.E.s. A la hora de que las empresas oferten puestos formativos, ¿cuáles van a preferir? ¿Qué compensaciones reciben por cada uno de ellos? ¿En qué posición se encuentra la Formación en Centros de Trabajo ante las otras modalidades? ¿Cuál va a ser la incidencia de la Reforma del mercado laboral y las nuevas modalidades de contratación (por ejemplo, el contrato de aprendizaje) en la colaboración de las empresas? También conviene tener en cuenta que, mientras que al comienzo del programa se realizaban incluso más de trescientas horas por alumno (Bou, 1988), sin embargo esta práctica fue prohibida limitándose a sólo 200 horas. Sin embargo, en el territorio M.E.C. (1990) sale un promedio de horas por alumno más alto que entre nosotros: un 36% de alumnos realizan menos de 100 horas, un 15.1% entre 100 y 200, un 17.4% entre 200 y 300, un 16.9% entre 300 y 400, y un 14.5% realizan más de 400 horas.

### 12.3. Contratación de alumnos.

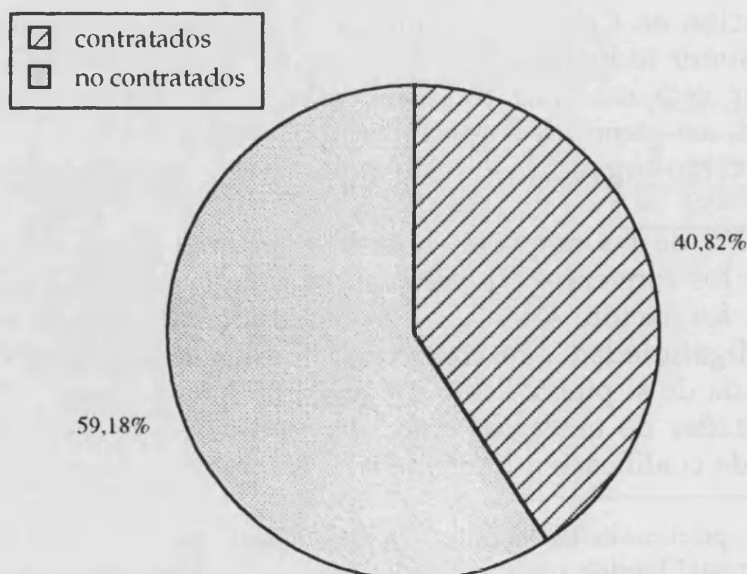


Gráfico nº 4. Alumnos de prácticas contratados por las empresas .

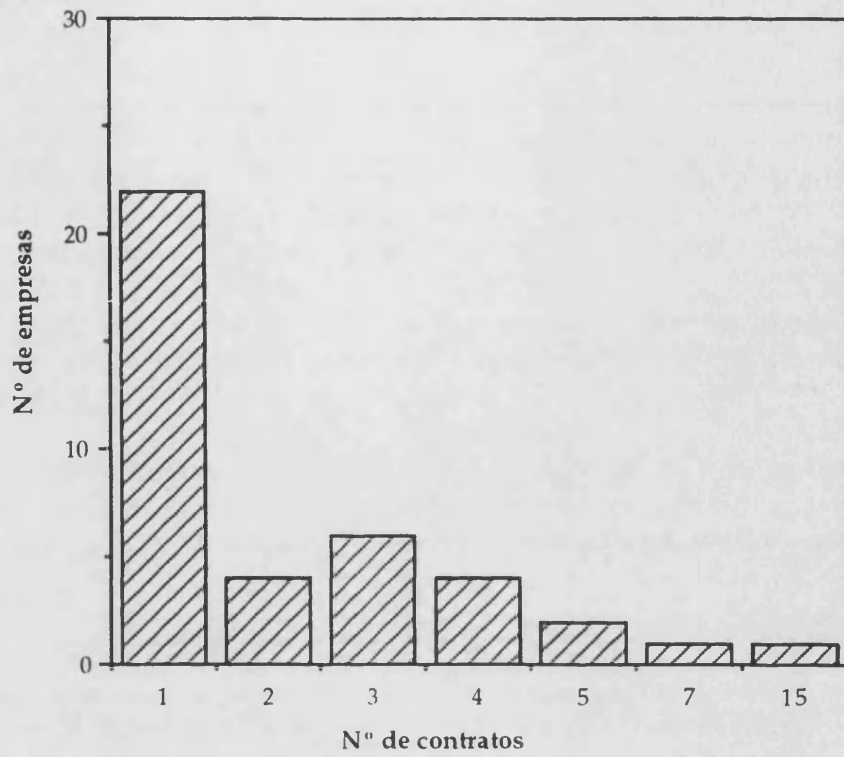


Gráfico nº 5. Número de contratos realizados por las empresas.

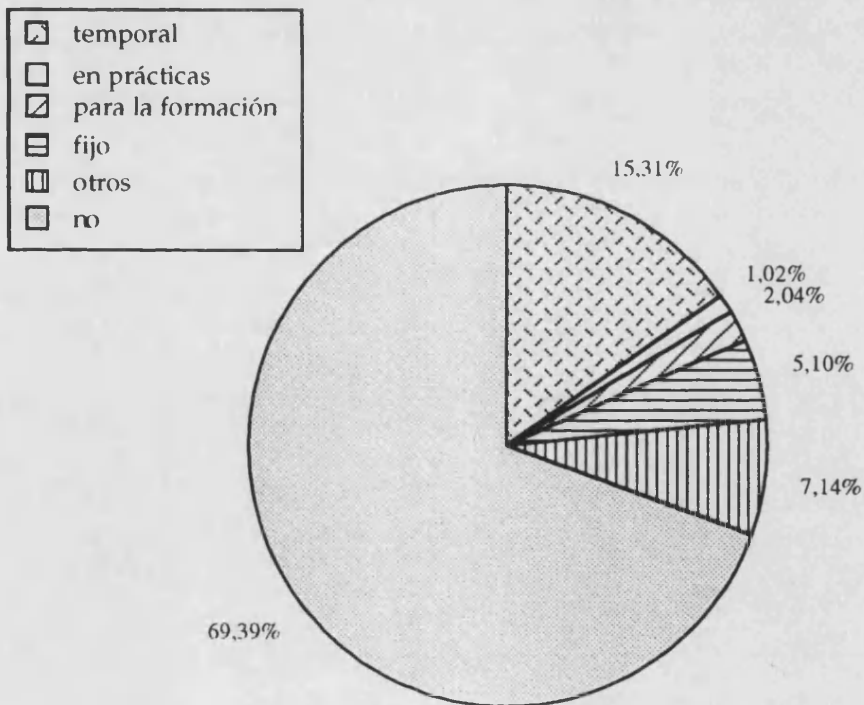


Gráfico nº 6. Alumnos contratados según la modalidad de contratación.

En tanto que en el territorio M.E.C. (1990) un 86.6% de empresarios manifiesta que contrataría a los alumnos de prácticas, en la Comunidad Valenciana (Bou, 1988) un 99.6% de empresarios lo haría. Sin embargo, de las 98 empresas encuestadas en mi investigación, sólo el 40.7% ha contratado en alguna ocasión a antiguos alumnos de Formación Profesional que estuvieron haciendo prácticas en alternancia en ellas, cifra que no guarda correlación con el número de alumnos que hicieron prácticas en la empresa. El porcentaje de empresas con alumnos de alternancia contratados se ve reducido en el momento de responder a la encuesta a un 30.5%. Según modalidades de contratación, ese porcentaje se distribuye como sigue: un 15.3% corresponde a contratos temporales; el 1% de las empresas ha contratado en la modalidad "en prácticas"; el 2% de empresas ha aprovechado la modalidad de contratación "en formación"; un 5.1% de las empresas ha contratado con contratos fijos; el 7.1% restante ha escogido otras formas de contratación para contratar a antiguos alumnos de prácticas en alternancia, mayoritariamente eventuales. Varios empresarios señalaron lo difícil del momento económico, la indisposición de la estructura del mercado de trabajo.

He buscado las posibles relaciones entre la contratación de alumnos y el tamaño de la empresa, la titularidad así como el sector de actividad, pero ha sido imposible hallar correlaciones significativas con ninguna de estas variables.

#### 12.4. Valoración de las prácticas.

El 88.8% de las empresas consultadas considera que las prácticas tienen bastante (40.8%) o mucha (48%) utilidad para la formación de los alumnos. El 7.1% manifiestan que las prácticas resultaron medianamente útiles a los alumnos, y el 4.1% declara que la utilidad de las prácticas es escasa. Cuando se les pidió que detallaran la utilidad de las prácticas en función de distintos contenidos de aprendizaje, este fue el resultado:

CONCEPTO	MUCHA	BASTANTE	POCA	NINGUNA
1. Formación general	20.4	59.2	20.4	0
2. Perfeccionar conocimientos profesionales previamente adquiridos	27.6	54.1	16.3	1
3. Adquisición de nuevos conocimientos profesionales	40.8	46.9	12.2	0
4. Familiarizarse con la toma de decisiones ante aspectos imprevistos del trabajo, enfrentándose a situaciones de incertidumbre que difícilmente pueden encontrarse en un centro de FP por ser propias del trabajo real	22.4	28.6	40.8	4.1
5. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y relación con los otros	22.4	55.1	17.3	3.1
6. Conocer el funcionamiento y la organización de una empresa real	23.5	48	26.5	2
7. Conocer la realidad socio-económica de la empresa (relaciones laborales)	13.3	32.7	39.8	14.3

8. Maduración personal (responsabilidad, iniciativa, hábitos de trabajo, ...)	18.4	61.2	16.3	2
9. Mejorar la motivación hacia los estudios	17.3	49	26.5	2
10. Encontrar trabajo más fácilmente	29.6	44.9	18.4	6.1

Tabla nº 7. Utilidad que las empresas otorgan a las prácticas en alternancia para el aprendizaje de los alumnos.

La correlación  $X^2$  entre la utilidad general de las prácticas y la utilidad detallada es muy significativa en los casos referidos a la formación general, adquisición de nuevos conocimientos, trabajo real, organización empresarial y maduración. Sin embargo, esa correlación apenas existe para la motivación con los estudios y la búsqueda de empleo (ítems 9 y 10 de la tabla anterior), aunque Wehlage (1983, 1985, 1989) considera que la realización de prácticas contribuye efectivamente a aumentar la motivación hacia los estudios. Además, la correlación es nula en el ítem 7 de la tabla, que hace referencia al conocimiento de las relaciones laborales, algo que los sindicatos deberían considerar muy seriamente. De hecho, sólo un empresario se atrevió a afirmar que

lo fundamental de las prácticas es que conocen desde dentro una empresa viva.

No obstante, en una de las entrevistas realizadas a empresarios, concretamente en una cooperativa, se planteaban así los contenidos de aprendizaje no referidos estrictamente a la ocupación, sino al hecho de trabajar en sí:

Sí, dentro de lo que sería la parte informal entre comillas, porque en realidad la parte informal es conocer la estructura formal de la empresa, también, porqué no, normas de actuación que tenemos que no son normativa, que no están en ninguna circular ni nada por el estilo ... costumbres que vamos teniendo en la casa como, por ejemplo, cómo pedir una fotocopia ... Sería eso, conocer los comportamientos a nivel interno, cómo relacionarnos unos con otros, cómo preguntar las cosas ... Y, por otro lado, estaría la parte formal ... conocer formalmente a las personas que estamos en la organización, conocer el organigrama un poco para que la persona se sitúe dónde está y qué es lo que hace.

Asímismo, otro empresario resumía los beneficios de las prácticas para los estudiantes de la siguiente manera:

Los chavales en las empresas se dan cuenta de que pueden ser útiles.

O, como dijo otro empresario, expresando el sentir de muchos de ellos, haciéndose eco de un dicho popular,

*La pràctica fa mestre.*

Sin embargo, en el estudio del M.E.C. (1990) estos tres ítems a que me acabo de referir resultaron tan positivos como los restantes: un 96% de las

empresas consultadas allí manifestaban que los alumnos conocen la vida laboral gracias a las prácticas, al tiempo que un 93% se pronunciaban favorablemente sobre el aumento de las expectativas de empleo por parte de los alumnos. Por su parte, el estudio del País Vasco (1990) valoraba positivamente las prácticas para los alumnos en un 96.8% de los casos, aunque sólo un 73.9% de las empresas se mostraba de acuerdo o muy de acuerdo en que las prácticas permiten al alumno desarrollar los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela. Otro estudio, el de Alvaro Page (1993), muestra resultados similares a los anteriores, sin encontrar diferencias significativas entre las Prácticas en Alternancia y la Formación en Centros de Trabajo de los Módulos: alrededor del 95% de las empresas están de acuerdo en que las prácticas mejoran la formación de los alumnos y alrededor del 75% opinan que las prácticas preparan especialistas.

Preguntados los empresarios por la utilidad de las prácticas pero en esta ocasión para la propia empresa y el mercado laboral en general, y no tanto para los alumnos, sus respuestas fueron las siguientes:

CONCEPTO	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Son un buen instrumento para conocer y seleccionar futuros trabajadores	43.9	53.1	2	0
2. Mejoran la imagen de la empresa en su entorno social	5.1	49	41.8	1
3. Resuelven algunos problemas de producción de la empresa	14.3	28.6	53.1	3.1
4. Contribuyen a la formación de los futuros trabajadores	28.6	64.3	5.1	2
5. Contribuyen a acercar la escuela a la realidad laboral y empresarial	42.9	50	6.1	1

Tabla nº 8. Beneficios que las Prácticas en Alternancia reportan a la empresa.

De ello, así como de las opiniones reflejadas a continuación, se desprende que las empresas están, en general, bastante satisfechas del funcionamiento del programa. El 97% está de acuerdo o muy de acuerdo con que las prácticas son un buen instrumento para conocer y seleccionar futuros trabajadores, dato éste que contrasta con lo anteriormente expresado por los mismos empresarios respecto del valor que las prácticas tienen para los alumnos en el sentido de favorecer la búsqueda de empleo. Por otra parte, tan sólo el 54.1% está de acuerdo o muy de acuerdo en que las prácticas mejoran la imagen de la empresa en su entorno, cifra que llama la atención ante la abundancia de P.Y.M.E.s y la escasez de multinacionales en nuestro territorio. El 42.9% está de acuerdo o muy de acuerdo en que los alumnos en prácticas contribuyen a resolver problemas de producción (en el País Vasco (1990), sólo un 29% de los tutores laborales consideraban que el trabajo realizado por los alumnos no resultaba rentable para la empresa). El 92.9% está de acuerdo o muy de acuerdo en que, mediante las prácticas, la empresa contribuye a formar mejor a los trabajadores del futuro. Un porcentaje igual afirma que las prácticas acercan la escuela a la realidad laboral y empresarial.

Estos porcentajes tan altos parecen indicar muy buenas intenciones por parte de las empresas. Me pregunto en qué medida estos planteamientos son compartidos por las empresas que hasta ahora no han colaborado en el programa de prácticas en alternancia y de las cuales, sin embargo, cabe esperar una importante colaboración para estructurar la Formación en Centros de Trabajo.

Sin embargo, la misma responsable de relaciones humanas de la cooperativa que citaba anteriormente exponía los siguientes motivos como los que conducían a su empresa a colaborar en la alternancia:

... creemos que los centros educativos no dan la formación necesaria para la incorporación al mundo laboral, dan una base teórica que es necesaria pero no suficiente y por eso el conocer el ambiente de una empresa es fundamental para que las personas sepan lo que es esto de trabajar... Por otra parte, desde nuestro punto de vista, los centros formativos o educativos son mucho como una madre, digamos que están siempre ahí, pendientes de los alumnos, los alumnos están muy arropados, el hecho de llegar a la empresa pues es el hecho de destaparse un poco y de comenzar a ser adulto... Un poco esos son los motivos por los que lo hacemos, porque estamos en la sociedad y pensamos que tenemos la obligación de apoyar a la sociedad en su actividad educativa... por tener un enfoque a nivel de empresa globalizador y de interés por la sociedad y, porqué no decirlo, de egoísmo, porque de hecho las alternancias son personas que están en esos momentos trabajando con nosotros y a las que podemos conocer para contratar después, esto pues también es la postura egoísta de una empresa, que no estamos aquí nada más para hacer de madre Teresa de Calcuta.

También se preguntó a los empresarios por los costos derivados de su colaboración con el sistema escolar en las Prácticas en Alternancia. Estas fueron sus respuestas.

CONCEPTO	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Suponen trastornos en la dinámica de producción de la empresa	3.1	33.7	48	14.3
2. Las prácticas causan problemas de gestión	1	12.2	69.4	16.3
3. La dedicación de un tutor es un gasto excesivo para la empresa	2	21.4	59.2	14.3
4. Suponen una responsabilidad laboral que la empresa no puede asumir	3.1	7.1	69.4	19.4

Tabla n° 9. Costos que las Prácticas en Alternancia suponen para los empresarios.

El 62.3% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que las prácticas ocasionan trastornos en la dinámica de producción, en tanto que el 36.8% opina que sí que ocasionan tales trastornos. El 86.7% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que las prácticas ocasionan problemas de gestión a la empresa. El 73.5% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que las prácticas suponen un gasto excesivo por la dedicación de un tutor a los alumnos. Esta afirmación, no obstante, hay que matizarla con el hecho de que el 45.4%



de las empresas no cumplen con dicha dedicación, al tiempo que un 19.4% de las empresas colaboradoras indican que la misma es innecesaria (como se analiza en el apartado siguiente de este informe). El 88.8% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que las prácticas suponen una responsabilidad laboral que la empresa no puede asumir. Estos son algunos de los comentarios realizados al respecto de los costos:

La faena que se les da es muy mecánica y rudimentaria, sin autonomía ...  
Falta de continuidad, no se acaban de integrar en el grupo de trabajadores,  
no son responsables de nada, ayudan a todo pero nada más.

Debiera haber una desgravación fiscal de pagos al Estado por tener  
personas en prácticas.

La empresa ha de producir, ganar dinero y generar empleo, no se le puede  
cargar con más responsabilidades ...

La conclusión a la que se llega con la lectura de estos datos es que las empresas ven en las prácticas en alternancia muchas ventajas para los alumnos y la sociedad, y muy pocos inconvenientes para ellas mismas. En este sentido, el estudio del País Vasco (1990) confirma que el 73.5% de las empresas vio cómo la presencia de alumnos en las mismas creaba menos problemas de los inicialmente previstos, al tiempo que un 62.4% se mostraba en desacuerdo con que las prácticas trastornaran la marcha del trabajo en la empresa. De hecho, algunas empresas pagan un seguro para los alumnos, mientras que, con cierta frecuencia, donan a los alumnos la gratificación que reciben de Consellería. Como dice algún empresario,

si funcionan bien (los alumnos), te planteas darles algo de dinero.

Incluso algunos empresarios se muestran conformes con el discurso sobre el capital humano, la formación como inversión:

Es una opción económica y rentable, sobre todo una vez completado el aprendizaje. Para ello es necesario que una persona con experiencia les lleve, con lo que posteriormente se podrían realizar ya contratos laborales. En las empresas pequeñas como ésta, está el problema del espacio; pero también las empresas grandes se pasan con los contratos de alternancia.

En este sentido, cabe también destacar el planteamiento observado por una gran multinacional radicada en Valencia, que realiza su propia Formación Profesional, incorpora también las prácticas en alternancia, pero con los trabajadores propios de la empresa y con un reducido número de estudiantes a los que contrata como aprendices. El responsable de formación de esta empresa planteaba que la formación le resultaba cara a la empresa, por el reducido número de alumnos y porque a la vez les paga su salario correspondiente como trabajadores. No obstante, esta empresa forma a su personal sabiendo qué puesto van a ocupar, adaptando los programas a sus propias necesidades.

Sin embargo, también hay quien tiene unas miras algo más concretas, como esta empresaria y trabajadora de una empresa de distribución de pro-

ductos avícolas que tiene sólo dos trabajadores, ella misma y el repartidor, y que manifiesta claramente que la formación en su empresa no constituye una inversión, al tiempo que no se encuentra en condiciones de asumir muchas funciones extras a las del propio negocio:

Si cojo a alumnos en prácticas es porque tengo hijos, y pienso que también alguien puede hacer algo por los míos. Los alumnos son como los hijos, has de estar con ellos constantemente ... Contrataría antes a alguien que haya estado en otra empresa más grande ... evaluar es demasiada responsabilidad.

Tal vez podrían emplearse estas informaciones para difundir el programa, así como la Formación en Centros de Trabajo, entre el resto de empresas, incluso podría tenerse en cuenta a la hora de firmar convenios para este nuevo concepto de formación. No obstante, en el próximo apartado se encuentran algunas explicaciones a esta visión tan "ideal" de las prácticas: si no suponen costos es porque tampoco se cumple con los requisitos establecidos en el programa, aunque también hay alguna empresa que incluso hace recuperar horas a los alumnos y lleva un control riguroso de lo pactado en el concierto.

Finalmente, no quisiera acabar este apartado sin señalar la buena imagen que los estudiantes de Formación Profesional han causado en las empresas, y que recojo en el siguiente gráfico.

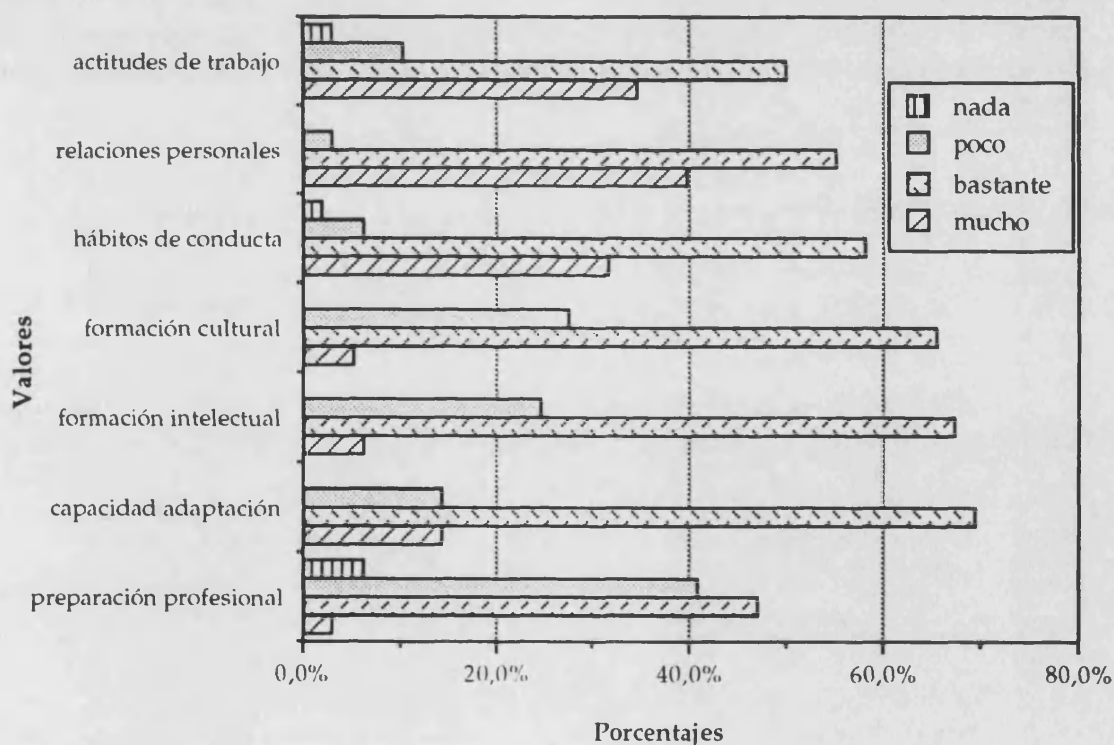


Gráfico n.º 7. Valoración que las empresas hacen de los estudiantes en prácticas.

Unos resultados similares se pueden observar en el caso del estudio del M.E.C. (1990), en el que el 87.8% de los empresarios valoraba como buena o muy buena la actitud abierta al aprendizaje de los alumnos, el 89% declaraba buena o muy buena la adaptabilidad al ambiente laboral, el 84.3% valoraba también como buena o muy buena la capacidad de asimilación de nuevas tecnologías. Sólo en el caso de las destrezas prácticas esa valoración positiva no sobrepasaba el 53.5%. En resumen, la opinión de los empresarios sobre la formación de los alumnos era positiva o muy positiva en un 86.1% de los casos, mejorando su opinión en un 70.4% de los casos a raíz de la alternancia. También en el País Vasco (1990) un 60.9% de las empresas se muestra de acuerdo en que los conocimientos que los alumnos traen de la escuela tienen aplicación práctica, y la valoración que hicieron éstas de la preparación que los alumnos traen de la Formación Profesional fue bastante buena (una puntuación de cerca de 3.5 puntos en una escala de 1 a 5) con respecto a los siguientes aspectos: habilidad manual práctica, responsabilidad (que obtuvo una puntuación de 3.56), profesionalidad, madurez, conocimientos sobre técnicas nuevas, aptitud para la comunicación (con una puntuación de 3.64), conocimientos generales (3.55), capacidad de organización, capacidad de iniciativa, creatividad, polivalencia, capacidad de trabajo en grupo (que obtuvo la puntuación más alta, 3.67), hábito de trabajo y visión global de la empresa (éste con la puntuación más baja de todos los aspectos, 2.78).

Parece, pues, que los alumnos han dejado una buena impresión en las empresas en las que han estado, cambiando la imagen negativa que pudiera haber en las empresas respecto a que en la Formación Profesional sólo había "malos estudiantes incapaces de estudiar en la Universidad". En efecto, algunos empresarios manifiestan claramente cuál es su visión positiva sobre los alumnos:

Para nosotros son trabajadores que tienen pocos conocimientos y que no conocen ciertas cosas, que están aquí para aprender y que evidentemente no tienen experiencia y no conocen algunas cosas que los demás conocemos, pero son para nosotros una persona más del equipo. Intentamos que se integren completamente y no que se sientan un grano que nos ha salido en un departamento.

Sin embargo, parece que algunos empresarios mantienen viejos tópicos sobre la Formación Profesional:

Los alumnos tienen mentalidad de escuela y no de empresa, cumplen el horario y ya vale ... no se implican, no se comprometen ni tienen ganas, vienen a la empresa a mirar.

Los alumnos van bien de teórica y muy mal de práctica.

La falta de preparación específica limita las tareas que realizan en alternancia.

Los alumnos han de poner más de su parte, aunque la empresa pueda aprovecharse, vale la pena ... falta de ganas, de dedicación, de profesionalidad.

La formación que tienen los alumnos es muy teórica, pero no saben hacer nada ... Las prácticas de la escuela están desfasadas ... los alumnos de FP vienen con altos humos ... se niegan a hacer determinadas cosas.

Algunos hacen también extensiva esta valoración sobre la Formación Profesional no sólo a los alumnos, sino incluso a los profesores y al propio sistema:

Los profesores de FP son la intelectualidad del trabajo y nos consideran a los trabajadores como paletos e ignorantes.

En la Universidad Laboral se trabajaba el oficio, estos no saben, con tanta FP, aunque tienen mucha teoría, pero no saben aplicarla.

El nivel de la FP es muy bajo.

Vale la pena también que consideremos los resultados del trabajo de Alvaro Page (1993) respecto a la valoración que las empresas hacen de los alumnos de Formación Profesional y los de Módulos: No se encontraron diferencias significativas en ninguno de los aspectos señalados, tales como diferencias entre los alumnos, formación teórica o práctica, adaptación al perfil profesional, posibilidades laborales ni capacidad para realizar tareas específicas. En cualquier caso, parece ser que las empresas con alumnos de Formación Profesional en prácticas están muy satisfechos con los mismos.

## 12.5. Cumplimiento del programa.

El 45.9% de las empresas dice que no hay un empleado dedicado a la enseñanza y seguimiento de los alumnos en prácticas, un concepto que he definido ampliamente en la segunda parte de este trabajo y del que he señalado la importancia que tiene en los procesos de aprendizaje experiencial a partir de la experiencia de trabajo. Este dato contrasta con lo que afirman los tutores de estas mismas empresas: Si bien es cierto que las tareas de tutela no les suponen ningún tiempo al 6.4% de ellos; el 61.7% afirman que dedican entre 1 y 10 horas; y un 9.6% dicen ocupar todo el tiempo que los estudiantes pasan en la empresa a tareas de tutela.

En síntesis, podría presentarse así el grado de cumplimiento de las empresas con respecto al programa de alternancia:

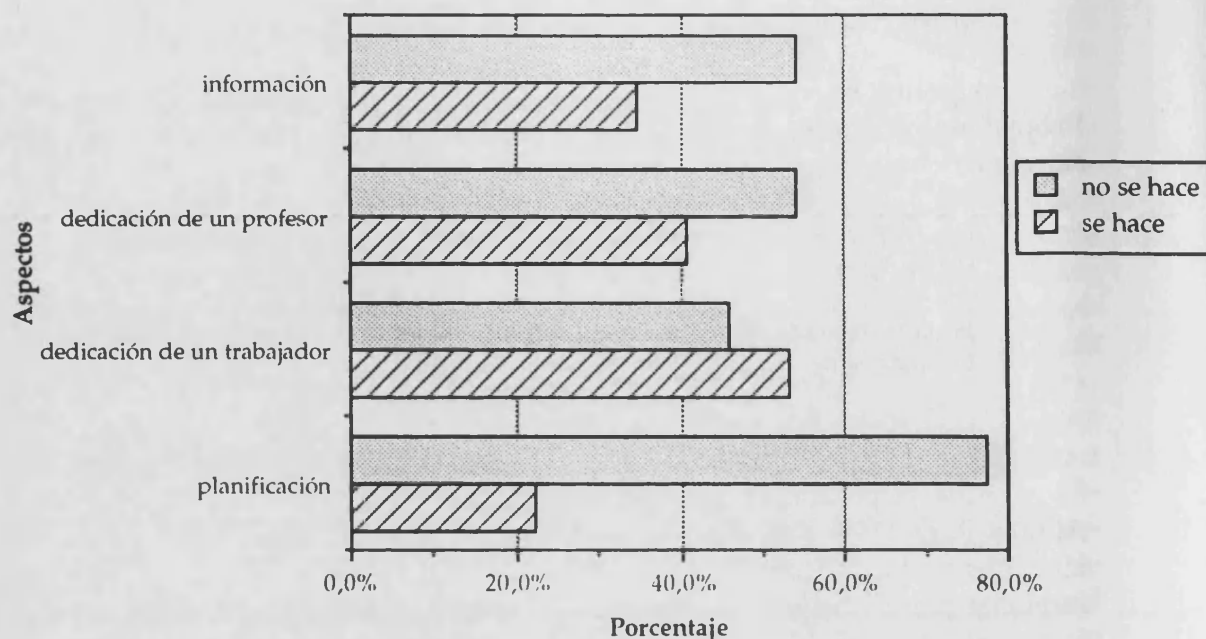


Gráfico n° 8. Aspectos de la alternancia, recogidos en la normativa, que las empresas cumplen o incumplen.

Como se puede ver, el 54.1% afirma que no hay dedicación de un profesor del centro de Formación Profesional al seguimiento de los alumnos en prácticas (sobre las dificultades que tienen los profesores para llevar a cabo esta función, ver el capítulo correspondiente más adelante). Este porcentaje, junto con el anteriormente señalado, parecen muy elevados y ponen de manifiesto un alto grado de incumplimiento de una de las condiciones más importantes del programa, las referentes a los aspectos pedagógico-didácticos, tal y como los he planteado en la segunda parte de este trabajo y los he reivindicado en la primera parte del mismo. A ello hay que añadir que el 54.1% de las empresas afirma que el centro de Formación Profesional no informa bien a los alumnos sobre el trabajo a realizar en la empresa.

Sin embargo, el desconocimiento que las empresas tienen de la normativa es manifiesto. Así nos lo hacía saber un encargado, desconocedor de la existencia de un seguro que reclama a partir de una experiencia negativa con un joven:

Conselleria no apoya nada, hace falta información directa desde Conselleria sobre las prácticas ... Convendría que existiera un seguro (para las roturas ocasionadas en el ordenador, por ejemplo) para la empresa ... Que el inspector de enseñanza informe.

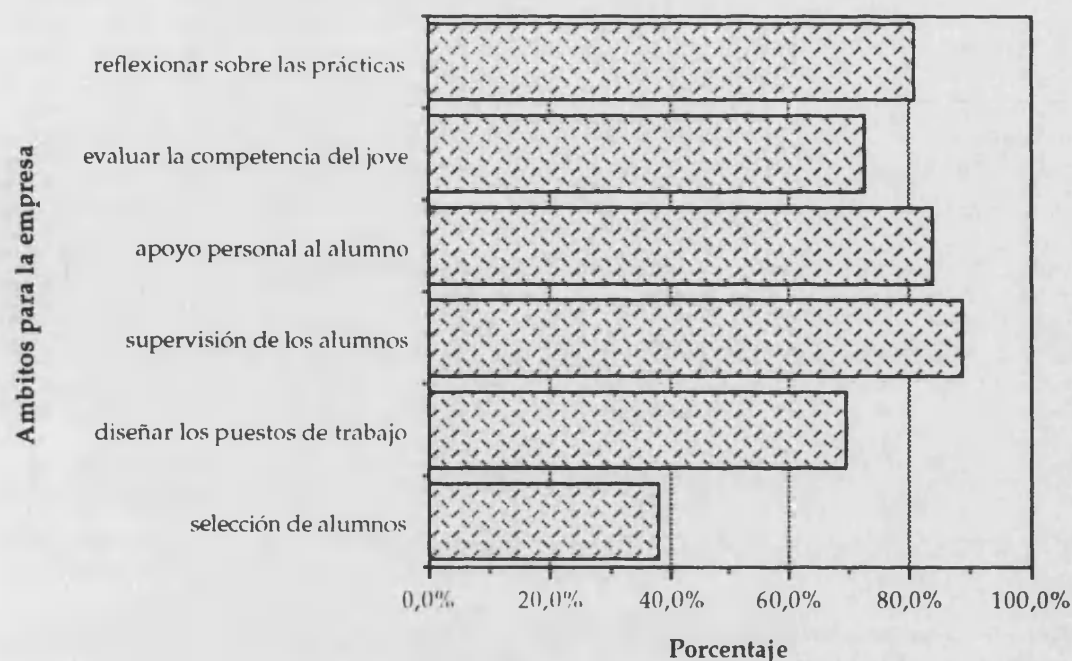


Gráfico n° 9. Valoración que las empresas hacen de la importancia de los aspectos señalados por la normativa respecto a la alternancia.

También es significativo, sin embargo, el reconocimiento que las mismas empresas hacen abiertamente respecto a la conveniencia e incluso necesidad del cumplimiento de dichos aspectos, que muestro a continuación y que pone de manifiesto la distancia existente y conocida de todos entre el ser y el deber ser.

Al respecto de estos datos, conviene tener en cuenta que las tareas relacionadas con el seguimiento tienen especial importancia en la Formación en Centros de Trabajo, por lo que habrá que hacer un esfuerzo, por parte de la Administración, por facilitar su comprensión y asimilación, lo que debe ir acompañado del establecimiento de las condiciones que lo faciliten y potencien, para evitar un cumplimiento "descafeinado" de la Formación en Centros de Trabajo: si no hay tutor, si no se controlan las prácticas, ¿qué es lo que aprende el alumno?, ¿qué contenidos de aprendizaje se priman?, ¿qué estilos de aprendizaje se favorecen? Por supuesto, nada que ver con lo expuesto en la segunda parte de este trabajo.

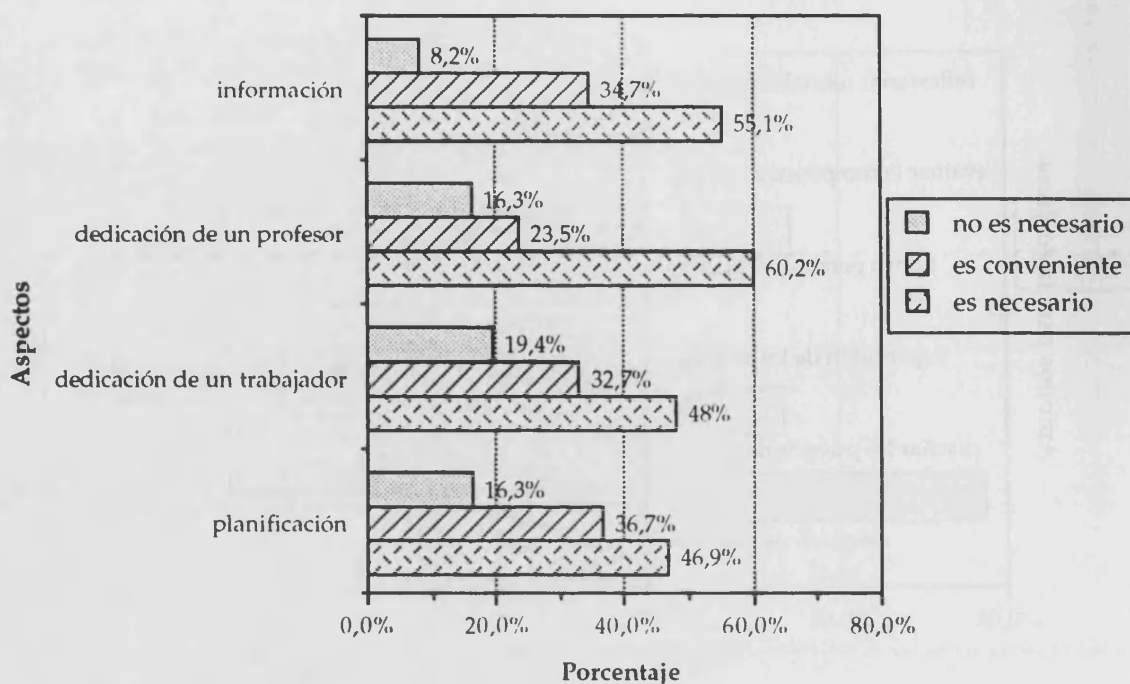


Gráfico n° 10. Disponibilidad de las empresas para asumir las funciones reclamadas por la Formación en Centros de Trabajo.

Respecto a las competencias derivadas del programa de Prácticas en Alternancia que la empresa considera que debe asumir, el 37,8% se muestra favorable a realizar ella misma la selección de los alumnos que van a realizar prácticas; el 69,4% es partidario de diseñar los puestos de trabajo y aprendizaje que van a ocupar los alumnos en prácticas, si bien el 77,6% de los encuestados afirma que no planifica el programa de trabajo en prácticas de cada alumno junto con el centro de FP, cifra que resulta escandalosa, especialmente si se tiene en cuenta que se manifiesta sin ningún pudor, antes al contrario, el 83,6% señalan que sería conveniente o necesario realizar esta tarea. Por otra parte, el 88,8% está dispuesto a asumir la función de comprobar que los alumnos cumplen satisfactoriamente con las tareas asignadas; el 83,7% la de apoyar personal y emocionalmente al alumno; el 72,4% la función de evaluar la competencia de los alumnos (este dato es muy interesante de cara a la implantación de la Formación en Centros de Trabajo pero, no obstante, hay que tomarlo con precaución: la evaluación, debido a su carácter político en todo sistema formativo, debe ir acompañada de una serie de criterios e instrumentos para realizarse con rigor. Piénsese, si no, en lo que suele suceder con los alumnos de Magisterio que hacen prácticas en centros escolares, obteniendo una gran mayoría calificaciones que apenas discriminan ni con referencia a una norma ni a criterio alguno). El 80,6% la función de revisar y reflexionar con los alumnos sobre las prácticas que hacen. Las obligaciones derivadas de esta disponibilidad variarían tal vez sustancialmente el papel que hasta el momento vienen desempeñando las empresas y, con éste, el coste asumido por éstas.

La pregunta que me planteo a la vista de los datos -si es que es cierto que las empresas tienen esa buena disposición, algo que me atrevo a poner

en duda-, es la siguiente: ¿cuáles son las causas de que hasta el momento no se hayan hecho cargo de estas funciones?, ¿o es que acaso piensan que ya las cumplen? y, por lo tanto, ¿van a seguir haciendo lo mismo que hasta ahora? Si más arriba incidía en el cumplimiento del seguimiento de los alumnos por parte de la empresa, y ahora se observa la dejación que se hace respecto de la planificación de las prácticas, queda en entredicho el control que las empresas llevan sobre el aprendizaje de los alumnos, así como el mismo aprendizaje. Me parece que hay bastante inconsistencia en las afirmaciones de las empresas entre lo que dicen que hacen y lo que señalan que están dispuestas a hacer. Probablemente, la falta de inconvenientes señalados por las empresas en el programa de prácticas en alternancia, que recogía más arriba, se debe a que no han desarrollado éste en toda su extensión.

En lo tocante a la frecuencia de las relaciones con el centro de FP, el 34.7% sólo tienen un contacto a lo largo de todo el periodo de prácticas. El 28.6% de las empresas afirma mantener un contacto mensual; y el 10.2% un contacto quincenal (que es el que contempla la normativa para los profesores de FP que tutelan a alumnos en alternancia). El resto de valores obtenidos apenas son significativos (el 2% tienen un contacto semanal, y el 5.1% trimestral). El 19.4% tienen contactos con otra frecuencia (semestral en ocasiones, dos veces a lo largo de la estancia del alumno en otras, y ningún contacto por otra parte). No obstante, un 52% de los encuestados afirma que la frecuencia de dicha relación es adecuada; mientras que el 48% la considera insuficiente. El valor de  $X^2$  para la correlación entre ambas variables, frecuencia de las relaciones y calidad de la misma, resulta de gran significatividad, como se pone de manifiesto en la siguiente tabla. En este sentido, cabe apuntar una mejora de las relaciones entre escuela y empresa con respecto al estudio anteriormente realizado en este territorio (Bou, 1988), en el que el 99.6% de las empresas consideraban conveniente incrementar las relaciones con el centro. Además, en comparación con el caso vasco (1990), esta cifra es aun mayor, ya que allí sólo el 64.9% de las empresas consideran que gracias a las prácticas de los alumnos en las empresas el contacto y la relación entre los centros de Formación Profesional y la empresa es más estrecha, siendo que sólo el 48.3% consideran que la relación de los tutores con el centro es escasa. Tal vez aquí habría que tener en cuenta también que el centro de formación el que se ha de acercar a las empresas, una demanda de muchos empresarios respecto a la conducción de las relaciones entre ambos mundos.

ADECUACION FRECUENCIA	Insuficiente	Suficiente	TOTAL (en %)
Semanal		2	2
Quincenal		10	10.2
Mensual	6	22	28.6
Trimestral	2	3	5.1
Una sola vez	22	12	34.7
Otras	17	2	19.4
TOTAL (en %)	48	52	100

Tabla nº 10. Valoración de la adecuación de los contactos con el centro en función de la frecuencia de los mismos (en frecuencias absolutas).



Por último, la disposición a suscribir un convenio con la Administración Educativa para garantizar que un determinado número de alumnos de Formación Profesional hiciera prácticas en su empresa, es favorable en el 89.8% de los casos, aun proponiendo, en algunas ocasiones, el cumplimiento de determinadas condiciones. Este dato es muy importante de cara a la implantación de la Formación en Centros de Trabajo, ya que pone de manifiesto que un alto porcentaje de empresas colaboradoras con el programa de alternancia están dispuestas a mantener su colaboración en una modalidad más exigente y rigurosa como es la Formación en Centros de Trabajo. Sin embargo, en este caso dicho porcentaje se ha reducido algo con respecto al de hace unos años (Bou, 1988), fecha en la que alcanzaba el 94%. Las condiciones que las empresas manifiestan ponen en duda la existencia de una "vocación pedagógica" que pudiera deducirse de los porcentajes anteriormente expresados. Así lo demuestran afirmaciones hechas por algunos empresarios, tales como las siguientes:

El alumno ha de venir a trabajar, de mirar no se aprende.

Sería conveniente que el alumno conociera previamente el tipo de empresa al que viene. También sería interesante tener una entrevista personal con el alumno antes de venir ... Tendríamos que poder rechazar al alumno durante la alternancia ... El alumno tendría que responsabilizarse de la labor a realizar.

La empresa debería poder cancelar el contrato en cualquier momento ... Debe haber total dirección de la empresa durante la alternancia ... La empresa tendría que establecer el número de alumnos ... La *Generalitat* debería aportar un Diploma acreditativo a la empresa y otro al tutor ... El centro de FP debe enseñar, la alternancia debe perfeccionar.

Es un estorbo, has de estar con ellos.

La decisión de no continuar con las prácticas fue del gerente y el dueño porque, tal y como venía el chaval, era más un estorbo que otra cosa y ni siquiera se le podía enseñar.

Sin embargo, sí que se muestran interesados por los aspectos formativos de las prácticas en el momento en que exponen en las entrevistas una serie de quejas referidas al calendario y al horario de las prácticas, en donde quisieran tener mayor capacidad de decisión (parece que, hasta el momento, han sido los Institutos quienes han fijado los mismos, pese a lo establecido en la normativa). En este sentido, también quiero señalar que el estudio de Alvaro Page (1993) encontró que la distribución temporal de prácticas en empresa es la variable más discriminante entre alumnos de Módulos y de Formación Profesional, siendo las prácticas en los Módulos concentradas habitualmente en un mes o un cuatrimestre, con lo que responderían a algunas de las demandas que he encontrado en varios de los encuestados de la muestra:

Las prácticas debieran ser más largas, los alumnos debieran realizar semanas y jornadas laborales completas ... Habría que planificar la alternancia para que coincidiera con la temporada de mayor trabajo en la empresa.

Los alumnos tendrían que estar todo el día, o medio al menos, pero en cualquier caso más de dos meses.

Son pocas prácticas ... 600 horas mejor que 200.

Debiera haber un tiempo intensivo para las prácticas, los alumnos debieran estar liberados del estudio durante ese periodo.

Debiera evitarse la alternancia en tiempo de exámenes para los alumnos.

Los periodos fuertes de trabajo no se ajustan a los ritmos escolares.

En dos horas no se pueden tener faenas que valgan de práctica y aprendizaje.

Debiera haber libertad de horario, la empresa es la que conoce la actividad y debe fijar los horarios.

A la vista de los datos, y volviendo a cuestionar esa "vocación pedagógica", parece ser que, cuando se trata de combinar teoría y práctica, cuando se busca el equilibrio entre formación y producción, suele ganar la partida esta última, salvo en los casos en que se trabaja desde la marginalidad, para ella y con ella, como los Talleres de Inserción Sociolaboral o las Escuelas Taller. Quizá ahí sí puedan plantearse las cuestiones suscitadas en la segunda parte de este trabajo.



## CAPÍTULO XIII

### LOS TUTORES DE PRÁCTICAS DE LAS EMPRESAS.

#### 13.1. Características de la muestra.

El total de tutores encuestados es de 94, si bien muchos de ellos son los mismos encargados que han respondido a la encuesta hecha a la empresa, debido al pequeño tamaño de las mismas. También en algunas empresas, en especial las entidades bancarias, no parecía existir un único tutor, por lo que fueron varios los trabajadores que rellenaron el cuestionario de manera conjunta.

La edad media de los tutores es de 31 a 45 años (62.8% de los encuestados). El 24.5% es menor de 30 años. El 10.6% tiene entre 46 y 55 años; y sólo el 1.1% supera los 55 años de edad. El 75.5% son varones, en tanto que hay un 23.4% de mujeres. Estas últimas cifras son muy similares a las del País Vasco (1990), en que el 71.7% de los tutores son varones para un 28.3% de mujeres.

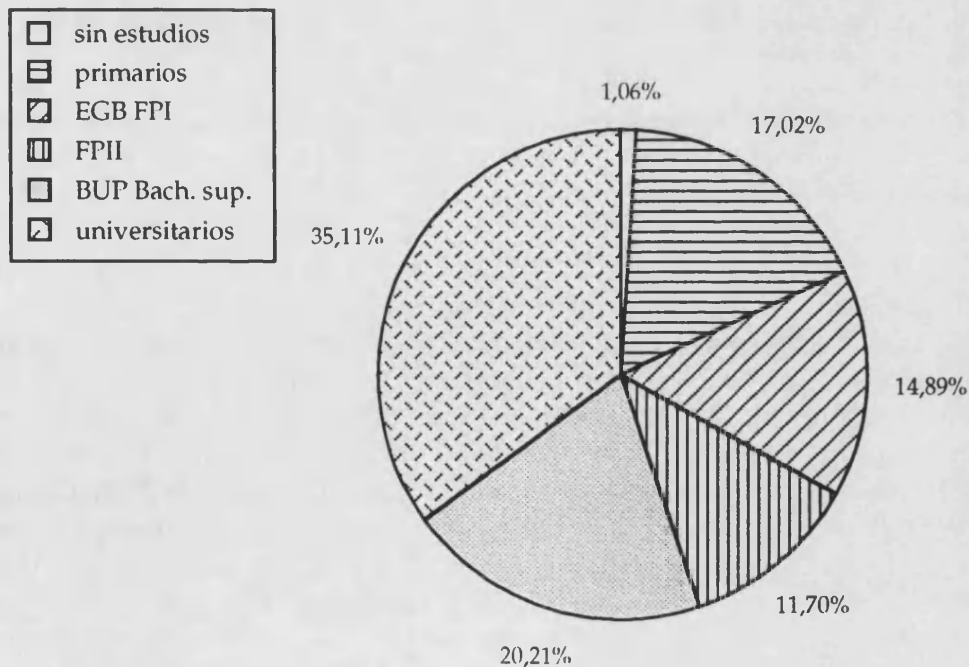


Gráfico nº 11. Nivel de estudios de los tutores de prácticas en las empresas.

El 35.1% de los tutores tiene estudios universitarios. Este porcentaje hay que valorarlo, en principio, como sorprendentemente alto y puede ser un indicador de cambios importantes en la estructura de la pirámide ocupacional de las empresas valencianas, según niveles formativos. En el caso vasco (1990) también se obtienen unos resultados similares, con un 43.3% de tutores que han cursado estudios profesionales y un 36.7% en posesión de un título universitario. Volviendo a la muestra que nos ocupa, el 20.2% tiene estudios de B.U.P. o Bachillerato Superior; el 17% tiene tan sólo estudios primarios; el 14.9% de E.G.B. ó FP-1; el 11.7% de FP-2; y sólo un 1% carece de estudios. Se puede decir que el nivel de formación de los tutores es, en general, bastante bueno, lo cual tiene una posible explicación en la presencia de empresas públicas que ofrecen trabajos cualificados, así como en la abundancia del sector bancario en la muestra, al igual que sucede con la abundante presencia de trabajadores autónomos.

Asímismo, también hay que destacar la relación entre la edad de los tutores y su nivel de estudios, como se puede apreciar en la tabla que presento a continuación.

NIVEL ESTUDIOS EDAD	Sin estudios	Primarios	E.G.B. ó FPI	FPII	B.U.P. ó Bach.	Univ.	TOTAL (en %)
Menos 30		2	3	4	8	6	24.7
31-45 años		9	9	7	8	26	63.4
46-55 años	1	4	2		2	1	10.8
Mayor 55		1					1.1
TOTAL (en %)	1.1	17.2	15.1	11.8	19.4	35.3	100

Tabla nº 11. Relación entre la edad de los tutores y su nivel de estudios (en frecuencias absolutas).

Sin embargo, no existe esa correlación entre el nivel de estudios y el sexo de los tutores, como en un principio pudiera pensarse. Así aparece reflejado en el gráfico nº 12.

Respecto al puesto de trabajo que ocupan en la empresa, el 43.6% tiene nivel de técnico especialista (encargado, jefe de sección o similar), el 13.8% de técnico auxiliar (oficial de segunda o primera, oficial administrativo o similares), y el 8.5% de oficial de tercera (auxiliar administrativo o similares). Si bien no existe correlación significativa entre el puesto de trabajo desempeñado y el nivel de estudios, parece ser que la tutela de los estudiantes se asigna a personas con cierta responsabilidad en la empresa (gerente, jefe de personal, encargado, jefe, maestro, ...). También el estudio del País Vasco confirma estos datos: un 26.3% ocupa el puesto de director, un 18.7% el de técnico, un 13% el de cuadro superior, un 19% el de encargado y sólo un 20.6% el de empleado, si bien estos en su mayoría eran cualificados. Como dice una tutora y coordinadora de los tutores de su empresa,

normalmente los tutores suelen ser los técnicos que están todo el día o la mayor parte del día en la oficina y pueden apoyar y, por supuesto, tienen cono-

cimientos suficientes como para poder hacer que una persona se integre ... es decir, que se seleccionan personas que tienen cierta responsabilidad en la entidad y que además, esa responsabilidad les facilita o posibilita la atención a una persona nueva.

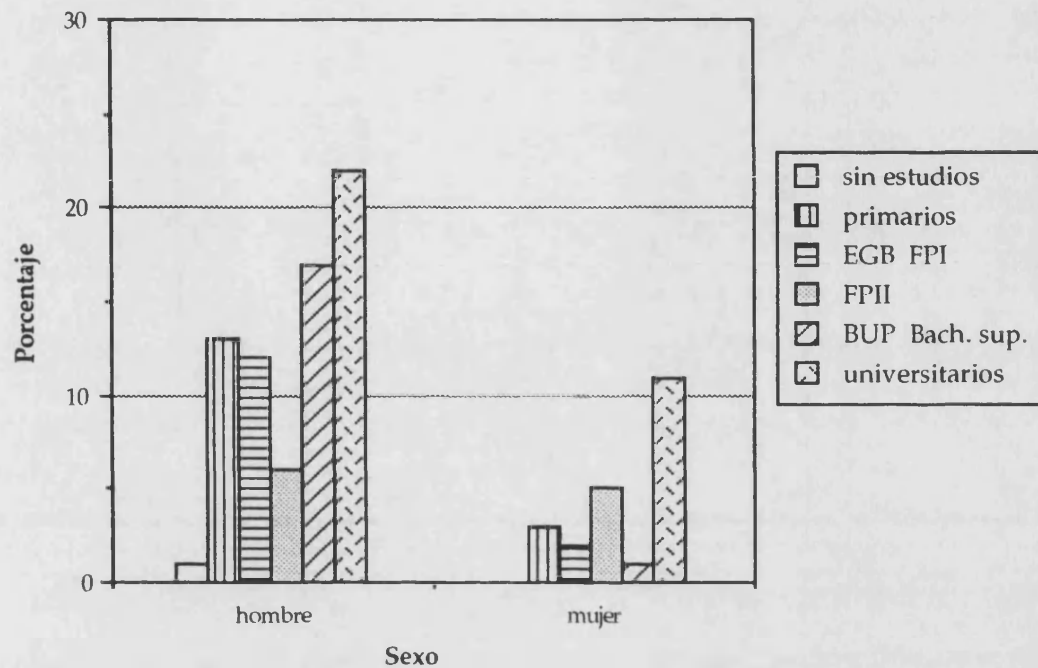


Gráfico nº 12. Relación entre el sexo de los tutores y su nivel de estudios.

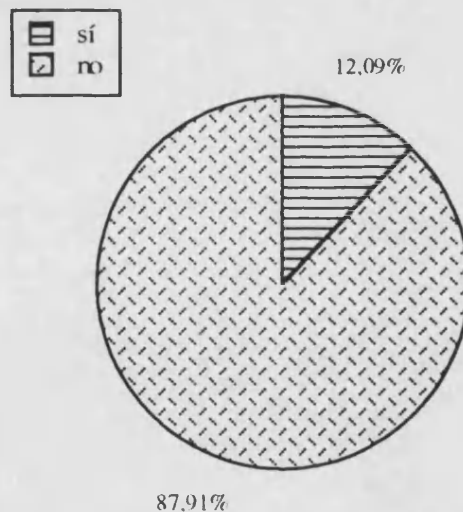


Gráfico nº 13. Sindicación de los tutores.

Tan sólo el 11.7% de los tutores está sindicado, mientras que el 85.1% no lo está. Dejaron de responder a esta pregunta el 3.2% de los encuestados. Esta tasa tan baja de sindicación puede guardar relación con el puesto de trabajo que los tutores ocupan en la empresa, y que ha quedado recogido en

el párrafo anterior, así como con la abundancia de empresas unipersonales o trabajadores autónomos, 29.4%, que comentábamos en el capítulo anterior.

### 13.2. El ejercicio de la función tutorial.

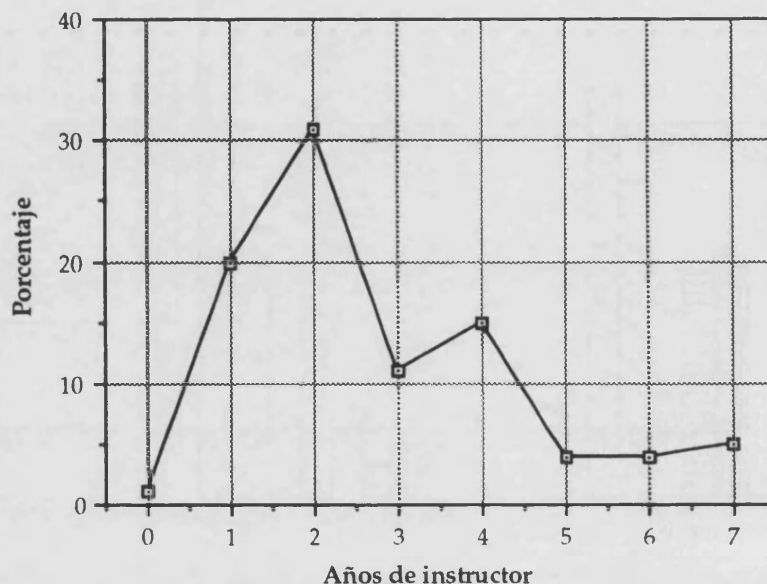


Gráfico n° 14. Años de ejercicio de la función tutorial de alternancia en la empresa.

El 41.6% de los tutores lleva tres o más años asumiendo en su empresa la función de tutor, lo que implica estabilidad en esta tarea, algo que, en principio, sería deseable con el fin de garantizar la continuidad en la relación con las empresas así como aprovechar la experiencia pasada en la supervisión de alumnos en prácticas.

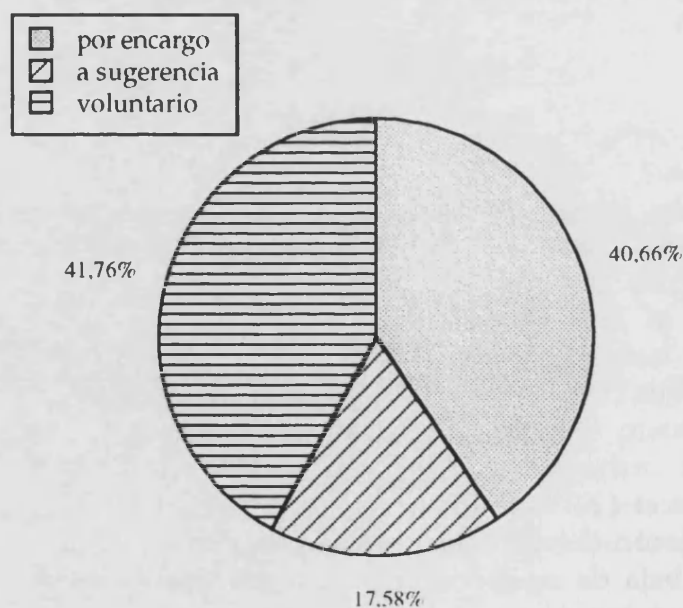


Gráfico n° 15. Motivos conducentes a ejercer como tutor de los alumnos en prácticas.

Esta función la ha asumido voluntariamente el 40.4% de los tutores; mientras que el 39.4% lo ha hecho por encargo expreso de la empresa. El 17% es tutor de prácticas a sugerencia de la empresa, pero no se trata de una orden. Ante estas respuestas, surge sin embargo el interrogante de con qué criterios escoge la empresa a los que van a ser tutores de alternancia, si basta con la voluntad de aquellos, si es el puesto de trabajo que desempeña, el cargo que ocupa, ... Parece ser que no hay demasiados criterios, sino que queda a la voluntad de los tutores, que ven en ello compensaciones como las siguientes:

Sabes que contribuyes a la formación del alumno, y tienes así experiencia a la hora de contratar a nuevos empleados.

En un caso particular, el tutor se mostró especialmente interesado por las cuestiones formativas, siendo a la vez miembro activo de un sindicato e implicándose en distintas instancias de control de la empresa (que es una sociedad anónima laboral), el Consejo de Administración, así como de la Formación Profesional, siendo también miembro del Consejo Escolar del Instituto de Formación Profesional.

Esta empresa, hoy día, no es adecuada para los alumnos que están viniendo hoy día, de la rama de mecánica, porque tiene poco que ofrecerles. Antes sí que era una empresa innovadora, fuimos los primeros en Valencia en fabricar persianas con una tecnología nueva, pero hoy ya no ... la empresa necesita estar en fase de desarrollo para hacer prácticas.

La función que yo cumplo es algo paternal, hay que ocupar a los chavales y yo, que me encargo del mantenimiento de las máquinas, les preparo alguna cosilla el día que no hay nada por ahí.

En la medida en que con las prácticas en alternancia se pretende también que los alumnos conozcan la realidad del mundo del trabajo en todas sus vertientes, cabría hacer una invitación a los sindicatos a que impulsaran a sus afiliados a asumir estas tareas, con el fin de facilitar a los estudiantes una visión más global del trabajo.

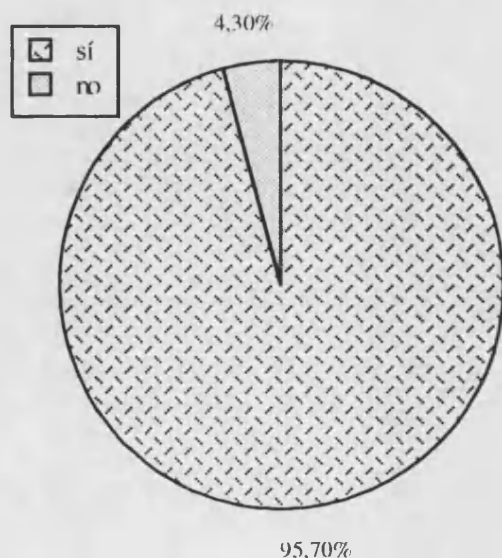


Gráfico n° 16. Satisfacción en el ejercicio de la función tutorial.



Con independencia del motivo por el que se incorporan a las prácticas, el 94.7% de los tutores afirma que su experiencia como tutor de prácticas le ha resultado satisfactoria, por tan sólo el 4.3% que afirma lo contrario. Este dato está en consonancia con la continuidad de los tutores en el ejercicio de esta función.

En lo referido a la cualificación de los tutores como formadores, el 54.3% de los mismos no tiene ninguna formación como instructor, y el 23.4% reconoce tener poca. El 17% afirma tener bastante, y hay un 5.3% que dice tener mucha formación. Estos resultados no tienen una correlación significativa con el nivel de estudios de los encuestados. En cualquier caso, cuando se les pregunta por el tipo de formación recibida en el ámbito educativo y qué institución la impartía, se pone de manifiesto que esta es fundamentalmente una capacitación técnica y no pedagógica: cursos en academias, cursillos en los institutos de Formación Profesional, cursos en los sindicatos y asociaciones profesionales, cursos empresariales, algún curso de postgrado (en el caso de los trabajadores de la salud), ...

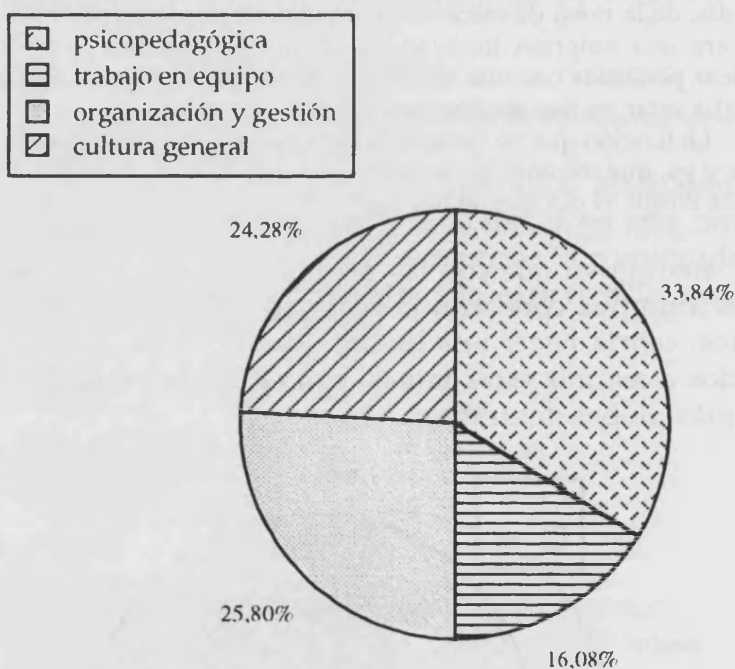


Gráfico n° 17. Tipos de formación en los que los tutores sienten la necesidad de formarse.

No obstante, el 48.9% afirma no tener necesidad formativa alguna en relación a su función como tutor de prácticas, mientras que el 31.9% sí que echa en falta algún tipo de formación, fundamentalmente psicopedagógica (22.3%) y en organización y gestión (17%), así como de cultura general (16%, cifra que se corresponde con la de los tutores con estudios primarios o sin estudios). Al 10.6% le gustaría formarse en cuestiones relativas a trabajo en equipo y relaciones humanas.

Habría que pensar en la conveniencia, de cara a la Formación en Centros de Trabajo, de dotar a este colectivo de las cualificaciones necesarias para el desempeño óptimo de la función que les corresponde; empeño que es de gran importancia pensando en el carácter de socialización en el mundo del trabajo que las prácticas en alternancia tienen. Si bien la literatura sobre el tema no dice nada respecto a la formación de los formadores, sí que se constata la existencia de unas destrezas y unos estilos que son susceptibles de aprendizaje. Sin embargo, la situación no es tan negativa si tenemos en cuenta el tipo de estrategias y recursos de enseñanza que manifiestan utilizar con los alumnos en prácticas, aunque haya algún tutor que entienda que en las prácticas debe dar clases a los alumnos.

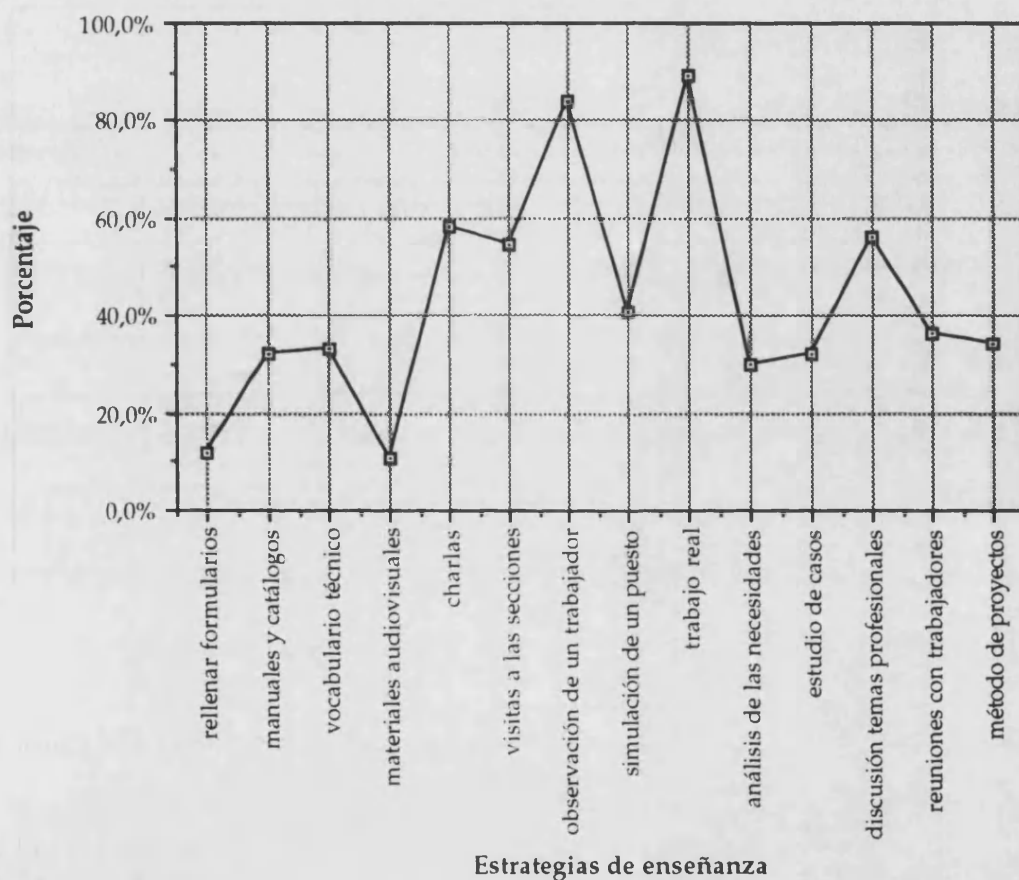


Gráfico n° 18. Estrategias y recursos de enseñanza que los tutores utilizan con los alumnos durante sus prácticas en la empresa.

Mientras que el 41,5% tiene a los alumnos a su cargo de uno en uno; el 42,6% tiene simultáneamente entre dos y tres alumnos; y el 12,8% atiende simultáneamente a más de tres alumnos en prácticas. Aunque la literatura no señala nada sobre la conveniencia de unas ratios alumnos/tutor, sin embargo, estos datos vienen a matizar las ratios alumno/empresa que aparecen en el capítulo anterior. En cualquier caso, sí que llama la atención la ausen-

cia de correlación entre las horas semanales de dedicación y el número de alumnos que se tutelan, lo cual parece indicar que o bien dichas ratios no son relevantes, o la cantidad de alumnos no es tan grande como para cuestionarse las mismas, o bien no se presta a los alumnos la debida atención. Algunos tutores incluso dedican quince horas semanales a esta labor, a pesar de lo cual los empresarios, recordémoslo, no consideraban que esta tarea supusiera un gasto excesivo por su parte, en detrimento de la productividad de su empresa. Conviene aquí nuevamente hacernos eco de los datos obtenidos en el País Vasco (1990), donde un 27.8% de los tutores afirma dedicar más de quince horas semanales y un 12.2% entre diez y catorce horas, en relación directa con el tamaño de la empresa y con la liberación de tareas por parte de la misma.

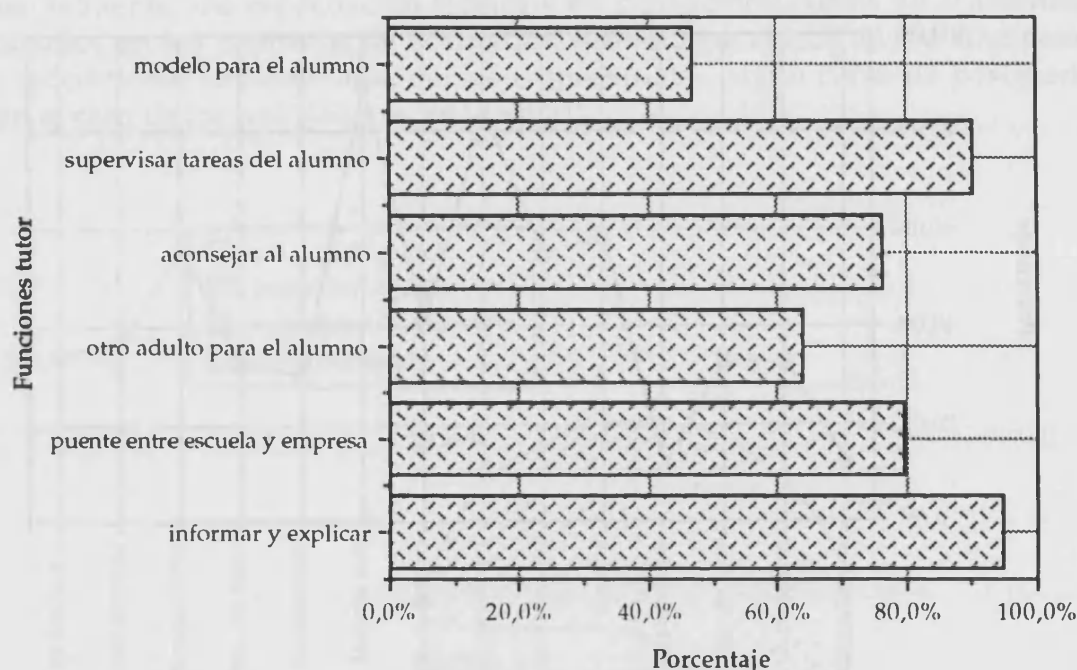


Gráfico n° 19. Opinión de los tutores sobre las funciones que les competen en el ejercicio de su labor.

Las funciones que los tutores tienen asumidas como propias en el desempeño de la tutoría de los alumnos en prácticas parecen indicar que sí que se ejerce correctamente la función tutorial, a juzgar por las opiniones de los propios tutores. Incluso algunos de ellos reclaman mayor capacidad de decisión:

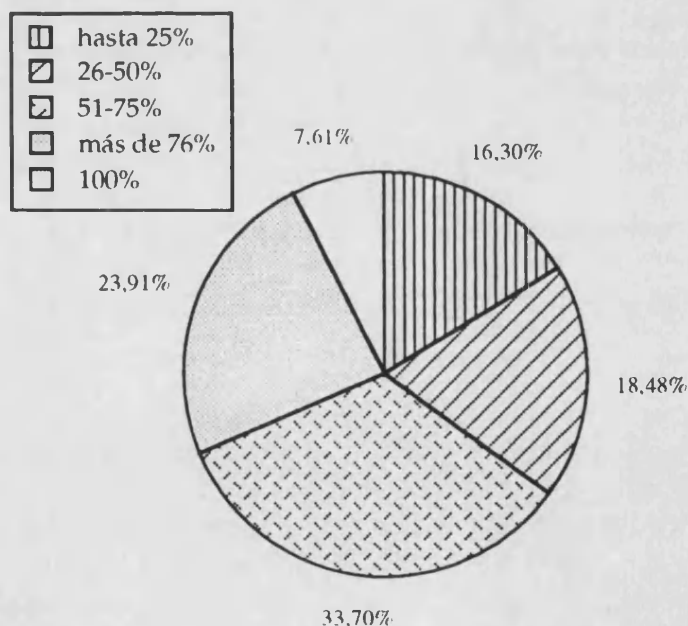
Que el tutor sea más valorado, por ejemplo en la evaluación del alumno, como si fuera un profesor más. Que tenga más poder de decisión, que pueda decidir, por ejemplo, si el alumno necesita más horas de alternancia.

El trabajo que hace una persona que está en alternancia, de cara a la empresa, a pesar de que la persona está en alternancia, es para nosotros como si estuviera trabajando de cara a la empresa, y eso es responsabilidad del tu-

tor. Es decir, si se equivoca la persona que está en la alternancia, eso no quiere decir que sea razón suficiente para que el trabajo salga mal, sino que si se equivoca la persona que está en alternancia hay que rehacer el trabajo, lo haga ella o el tutor. Eso quiere decir que, por supuesto, todo lo que hace la persona que está haciendo prácticas lo tiene que revisar el tutor y su obligación es decirle a continuación a la persona que lo ha hecho mal; has hecho esto mal por este motivo y por este otro, tenías que haberlo hecho de esta manera y, ahora, vuélvelo a hacer. A mí como tutor, personalmente, esto es lo que más me gusta hacer.

Esa impresión favorable sobre la labor docente de los tutores viene también avalada por el hecho de que el 22.6% de los tutores afirma tener algún contacto de tipo profesional con otros tutores de empresa; y el 52.1% expresa que sería conveniente establecer dichos contactos, en tanto que el 43.6% opina lo contrario. Estos porcentajes indican en buena medida la conciencia que los tutores tienen respecto de la entidad de la tarea que realizan. Pensamos que los sindicatos serían un lugar idóneo para favorecer este tipo de contactos, al tiempo que también desde ahí podría coordinarse la cualificación de los trabajadores en tanto que tutores de prácticas. Por otra parte, algunos tutores reclaman mayor coordinación con los tutores de los centros escolares:

Que (la alternancia) sea una asignatura que los profesores atiendan más frecuentemente.



**Gráfico n° 20. Porcentaje de tiempo dedicado por los alumnos de prácticas a la realización de trabajo exclusivamente productivo.**

A la pregunta de qué porcentaje del tiempo dedican los alumnos al trabajo exclusivamente productivo durante las prácticas, el 16% responde que menos del 25% del tiempo de prácticas; el 18.1% que entre el 26 y el 50%

de su estancia en la empresa; el 33% que entre el 51 y el 75% del tiempo; y el 23.4% contesta que entre el 75 y el 99%. Un 7.4% de los encuestados señala que el tiempo dedicado a trabajo exclusivamente productivo es el 100%. En este sentido, un tutor se mostraba rotundo al respecto:

Que los alumnos tengan claro a qué vienen, a hacer prácticas y no a montar un negocio, han de hacerse a la idea de empezar de cero, y no vienen de vacaciones ... Algunos son muy jóvenes, no tienen interés por el trabajo.

Claro está que, algunos tutores, no tienen demasiado claro cuál es la finalidad de las prácticas, que los alumnos aprendan mediante el trabajo, pero que aprendan:

(los alumnos) no conocen el manejo de los aparatos nuevos.

Les faltan conocimientos de informática y contabilidad ... no saben tratar con los clientes ... les falta responsabilidad para conocer la realidad y humildad para aprender.

Una tutora, del área de la salud, manifestó su satisfacción con la implantación de los Módulos Profesionales, que considera un adelanto respecto a la Formación Profesional de 1er. Grado:

Mejor el Módulo que las prácticas de FPI. En el hospital hay posibilidades de contratación en verano, hay una bolsa de trabajo, y estas prácticas les van formando. Los Seminarios de expertos de los Módulos son muy interesantes ... Con más tiempo de trabajo ininterrumpido aumenta la adaptación al puesto de trabajo y el rendimiento de los alumnos.

Las cifras anteriores contrastan con las opiniones que los empresarios manifestaban respecto a la utilización de las prácticas como ayuda a la producción, pero seguramente son más fiables que las de aquellos, ya que son los tutores los que están con los jóvenes a lo largo de la jornada. A esto habría que añadir que, en los casos en que tutor y empresario coinciden en una misma persona, probablemente predomine la perspectiva del empresario, tratando de "quedar bien" con el encuestador.

Este punto pone de manifiesto uno de los temas más conflictivos de las prácticas en alternancia, hasta qué punto los jóvenes estudiantes de Formación Profesional han de desarrollar trabajo real o no. Si bien no se pueden consentir los abusos por parte de las empresas, sí que es cierto que el alumno acude a la empresa en busca de algo que el centro escolar no le puede proporcionar, y ese algo es la realidad del trabajo mediante la observación, asimilación y ejercicio del mismo.

Lo que llama la atención es que, en un periodo de tiempo tan corto como suponen las prácticas en alternancia, el 63.7% de los tutores afirme sin ningún rubor que durante el periodo de prácticas los alumnos pueden llegar a alcanzar el rendimiento normal de un trabajador (el 8.5% dice que tardan menos de dos semanas; el 10.6% señalan dicho periodo entre dos semanas y un mes; el 22.3% tardan entre uno y dos meses; en tanto que otro 22.3% ne-

cesitan más de dos meses para alcanzar el rendimiento normal de un trabajador, pero llegan a esta cota antes de finalizar el periodo de prácticas). Por su parte, el 35.1% de los encuestados dice que los alumnos no llegan a alcanzar dicho rendimiento durante las prácticas. Estas cifras pueden revelar la estructura de cualificaciones existente en nuestro mercado de trabajo, analizada en el capítulo primero y que es a la que tienen acceso los alumnos de prácticas.

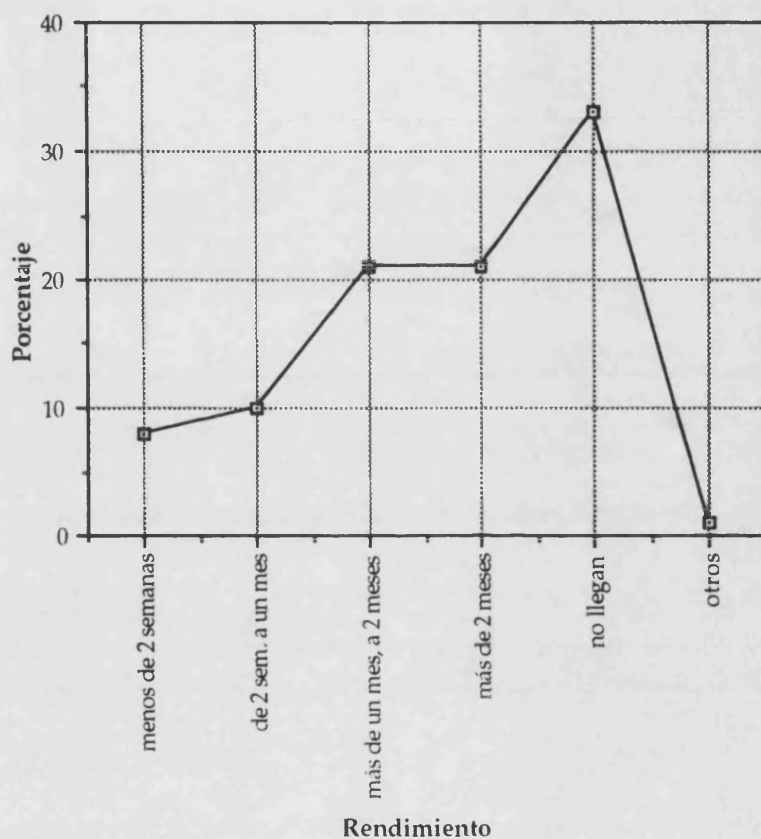


Gráfico nº 21. Tiempo que tardan los alumnos en prácticas en alcanzar el rendimiento normal de un trabajador.



## CAPÍTULO XIV

### LOS TUTORES DE ALTERNANCIA DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

---

#### 14.1. Características del grupo encuestado.

En este capítulo no puede hablarse propiamente de muestra, ya que la encuesta fue enviada a la totalidad de profesores que participaban del programa de prácticas en alternancia.

El 84.8% trabaja en centros públicos, mientras que el 15.2% lo hace en centros privados. Los centros se encuentran distribuidos en las comarcas de la Comunidad Valenciana de la siguiente manera:

- 2.8%- Baix Maestrat
- 0.4%- L'Alcalaten
- 6.4%- La Plana Alta
- 4.4%- La Plana Baixa
- 0.8%- Alt Palancia
- 1.6%- El Camp de Morvedre
- 2.0%- Camp del Túria
- 3.2%- La Plana de Utiel
- 36.0%- L'Horta
- 4.0%- La Ribera Alta
- 4.4%- La Safor
- 2.4%- La Vall d'Albaida
- 2.4%- La Marina Alta
- 2.0%- La Marina Baixa
- 1.6%- L'Alcoià
- 2.0%- Alt Vinalopó
- 0.4%- Les Valls del Vinalopó
- 0.4%- Vinalopó Mitjà
- 3.2%- Baix Vinalopó
- 13.2%- L'Alacantí
- 4.8%- Baix Segura



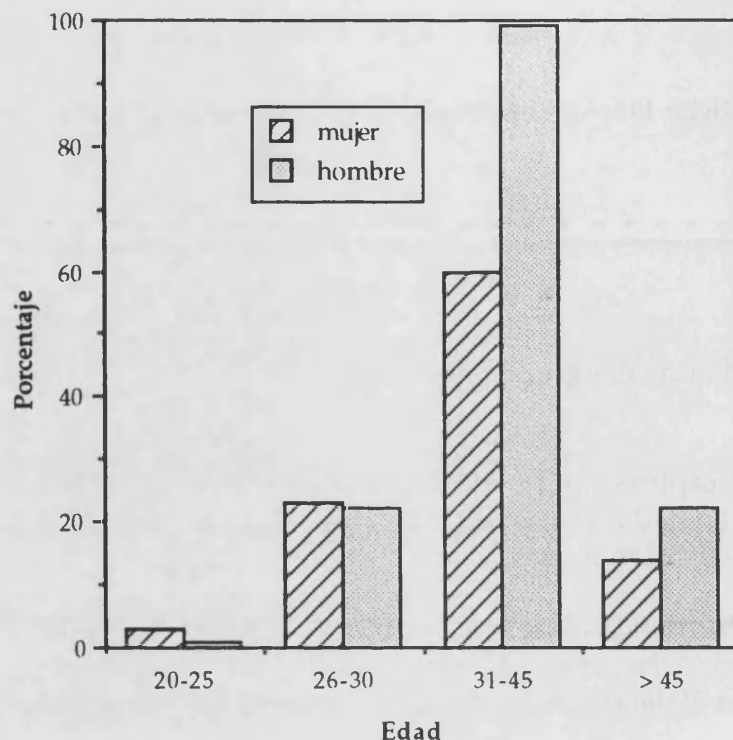


Gráfico n° 22. Perfil de los tutores en función de su edad y sexo.

La edad mayoritaria de los tutores es entre 31 y 45 años (64%). El 18.4% tiene entre 26 y 30 años; mientras que el 14.8% es mayor de 45 años. Estos datos coinciden básicamente con los que aportan los estudios del País Vasco (1990) y Álvaro (1993). El 58% de los encuestados son hombres, mientras que el 40% son mujeres, cifras que también coinciden con el informe de Álvaro (1993) pero que contrastan bastante con las obtenidas en el estudio realizado en el País Vasco (1990), en que el 71.8% de los tutores eran varones frente a un 26.1% de mujeres.

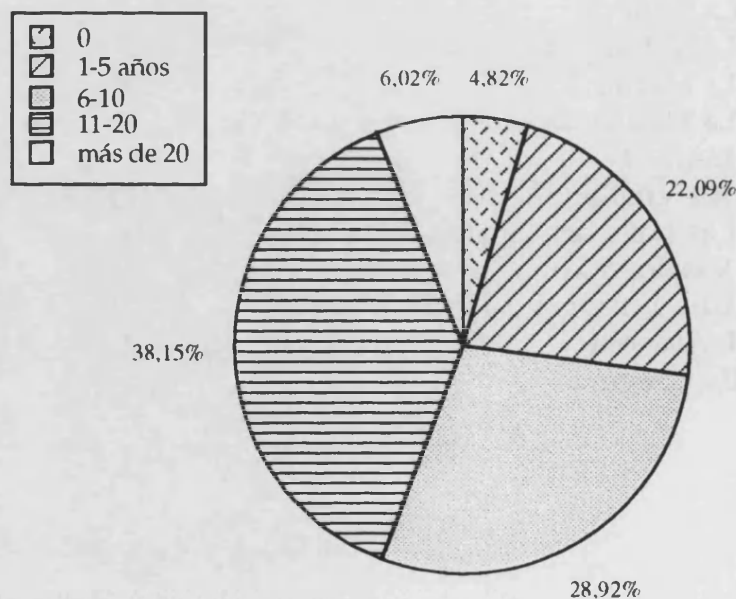


Gráfico n° 23. Años de experiencia docente de los profesores tutores.

El 38% tiene entre once y veinte años de experiencia docente; el 28.8% entre seis y diez; y el 22% entre uno y cinco. Por lo tanto, no puede decirse que esta labor recaiga habitualmente sobre la última persona llegada al centro. Sin embargo, estas diferencias guardan relación con la experiencia que los profesores tienen en la alternancia.

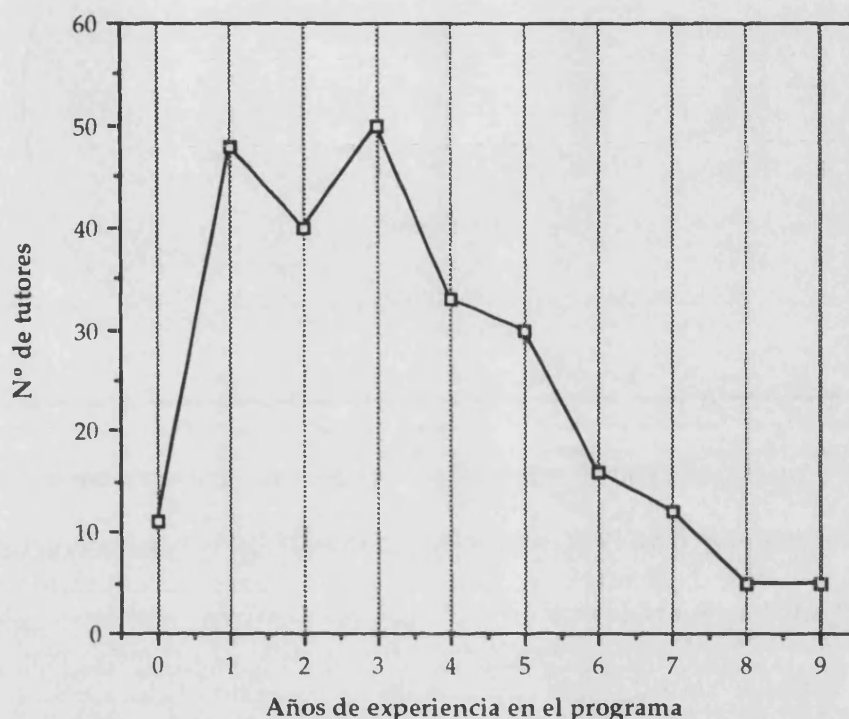


Gráfico n° 24. Años de experiencia en el programa de alternancia.

El 19.2% lleva sólo un año participando en el programa de alternancia. Parece ser que los profesores abandonan su colaboración en el programa tras algunos años: sólo el 4% ha permanecido en el programa desde sus inicios (ocho años contabilizando también el curso 1992/93); el 4.8% lleva siete años; y el 6.4% lleva seis años. El 12% lleva cinco años en el programa, el 13.2% cuatro, el 20% tres años, y el 16% dos años. Probablemente, los abandonos en el ejercicio de dicha función se deben a la falta de compensaciones que tienen los profesores: insuficiente reducción de horas (sólo tres horas y de entre las complementarias) para el tiempo que suponen las relaciones con el entorno productivo, dinero para los desplazamientos, no reconocimiento de dicha función en los concursos ... Todo ello lleva a que los tutores de alternancia bien sean personas muy "vocacionales", con una gran concienciación sobre la labor que desarrollan, o bien sean obligadas a asumir dicha función.

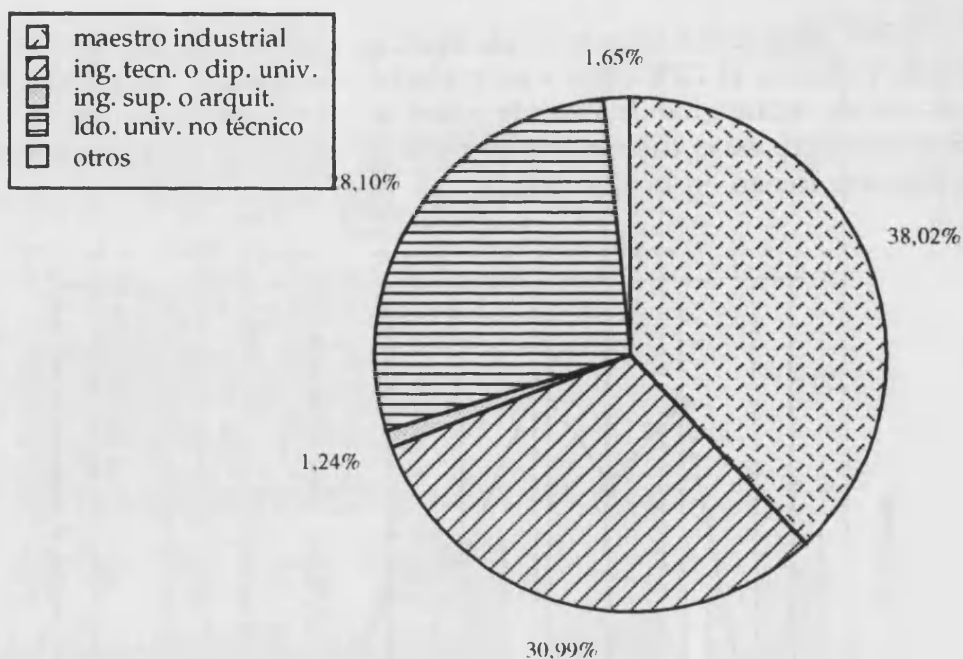


Gráfico n° 25. Titulación académica de los tutores de alternancia.

El 36.8% son titulados en maestría industrial o bien técnicos especialistas. El 30% son ingenieros técnicos o diplomados universitarios. El 27.2% son licenciados universitarios en carreras no técnicas; mientras que hay un 1.2% que son ingenieros superiores o arquitectos. No puede, por tanto, tildarse de academicista la formación recibida por estos tutores, sino que más bien se halla orientada a la práctica del ejercicio profesional. De este modo, el 19.2% de los tutores tiene otro trabajo en la actualidad, afín a la rama que imparten en Formación Profesional en un 81.6% de los casos. A continuación, expongo una tabla en la que se reflejan las relaciones entre el trabajo extradocente y la rama que se imparte.

NIVEL CUALIFICACIÓN	RAMA AFÍN A FP	RAMA AJENA A FP
Libre ejercicio de la profesión	4.8	0
Técnico	7.6	0
Mando intermedio	0.8	0
Al frente de una empresa	2.4	0.4
Otros	3.2	

Tabla n° 12. Relación del trabajo no docente que el tutor tiene en la actualidad con la especialidad que imparte en el centro escolar.

Asimismo, el 77.2% de los tutores ha tenido un trabajo distinto a la docencia con anterioridad al momento en que se pasó la encuesta, aunque en la actualidad se dedican a la docencia con exclusividad: un 8.4% durante más de quince años, un 16.8% entre seis y quince años, y el 50.8% restante ocuparon un trabajo no docente por un periodo inferior a cinco años. Estos trabajos estaban relacionados con la rama que actualmente imparten en un 59.2% de los casos. En general, los tutores de alternancia tienen motivos para tener un buen conocimiento del mundo laboral ajeno a la docencia.

NIVEL CUALIFICACIÓN	RAMA AFIN A FP	RAMA AJENA A FP
Libre ejercicio de la profesión	2	1.6
Técnico	35.6	4
Mando intermedio	15.6	1.2
Al frente de una empresa	6	0.4
Otros	10	

Tabla n° 13. Relación entre la experiencia laboral no docente previa y la rama que actualmente se imparte.

La correlación entre la titulación que se posee y la asignatura que se imparte es muy alta ( $X^2=99.41124$ ;  $p<0.0000$ ), como cabría suponer. En la tabla que presento a continuación transcribo los datos que así lo confirman.

ASIG. TITUL.	Prácticas	Prácticas Tecnol. Industr.	Teoría Tecnol. Industr.	Prácticas Tecnol. Servicios	Teoría Tecnol. Servicios	Teoría no tecnol.	Tecnol.	Otras	TOTAL (en %)
Maestro Industr.	28	29	1	23	7		2	1	37.8
Ingeniero Téc. o Diplom.	12	13	7	17	10	4	11	1	31.1
Ingeniero Sup. o Arquít.			1			2			1.2
Ldo. Univ. no técnico	6	1	5	16	20	11	6	3	28.2
Otros	1			1	2				1.7
TOTAL (en %)	19.5	17.8	5.8	23.7	16.2	7.1	7.9	2.1	100

Tabla n° 14. Relación entre la asignatura impartida y la titulación del tutor (en frecuencias absolutas).

El 60.4% de los tutores imparte, entre otras, la asignatura de prácticas (en sus respectivas ramas y especialidades) en el centro. Un 24.8% imparte Tecnologías industriales, y un 38.8% Tecnologías del área de servicios. La tipología que aparece en la tabla, no obstante haber sido elaborada gracias a los consejos de la dirección del programa de alternancia, no ha resultado sencilla de establecer debido a que las respuestas obtenidas en los cuestionarios hacían referencia a las asignaturas impartidas por los profesores, en ocasiones más de una, asignaturas que presentan una gran dispersión al haber contestado profesores de todas las ramas y especialidades, antiguas y de Reforma, con lo cual he tenido que analizar cada caso particularmente para decidir su adscripción.

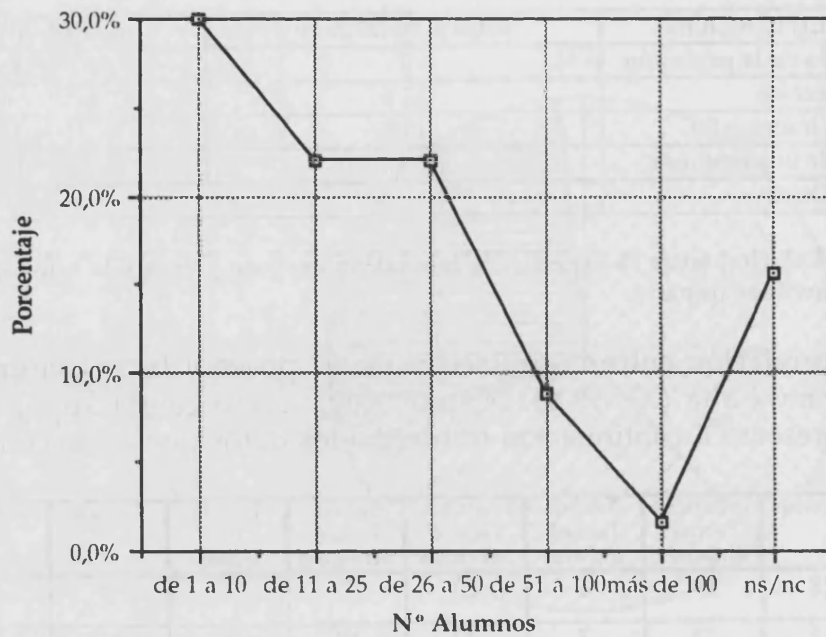


Gráfico n° 26. Número de alumnos de los que se responsabiliza cada tutor.

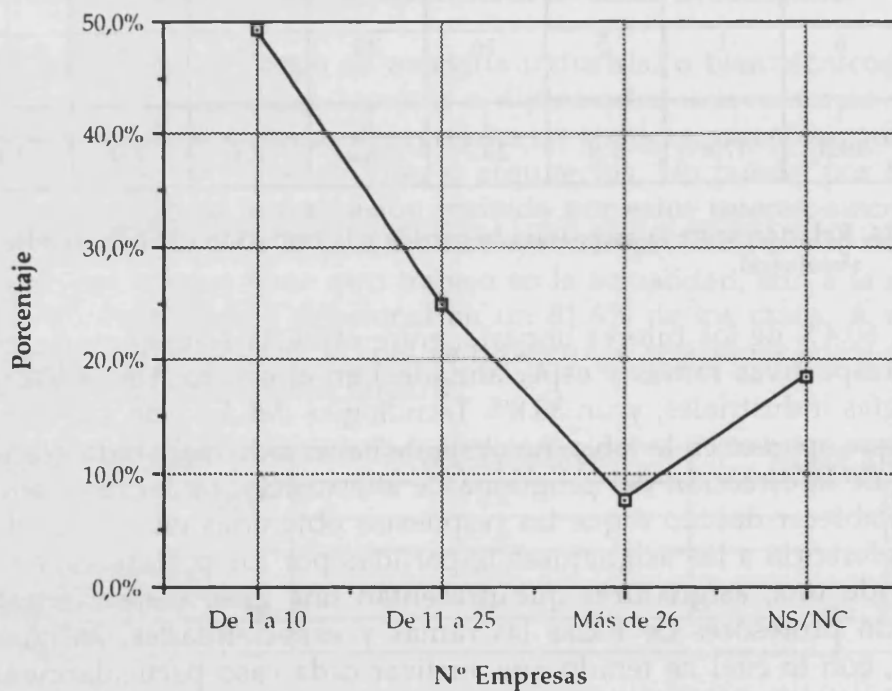


Gráfico n° 27. Número de empresas de las que se responsabiliza cada tutor.

El 30% de profesores tienen a su cargo entre 1 y 10 alumnos en alternancia; el 22% entre once y veinticinco; también el 22% entre veintiséis y cincuenta; el 8.8% entre cincuenta y uno y cien alumnos; y el 1.6% tiene a su cargo a más de cien alumnos. El 15.6% no respondió a esta pregunta (casi todos ellos profesores incorporados al programa en el presente curso académico). En este caso, los datos del País Vasco (1990) presentan claras ventaj

jas sobre los nuestros: el 44.7% de sus profesores atiende entre 1 y 9 alumnos, el 25.5% entre 10 y 20, el 21.8% entre 21 y 40, y sólo un 5.9% atiende a más de 40 alumnos. En cualquier caso, la correlación entre el número de alumnos que han de tutelar y el número de empresas que han de visitar es muy alta, como refleja la siguiente tabla.

Nº EMPRESAS Nº ALUMNOS	De 1 a 10	De 11 a 25	Más de 26	TOTAL (en %)
De 1 a 10	65	4		34.3
De 11 a 25	32	19	2	26.4
De 26 a 50	19	29	5	26.4
De 51 a 100	6	6	10	10.9
Más de 100		3	1	2
TOTAL (en %)	60.7	30.3	9	100

Tabla nº 15. Número de alumnos tutelados y número de empresas que ha de visitar el tutor docente (en frecuencias absolutas).

De la misma manera, el 49.2% de los tutores tiene que visitar entre una y diez empresas; el 24.8% entre once y veinticinco; y el 7.6% más de veintiséis empresas. El 18.4% no respondió a esta pregunta (casi todos ellos profesores incorporados al programa en el presente curso académico). No es de extrañar, a la vista de estos datos, y teniendo en cuenta las condiciones en que los tutores han de realizar su trabajo, que los empresarios señalaran el incumplimiento de la normativa, ya que esta es, de hecho, imposible de aplicar por la cantidad de contactos que implica: en palabras de algún profesor, "una empresa es al menos una hora". Esto conduce a que las actuaciones de los tutores sean del estilo de las que comentaba una profesora:

una empresa, conectas con ella, le dices que le vas a mandar un chaval que va a hacer 200 horas de prácticas allí, qué es lo que puede hacer más o menos, eso sí ... Entonces el alumno simplemente se le hace el tipo de contratación, se presenta el día que se le ha dicho que se presente a hacer las horas, va y habla con el empresario, y el empresario le manda ya la faena de todos los días y punto. Y ya está.

En comparación con el estudio del País Vasco, los datos parecen ser bastante más negativos en nuestro caso, quizá también debido a la estructura empresarial de nuestro territorio: allí, el 42.9% de los tutores ha de visitar entre 1 y 4 empresas, el 33.2% entre 5 y 9, el 12.5% entre 10 y 19, y sólo el 11.4% 20 ó más empresas. Habría que estudiar la manera de establecer un control de estas visitas que permitiera establecer alguna equivalencia respecto a horas lectivas del profesorado. También los datos del M.E.C. (1990) confirman la escasez de horas complementarias asignadas a los tutores (esas tres horas previstas no llegan a todos) y la falta de compensaciones económicas para las mismas. ¿Cuál sería la posición de los sindicatos ante este tema? Son muchos los profesores que han manifestado quejas a este respecto, del estilo de las siguientes:

Los tutores y los coordinadores necesitamos más tiempo para realizar esta tarea, para el seguimiento y la orientación.

Habría que liberar a un profesor para explicar a las empresas el contrato y sus fines, para el seguimiento y evaluación del programa y para controlar que las empresas no exploten a los alumnos.

La Administración tendría que reconocer méritos docentes o incentivos económicos por las funciones gerenciales de las prácticas.

Tendrían que contemplarse los gastos de desplazamiento de los tutores a las empresas, quizá con un complemento mensual.

Hacemos horas extraordinarias en los desplazamientos.

Habría que facilitar informáticamente la gestión burocrática del tutor ... y también sobre las prácticas en el Instituto de FP hace falta un encargado de talleres con reducción horaria y uno para mantenimiento.

Ahora hay que evaluar a los alumnos conjuntamente, y necesitamos tiempo para desempeñar estas funciones.

Hay que reducir los trámites burocráticos que conllevan las prácticas ... los profesores necesitamos más tiempo para seguimiento, análisis, selección de empresas, ...

Sin embargo, el estudio del M.E.C. (1990) señala que sólo la mitad del profesorado en los centros apoya la flexibilización de horarios lectivos para facilitar las prácticas. En cualquier caso, también algunos consideran que las reducciones horarias no son suficientes, por lo que plantean otras reivindicaciones:

El profesor necesita formación para hacer bien de tutor ...

Los tutores docentes tendríamos que hacer prácticas también.

Tales son las quejas que incluso se ha dado el caso de un centro, de gran tamaño por cierto, que no tiene tutores ni coordinador porque no se les ha aplicado ninguna reducción horaria, y las prácticas

las llevan adelante entre unos cuantos (profesores) con buena voluntad.

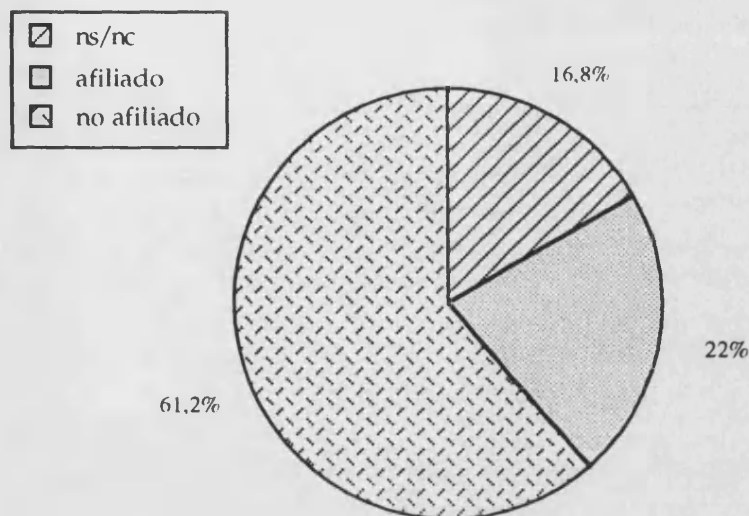


Gráfico n° 28. Porcentajes de sindicación entre los tutores.

Para concluir este apartado, apuntar que el 22% de los tutores está sindicado, mientras que el 61,2% no lo está. El 16,8% de encuestados no ha respondido a esta pregunta. Tal vez una de las explicaciones para este bajo nivel de sindicación sea su compatibilización con otro ejercicio profesional además de la docencia. No existe ninguna relación entre el hecho de estar sindicado o no y el sexo del tutor, su edad ni su titulación académica.

#### 14.2. Valoración de la alternancia.

El 73,6% de los encuestados afirma que las actividades que realizan los alumnos en prácticas en empresas resultan bastante (52,8%) o muy (20,8%) útiles para su formación profesional. En el estudio realizado por Bou (1988), se concedía a las prácticas un valor formativo global muy similar, de 7,3 puntos sobre 10. Por su parte, en el País Vasco (1990) un 87,6% de los tutores encuestados está de acuerdo en que las prácticas son positivas, aunque sólo el 51,5% está de acuerdo o muy de acuerdo en que los alumnos adquieren en ellas la experiencia laboral que les falta. Asimismo, el 92% de mi muestra afirma que las prácticas de los alumnos en las empresas son un complemento para la formación escolar de los alumnos, cifra que en el País Vasco (1990) no sobrepasa el 66,5%. Como dicen algunos de los tutores,

en todas las empresas se aprende, incluso en las que explotan descaradamente.

No importa la empresa, conocen el mundo del trabajo.

Si en las empresas hay explotación, por ejemplo con las horas extras, ¿cómo no van a explotar a los alumnos?



Es una tarea interesante, atractiva y que beneficia al alumno y a la conexión del sistema educativo con la enseñanza europea.

En principio, pues, la valoración es positiva, como pone de manifiesto la siguiente tabla, en que se detalla la utilidad formativa de las prácticas para distintos aprendizajes posibles. También el estudio de Bou (1988) apuntaba una valoración de 8.3 sobre 10 para difundir en el mundo empresarial la realidad de la FP, algo que ya contrastamos en los capítulos anteriores y que sin embargo no resulta así en el estudio del M.E.C. (1990), donde sólo un 18% de los tutores afirma que los empresarios conocen mejor la FP gracias a las empresas.

CONCEPTO	MUCHA	BASTANTE	POCA	NINGUNA
1. Formación general	16	55.6	24	1.6
2. Perfeccionar conocimientos profesionales previamente adquiridos	23.6	56.4	17.2	0
3. Adquisición de nuevos conocimientos profesionales	18.4	46.8	29.2	1.2
4. Familiarizarse con la toma de decisiones ante aspectos imprevistos del trabajo, enfrentándose a situaciones de incertidumbre que difícilmente pueden encontrarse en un centro de FP por ser propias del trabajo real	29.2	31.2	22.4	4
5. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y relación con los otros	31.2	46	16.8	2
6. Conocer el funcionamiento y la organización de una empresa real	42	36	18	1.2
7. Conocer la realidad socio-económica de la empresa (relaciones laborales)	30.4	32.8	29.2	4.4
8. Maduración personal (responsabilidad, iniciativa, hábitos de trabajo, ...)	30.4	50.4	15.6	0.8
9. Mejorar la motivación hacia los estudios	17.2	51.2	23.6	3.6
10. Encontrar trabajo más fácilmente	23.6	48.8	22.4	2.4

Tabla nº 16. Utilidad que los tutores docentes atribuyen a las prácticas en alternancia para el aprendizaje de los alumnos.

Estos resultados se asemejan bastante a los obtenidos por Bou (1988), quien recogía como los aspectos más positivos de las prácticas los valores formativos derivados del contacto con el trabajo real (conocimiento del mundo de la empresa, enfrentamiento con problemas reales, maduración de aspectos importantes de la personalidad, trato con profesionales y trabajo en equipo, complemento de conocimientos y habilidades, tecnologías actuales, ...) y el aumento de las posibilidades de empleo de los alumnos. Los aspectos que su estudio recogía como negativos eran el carácter meramente productivo que en ocasiones tienen las prácticas, las escasas contraprestaciones a los tutores docentes (tema del que me ocupó unas páginas más adelante), la sobrecarga de trabajo de los alumnos (a la que me referiré en el próximo capítulo) y la interferencia negativa con otras modalidades de contratación existentes en el mercado (la "competencia" a la que me refería en

páginas anteriores). También en el País Vasco (1990) se obtienen resultados similares: sobre una escala de 5 puntos, la habilidad manual práctica puntúa 3.48, la responsabilidad 3.72, la profesionalidad 3.45, la madurez también 3.45, la aptitud para la comunicación 3.48, la capacidad de trabajo en grupo 3.54, 3.87 el hábito de trabajo, 3,5 la visión global de la empresa y los conocimientos generales 3.37.

Sin embargo, algunos tutores entrevistados se muestran muy críticos con los aprendizajes que los alumnos realizan en las prácticas:

No aprenden nada, porque ... muchas veces le has preguntado a un alumno, que eso está muy bien reflejado ahí, que en qué empresa estaba ... a veces no saben ni que están en un ayuntamiento, y no lo saben, no lo saben ... sí que es necesario que los chavales conecten con el mundo laboral, que sepan de qué va luego el trabajo, y cualquier problema que pueda surgir, que sepan que eso va a existir, más que nada, por conocimientos no tanto, ¿eh?, por conocimientos realmente no tanto.

Es el tema más importante, el que uno vaya allí y esté a gusto con las personas que está haciendo las prácticas, que le traten bien, que le expliquen, o sea, que se vea atendido.

Que vieran un poco lo que es el mundo laboral, que es muy interesante, que no tiene nada que ver con el colegio, que no tiene nada que ver con el instituto, porque es que realmente no tiene nada que ver, y entonces, bueno, que contrastaran ellos un poco lo que es el mundo laboral más que nada a nivel no de conocimientos, de conocimientos no, sino a nivel de relaciones humanas, lo que es fichar, lo que es entrar, lo que es salir, lo que es tener un jefe, lo que es tener una compañera que no sé qué, que el otro que te manda, que te tienes que aguantar y que tú no puedes irte, ...

Los resultados anteriores son, en cualquier caso, mucho mejores que los que se reflejan en el estudio del M.E.C. (1990), donde sólo un 18% de tutores afirmaba que el alumno podía conocer el mundo de la empresa, un 38% señalaba la actualización tecnológica y un 25% mostraba la facilitación de la inserción laboral del alumno, aunque un 88% reconocía que sí que aumentaba las expectativas de empleo de los alumnos, cifra similar al 7.9 sobre 10 que aparece en el estudio de Bou (1988). Con referencia a este último aspecto, quiero señalar que las prácticas no son mérito para incorporarse a empresas públicas, aunque en algunos casos la Dirección Provincial de Educación sí que ha conseguido que se consideraran positivamente en los baremos de concursos a puestos de trabajo en ayuntamientos.

Asimismo, a la pregunta de si están satisfechos de poder tutelar a alumnos en prácticas en alternancia, el 44.4% se muestra satisfecho; el 29.6% se siente satisfecho pero no se encuentra reconocido; el 14.8% no está satisfecho por la falta de compensaciones que caracterizan este desempeño, aunque sólo el 1.2% no está satisfecho en ningún caso. Al mismo tiempo, todos los tutores se encuentran correctamente capacitados para el ejercicio de dicha función.

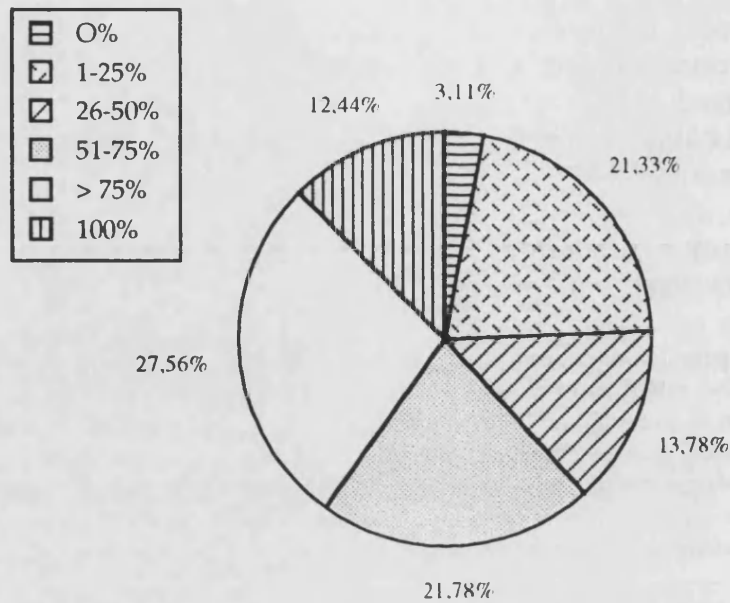


Gráfico n° 29. Porcentaje de tiempo dedicado a trabajo real.

Respecto al porcentaje del tiempo de prácticas que los alumnos dedican al trabajo real, el 24.8% afirma que se supera el 75% del tiempo; el 19.6% dice que es entre el 51 y el 75%; el 19.2% que entre el 1 y el 25%; el 12.4% que entre el 26 y el 50%; el 11.2% que el 100%; y el 2.8% dice que es el 0%. El 10% de los encuestados no sabe o no contesta. Estos resultados son bastante distintos de los obtenidos al hacer la misma pregunta a los tutores en las empresas y seguramente son más fiables que aquellos, como ya he justificado en el capítulo anterior.

No obstante, el 82.4% de los tutores de Formación Profesional opina que los trabajos formativos han de formar parte de los procesos de producción. En este sentido, preguntamos también a los tutores acerca del porcentaje que estimaban que los alumnos debían dedicar a trabajo productivo durante su estancia en las empresas, y la correlación entre esta variable (porcentaje ideal) con la anterior (porcentaje real) es muy alta, tal y como se puede ver en la siguiente tabla, cuyos datos son similares a los de Bou (1988).

TIEMPO REAL TIEMPO IDEAL	0%	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%	100%	TOTAL (en %)
1-25%	5	9	5	1			8.9
26-50%	1	25	6	10	8	1	22.7
51-75%	1	12	11	16	24	4	30.2
76-99%		2	8	15	22	3	22.2
100%			1	7	8	20	16
TOTAL (en %)	3.1	21.3	13.8	21.8	27.6	12.4	100

Tabla n° 17. Porcentaje de tiempo real dedicado a trabajo productivo y su relación con el tiempo considerado ideal por los tutores docentes (en frecuencias absolutas).

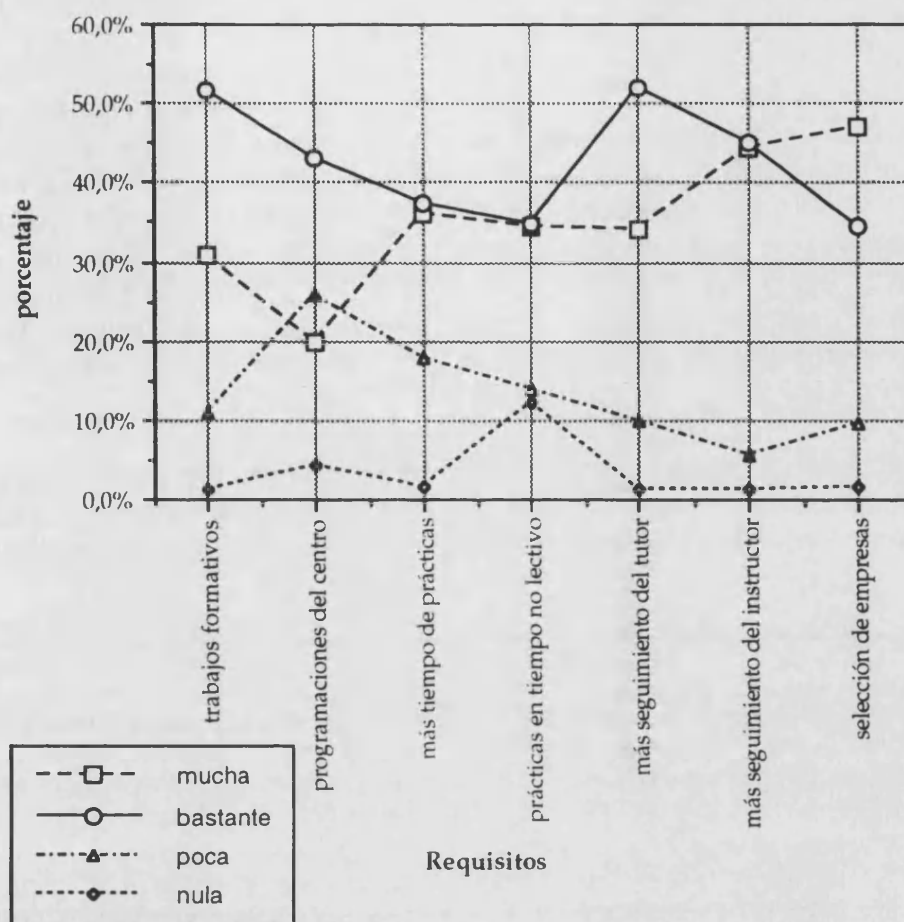


Gráfico n° 30. Valoración de los requisitos para el aprovechamiento óptimo de las prácticas en alternancia por parte de los alumnos.

Acerca de las condiciones de realización de las prácticas, con la pretensión de un aprovechamiento óptimo por parte de los alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados. El 63.2% afirma que las prácticas han de atenderse a programaciones elaboradas por el centro; el 73.6% señala que las prácticas deben tener mayor duración; el 69.2% indica que las prácticas se podrían realizar fuera de los periodos lectivos; el 86% hace notar que es necesario un mayor seguimiento por parte del tutor del centro (lo cual comportaría una serie de contraprestaciones adecuadas); el 89.6% señala que debiera haber un mayor seguimiento por parte del tutor de la empresa (recordemos que las empresas ya se quejaban de la desatención por parte de los profesores, algo que a su vez también requiere determinadas compensaciones por las dificultades que reviste esta tarea y que he mencionado anteriormente y que conduce a que, en numerosas ocasiones, no se realice correctamente); y el 81.6% señala que debieran darse mejores condiciones para la selección de las empresas colaboradoras (la Administración educativa debe hacerse eco de esta necesidad con vistas a la implantación de la Formación en Centros de Trabajo, que requerirá muchos más puestos formativos que los que actualmente están disponibles en las empresas que ya colaboran. Debiera ser quizá la propia Administración quien facilitara a los

centros la tarea de búsqueda de empresas, si bien es cada centro quien mejor situado está para conocer las posibilidades existentes en su comarca o territorio. Por otra parte, ya en el capítulo referido a las empresas he señalado la posible "competencia" por los puestos formativos desde distintos niveles del sistema de formación reglada y no reglada y por las diversas modalidades de contratación). Unos datos bastante más pesimistas se recogían en el País Vasco (1990), donde aunque el 77.4% de los tutores opinaba que el centro está motivado para potenciar las prácticas, sólo un 14.1% piensa que la totalidad de profesores del centro se muestran implicados en la experiencia de prácticas y, lo que aun es más grave, sólo el 18.2% opina que los profesores de la áreas comunes se muestran interesados o dispuestos a colaborar en la experiencia de prácticas.

Un 51.2% de los tutores parece preferir las empresas privadas para hacer las prácticas, frente a un 28.4% que se inclina por las empresas públicas. En este sentido, algunos tutores han realizado valoraciones muy diferentes sobre estas:

Debiera haber una mayor conexión con las administraciones públicas: turismo, trabajo, seguridad social, ayuntamientos, diputación, ... y, especialmente, con el I.N.E.M. ... sobre todo para el reconocimiento de las prácticas y evitar un despilfarro de recursos.

Casi todos los organismos públicos debieran desecharse ... se desprecupan.

Respecto al tamaño idóneo de la empresa no se manifiesta una inclinación clara por ninguno en particular, aunque en el País Vasco (1990) sí que aparece una inclinación por las empresas pequeñas y medianas. No obstante, uno de los tutores señalaba que

las empresas pequeñas buscan en la alternancia mano de obra barata, pero compensa porque al final hacen contratos laborales.

El 85.2% de los tutores también se muestra partidario de las rotaciones dentro de la empresa. El 72.4% de los tutores se muestran favorables a la elaboración conjunta entre el centro de Formación Profesional y la empresa de la planificación de las prácticas. El 14.8 concede preponderancia al centro; el 2.8% exclusividad; mientras que el 0.4% reserva esta tarea a la empresa con exclusividad. Vale la pena recordar que la opinión de las empresas estaba también mayoritariamente a favor de realizar esta programación conjuntamente; no obstante, también hay que resaltar el incumplimiento de esta tarea. La opinión de los profesores sobre la planificación de las prácticas se resume en el siguiente gráfico.

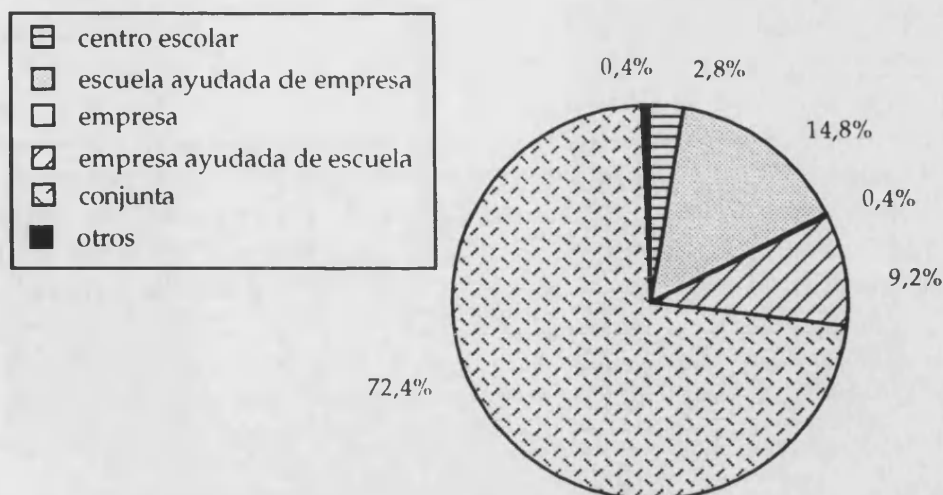


Gráfico n° 31. Opinión de los tutores docentes respecto a la responsabilidad en la elaboración de la planificación de las prácticas en alternancia.

Estos datos son similares a los obtenidos por el M.E.C. (1990) y por Álvaro (1993). Conviene, sin embargo, que tomemos todos ellos con cautela, ya que Bou (1988) apuntaba sólo un 6.2 sobre 10 de adecuación de las prácticas al *currículum* de los alumnos, y un 6.6 a la relación entre el trabajo realizado y el programado. También una profesora nos advierte de las precauciones con las que hay que tomar la existencia de esta planificación:

○ sea, entonces el tutor no pasa. Lo que debía hacer el tutor se supone que es pasarse para hablar con el tutor que también está encargado allí con ese chaval y ver esa persona qué está haciendo, qué ha aprendido, qué relación tiene con lo que ha hecho en el colegio, en las prácticas, si tiene relación o no está haciendo nada relacionado con lo que está haciendo en el Instituto, si lo tienen simplemente archivando y lo están, podíamos decir así, explotando -mano de obra barata -, eso es lo que tenía que controlar, porque planificación de antemano no hay.

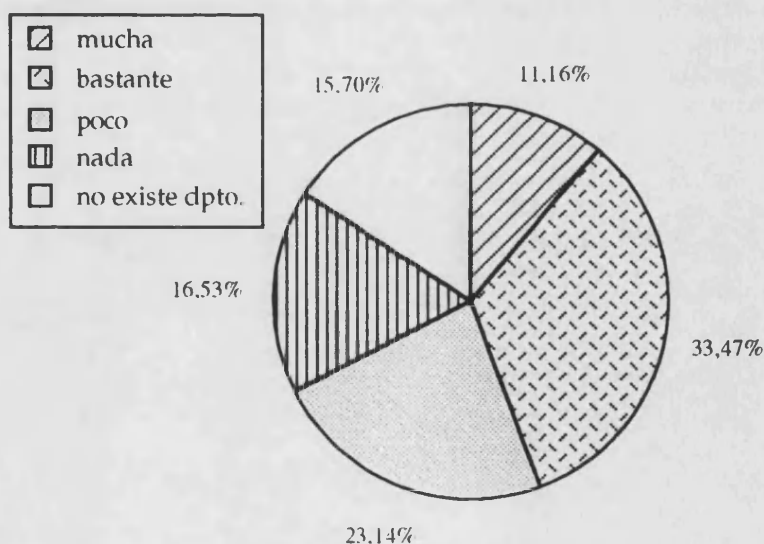


Gráfico n° 32. Coordinación entre el departamento de orientación del centro y el programa de prácticas en alternancia del mismo.

El 32.4% de los tutores dice que hay bastante coordinación entre el programa de prácticas y el departamento de orientación del centro. El 10.8% dice que mucha. El 22.4% dice que hay poca coordinación; el 16% que no hay ninguna; y el 15.2% afirma que no existe tal departamento en su centro. Esta cuestión tiene bastante relevancia de cara a la posterior incorporación al trabajo de los jóvenes, por lo que habría que hacer un esfuerzo por parte de la Administración para apuntalar una herramienta tan importante en la formación profesional como es la orientación y sobre la que hay abundante literatura especializada (*Career education*). Es interesante contrastar estos datos con el escaso 41% de los tutores que en el estudio del M.E.C. (1990) apuntaba a la potenciación del departamento de orientación a consecuencia de las prácticas. También en este apartado hubo alguna queja amarga por parte de los tutores:

El Departamento de orientación del centro no presta atención a la problemática laboral del entorno. No asesoran la idoneidad de las empresas, no se hace seguimiento de los alumnos que finalizaron los estudios, ...

Respecto de este último aspecto, el seguimiento de la inserción de los estudiantes en el trabajo, conviene recordar que es uno de los dos objetivos que se señalan en la normativa del programa, si bien no se considera como tal en la futura Formación en Centros de Trabajo. No obstante, es significativa la aportación de alguno de los tutores:

Las asociaciones profesionales acuden al centro y no al I.N.E.M. cuando necesitan gente ... y prefieren otro contrato (prácticas, formación, ...) en lugar de la Alternancia, cogiendo a estudiantes del Instituto.

También tiene relación con este hecho el porcentaje de abandonos que hay en los centros respecto del programa de alternancia. Sólo un 40% de los tutores afirma que no ha habido ningún caso de abandono, lo cual quiere decir que el otro 60% reconoce que sí que lo hay. Los porcentajes del mismo se ven reflejados en el siguiente gráfico.

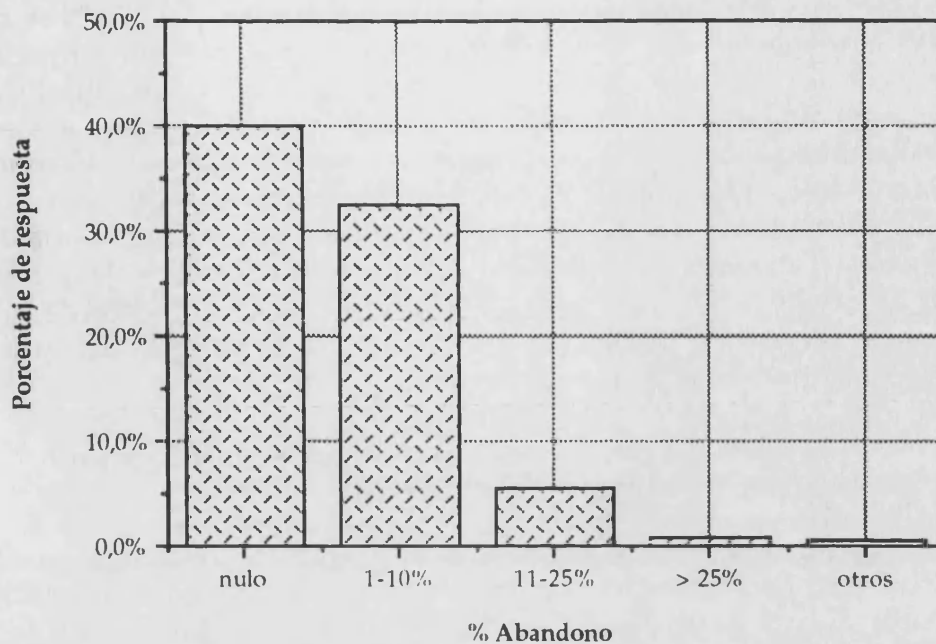


Gráfico nº 33. Porcentajes de abandono de los estudiantes en prácticas respecto de las mismas.

Los motivos que explican este abandono se reflejan también en la siguiente gráfica, siendo frecuentes la enfermedad, incorporación a un puesto de trabajo, motivos personales o la cercanía de las épocas de exámenes.

- insatisfacción
- incorporación a un trabajo en esa empresa
- incorporación a otro trabajo
- personales
- otros

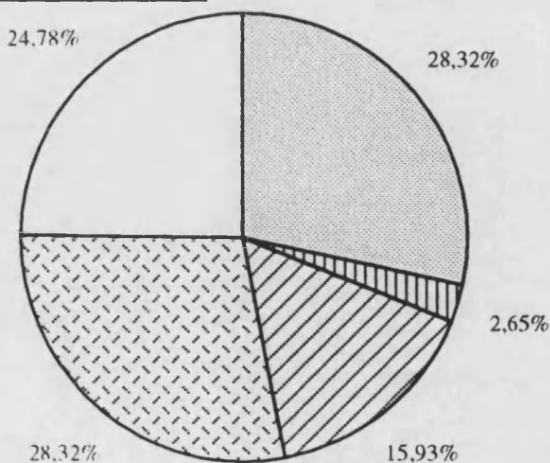


Gráfico nº 34. Motivos que explican el abandono de los alumnos del programa de prácticas.



Respecto a las relaciones entre centros y empresas, el 47.6% se muestran partidarios de un convenio marco (como el recientemente firmado por el M.E.C. con las Cámaras de Comercio así como el aprobado por el *Consell Valencià* y suscrito entre la Consellería de Educación y Ciencia y el Consejo de Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de la Comunidad Valenciana), mientras que el 30.4% se inclina más bien por la firma de convenios particulares, opción que parece ser preferentemente adoptada en otros lugares (Gorman, 1989; O.C.D.E., 1989, 1992; Forrest, 1992). Sólo un 7.2% prefiere la fórmula de la asociación para el establecimiento de relaciones entre los centros de Formación Profesional y las empresas. Es curiosa la afirmación que hace uno de los tutores

Hoy día se funciona a base de amistades ... Se podría hacer un convenio inter-instituciones entre Sanidad y Enseñanza.

Parece ser que, en comparación con el informe realizado en el año 1988, el número de tutores ha disminuido proporcionalmente en relación al crecimiento del número de alumnos y empresas participando en el programa. En los datos que presento a continuación pueden encontrarse algunos indicios para ello: escasas reducciones horarias, desembolso económico personal que en ocasiones suponen las prácticas, trabajo cuantioso que no encuentra reconocimiento, ...).

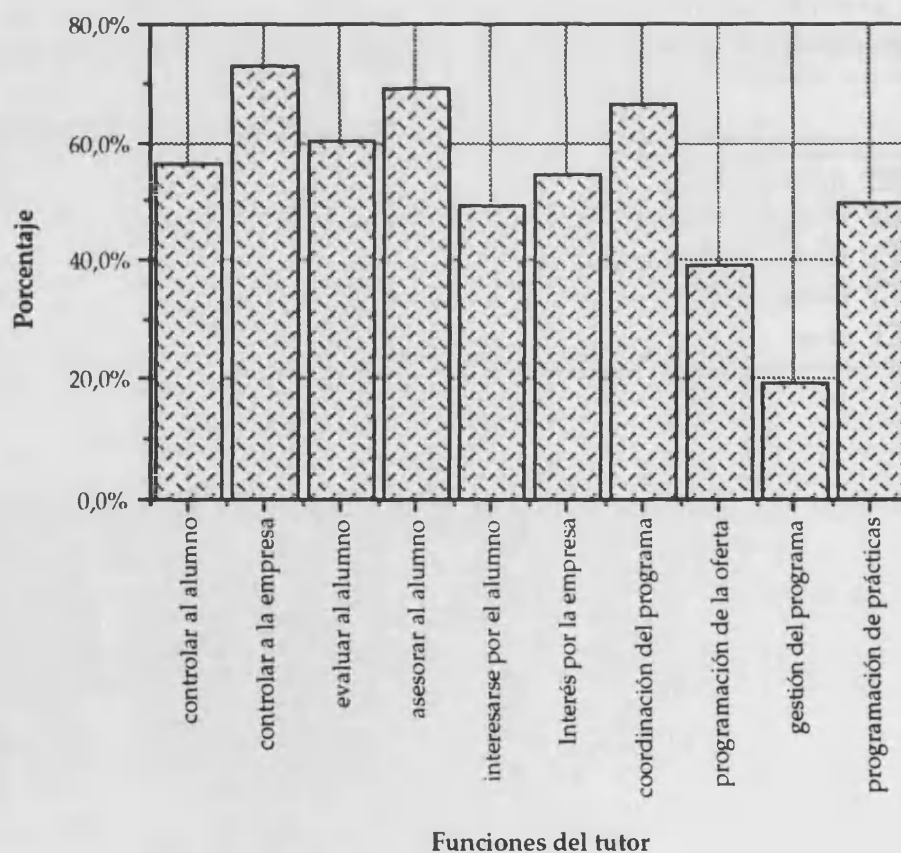


Gráfico nº 35. Opinión de los profesores sobre las competencias que les corresponden como tutores de prácticas en alternancia.

Respecto a las funciones que los tutores de Formación Profesional contemplan como propias, llama la atención que sólo el 60.4% asuma la de evaluar a los alumnos (porcentaje que, de todas formas, es más bien alto, dadas las condiciones en que se ha de realizar). Vale la pena recordar que las empresas se muestran bastante favorables a asumir dicha función. Habría que controlar especialmente este tema, ya que la escuela no puede hacer dejación de una función que le es intrínseca. El 56.4% asume la de controlar al alumno; el 72.8% la de controlar el puesto que ocupa el alumno en la empresa; el 68.8% la de asesorar los aprendizajes del alumno; el 49.2% la de apoyar al alumno; el 54.4% la de mantener buenas relaciones con la empresa; el 66.4% la de coordinar el programa; el 39.2% la de programar la oferta de puestos formativos; el 19.2% la gestión administrativa del programa; y el 49.6% la de dirigir la programación de las prácticas.

También los tutores expresaron su parecer sobre las dificultades que supone la experiencia de prácticas en alternancia en desde un punto de vista organizativo, así como sobre los cambios que, a su juicio, debieran ser introducidos en el ámbito de la organización escolar. Como sucede habitualmente en el discurso pedagógico, tanto a nivel especializado como en su utilización por los docentes, lo organizativo se entiende como subsidiario de lo didáctico y, en esa medida, no es objeto de tanta atención.

DIFICULTADES	Sustanciales	Importantes pero resolubles	Poco importantes
ASPECTOS			
- Horario de los alumnos	21.6	48.8	24
- Horario de los docentes	22	48.4	22.8
- Formación del profesorado	31.6	33.2	27.2
- Roles docentes	19.2	34.4	29.6
- Gestión del centro escolar	21.6	32	36.4
- Función inspectora	24	24.8	33.6
- Estilos de enseñanza en el aula	26.4	24.4	38.8

Tabla nº 18. Dificultades expresadas por los tutores respecto de la inserción de las prácticas en alternancia desde la perspectiva de la organización escolar.

Algunas de estas dificultades son expresadas así por los tutores:

Imagínate, hay gente que está en la EPA haciendo fotocopias, gente que está en el ayuntamiento, gente que está en la tercera edad, gente que está en empresas de un solo trabajador, o sea, un dueño y él, en talleres de automoción, gente que está en sitios donde hay departamentos, entonces, cada uno ve un departamento, uno está en compras y ve compras, otro está en ventas y ve ventas, otro está en publicidad ... o sea, que hay un abanico amplísimo ... no todos están haciendo lo mismo, no todos están viendo lo mismo ... Entonces, yo no puedo decir, mientras estoy explicando en clase: "como vistéis en ..." porque los que están en el ayuntamiento no lo han visto ... entonces es muy variopinto ... no puedo, no sé si se puede hacer de alguna manera, aunque me gustaría.

Clases desde luego no se pierden, o sea, que no tiene nada que ver porque ya te digo que se desconecta completamente, el que un alumno esté 3 horas por

las tardes en una empresa haciendo no sé qué y que por la mañana vuelva otra vez a Lengua, a la diversidad de asignaturas que tiene.

Una miniempresa ... ahí ya es más factible que se pueda relacionar a todos los profesores ... pero mientras todos los demás no estén interrelacionados no se puede hacer tampoco, si eso encima tienes que relacionarlo con la empresa, nos estamos reduciendo a que el pobre profesor de prácticas tiene todo el peso de todo el tema ... Choca mucho dentro del mismo grupo de profesores del alumno, ¡imagínate tú con la empresa! No sé dónde llegaremos de conclusión, pero desde luego ...

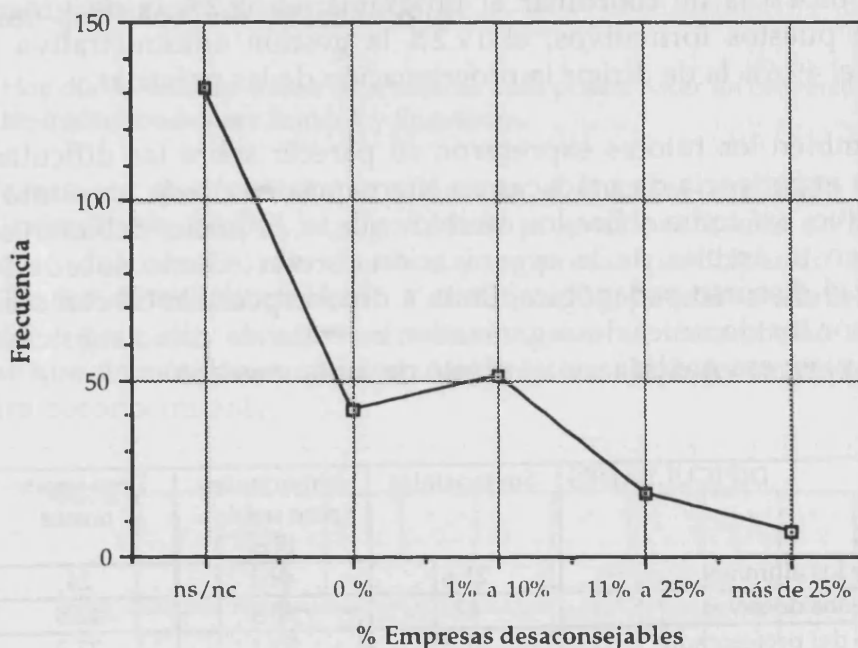


Gráfico n° 36. Porcentaje de empresas desaconsejables según los tutores docentes.

Preguntados sobre el porcentaje de empresas desaconsejables con las que el centro colabora o ha colaborado, el 53.8% no responde a esta pregunta (dos son las explicaciones que encontramos a este fenómeno: en primer lugar, que no disponen de suficientes elementos de juicio para opinar sobre la calidad formativa de las empresas, ante las dificultades del ejercicio de su función; en segundo lugar, que no estén dispuestos a reconocer que están enviando a alumnos a empresas desaconsejables ante la ausencia de alternativas, bien sea por mantener la propia autoestima, bien por no tirar piedras sobre su propio tejado). El 16.8% señala que todas las empresas han resultado satisfactorias; el 20.4% desecharía entre el 1 y el 10% de las empresas; el 7.2% entre el 11 y el 25% de las mismas; y el 2.8% más del 25% de las empresas.

Algunos tutores llegaron a ofrecer, en este sentido, los nombres de las empresas que consideraban debieran ser excluidas del programa de alternancia, en función de su experiencia con ellas, si bien fueron mucho más numerosos los que dieron los nombres de las empresas satisfactorias. Se ha obtenido, por lo tanto, un listado de más de medio centenar de empresas que los tutores han señalado y con las cuales no repetirían la experiencia de prác-

ticas bajo ningún concepto. Entre estas empresas parecen destacar, con carácter general, los ayuntamientos y las cajas de ahorro.

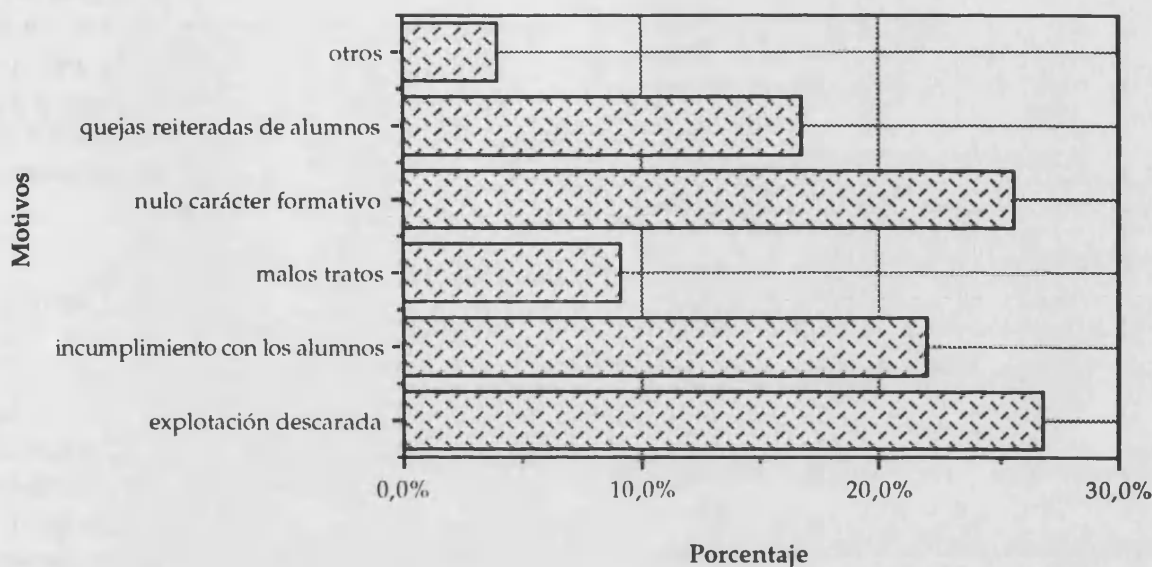


Gráfico n° 37. Motivos por los que los profesores consideran desaconsejables las empresas que colaboran en la alternancia.

Los motivos dados por el total de tutores encuestados, aporten o no nombres a la "lista negra", se resumen de la siguiente manera: la explotación descarada de los alumnos en el 26.8% de los casos; la despreocupación o incumplimiento en el 22% de los casos; el nulo carácter formativo de las prácticas en el 25.6% de los casos; el mal trato dado a los alumnos en el 9.2% de los casos (este porcentaje, con ser bajo, es de los que más deben preocupar a los responsables del programa); y las quejas de los alumnos en el 16.8% de los casos.

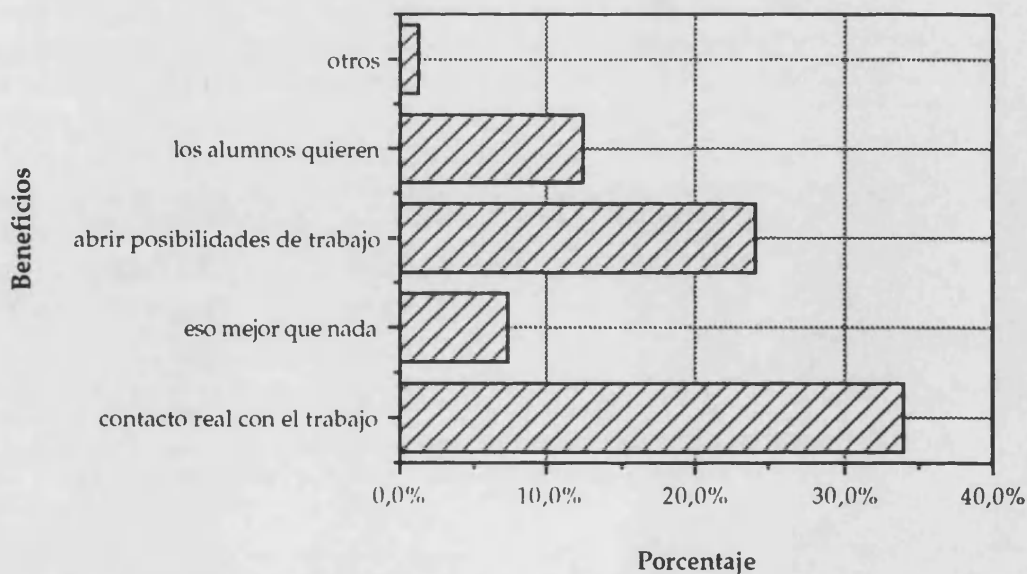


Gráfico n° 38. Beneficios de las prácticas en alternancia aun cuando la empresa sea considerada desaconsejable, en opinión de los tutores docentes.

Aunque son bastantes los tutores que han prescindido de dichas empresas, si en algún caso se ha seguido colaborando con ellas ha sido por ofrecer a los alumnos un contacto real con el mundo del trabajo en el 34% de las ocasiones; por abrirles posibilidades futuras de trabajo en un 24%; por voluntad de los alumnos en el 12.4% de los casos; y porque "siempre será eso mejor que nada" en el 7.2% de los casos. Esta es, pues, otra posible visión sobre la utilidad de las prácticas en alternancia algo distinta a la que se presentaba al comienzo de este apartado. Como dicen algunos tutores,

apenas hay empresas disponibles y los trabajos son de difícil acomodo formativo.

Escasean las empresas, ¿como vamos a menospreciarlas?

Sin embargo, otros tutores se muestran firmemente partidarios de realizar una selección rigurosa de empresas y algunos incluso proponen los criterios con que debiera hacerse esta:

- nuevas tecnologías;
- herramienta y maquinaria auxiliar para comprobar y reparar nuevas tecnologías;
- identificación con el programa de prácticas; y
- personal capacitado e identificado con el programa de prácticas.

Finalmente, no quisiera concluir este apartado sin hacerme eco de algunas de las sugerencias planteadas por diversos tutores docentes con vistas a la mejora de la realización de estancias en empresas por parte de los alumnos. En este sentido, algunas de ellas están en consonancia con las propuestas de la Formación en Centros de Trabajo, pero otras son negadas explícitamente por ésta. De este modo, algunos profesores sugieren aumentar la cuantía de subvención al alumno (dado que se asume la realización de trabajo productivo que beneficia a la empresa) y agilizar el pago de esta cuantía, que en ocasiones supera el año. También proponen estimular a las empresas, reducir la ratio tutor/alumnos en prácticas, promocionar el reciclaje del profesorado de Formación Profesional, hacer las prácticas obligatorias, ampliar los periodos de prácticas, realizar éstas al principio de curso para que estén libres los alumnos cuando lleguen los exámenes finales en el centro (sobre la conveniencia de realizar prácticas en vacaciones no hay una posición clara a favor o en contra), mayor control sobre las empresas, incluso, como propone un profesor, realizar un

proyecto de programación rotativa que cubriera el 100% de los *curriculum* de la asignatura de prácticas en los tres últimos años, para ofrecer unas prácticas en empresas completas ... el temario ha de evolucionar a raíz de las prácticas.

También se realizaron sugerencias sobre otros aspectos que he abordado ya suficientemente a lo largo del capítulo, tales como las reducciones horarias, favorecer la rotación de los alumnos en la empresa, realizar cam-

pañías de captación de empresas para poder seleccionar las más adecuadas, distribución de los periodos de prácticas en las empresas (algo que ya se hace en los Módulos, como confirma el estudio de Álvaro (1993)), ...

### 14.3. Opiniones de los coordinadores del programa de alternancia de los centros de Formación Profesional.

Los padres han colaborado con el centro en la organización del programa de alternancia en aquello que se les ha pedido en un 47.5% de los casos. No han ofrecido ningún tipo de apoyo en el 39.6% de los casos, cifra altísima si consideramos lo que se establece en la normativa, a la que me refería al comienzo de esta tercera parte, y también si tenemos en cuenta las posibilidades que existen a este respecto (*Bedfordshire Education Service*, 1983; Gorman, 1989); en el 2% de los casos su colaboración ha resultado imprescindible; y en el 1% de los casos han tenido iniciativas en la realización del programa. Algún tutor también ha hecho referencia al interés que tienen los padres en que sus alumnos participen de la alternancia.

Por otra parte, el 38.6% de los coordinadores ha tenido problemas para poder colocar a todos los alumnos que solicitan su participación en el programa. Este porcentaje es muy alto, más aun si se considera que, en algunas ocasiones, los propios alumnos se buscan las empresas en las que hacer prácticas y ha de tenerse en cuenta a la hora de buscar los puestos formativos en la implantación de la Formación en Centros de Trabajo, en la medida en que las prácticas en empresa son obligatorias y, por lo tanto, debe garantizarse el derecho de acceso a las mismas. Quiero resaltar aquí la información que proporcionaba uno de los coordinadores de un Módulo III, que sólo había podido colocar al 80% de los alumnos matriculados en el mismo, con los consiguientes problemas para la escolaridad del 20% restante, por encima de cualquier otro tipo de consideraciones de carácter no administrativo. En este sentido, se han manifestado algunos tutores reclamando una mayor implicación de las empresas públicas en la alternancia, algo cuya realización también parecen confirmar los datos de Álvaro (1993). Dichos problemas encuentran explicación en el desinterés de las empresas en el 23.8% de los casos; en el desconocimiento de la empresa por parte de algunos tutores en el 15.8% de los casos (cifra que corresponde con el 18% de los tutores docentes que no han trabajado jamás frente a una gran mayoría que sí que lo han hecho en alguna ocasión, como vimos al comienzo de este capítulo); la falta de tiempo en el 14.9% de los casos; la saturación del mercado de trabajo en el 11.9% de los casos; y el no cumplimiento, por parte de la empresa, de los requisitos especificados en el 7.9% de los casos. Refiriéndose a estos problemas, un tutor afirmó también la fluctuación por parte de las empresas en función de la evolución del mercado laboral, como en el caso del

“Decretazo” (que) anula la reducción que tenía la empresa en su cuota patronal al realizar contratos en prácticas, y el resultado ha sido la disminución del 90% de ofertas de trabajo para los alumnos del centro.

Pero las consideraciones de los profesores sobre las condiciones del mercado de trabajo son más variadas y podemos recoger tanto críticas como propuestas con la finalidad de potenciar la alternancia:

Se podrían hacer prácticas desde 1º de FPI ... se podría celebrar una reunión con las asociaciones empresariales para ver la demanda de trabajo en las empresas, cambiar impresiones sobre las programaciones del trabajo de prácticas ...

Estaría bien que hubiera un intercambio entre instituciones que hacen prácticas, sobre asuntos de organización y gestión.

Finalmente, señalar que, debido a las dificultades existentes para encontrar puestos formativos en las empresas ante la demanda de alumnos, en el 41.6% de los casos no ha habido selección, mientras que un 30.7% de los coordinadores optó por elegir a quienes tenían un buen rendimiento académico "para no quedar mal con las empresas". Algunos tutores también afirman que hay que

enviar a las empresas sólo a alumnos con una mínima cualificación, para no perder empresas.

Debieran conjugarse los intereses de los alumnos con el aprovechamiento de los mismos.

La selección de alumnos está en función de ajustarse conocimientos y aptitudes a las exigencias de la empresa.

En un sentido similar se pronunciaron otros tutores, quienes opinan

que las prácticas (refiriéndose a la Formación en Centros de Trabajo) sean obligatorias sólo para los más capaces, entre el 5 y el 10% (de los alumnos) no sirven para nada.

Las prácticas son un premio de estímulo al rendimiento (de los alumnos).

Tan sólo un coordinador manifestó realizar la selección recurriendo a la ayuda del gabinete psicopedagógico del centro, otro declaró que aplica una "encuesta de intereses" y solamente un 1% eligió a aquellos alumnos que tenían un rendimiento académico deficiente (cifra en consonancia con la escasa creencia por parte de los tutores de que las prácticas contribuyen a aumentar la motivación hacia el estudio, desoyendo las recomendaciones de la literatura sobre el tema (Wehlage, 1983, 1985, 1989; IFAPLAN, 1988a, 1988b, 1989a, 1989b, 1989c; Corbett, 1990). Por su parte, también un 3% tuvo en cuenta, a la hora de realizar la selección, los atributos socioeconómicos de la familia con el fin de favorecer a aquellos en peores condiciones. Algún tutor tuvo en cuenta también como criterio la cercanía de la empresa al domicilio de los jóvenes.

Sin embargo, el criterio más frecuente (casi un 45.5%) fue el de colocar en primer lugar a los alumnos del último curso de FP II, descendiendo de

curso en la medida en que había demanda por parte de los alumnos de cursos inferiores y quedaban plazas disponibles en las empresas con las que se establecieron los contactos, siendo en este aspecto conformes a lo establecido en la normativa al respecto.





## CAPÍTULO XV

### LOS ALUMNOS PARTICIPANTES.

---

#### 15.1. Descripción de la muestra.

Se ha encuestado a un total de 211 alumnos. Si bien se trató de obtener una muestra que superase los 250 alumnos, han sido muchas las dificultades surgidas para poder localizar a los mismos y concertar con ellos una entrevista: direcciones erróneas en el listado de Consellería, datos incompletos, cambios de domicilio, combinación trabajo-estudio de los jóvenes, ... En opinión de todos los encuestadores, los alumnos que formaron la muestra resultaron ser, por lo general, maduros, amables, seguros de sí mismos, inquietos, activos, espabilados, "buena gente"... También coinciden los encuestadores en señalar que la encuesta interesó a los jóvenes, que se mostraban deseosos de contar sus experiencias durante las prácticas, estuvieran o no contentos de ellas, utilizando expresiones como las siguientes:

Ya está bien que alguien se moje en este tema.

Es muy valiente lo que están haciendo (pasando estas encuestas).

En primer lugar, llama la atención que sólo el 16.1% de los alumnos vive en grandes poblaciones (de más de cien mil habitantes), esto es, en las capitales de provincia. No obstante, los centros de Formación Profesional suelen encontrarse en la periferia de las ciudades, quedando en el casco urbano de las mismas los institutos de Bachillerato. El 66.4% de los estudiantes habita en poblaciones entre diez y cien mil habitantes; y un 16.6% vive en poblaciones con menos de diez mil habitantes. Estos porcentajes se corresponden con la distribución de centros de Formación Profesional en la Comunidad.

También es de destacar la ausencia de algunas comarcas en la muestra, fundamentalmente en la provincia de Castellón, aunque esta no-correspondencia entre la distribución territorial de centros y alumnos está relacionada con la distribución territorial de la red de centros, ya que se ha entrevistado a alumnos de todos los centros participantes en el programa de prácticas. He aquí los resultados sobre este punto:

- 2.4%- Baix Maestrat
- 2.4%- La Plana Alta
- 1.9%- La Plana Baixa
- 0.9%- Alt Palancia

- 6.6%- El Camp de Morvedre
- 0.5%- Camp del Túria
- 0.9%- La Plana de Utiel
- 0.9%- Foia de Bunyol
- 32.2%- L'Horta
- 0.9%- La Ribera Baixa
- 3.3%- La Ribera Alta
- 0.5%- La Vall de Cofrents
- 1.4%- La Costera
- 1.9%- La Safor
- 0.9%- La Vall d'Albaida
- 3.3%- La Marina Alta
- 2.4%- La Marina Baixa
- 3.3%- L'Alcoià
- 5.7%- Alt Vinalopó
- 2.8%- Vinalopó Mitjà
- 5.2%- Baix Vinalopó
- 13.3%- L'Alacantí
- 3.3%- Baix Segura

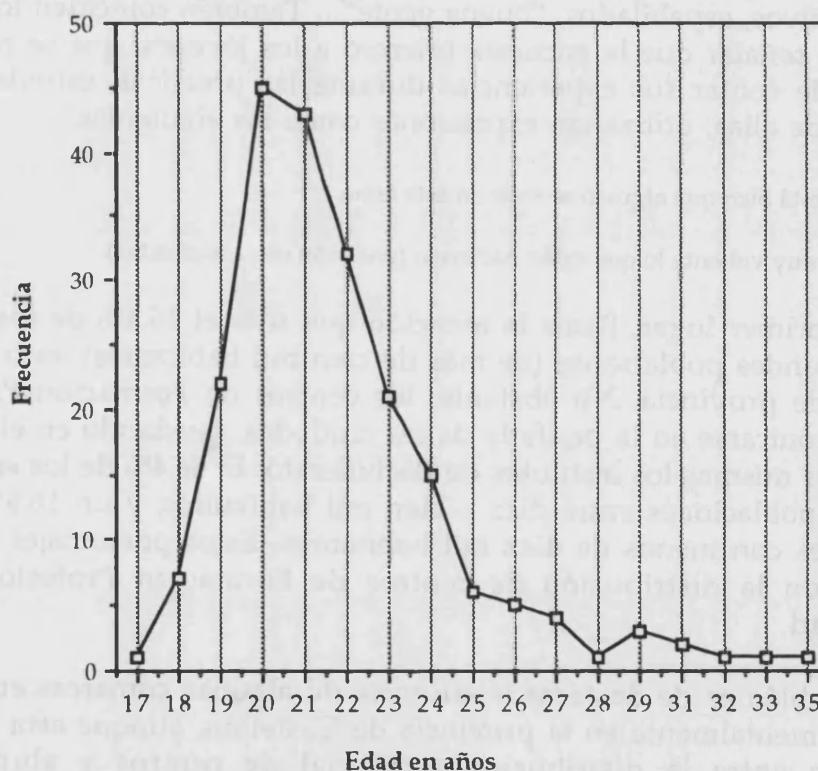


Gráfico n° 39. Distribución de los alumnos por edades (en frecuencias).

La edad de los alumnos, en el momento de realizar la encuesta, es mayoritariamente entre 20 (21.3%) y 22 (15.2%) años; el 20.4% de la muestra tiene 21 años. Sólo el 14.2% de la muestra tiene menos de 20 años (la edad mínima es la de 17 años). El resto (28.5%), supera los 22 años de edad (siendo la edad máxima encontrada de 35 años). Esto quiere decir que la mayor parte de los alumnos encuestados han dejado ya de su condición de estudiante de

Formación Profesional. No obstante, tampoco puede perderse de vista la elevada frecuencia con que los alumnos de Formación Profesional han repetido curso en alguna ocasión (49.82% según Gimeno, 1992, p. 13).

ESTUDIO EDAD	ESTA INVESTIGACIÓN	PAIS VASCO (1990)	ÁLVARO FP	PAGE (1993) MÓDULOS
17	0.5	-	24.9	15.4
18	3.3	21.6	35.2	34.6
19	10.4	30.8		
20	21.3	21.7	27	23.4
21	20.4	11.3		
Más de 21	43.7	14.6	12.8	26.7

Tabla n° 19. Edad de los alumnos de prácticas, según distintos estudios.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados había hecho las prácticas entre uno y dos años antes, puede afirmarse que la gran mayoría de los participantes en el programa tienen al menos 19 años de edad (estudiantes de último curso de FPII, como recomienda el programa, y con buenas calificaciones, como se verá más adelante). Por tanto, el perfil típico del alumnado de FPII usuario del programa de alternancia no se corresponde con la imagen de un estudiante semiadolescente con intereses profesionales poco definidos. Por el contrario, su perfil parece mucho más próximo al de un adulto joven en busca de su integración inmediata en el mercado de trabajo. No obstante, habría que ser prudente y tratar de averiguar hasta qué punto el estudiante en prácticas es representativo del conjunto del alumnado de FPII ya que, en cualquier caso, conviene recordar que las prácticas en alternancia tienen carácter voluntario.

El 66.4% de la muestra la componen chicas, y el 33.6% chicos, correspondiendo esta situación a la distribución del alumnado en alternancia, según los datos que maneja la dirección del Programa desde Consellería. La diferencia de este dato con el del estudio realizado en el País Vasco (1990) no es muy considerable, pero sí merece ser citada: allí las chicas son el 52.1% de la muestra, mientras que los varones constituyen el 47.9%.

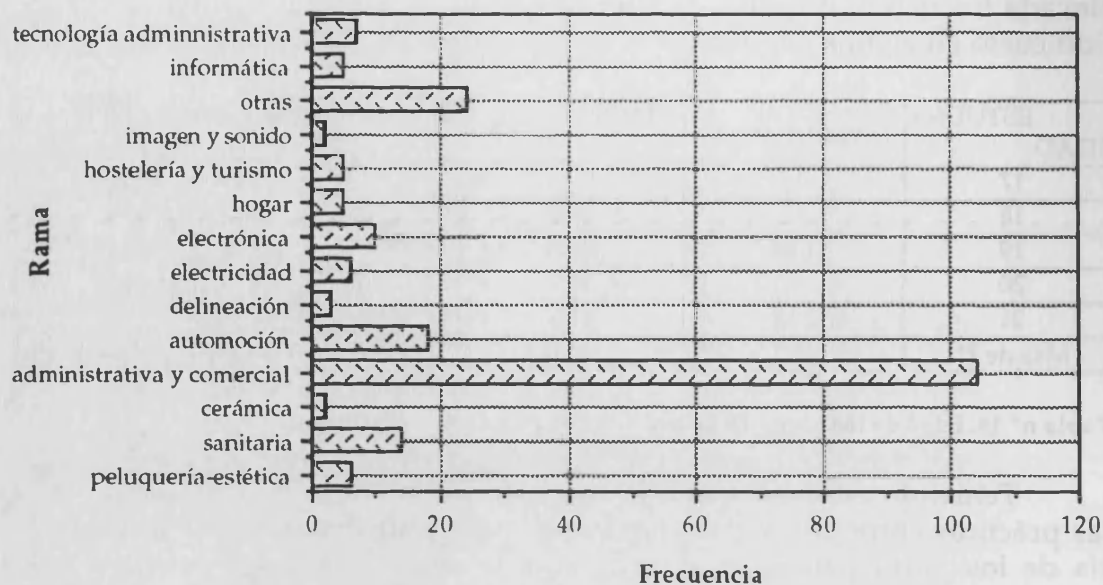


Gráfico n° 40. Rama de estudios cursada por el estudiante.

Por otra parte, el 49.3% del alumnado encuestado ha estudiado la rama "Administración e Informática", lo que también está en consonancia con los datos globales sobre el Programa. Sólo el 8.5% de la muestra estudia "Automoción", "Sanitaria" el 6.6% y "Electrónica" el 4.7%. El resto presenta una gran dispersión. Estos datos son bastante similares a los del estudio de Álvaro (1993), aunque difieren bastante de los del País Vasco (1990), ya que allí sólo un 34.3% de la muestra estudia "Administrativo", el 16.6% estudia "Electricidad y Electrónica", el 14.1% estudia "Metal" y un 13.3% cursan la rama "Sanitaria".

Respecto al éxito en los estudios de los alumnos en alternancia, las calificaciones globales obtenidas en el último curso de Formación Profesional, que en la mayoría de los casos coincide con el de finalización de los estudios, fueron las siguientes: El 32.2% obtuvo un "bien"; el 26.5% un "notable"; el 12.3% un aprobado; el 7.6% "sobresaliente"; y sólo el 4.3% "suspenso". El 17.1% de los encuestados prefirió no responder a esta pregunta. En cualquier caso, el 94.3% de los encuestados obtuvo en su día el graduado escolar, mientras que tan sólo el 5.2% posee el certificado de escolaridad (el estudio de Álvaro (1993) apunta un 66.7% y un 7.4% respectivamente). El porcentaje de alumnos repetidores es de 6.2% en FPIL, frente a un 6.47% en B.U.P. y un 4.48% en FPI según los datos del M.E.C. (1994), en nuestro territorio, por lo que el fracaso escolar no parece ser un rasgo característico de la población que participa en el programa de alternancia.

La participación de los alumnos de prácticas en las mismas queda recogida en la tabla n° 20, distribuidos los porcentajes de la muestra por cursos y número de horas de prácticas. Conviene tener en cuenta que esta es una variable que en el estudio de Álvaro se considera como discriminante en el estudio de Álvaro (1993), en el sentido de que todos los alumnos de Módulos realizan prácticas, pero en menor número de horas que los alum-

nos de Formación Profesional que, en algunos casos, llegan a realizar hasta 700 horas por curso, como nos manifestaba algún alumno.

CURSOS	H O R A S			
	Menos 100	100-150	151-199	Más de 200
1985-1988	0.9		0.9	4.3
1988-1990	0.5	0.5	4.3	42.7
1990-1992		2.4	3.3	46

Tabla n° 20. Número de alumnos que han hecho prácticas distribuidos por cursos y duración media de las estancias (expresados en porcentaje).

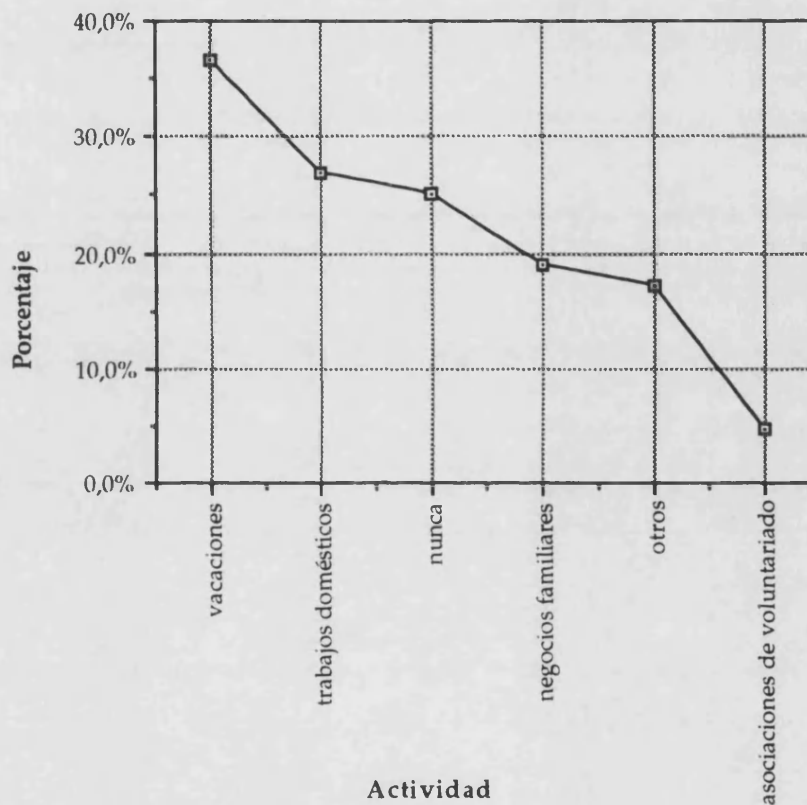


Gráfico n° 41. Actividades de trabajo de los alumnos con anterioridad a las prácticas en alternancia.

Para el 25.1% de los encuestados, las prácticas en alternancia han supuesto su primer contacto con algún tipo de trabajo; ni siquiera colaboraban en los trabajos domésticos del hogar, como sería deseable (Fernández Enguita, 1991a). El 36.5% había trabajado ya previamente en periodos de vacaciones, y el 19% lo había hecho en alguna empresa o negocio de algún familiar o conocido. Sin embargo, es curioso comprobar como estos grupos no difieren del resto en cuanto a los motivos que les llevan a la alternancia, como cabría esperar en función de su propia trayectoria de inserción laboral (Scribner, 1990; Cantor, 1990; Gehan, 1990). Esta experiencia laboral previa a la alternancia la han desarrollado los alumnos en los sectores más variados:

hamburgueserías, escuelas, bancos, hostelería, cargando pescado en el puerto, investigación en sonido, ayudante postal, fontanería, albañilería, clases particulares, comercios, bares, supermercados, academias, ambulatorios, calzado, asesorías, hospitales, pastelerías, vendimia, canguros, vigilantes,...

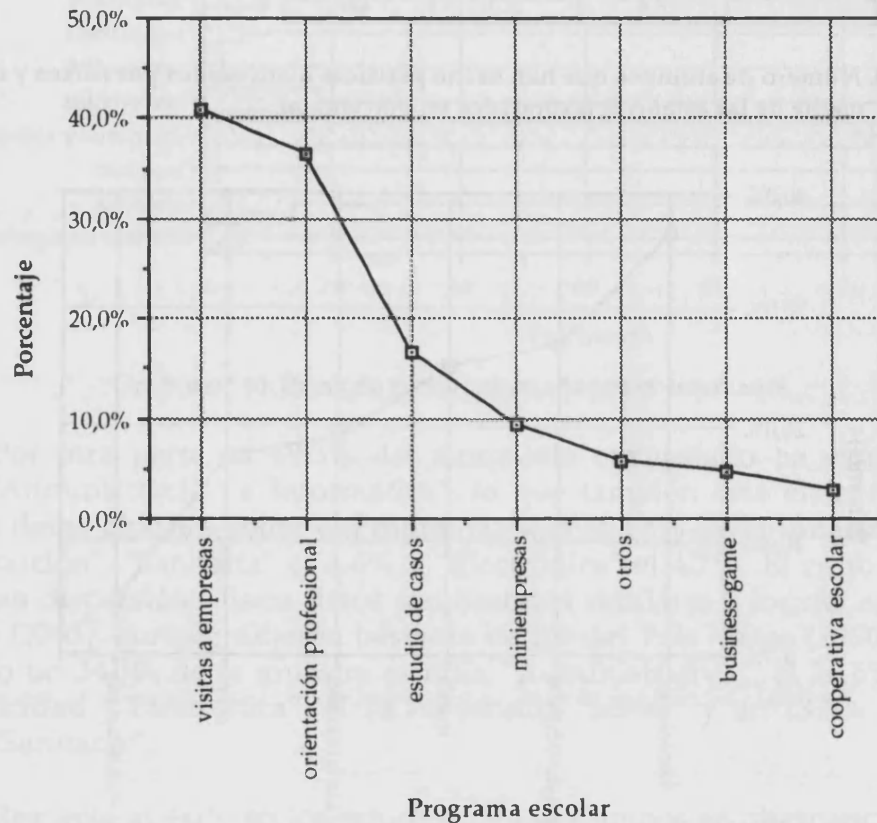


Gráfico n° 42. Participación del alumno en programas escolares de introducción al trabajo.

Respecto a su participación en programas propios de la Consellería de Educación y que guardan relación con la transición de la escuela al trabajo; el 9.5% había formado parte de alguna miniempresa; y el 2.8% de una cooperativa escolar.

El alcance de estos programas parece muy pequeño entre la población de alternancia, aunque probablemente también lo sea para el resto de la población estudiantil. Los porcentajes que aparecen en el gráfico anterior son escandalosos, manifiestan el estado de las relaciones entre la escuela y la empresa entre nosotros y cuestionan también el funcionamiento de los programas de orientación, del cual podrían constituir un buen fundamento, caso de existir aquellos. Si se conciben las prácticas en alternancia como un elemento añadido, un programa más, y no un elemento nuclear del *currículum*, integrado con los otros y vertebrador del resto, no sirven para nada de lo que se propone en la segunda parte de este trabajo.

## 15.2. Valoración de las prácticas.

Los motivos por los que los estudiantes de Formación Profesional se apuntaron voluntariamente a la experiencia de prácticas en alternancia son variados, pero se pueden destacar dos sobre el resto: el contacto real con el mundo del trabajo (87.2% de los alumnos) y abrirse posibilidades futuras de empleo (73% de los casos). Resulta muy llamativo que los alumnos que han trabajado (en periodos de vacaciones, en negocios familiares, ...) también expongan éste como uno de los motivos que les lleva a hacer prácticas, como pone de relieve la no existencia de correlación significativa, tal y como manifiestan las siguientes tablas. También un 11.4% de estudiantes señalan como motivo para hacer las prácticas coger experiencia laboral y aprender.

BUSCA CONTACTO REAL TRABAJO EN VACACIONES	Sí	No	TOTAL (en %)
Sí	66	10	43.4
No	89	10	56.6
TOTAL (en %)	88.6	11.4	100

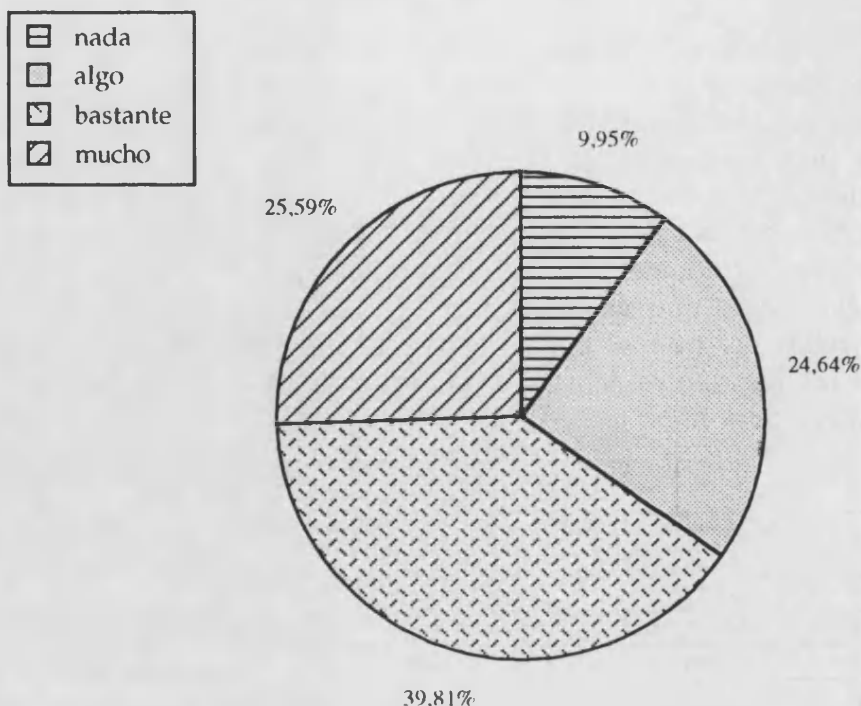
**Tabla nº 21. Alumnos que hacen las prácticas por la posibilidad de tener un contacto real con el mundo del trabajo en relación a haber trabajado previamente en periodos de vacaciones o no (en frecuencias absolutas).**

BUSCA CONTACTO REAL TRABAJO EN NEGOCIOS FAMILIARES	Sí	No	TOTAL (en %)
Sí	36	2	22.9
No	110	18	77.1
TOTAL (en %)	88	12	100

**Tabla nº 22. Alumnos que hacen las prácticas por la posibilidad de tener un contacto real con el mundo del trabajo en relación a haber trabajado previamente en negocios familiares o no (en frecuencias absolutas).**

También un 41.7% afirma buscar en las prácticas un aprendizaje de tipo distinto al que se produce en la escuela. Las compensaciones económicas derivadas del programa, por su parte, son un motivo citado tan sólo por el 14.2% de los alumnos: se trata de las ayudas por transporte y manutención, alrededor de las 25.000 pts. por alumno. Otra cosa es el dinero que algunos empresarios dan a los alumnos voluntariamente (y que suele coincidir con la compensación que los mismos empresarios reciben por participar en el programa, alrededor de 12.000 pts. por alumno), algunos incluso como "beca de estudios". Este es un hábito relativamente extendido en las prácticas y que puede influir en el hecho de que algunos alumnos acepten trabajos nada formativos.





**Gráfico n° 43. Grado de satisfacción de los alumnos con las prácticas en alternancia (en porcentajes).**

El grado de satisfacción de los alumnos con las prácticas en alternancia no es tan alto como quizá cabría esperar. El 65,4% de los alumnos declara estar bastante (39,8%) o muy satisfecho (25,6%). El 24,6% está sólo algo satisfecho; mientras que un 10% no está en absoluto satisfecho. Nuevamente aquí se ponen de manifiesto diferencias con respecto a los resultados del País Vasco, ya que allí el 49,2% de los alumnos se mostraba muy satisfecho, el 33,3% bastante satisfecho, sólo un 14% algo satisfecho y apenas el 3,5% nada satisfecho. A continuación expongo algunos comentarios sobre su parecer de las prácticas:

Se aprovecharon de mí y no aprendí nada.

Las prácticas son un formulismo, no enseñan nada nuevo.

Al acabar las prácticas no sabía más cosas que al entrar.

Las prácticas pueden aprovecharse mucho mejor que actualmente.

Tendría que haber una vigilancia adecuada de las prácticas en alternancia a los estudios, podrían ser como un proyecto de curso que se expone y trabaja luego en clase.

Te quitan el miedo a integrarte, te dejan usar herramientas ... son muy positivas.

Las prácticas en alternancia sólo sirven para aprender a relacionarse con la gente y a desenvolverse, pero no son formativas, a mí no me han enseñado nada nuevo.

Las relaciones sociales son lo único positivo de las prácticas ... te dan el trabajo que no quiere nadie.

Me di cuenta de la realidad laboral y eso me llevó a cursar mis estudios superiores que no tienen nada que ver con lo que había estudiado antes.

Se aprende más en un curso del INEM que en la FP o en la alternancia.

Los alumnos han de animarse más, perder el miedo, aunque te exploten vale la pena.

Las prácticas están muy bien, se aprende, pero el mercado laboral está muy mal.

La relación entre el centro y la empresa era nula ... cuando surgía algún problema no sabías bien a quién acudir.

Llama la atención la disminución que sufre el grado de satisfacción desde los empresarios (que mostraban euforia) a los profesores (satisfechos) hasta, sólo en último lugar, los destinatarios últimos, los alumnos, que reflejan porcentajes comparativamente mucho mayores en la casilla correspondiente a la ausencia de utilidad para los distintos conceptos. El ítem en el que más coincidencias hay es el referente al conocimiento de las relaciones laborales en la empresa, aspecto para el que la alternancia no se revela como un buen instrumento de aprendizaje. Ante semejante panorama, se dilucidan algunas de las aportaciones que suponen las prácticas en alternancia con respecto al aprendizaje escolar y, en función de ésta, sobre su rentabilidad. A continuación ofrezco una descripción detallada de estos beneficios.

CONCEPTO	MUCHA	BASTANTE	POCA	NINGUNA
1. Formación general	16.6	48.8	27.5	6.6
2. Perfeccionar conocimientos profesionales previamente adquiridos	19.9	45.5	22.3	11.8
3. Adquisición de nuevos conocimientos profesionales	28.4	37.4	23.7	9.5
4. Familiarizarse con la toma de decisiones ante aspectos imprevistos del trabajo, enfrentándose a situaciones de incertidumbre que difícilmente pueden encontrarse en un centro de FP por ser propias del trabajo real	18.5	37.9	25.6	16.6
5. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y relación con los otros	19.4	48.8	22.7	7.6
6. Conocer el funcionamiento y la organización de una empresa real	25.1	42.7	24.2	7.1
7. Conocer la realidad socio-económica de la empresa (relaciones laborales)	11.4	32.7	36	19.4
8. Maduración personal (responsabilidad, iniciativa, hábitos de trabajo, ...)	19.9	48.3	22.3	8.5

9. Mejorar la motivación hacia los estudios	18	40.3	31.3	9.5
10. Encontrar trabajo más fácilmente	16.1	30.8	31.8	19

**Tabla nº 23. Utilidad que los alumnos atribuyen a las prácticas en alternancia en función de los aprendizajes y otros beneficios (en porcentajes).**

En el estudio del País Vasco (1990), los resultados eran los siguientes: un 57.4% de los alumnos opina que los conocimientos teóricos aprendidos en la escuela tienen aplicación práctica en la empresa, un 49.7% que las prácticas en la empresa aportan la experiencia suficiente para comenzar a trabajar realmente en cualquier centro de trabajo, un 74.4% cree que mediante las prácticas se ha dado cuenta de lo que es la actividad productiva en las empresas. Además, sobre una puntuación de 5 se obtienen los siguientes resultados: un 3.6 señala que su estancia en la empresa mejora su habilidad manual práctica, un 3.5 en el sentido de que mejora su responsabilidad, un 3.34 que su profesionalidad, un 3.37 su madurez, un 3.61 el conocimiento sobre técnicas nuevas, al igual que los conocimientos generales, un 3.66 para la aptitud para la comunicación, un 3.73 en la capacidad de organización y un 3.37 en la capacidad de iniciativa, un 2.98 en la creatividad, un 3.21 en la polivalencia, un 3.5 en la capacidad de trabajo en grupo, un 3.83 en el hábito de trabajo y un 3.63 en la visión global de la empresa. En el estudio del M.E.C. (1990) los resultados son distintos: un 73.1% se muestra a favor de que las prácticas aumentan la cualificación tecnológica, un 93.3% dice que las prácticas permiten tener un conocimiento real de la vida laboral, el 54.1% que permiten iniciar el historial profesional, y el 61.8% que aumenta la motivación en los estudios de FP. También los resultados difieren de los anteriores en el estudio de Bou (1988), en que se apreciaba considerablemente el aumento de la confianza en uno mismo así como la motivación hacia los estudios y, sin embargo, no se destacaba la adquisición de conocimientos tecnológicos nuevos.

Volviendo a los datos obtenidos con mi investigación, quizá lo más relevante, tras acusar las diferencias (en sentido negativo) con los resultados apuntados por los profesores y los empresarios a los mismos ítems, sea señalar la postura marcadamente negativa de los alumnos en el ítem 4, que resultaba bastante positivo en el estudio de Bou (1988). Por otra parte, también conviene señalar en este punto que no existe correlación significativa entre el hecho de estar satisfecho con las prácticas o considerarlas útiles y la titularidad, el carácter ni el tamaño de la empresa en que se han realizado las mismas. Tampoco existe correlación entre el ítem nueve de la tabla (motivación hacia los estudios) y las notas obtenidas por los alumnos. Sin embargo, la prueba de  $X^2$  sí que resultó algo significativa entre el ítem diez de la tabla anterior (búsqueda de empleo) y la situación laboral activa de los alumnos. Por otra parte, aunque tampoco existe correlación parece ser que los alumnos valoran algo mejor la empresa privada que la pública. Tampoco correlaciona positivamente la satisfacción con ninguno de los motivos que llevó a los estudiantes a hacer prácticas. Sin embargo, la correlación sí que resulta muy significativa cuando se trata de conectar la satisfacción con la mayoría de aprendizajes y beneficios que los alumnos consi-

deran haber obtenido gracias a las prácticas, excepción hecha de la motivación hacia el estudio y de la búsqueda de empleo. No obstante, no existe tampoco correlación entre esta utilidad de las prácticas y haber tenido o no experiencia laboral previa, salvo en un caso, que relaciona las variables de experiencia previa en asociaciones de voluntariado con maduración personal en el periodo de prácticas. Expongo estas relaciones en las tablas que presento a continuación.

SATISFACCIÓN FORMACIÓN GENERAL	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada	1	4	10	6	10
Algo	4	18	24	6	24.8
Bastante	13	50	19	2	40
Mucho	17	31	5		25.2
TOTAL (en %)	16.7	49	27.6	6.7	100

$$X^2 = 60.25399; p < 0.0000$$

**Tabla nº 24. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la formación general como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN PERFECCIONAMIENTO	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada		5	4	12	10
Algo	6	17	19	10	24.8
Bastante	16	47	18	3	40
Mucho	20	27	6		25.2
TOTAL (en %)	20	45.7	22.4	11.9	100

$$X^2 = 78.15748; p < 0.0000$$

**Tabla nº 25. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento del perfeccionamiento de los conocimientos profesionales como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN ADQUISICIÓN	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada		5	7	9	10
Algo	9	13	19	11	24.9
Bastante	22	40	22		40.2
Mucho	29	21	2		24.9
TOTAL (en %)	28.7	37.8	23.9	9.6	100

$$X^2 = 85.21064; p < 0.0000$$

**Tabla nº 26. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la adquisición de nuevos conocimientos profesionales como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN FAMILIARIZACIÓN	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada		7	5	9	10.1
Algo	5	13	17	17	25
Bastante	18	33	27	6	40.4
Mucho	16	27	5	3	24.5
TOTAL (en %)	18.8	38.5	26	16.8	100

$$X^2 = 48.15167; p < 0.0000$$

**Tabla n° 27. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la familiarización con el trabajo real como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN TRABAJO EN EQUIPO	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada	1	9	5	6	10.1
Algo	4	24	17	6	24.5
Bastante	18	47	17	2	40.4
Mucho	18	23	9	2	25
TOTAL (en %)	19.7	49.5	23.1	7.7	100

$$X^2 = 33.71139; p < 0.0001$$

**Tabla n° 28. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el desarrollo del trabajo en equipo como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN ORGANIZACIÓN EMPRESA	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada	2	8	6	5	10
Algo	7	23	19	3	24.9
Bastante	25	33	20	6	40.2
Mucho	19	26	6	1	24.9
TOTAL (en %)	25.4	43.1	24.4	7.2	100

$$X^2 = 26.24512; p < 0.0019$$

**Tabla n° 29. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el conocimiento del funcionamiento organizativo de la empresa como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN RELACIONES LABORALES	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada	2	5	4	10	10
Algo	2	14	23	13	24.8
Bastante	7	33	32	12	40
Mucho	13	17	17	6	25.2
TOTAL (en %)	11.4	32.9	36.2	19.5	100

$$X^2 = 28.75416; p < 0.0007$$

**Tabla n° 30. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el conocimiento de las relaciones laborales como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

SATISFACCIÓN MADURACIÓN PERSONAL	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada	2	6	7	6	10
Algo	8	18	20	5	24.4
Bastante	15	50	14	5	40.2
Mucho	17	28	6	2	25.4
TOTAL (en %)	20.1	48.8	22.5	8.6	100

$$X^2 = 35.05620; p < 0.0001$$

**Tabla nº 31. Relación entre la satisfacción con las prácticas y el reconocimiento de la maduración personal como beneficio de las mismas (en frecuencias absolutas).**

No quisiera concluir este apartado sin señalar también que algunos alumnos encuentran en las prácticas criterios de referencia que les sirven para valorar la formación recibida en el centro y, en ese sentido, expresan sus opiniones sobre el sistema de Formación Profesional y los propios profesores:

Hay deficiencias muy gordas en el material de prácticas en los Institutos.

Hay un desajuste tremendo entre los materiales del Instituto y la realidad.

Hay especialidades sin futuro ... no tienen salida.

En FP hay materias muy poco desarrolladas ... se hace muy poca práctica.

La escuela debería enseñar más cosas.

El nivel en el Instituto es muy bajo.

Hay poca formación en el centro, por la preparación de los profesores y por el material insuficiente.

Muchos profesores dan materias que no les corresponden.

En FP no hay ambiente de estudio ... los planes de estudio no son buenos, no se cultiva la iniciativa ni la autonomía del alumno ... los estudiantes de FP se subvaloran subjetivamente.

Tendría que haber mayor seguimiento y apoyo del centro.

Los profesores deberían ir antes a hacer prácticas en alternancia a la empresa.

Los profesores no se preocupan.

### 15.2.1. LAS EMPRESAS DONDE LOS ALUMNOS REALIZAN SUS PRÁCTICAS.

Las empresas en que los alumnos hacen las prácticas son públicas en el 26.5% de los casos, y privadas en el 70.6%. Este resultado difiere bastante del obtenido para el mismo ítem en el cuestionario a las empresas. Las causas hay que buscarlas, tal vez, en el mayor tamaño de las empresas públicas (hospitales, ayuntamientos, comisarías, ...), que les permite acoger a mayor número de alumnos.

En lo tocante al carácter de las empresas receptoras de alumnos, el 24.6% son instituciones no lucrativas (ayuntamientos, administración, asociaciones varias ...), el 17.1% sociedades anónimas, el 7.6% sociedades limitadas, y el 4.7% cooperativas. Es importante señalar que el 32.2% de los alumnos no ha respondido a esta pregunta, en su gran mayoría por desconocer la respuesta a la misma, como confirmaron los encuestadores y señala también algún profesor. Este dato es indicativo de los aprendizajes que las prácticas en alternancia no están proporcionando sobre el mundo del trabajo y al que, en adelante, convendría prestar una mayor atención. Esta falta de información se corresponde perfectamente con el porcentaje anteriormente señalado de la también escasa utilidad de las prácticas para dar a conocer las relaciones laborales en el marco de la empresa.

El 47.9% de los encuestados ha hecho sus prácticas en empresas con menos de diez trabajadores, mientras que el 27% las ha realizado en empresas de más de cien empleados. El 12.8% ha estado en empresas entre once y veinticinco trabajadores, y el 11.4% en empresas entre veintiséis y cien empleados. Nuevamente se diferencian estos resultados de los obtenidos en el País Vasco (1990), donde el 22.1% de los alumnos había hecho prácticas en empresas de menos de diez trabajadores mientras que un 42% las ha realizado en empresas de más de 100 trabajadores. Sin embargo, esta diferencia encuentra fácil explicación en la estructura empresarial de ambos territorios.

Por sectores de actividad, el 2.4% de alumnos ha estado en empresas del sector agrícola/jardinero; el 1.4% en la construcción, el 9.9% en la industria y el resto en el sector servicios, de entre ellos un 17.5% en la banca y el resto dispersos en sanidad (7.6%), gestorías (6.6%), pero también hostelería (4.7%), peluquería (2.8%), comercio (2.8%), estudios y gabinetes de proyectos, jardines de infancia, servicios públicos (comisarías, deportes, educación), joyerías, talleres de automóviles, sindicatos, empresas de mantenimiento, ...

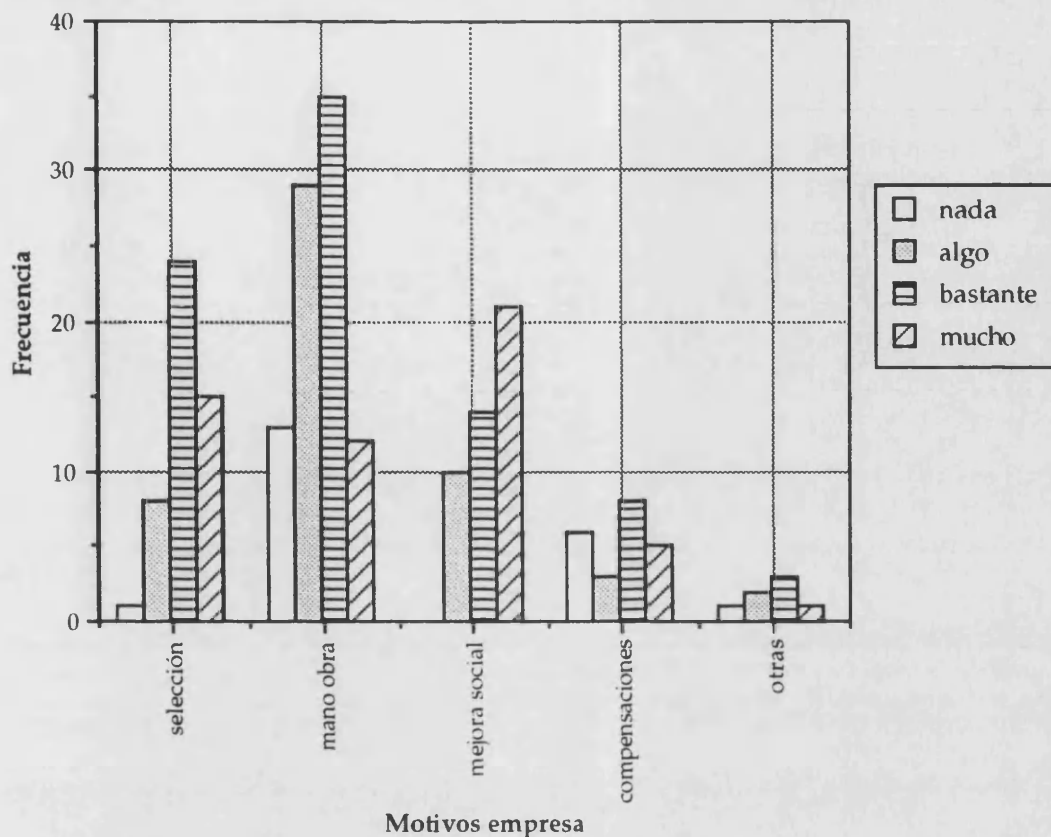


Gráfico n° 44. Grado de satisfacción de los alumnos con las prácticas en relación a los motivos que atribuye a la empresa para colaborar en el programa (en frecuencias).

Un dato bastante llamativo es la opinión que tienen los alumnos sobre los motivos de la empresa para aceptar a alumnos en prácticas: el 42.2% considera que su empresa busca en las prácticas mano de obra barata (cubriendo puestos de trabajadores en vacaciones, haciendo de todo un poco) que les resuelva problemas en momentos de acumulación de trabajo; el 21.3% de los alumnos ve en su empresa buena voluntad de contribuir a mejorar la formación de los alumnos de Formación Profesional sin ninguna compensación a cambio; y el 22.7% de los alumnos afirma que su empresa buscaba conocer a alumnos que podrían ser futuros trabajadores de la misma, con el fin de poder contratarlos más tarde con conocimiento de causa. El 10.4% de los alumnos dice que la empresa busca quedar bien con el centro de Formación Profesional, usando las prácticas de alternancia como una moneda de cambio en las relaciones que ella tiene con el centro (bolsa de trabajo del centro, relaciones personales que se quieren mantener, imagen de la empresa en la localidad, ... En ocasiones, los centros realizan trabajos para algunas empresas, como sucede con algunas miniempresas acogidas también a los programas de transición).



## 15.2.2. LAS ACTIVIDADES A DESEMPEÑAR EN LAS PRÁCTICAS.

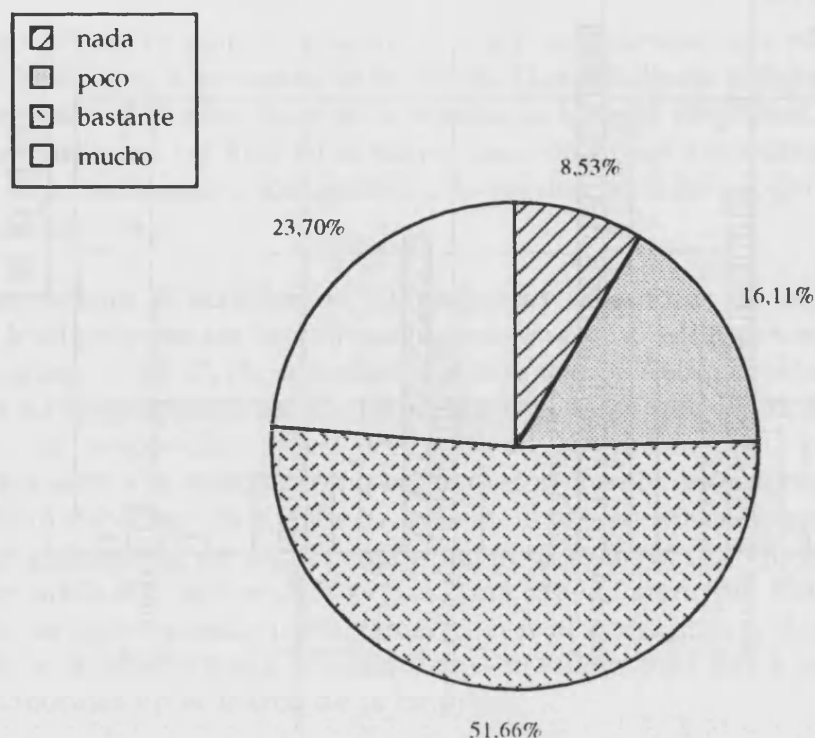


Gráfico n° 45. Grado de interés de las actividades que el alumno hubo de realizar en la empresa (en porcentaje).

El 40.8% de los alumnos realizó, como mucho, tres actividades distintas durante su periodo de prácticas; el 43.6% entre cuatro y diez actividades; y el 15.2% tuvo posibilidad de desempeñar más de diez tareas distintas. Además, el 91.4% de los alumnos califica las tareas que tuvo que desarrollar como fáciles (79.1%) o muy fáciles (12.3%). Del mismo modo, el 31.3% de los encuestados opina que el trabajo que tuvo que desarrollar en las prácticas resulta muy repetitivo y aburrido, por lo que no resulta útil para ampliar los horizontes profesionales, no requiere un tiempo largo de adaptación (algo de lo que ya se hacían eco los tutores de empresas), ... No obstante, el 75.4% de los encuestados considera que las actividades eran bastante (51.7%) o muy interesantes (23.7%); frente al 16.1% que las considera poco interesantes y al 8.5% que no les atribuye ningún interés. En el estudio del País Vasco (1990), los alumnos manifiestan en un 47.1% haber hecho rotaciones por diversas áreas de trabajo en las prácticas, al 58.3% las tareas les resultaron rutinarias, y un 62% tuvo oportunidad de desempeñar diferentes actividades, un 40% consideró las tareas demasiado sencillas y de poca cualificación. Hay que tener en cuenta que, al no mediar contrato laboral, los empresarios tampoco pueden pedir muchas responsabilidades al alumno y, por lo tanto, en ocasiones les dan tareas sin contenido. En cualquier caso, convendría que nos hiciéramos una idea de cuáles son las actividades que realizaban los alumnos, así como de cuáles les impedían realizar:

La escuela enseña mucho más de lo que luego se puede hacer.

Me daban el trabajo pesado que nadie quería hacer.

Un trabajador se descargaba la faena en nosotros.

Sólo hice el correo en todo el tiempo que estuve en la Caja de ahorros, recibía las peores faenas, hice de conserje.

Hacía el correo en una Caja, igual que los otros en las otras Cajas.

Hice el censo, pase las actas de los plenos, ...

Había muy poca variación de pruebas a realizar, eran muy sencillas y el horario muy malo.

Tendría que haber más rotaciones.

En este sentido, algunos alumnos manifestaron sentimientos de frustración, disgusto, desilusión, ...

Eh, en los lugares de atención al público no ponen a cualquiera.

La empresa me usó de telefonista y me engañó con falsas promesas.

No me dejaban hacer nada ... te consideras capaz y no te dejan.

Tocar el ordenador, por supuesto, para nada. Hacía la contabilidad, y eso ya lo hago en el Instituto.

Lo que hice fue trabajar sin cobrar ... el resto de compañeros limpiaban culos y daban "danones".

No tenían tiempo para indicarme qué tenía que hacer.

Las prácticas no se adecuaban a mi especialidad.

Este dato coincide con el valor formativo que los estudiantes atribuyen a las tareas que ocuparon su tiempo de prácticas en alternancia: el 63% considera que tales actividades son bastante (46.4%) o muy adecuadas (16.6%) para formarse profesionalmente.

Dichas actividades consistieron fundamentalmente, en un 48.3% de los casos, en el seguimiento de un trabajador, al que los alumnos ayudaban, a lo largo de la jornada. Y, en un 38.9% de los casos, los alumnos se encontraron solos en un puesto de trabajo real y productivo al 100% por lo tanto. Un 7.6% de los estudiantes afirma que la experiencia que tuvo consistió en la simulación de un puesto de trabajo real, mientras que otro 4.3% dice que su experiencia durante las prácticas se limitó a visitas guiadas a los distintos puestos de trabajo de la empresa. También conviene recordar que en el trabajo de Álvaro (1993), ésta es la otra variable considerada discriminante entre los estudiantes de Módulos y los de Formación Profesional, en el sentido de que las tareas realizadas por los alumnos de reforma son más elaboradas que las de sus compañeros. Estos últimos exponen así su parecer



sobre la manera en que se encontraron en las empresas durante su periodo de "prácticas":

Me consideraban un mueble más.

Lo que hacíamos era mirar sin intervenir ... no se fiaban de nosotros ... no nos dejaban usar los ordenadores que tenían ...

Las prácticas deben ser para practicar, de mirar se aprende bien poco.

La Compañía (de seguros) nos ponía a hacer revisiones gratuitas (de coches), era un trabajo que hacían porque estábamos allí, si no hubiéramos estado no lo habrían hecho.

Abundando en lo anterior, el 12.8% de los estudiantes considera que el nivel correspondiente a las actividades que tuvo que desempeñar es el de técnico especialista (este nivel es el que obtienen al finalizar sus estudios de FP II); un 20.4% considera que es de técnico auxiliar (oficial de segunda o primera); un 51.2% de oficial de tercera o peón especializado o auxiliar administrativo; y un 14.7% le atribuyen un nivel de peón (para el que en principio no se requiere ninguna cualificación profesional). Parece que se confirman, también en las prácticas en alternancia, las tesis de la sobrecualificación de los trabajadores para los puestos de trabajo que suelen ocupar o bien del subempleo, cuya presencia es patente incluso en el caso de los titulados universitarios (Mora, 1993). Cualquiera de las tesis, no obstante, pone de manifiesto la falacia del discurso empresarial cuando se plantea la necesidad de polivalencia, versatilidad, capacidad de adaptación, ..., discurso que ya he criticado en la primera parte de este trabajo.

Esto también puede verse reflejado en las dificultades que los alumnos reconocen haber tenido en el desempeño de las tareas encomendadas, en relación con la formación que tenían y habían recibido del centro de Formación Profesional.

No obstante, un 30.3% del alumnado de prácticas en alternancia señala que existe una gran diferencia entre sus conocimientos o habilidades y los requeridos para el trabajo que hubo de realizar, en el sentido de que consideran esta diferencia como una dificultad para adaptarse a las tareas encomendadas durante las prácticas. Los que sí que señalan dificultades apuntan en el siguiente sentido:

Eran demasiadas responsabilidades y me agobiaban.

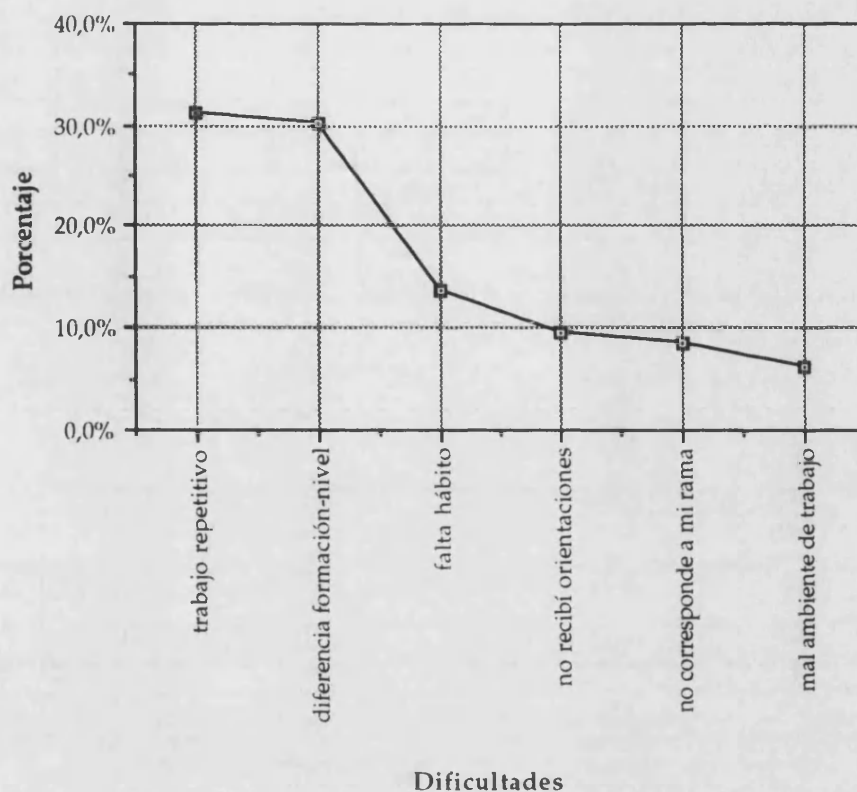


Gráfico n° 46. Dificultades de los alumnos en su adaptación a las actividades que tuvieron que realizar durante las prácticas (en porcentaje).

Sin embargo, otro 32,7% de los alumnos afirma no haber tenido ninguna necesidad o laguna formativa para el desempeño adecuado de sus prácticas en alternancia. Las otras carencias formativas también apuntan diferencias con respecto a los resultados obtenidos en el País Vasco (1990), donde un 52,6% de los alumnos manifestaba necesidades formativas en el terreno de las nuevas tecnologías, un 35,6% en seguridad e higiene en el trabajo, un 23% en preparación para el trabajo en equipo, un 18% en idiomas y un 11,3% en cultura general. Todos estos porcentajes deben interpretarse bajo el prisma del estilo de actividades que se encomienda a los estudiantes, algo que, en las páginas que siguen a continuación, trato de poner de relieve, las relaciones entre los distintos aspectos de las actividades encargadas a los alumnos en las prácticas: número de actividades distintas, nivel de cualificación de las mismas, interés que revisten, valor formativo reconocido por los alumnos así como grado de dificultad que encierran.

En primer lugar, existe una correlación muy significativa entre el número de actividades diferentes y el nivel de cualificación de las mismas. Esa correlación es absolutamente significativa entre el número de actividades diferentes y el valor formativo de las mismas. Ejemplificándolo muy claramente, una alumna señala que

tendría que haber más variedad de actividades, yo sólo repartía los números en el ambulatorio.

VALOR FORMATIVO Nº ACTIVIDADES	Nada	Poco	Bastante	Mucho	TOTAL (en %)
Hasta 3	11	33	32	9	40.7
Entre 4 y 10	2	24	53	13	44
Más de 10	1	5	13	13	15.3
TOTAL (en %)	6.7	29.7	46.9	16.7	100

Tabla nº 32. Relación entre el número de actividades diferentes y el valor formativo de las mismas (en frecuencias absolutas).

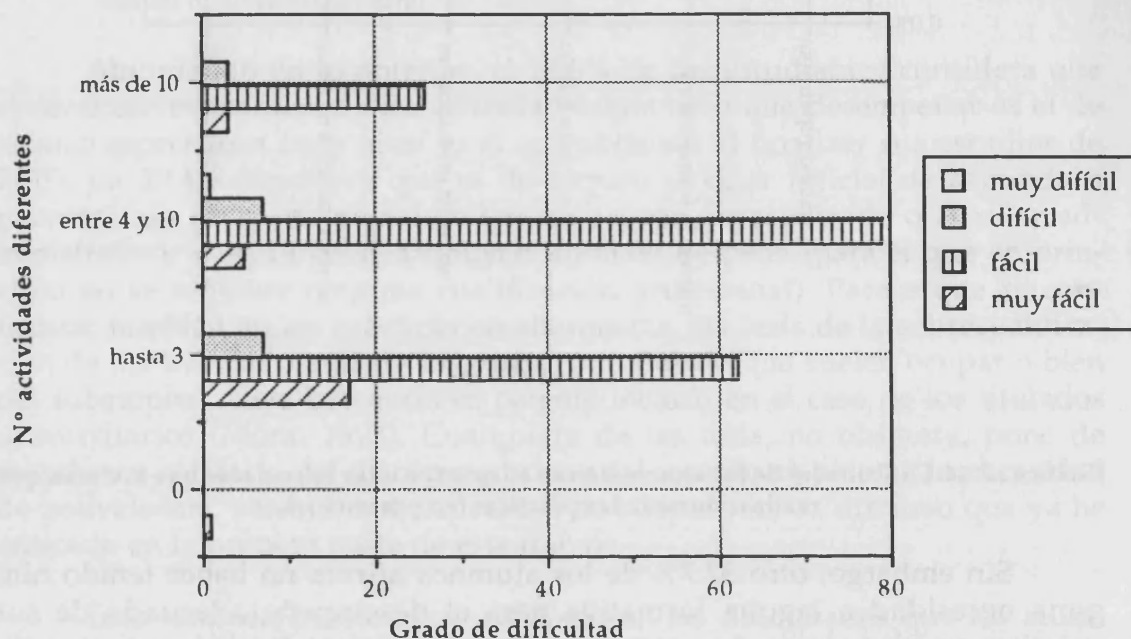


Gráfico nº 47. Relación entre el número de actividades diferentes y el grado de dificultad valorado por los alumnos (en frecuencias).

Sin embargo, no existe correlación significativa alguna entre el número de actividades que se han de desempeñar durante las prácticas y la facilidad de las mismas.

Por el contrario, la correlación es muy significativa entre el número de actividades a desempeñar en las prácticas y el interés que revisten las mismas, como queda reflejado en la siguiente tabla.

INTERÉS Nº ACTIVIDADES	Nada	Poco	Bastante	Mucho	TOTAL (en %)
Hasta 3	15	20	32	19	41
Entre 4 y 10	2	12	60	18	43.8
Más de 10		2	17	13	15.2
TOTAL (en %)	8.1	16.2	51.9	23.8	100

Tabla nº 33. Relación entre el número de actividades diferentes y su interés (en frecuencias absolutas).

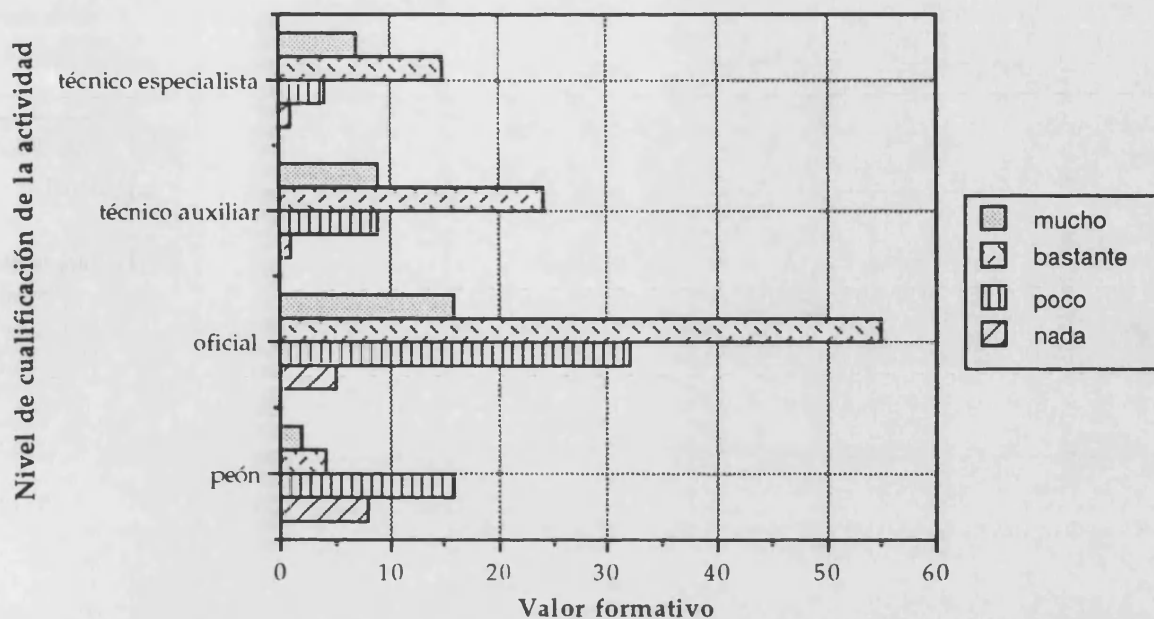


Gráfico n° 48. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y su valor formativo, valorado por los alumnos.

También resulta una correlación altamente significativa entre el nivel de cualificación de las actividades y el valor formativo de las mismas.

VALOR FORMATIVO NIVEL CUALIFICACIÓN	Nada	Poco	Bastante	Mucho	TOTAL (en %)
Peón	8	16	4	2	14.4
Oficial	5	32	55	16	51.9
Técnico Auxiliar	1	9	24	9	20.7
Técnico Especialista	1	4	15	7	13
TOTAL (en %)	7.2	29.3	47.1	16.3	100

Tabla n° 34. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y su valor formativo (en frecuencias absolutas).

FACILIDAD NIVEL CUALIFICACIÓN	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil	TOTAL (en %)
Peón	11	20			14.8
Oficial	11	88	8	1	51.7
Técnico Auxiliar	3	38	2		20.6
Técnico Especialista	1	20	6		12.9
TOTAL (en %)	12.4	79.4	7.7	0.5	100

Tabla n° 35. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y su facilidad (en frecuencias absolutas).

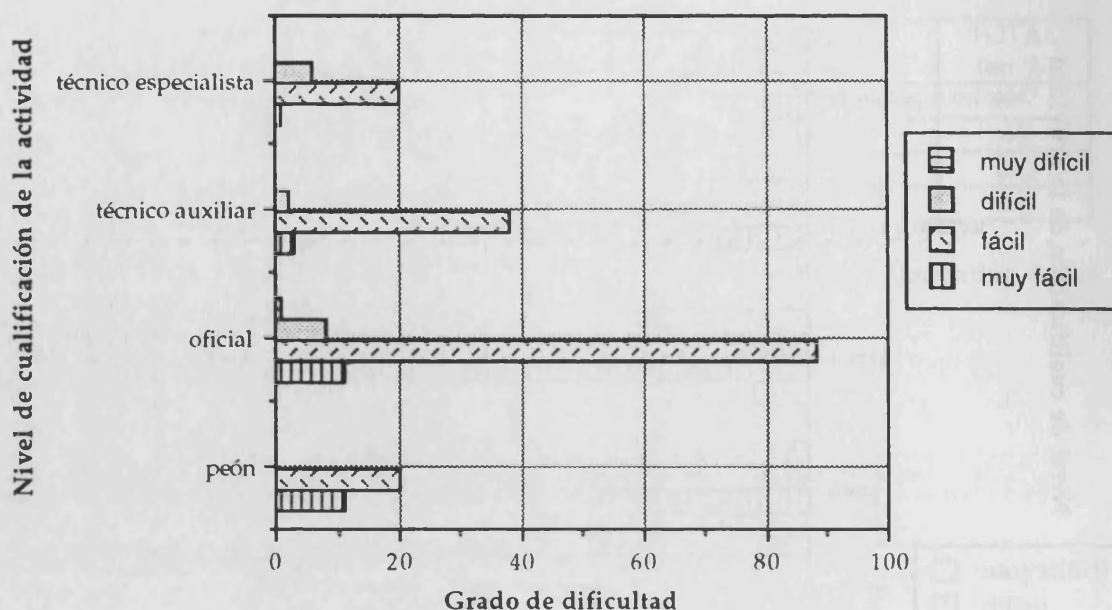


Gráfico nº 49. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y el grado de dificultad de las mismas.

Otro tanto puede decirse de la relación entre el nivel de cualificación de las actividades y la facilidad de las mismas. El aspecto que más llama la atención de este ítem es la escasa dificultad que los alumnos ven en las tareas asignadas, con bastante independencia del nivel de las mismas, salvo el caso de Técnico Especialista, titulación que aspiran a obtener al concluir la Formación Profesional. Parece confirmarse nuevamente la tesis de la sobrecualificación de la fuerza de trabajo. Según afirma algún alumno:

Eran trabajos demasiado elementales que no querían coger los demás.  
 Los trabajos no tenían ninguna cualificación y eran muy pesados.  
 No pude desarrollar trabajos más cualificados durante las prácticas. Me pagaron las prácticas aparte y al año siguiente me cogieron en negro hasta que me fui a la mili. Si no me hubieran pagado ese dinero (la empresa) no habría hecho las prácticas.

Del mismo modo, la correlación entre el nivel de cualificación de la actividad y el interés de la misma resulta con una significatividad altísima, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

INTERÉS	Nada	Poco	Bastante	Mucho	TOTAL (en %)
Peón	7	15	7	2	14.8
Oficial	7	13	63	25	51.7
Técnico Auxiliar	3	1	25	14	20.6
Técnico Especialista	1	4	14	8	12.9
TOTAL (en %)	8.6	15.8	52.2	23.4	100

Tabla nº 36. Relación entre el nivel de cualificación de las actividades y el interés que revisitan para los alumnos (en frecuencias absolutas).

Exactamente lo mismo podemos afirmar de la relación entre el valor formativo de la actividad y el grado de dificultad que reviste, así como las altas correlaciones también presentes entre el valor formativo de la actividad y el interés y la utilidad que las prácticas tienen para la formación general de los alumnos.

FACILIDAD VALOR FORMATIVO	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil	TOTAL (en %)
Nada	10	5			7.1
Poco	13	47	2		29.5
Bastante	2	85	10	1	46.7
Mucho	1	29	5		16.7
TOTAL (en %)	12.4	79	8.1	0.5	100

Tabla nº 37. Relación entre el valor formativo de la actividad y su facilidad (en frecuencias absolutas).

INTERÉS VALOR FORMATIVO	Nada	Poco	Bastante	Mucho	TOTAL (en %)
Nada	10	4	1		7.1
Poco	7	25	28	2	29.5
Bastante		5	65	28	46.7
Mucho			15	20	16.7
TOTAL (en %)	8.1	16.2	51.9	23.8	100

Tabla nº 38. Relación entre el valor formativo de la actividad y su interés para los alumnos (en frecuencias absolutas).

FORMACIÓN GENERAL VALOR FORMATIVO	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	TOTAL (en %)
Nada		2	5	8	7.2
Poco	4	19	38	1	29.7
Bastante	16	64	14	4	46.9
Mucho	15	18	1		16.3
TOTAL (en %)	16.7	49.3	27.8	6.2	100

Tabla nº 39. Relación entre el valor formativo que los alumnos reconocen a la actividad y su relevancia en la formación general de los mismos (en frecuencias absolutas).

Por último, quisiera también señalar que el índice de significatividad de la correlación  $X^2$  entre el valor formativo de la actividad y los conceptos reflejados en la tabla nº 23 es muy alto en los siguientes items: formación general, perfeccionamiento de los conocimientos profesionales previamente adquiridos, adquisición de nuevos conocimientos profesionales, familiarización con la toma de decisiones en un trabajo real, trabajo en equipo y maduración personal. Sin embargo, esa correlación no resulta tan significativa cuando los items considerados son el conocimiento del funcionamiento y organización de una empresa real, el conocimiento de las relaciones laborales en la empresa, la motivación hacia el estudio ni la búsqueda de empleo.



Esto viene a reforzar, por tanto, los comentarios que anteriormente hice al respecto de estos items.

### 15.2.3. LA ACTUACIÓN DEL TUTOR Y LAS RELACIONES DENTRO DE LA EMPRESA.

En este apartado, voy a analizar cuál fue el comportamiento del tutor desde el punto de vista del ejercicio de su función como tal, conforme a los criterios desarrollados en el capítulo décimo. También tendré en cuenta el tipo de relaciones establecidas por el estudiante con los trabajadores y directivos de la empresa, como un elemento más en la configuración del ambiente de trabajo.

ASPECTO VALORADO	VALORACIÓN Positiva	Negativa
Contacto frecuente	82.5	15.2
Claridad en las instrucciones, explicaciones adecuadas	83.9	13.7
Adecuación de las tareas asignadas	71.6	25.6
Conducta general del tutor	84.4	12.3

Tabla nº 40. Valoración que los alumnos hacen del tutor que tuvieron en la empresa durante las prácticas (en porcentajes).

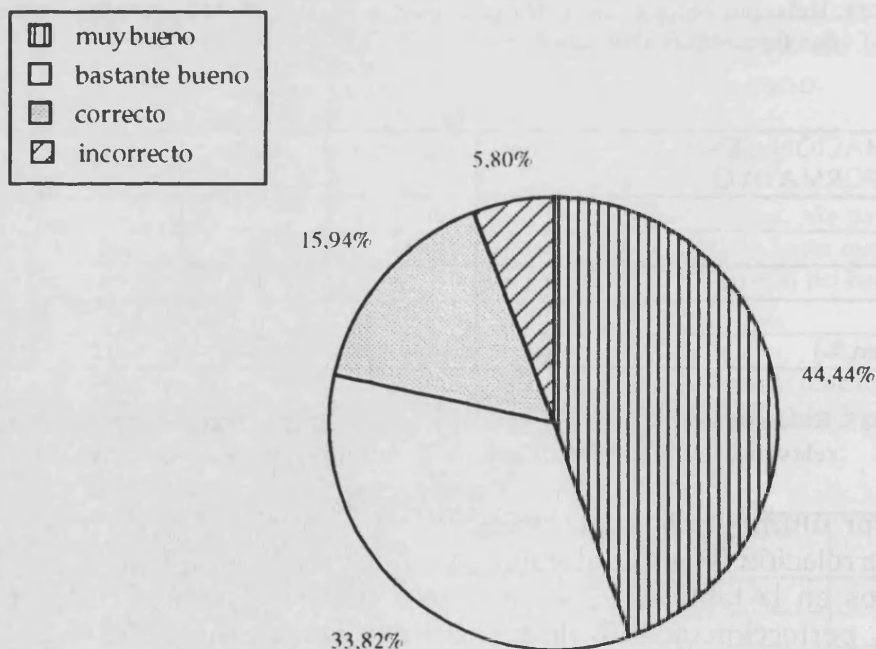


Gráfico nº 50. Trato dado por el tutor de la empresa a los alumnos.

La valoración general de los alumnos respecto a la actuación del tutor de la empresa resulta claramente positiva. El 82.5% está satisfecho con la dedicación recibida por parte del tutor; el 83.9% con la claridad de las instruc-

ciones recibidas para el desempeño de su labor; el 71.6% con la asignación de tareas que hacía el tutor; y el 84.4% con la conducta general del tutor. Sin embargo, hay que resaltar que algunos alumnos acusan la ausencia de un tutor, así como otros señalan que todos los compañeros ejercían de tutor al tiempo que ninguno de ellos lo hacía específicamente.

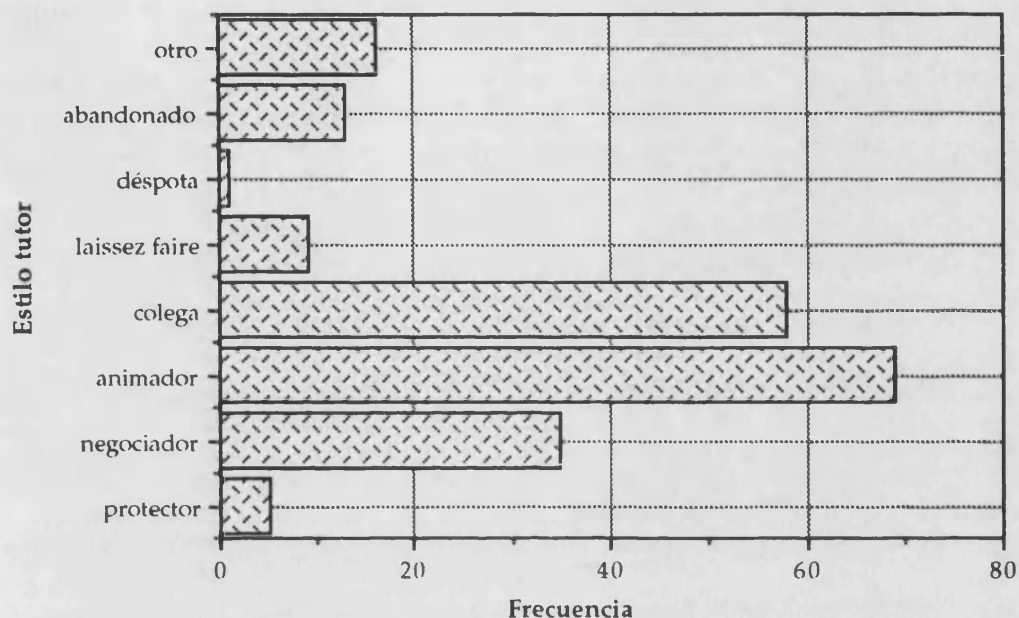


Gráfico n° 51. Estilos predominantes de los tutores de empresa (en porcentajes).

El papel fundamental que realiza el tutor de la empresa es el de animar y estimular el trabajo y aprendizaje de los alumnos (32.7% de los casos); por su parte, un 27.5% de los tutores se limitó a tratar a los alumnos de igual a igual. En el 16.6% de los casos, el tutor negociaba con los alumnos las tareas que estos tenían que desarrollar. Un 10.5% de los alumnos manifiestan que los tutores de las empresas no les prestaron ninguna atención formativa; y un 2.4% considera que el tutor fue excesivamente protector.

VALORACIÓN PERSONAL DE EMPRESA	Muy bueno	Bastante bueno	Correcto	Incorrecto
Tutor de la empresa	43.6	33.2	15.6	5.7
Dirección de la empresa	31.8	27	31.8	7.6
Compañeros de trabajo	46	33.6	16.1	2.4

Tabla n° 41. Trato recibido en la empresa.

El trato dado por la dirección de la empresa a los alumnos en prácticas fue muy bueno en el 31.8% de los casos; bueno en el 27%; sólo correcto en el 31.8%; e incorrecto en el 7.6%. Por su parte, los compañeros de trabajo trataron a los alumnos muy bien en el 46% de las ocasiones; bien en el 33.6%; sólo de forma correcta en el 16.1%; y de forma incorrecta en el 2.4% de los ca-

sos. Comparando el trato recibido por los alumnos del personal de la empresa, el resultado es bastante satisfactorio en lo referente a las relaciones humanas.

#### 15.2.4. LAS CONDICIONES DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.

El rasgo más destacable en este apartado es la opinión de los alumnos sobre la duración de las prácticas: el 37.9% piensa que es inadecuada, contra un 61.6% que manifiesta que la duración actual es la correcta. Esa inadecuación parece ser debida a la brevedad del periodo de prácticas ya que, en otra pregunta, el 50.2% de los alumnos se pronuncia a favor de que haya más tiempo de prácticas. Los alumnos son muy expresivos al respecto:

Son demasiado cortas, cuando estás aprendiendo se acaban.

Cuantas más horas, mejores resultados.

Es poco tiempo de aprendizaje ... hay poca práctica en FP.

Es poco tiempo para coger el hilo.

Cuando empiezas a trabajar bien, se acaban ... las prácticas en alternancia debieran ser constantes en los estudios de FP.

No se llega a coger el ritmo en tan pocas horas no seguidas.

Mejor seis horas diarias que cuatro.

Tendrían que ser jornadas de ocho horas.

Habría que ampliar el periodo de prácticas, aunque fuera salteado.

Tendría que haber dos años de prácticas, para corresponderse con los estudios.

Tendrían que ser más tiempo y en empresas distintas.

Aunque también hay quienes no se muestran tan entusiastas con la idea ya que no les ha ido muy bien con la manera como se la han aplicado a ellos:

Sólo iba dos horas a la semana, para compatibilizar con el horario de FP.

Consellería debiera controlar más la duración y el calendario, no se cumplen.

Eran demasiadas horas y había demasiado trabajo ... no cuentan con los alumnos para enviarnos a las empresas ... a veces eran simultáneas las prácticas de alternancia con las prácticas del centro.

He estado diez meses, más de tres días a la semana, cinco hora por día, cuarto y quinto haciendo prácticas ...

El horario no coincidía con los trabajos interesantes de la empresa.

Me impusieron el horario y me fue mal para los estudios.

En este sentido, se puede apuntar también que el 41.2% de la muestra considera conveniente hacer las prácticas fuera del periodo lectivo, es decir, en vacaciones; si bien el 42.7% se declara en contra de esta posibilidad (posibilidad que fue expresamente prohibida por la dirección del programa en sus inicios, para evitar abusos y sobrecargas).

Por lo que respecta al calendario de las prácticas, el 73.5% de los alumnos lo considera adecuado, mientras que el 26.1% lo estima inadecuado. Asimismo, el horario es aprobado por el 86.3% de los alumnos; mientras que tan sólo el 13.3% critica su inadecuación. Sin embargo, son muy variadas las circunstancias en que se elaboran estos horarios. En el proceso de encuesta hemos encontrado desde alumnos que realizaron sus prácticas a lo largo de todo el curso escolar, acudiendo a la empresa dos horas a la semana durante los nueve meses, hasta alumnos que en sólo quince días, realizando nueve horas diarias, completaron su formación en alternancia. En este sentido, aun mostrándose conformes con la experiencia de prácticas, parece que algunos estudiantes no se muestran tan conformes con el carácter que le imprime la alternancia:

Me quedaba poco tiempo para estudiar.

Las prácticas me coincidieron con los exámenes.

Tendrían que ser al acabar el curso.

Habría que separar las prácticas de los estudios, para estudiar bien y dedicarse plenamente a las prácticas.

Pero tan importantes como la valoración que los alumnos hacen de la duración, calendario y horario de prácticas son las sugerencias que proponen para mejorar la calidad formativa de las prácticas: Un 64% señala que el trabajo de los alumnos en prácticas debe seguir una programación en la que intervenga el centro de Formación Profesional. Otro 61.1% solicita mayor contacto entre el centro escolar y la empresa. Estos porcentajes tan elevados no deben sorprendernos si tenemos en cuenta el análisis que hasta el momento he realizado sobre la valoración de las prácticas. El 53.1% de los alumnos reclama que los trabajos realizados en las prácticas sean más adecuados a su formación. En la misma línea, el 50.7% pide que se lleve a cabo una selección de empresas más adecuada para la formación en función de su disposición a la misma, sus instalaciones y medios tecnológicos, ... Un 45.5% solicita más vigilancia del trabajo que realizan los alumnos en prácticas por parte de las autoridades educativas. Como se puede apreciar, si bien los alumnos están satisfechos con el trato recibido en la empresa a nivel personal, parece ser que a nivel laboral no se muestran tan contentos, como se podía esperar a la vista del análisis sobre las actividades que realizan durante su estancia en aquellas. El 39.3% de los alumnos pide mayor atención por parte del tutor de la empresa y un 35.1% por parte del tutor del centro.

### 15.3. La inserción laboral de los jóvenes.

El 54% de los estudiantes que han hecho prácticas está trabajando en la actualidad; mientras que el 46% no tiene trabajo. En principio, en lo referente al tema de la inserción laboral de los jóvenes de alternancia, parece que los resultados del informe de Bou (1988) eran algo mejores (a pesar de que, en aquellos momentos, eran los peores con respecto al conjunto de experiencias de alternancia en el resto del Estado). Conviene recordar también que, según la normativa, los centros deben realizar un seguimiento de los alumnos a la finalización de las prácticas y durante un periodo de un año, tarea que parece no llevarse a cabo a juzgar por el silenciamiento que se hace de la misma. Sí que podemos establecer alguna comparación si atendemos a las estadísticas de ocupación en la Comunidad Valenciana que elabora la Generalidad Valenciana, en las cuales encontramos los siguientes datos:

EDAD (en años)	Tasa Actividad	Tasa Ocupación	Tasa Paro	Tasa Empleo
16-19	40.8	57.3	42.7	23.4
20-24	70.5	65.2	34.9	46
25-54	72.5	82.9	17.1	60.1
TOTAL	51.8	79.4	20.6	41.1

Tabla nº 42. Estadísticas de ocupación en la Comunidad Valenciana para el tercer trimestre de 1992 (Fuente: Generalidad Valenciana, 1992, "Estadístiques d'ocupació", nº 79).

Los datos relativos a la situación de los alumnos de la muestra, por lo tanto en relación con las prácticas en alternancia, son los siguientes.

Activos.-	ocupados:	54%
	parados:	20.4%
Inactivos.-		20.3%
Servicio militar:		2.8%

Tabla nº 43. Datos de ocupación de los alumnos que han realizado prácticas en alternancia.

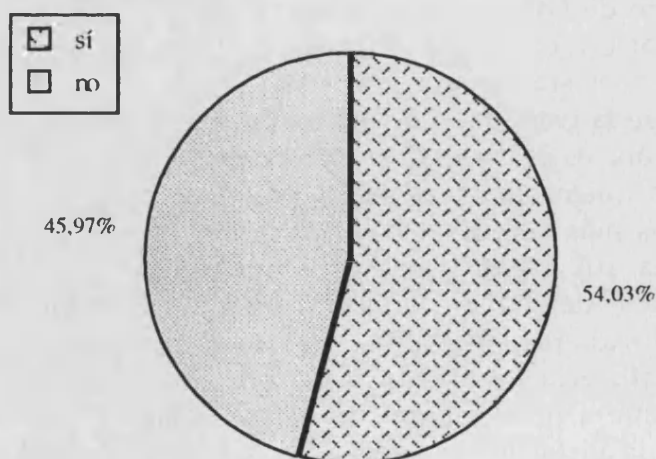


Gráfico nº 52. Situación respecto al empleo actual de los alumnos que han realizado prácticas en alternancia (en porcentajes).

Como se puede ver, en lo referente a la ocupación no hay diferencias significativas con el conjunto de la población de edades similares. En todo caso, la desventaja es para los estudiantes de prácticas en alternancia. Sin embargo, sí que hay menos paro, probablemente debido al porcentaje de estudiantes que continúan estudios (los inactivos de la tabla anterior). En efecto, de entre los que no tienen trabajo, la mitad (el 50.6%) no está tampoco buscando trabajo. Un 42.3% de los jóvenes sin trabajo continúa estudiando; el 6.2% se halla realizando el servicio militar o la prestación social sustitutoria al mismo; y el 2.1% no busca trabajo por motivos personales. En el estudio del M.E.C. (1990), por su parte, resultaba que un 44.7% de los encuestados trabajaba, un 54.8% continuaba estudiando y un 34.8% estaba en paro.

Con referencia a los jóvenes que sí están trabajando, se aprecia que la vía de acceso más utilizada fue la de un familiar o conocido (38.9%), seguida de los contactos establecidos durante el periodo de prácticas en alternancia (15.9%); esto significa que el 9.4% de los alumnos que han hecho prácticas en alternancia están trabajando en la actualidad gracias a su participación en las mismas. Por medio de anuncios en medios de comunicación, encontraron trabajo un 14.2% de los jóvenes. Un 9.7% encontró trabajo por medio del propio centro de Formación Profesional. En cualquier caso, también hay que destacar que el I.N.E.M. es la agencia que en menos ocasiones ha ayudado a estos jóvenes a encontrar empleo, sólo en un 7.1% de los casos cuando, en principio, esa es su función fundamental (sobre la eficacia del I.N.E.M. en este sentido, se confirma lo que es de dominio público y que también han puesto de manifiesto otras investigaciones (Casal, 1990)). También habría aquí que considerar nuevamente algo que ya ha salido en las páginas anteriores, tanto al valorar las prácticas de forma general como al analizar las actividades que en ellas se desarrollaban de forma particular: la alternancia como "trabajo negro". El comportamiento de algunas empresas es muy claro al respecto:

En una de las alternancias, una vez acabada me ofrecieron seguir trabajando, yo les pedí un contrato laboral y la respuesta fue no. Al día siguiente había otro estudiante en alternancia.

No debieran permitir que las empresas cojan más de un alumno al año, se aprovechan.

Los Ayuntamientos se aprovechan, ¿hay alguna revisión previa de las empresas?

Las prácticas en noviembre y diciembre son un periodo muy propenso para hacer de "rey mago".

También en otras empresas los alumnos realizaron trabajos incluso en jornadas extras a las correspondientes a la alternancia. Sin embargo, en la mayoría de estos casos las empresas gratificaron a los estudiantes por ello, según indicaban los propios estudiantes.

TIPO CONTRATO EMPRESA DE TRABAJO	Fijo	Temporal, con renovación probable	Temporal, sin renovación probable	Sin contrato
La misma empresa de prácticas en alternan- cia	1.9	5.7	0	0
Una empresa distinta	4.7	32.2	3.3	0.9

**Tabla n° 44. Situación laboral de los alumnos de prácticas que sí que trabajan en la actualidad (en porcentajes).**

Parece ser que, en el estudio del M.E.C. (1990), los resultados eran algo más favorables a la alternancia desde el punto de vista del empleo. Comentando esta situación con carácter general algunos alumnos de la muestra señalaban lo siguiente:

Las empresas valoran positivamente la alternancia, pero a la hora de contratarte te exigen más.

Las empresas debieran ofrecer un certificado de experiencia laboral.

Mejor las empresas privadas, te enseñan más y tienes más posibilidades de que te contraten.

La Bolsa de Trabajo del Instituto es muy útil.

El 16.8% de los jóvenes ocupados está trabajando exactamente en la misma empresa en la que hizo prácticas; y el 4.2% disfruta de un contrato fijo. El 12.6% restante espera la renovación de su contrato en dicha empresa. Sin embargo, no podemos olvidar que el acceso a un puesto de trabajo en la empresa pública se rige por mecanismos distintos a los de la privada, debilitándose más el posible papel desempeñado por las prácticas, que suelen carecer de reconocimiento oficial salvo algunos casos como el de Alicante que ya he mencionado anteriormente. Por su parte, el 64.2% de los jóvenes ocupados trabaja con contrato temporal en una empresa distinta a la que acudió en prácticas. También en empresas distintas a aquellas en que realizaron las prácticas, trabajan, con contrato fijo, el 9,5%, y en precario el 7,4%.

El 44.7% de los jóvenes trabajadores afirman que su trabajo está muy relacionado con los estudios que cursaron en FP. El 25.4% dice que algo; el 20.2% declara que nada; mientras que un 9.6% sostiene que hay poca relación. En cualquier caso, el 92.9% de los jóvenes ocupados mantiene que su nivel formativo es suficiente para el empleo que ocupan, mientras que el 7.1% no considera suficiente su nivel formativo. Nuevamente encontramos indicios de las tesis de sobrecualificación o subempleo de la fuerza de trabajo, en este caso procedentes ya del mercado laboral, y coincidentes con los estudios que en nuestro territorio hay al respecto (Mora, 1993).

En efecto, los puestos de trabajo que están desempeñando estos jóvenes corresponden fundamentalmente a un nivel de peón especializado (auxiliar administrativo u oficial de tercera) en el 40.7% de los casos; técnico

auxiliar (oficial de segunda o primera) en el 22.1%; el de peón en el 6.2% mientras que de técnico especialista solamente en el 27.4%, porcentaje este que, pese a todo, nos parece bastante alto, dado que en las empresas funciona con frecuencia el sistema de promoción interna y teniendo en cuenta que estos jóvenes no pueden llevar mucho tiempo en la empresa.

Una primera lectura de todos estos datos parece indicar que la posición que ocupan en la pirámide laboral los jóvenes que han encontrado trabajo es ligeramente mejor que la que ocuparon durante el período de prácticas; de donde podría deducirse que, efectivamente, las prácticas en empresas son un buen complemento formativo para los estudiantes, en el sentido de que mejoran su cualificación. No habría que olvidar, sin embargo, que durante las prácticas en alternancia las empresas consideran y tratan a los alumnos como estudiantes, y no les dan trabajos de responsabilidad (como quedó de relieve al analizar el tipo de actividades que realizan los alumnos en prácticas). De todas formas, habría que tener en cuenta también otros elementos que pueden influir en el hecho de la contratación, como es la serie de actitudes positivas ante el trabajo que tienen estos jóvenes, tal y como pusieron de manifiesto los encuestadores: iniciativa, dinamismo, capacidad de trabajo y esfuerzo, afán de superación, ...

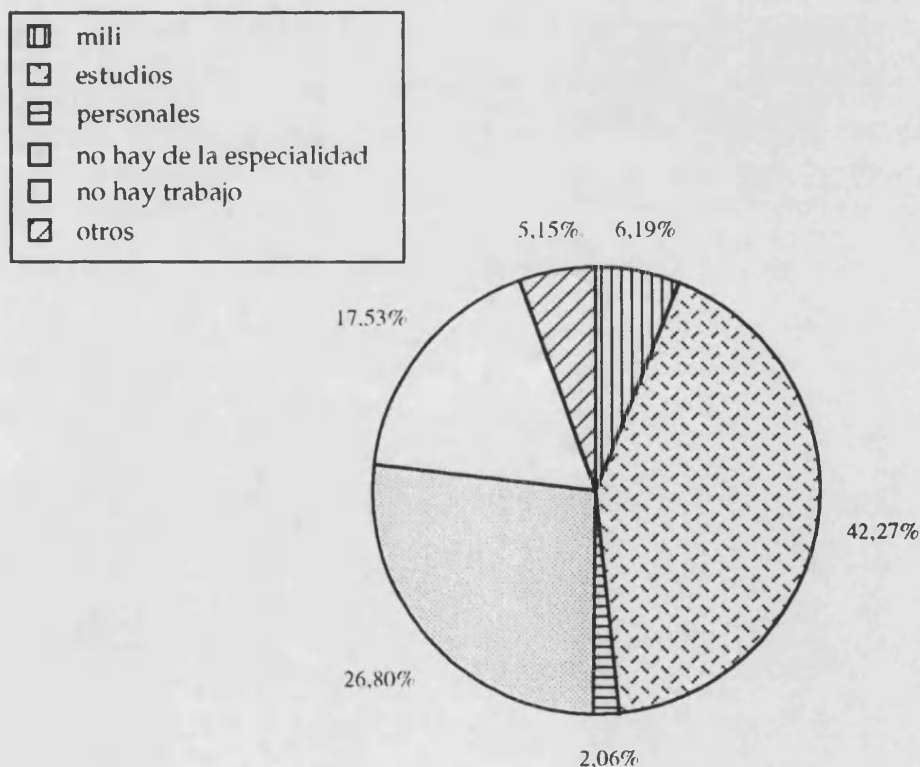


Gráfico n° 53. Motivos que atribuyen los alumnos que no trabajan a este hecho.

Tampoco hay ningún "parado desanimado", es decir, jóvenes que ni siquiera buscan trabajo por considerar que no tienen posibilidades de encontrarlo. Del 49.5% de jóvenes parados, el 26.8% corresponde a los que restrin-



gen la búsqueda de empleo a la rama de Formación Profesional que cursaron. El 17.5% restante, no encuentra ningún tipo de trabajo.

Finalmente, están también los jóvenes que continúan estudiando:

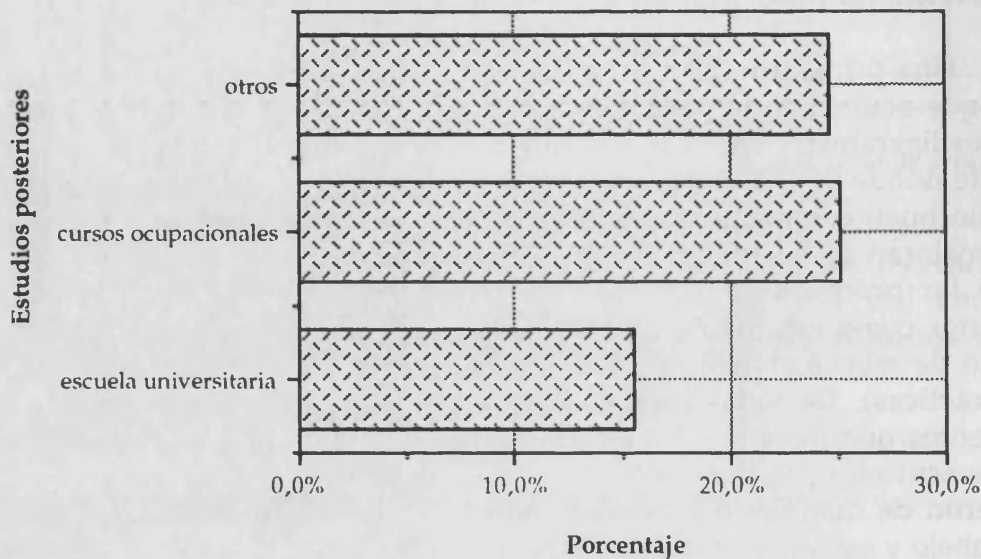


Gráfico nº 54. Estudios posteriores a la finalización de la Formación Profesional de 2º Grado (en porcentajes).

Una vez acabados los estudios de Formación Profesional, el 15.6% de los jóvenes continuó estudiando en Escuelas Universitarias; el 25.1% ha realizado algún curso de Formación Ocupacional (en el I.N.E.M., academias, ...); y el 24.6% ha realizado algún otro tipo de estudios, preferentemente idiomas, mecanografía e informática, y oposiciones en alguno de los casos, datos estos que coinciden con las respuestas planteadas por los estudiantes del estudio de Álvaro (1993): el 59.4% de estudiantes de Formación Profesional tiene la intención de continuar sus estudios al finalizar la FPII.

## RECAPITULACIÓN

---

Resulta difícil tratar de resumir en unas pocas páginas las reflexiones que se han ido suscitando a lo largo de todo el trabajo. En este ámbito, como en otros muchos, el proceso encierra mucha más riqueza que el producto final y, sin embargo, es éste el encargado de mostrar la valía de aquél. Las valoraciones del estudio que he realizado hasta el momento y que presento en las páginas que siguen no son en modo alguno conclusiones finales, sino que constituyen el resultado del esfuerzo que he realizado a lo largo de este tiempo con el fin de avanzar en las intenciones inicialmente propuestas, y que ya he recogido en la introducción.

En las páginas que vienen a continuación, comenzaré revisando cuál es el estado de la cuestión, en qué marco de referencia externo e interno al conocimiento pedagógico me he situado, y que ecos provocan esos marcos en el ámbito de la formación profesional (la materia que ilustra la primera parte de este trabajo). En segundo lugar, expondré un resumen de los principales resultados obtenidos en el proceso de investigación, datos que ya expuse en la tercera parte del trabajo y que creo conveniente resaltar en este momento (el contenido de la parte tercera del trabajo). Desde dichos datos, volveré a analizar los planteamientos teóricos expuestos principalmente en la segunda parte del trabajo y que son los que dieron lugar a desarrollar la investigación en el modo propuesto. En tercer lugar, argumentaré una serie de sugerencias en un doble sentido: por una parte, respecto al desarrollo de la formación profesional como tema de política e intervención educativa, por otro lado, como tema de relevancia pedagógica y, por lo tanto, como posibilidades abiertas en el terreno de la investigación educativa, y que pueden dar lugar a una agenda de trabajo para los próximos años.

La formación profesional constituye una de las encrucijadas del sistema educativo. Su ubicación con respecto al mismo, de una manera no completamente integrada, junto a su carácter terminal, le confieren un interés especial, más si cabe por las múltiples determinaciones a las que se halla sometida. En cierto modo, ha sido la modalidad de estudios más tardíamente incorporada al sistema educativo y, sin embargo, en estos momentos parece que constituya una de las claves del mismo, extendiendo algunas de sus características por el resto de niveles del sistema.

La "profesionalización" de los estudios, su orientación al mercado de trabajo, el "vocacionalismo" imperante, tiene en este tipo de educación su mayor exponente. La gravedad de esta circunstancia reside en que esta presión del mercado de trabajo se ejerza en el interior del sistema educativo y

no fuera de él, como habría cabido esperar al tiempo que estaría lejos de toda duda, si esta categoría de formación hubiera quedado al margen del sistema educativo. Y, sin embargo, parece que quiere reproducirse dentro de la escuela aquello cuyo éxito parece no estar demasiado claro fuera de ella.

Estas presiones procedentes del sistema productivo tratan de responsabilizar a la escuela y a sus "usuarios" de la ineficacia del propio mercado, haciendo recaer sobre el sistema educativo una serie de contradicciones que, en realidad, son generadas en aquel otro, por lo que difícilmente pueden encontrar solución apropiada ni aceptable desde la escuela. Este proceso tiene lugar mediante la elaboración y difusión de un doble discurso, que se presenta como verdadero e inmutable: por una parte, desde el mercado tiene lugar una "huída hacia adelante", aceptándose una nueva configuración de los modos de producción y de las relaciones laborales, algo de lo que ya se tienen muestras pero que está aún por llegar, un futuro esperanzador que terminará con las miserias del presente. Se trata de un panorama definido por todo un catálogo de ocupaciones nuevas, muchas de ellas con requisitos de altos niveles de capacitación, trabajos en los que la persona podrá desarrollar muchas de sus potencialidades, tales como la autonomía, la comunicación, la iniciativa y la creatividad.

El otro nivel del discurso tiene un carácter bien distinto: los sistemas educativos, tal y como están configurados hoy en día, no pueden preparar a las nuevas generaciones para ese futuro, porque no están preparados ellos mismos. Anclados en el presente y muchas veces arrastrando rémoras del pasado que los vio nacer, si ese futuro no llega antes es debido a la falta de disposición de la población en general para poder anticiparlo. Además, gran parte de la población estudiantil fracasa en el ejercicio de su labor de aprendizaje, de modo que la escuela no le resulta útil ni a la sociedad ni a los individuos particulares. Esa población, a su vez, va a suponer también un problema para el mercado de trabajo: carente de cualificación o con cualificaciones escasas, sin unas capacidades que le permitan adaptarse a las nuevas situaciones, va a pasar a ocupar las listas del desempleo y, desde ahí, va a pasar a suponer un coste económico y social que impide el rápido advenimiento del futuro anhelado, ante la imposibilidad de invertir en él.

Todas estas circunstancias conducen, evidentemente, a la necesidad de introducir reformas en el sistema educativo, como un elemento más de las reformas del propio mercado de trabajo, que es quien se arroga la representación de los intereses y necesidades sociales, ya que tiene la clave para el progreso y el desarrollo económico y social.

Sin embargo, esta posición es contestada desde no pocos ámbitos y distintas perspectivas. Entre ellas se pueden encontrar también discursos pedagógicos que, recogiendo la tradición de la educación liberal de principios de este siglo, cuestionan los intereses y procedimientos desde los que se llevan a cabo dichas reformas y proponen actuaciones educativas alternativas a aquéllas. La preocupación en estas posturas se encuentra en la inserción social, la integración y el desarrollo personal, la actividad y la iniciativa frente a la subvención, el crecimiento personal y la supervivencia frente a la lógica

del beneficio. Se entiende la formación como formación general, contribución a la maduración personal y al progreso democrático, no tanto como preparación a una ocupación. Se entiende la educación como experiencia, como integración de teoría y práctica, como unidad de pensamiento y acción, como potencial crítico y transformador de la realidad, en lugar de como adaptación y sumisión a la misma. Se entiende la cualificación como garantía del derecho universal a la educación, más que como acreditación con valor de cambio en el mercado del empleo. Y, desde estas posiciones, se entiende que la escuela puede ser todavía el garante de la educación, no el único pero sí uno válido, como institución que surge con la modernidad y que puede convertirse en un espacio de resistencia, ya que ante las condiciones del sistema productivo el sistema educativo se puede considerar como el más igualitario de los dos. Todo ello en una época en que la razón y el pensamiento parecen estar proscritos, en que la educación se reduce a preparación, el trabajo a trabajo productivo conforme a los parámetros del capitalismo, y la formación profesional a formación ocupacional. En estas circunstancias, desde las páginas de esta tesis he reivindicado el valor de la educación como trabajo y del trabajo como educación, del aprendizaje como combinación de ambos, del estudio y el trabajo como actividades complementarias y de todos ellos como ejemplo de la actividad como característica esencial del ser humano que es capaz de conducir la historia y de transformarla intencionalmente, sin ser sometido por mecanismos económicos cuyo predominio arrollador parece conducir al fin de la historia misma.

Una vez recordado el marco conceptual en el que me muevo, voy a destacar ahora los principales resultados obtenidos en la investigación:

En la normativa vigente referida a las prácticas en alternancia, se destaca que éstas tienen "el objetivo fundamental de mejorar la formación y facilitar la inserción profesional de los jóvenes en su paso a la vida activa" (*Circular de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y de Centros y Promoción Educativa por la que se dan instrucciones para la realización de prácticas profesionales formativas en alternancia en entidades colaboradoras, por los alumnos de Formación Profesional, de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y de Módulos Profesionales*). Dichos objetivos son también recogidos en el *Concierto de prácticas profesionales formativas en alternancia*: "Que la realización de prácticas en Entidades Colaboradoras por parte de los alumnos de Formación Profesional y de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos puede ser un complemento formativo altamente eficaz, que al mismo tiempo, es adecuado para propiciar la inserción laboral de dichos alumnos, como han demostrado los resultados de las experiencias de este tipo realizadas en cursos anteriores".

Al hacer un primer balance de estos objetivos, por lo que se refiere a la inserción profesional, el resultado parece modesto. De los alumnos que hicieron prácticas en alternancia, sólo el 9.4% está trabajando en la actualidad gracias a las relaciones que establecieron durante éstas, bien en la empresa en que realizaron las prácticas, bien en alguna otra con la cual se estableció contacto durante el período de prácticas. Una cuarta parte de estos

tiene contrato fijo, mientras que las otras tres cuartas partes están contratadas temporalmente, si bien sus expectativas de renovación son buenas.

Los jóvenes estudiantes de Formación Profesional que han hecho prácticas en alternancia se encuentran con las mismas dificultades que el resto de los jóvenes para acceder al mercado de trabajo: la tasa de empleo entre los jóvenes de la muestra estudiada (55.2%) no es muy diferente de las que señalan las estadísticas de ocupación para su cohorte de edad (20-24 años, 60.1% en 1990; 59.2% en el tercer trimestre de 1992 (Fuente: *Generalitat Valenciana, 1992 "Estadístiques d'ocupació, n° 79*).

En lo referente al valor que las prácticas en alternancia tienen en cuanto que complemento formativo, el 88.8% de los empresarios considera que las prácticas tienen bastante (40.8%) o mucho (48%) valor formativo, cifra que resulta muy satisfactoria. Asimismo, el 90.7% de los profesores afirma que las prácticas en las empresas son un complemento para la formación escolar de los alumnos. Como se ha visto, los alumnos tienen opiniones más heterogéneas al respecto, estando su posición más cercana a la de los profesores que a la de los empresarios.

El 72.3% de los profesores, por su parte, afirma que las actividades que realizan los alumnos en prácticas en empresas resultan bastante (51.2%) o muy (21.1%) útiles para formarse profesionalmente, en el sentido amplio de maduración personal, hábitos de trabajo, formación integral...

Por lo que respecta al contenido de las prácticas, valorados por todos los colectivos implicados, éstas parecen ser especialmente útiles en los aspectos de producción de la empresa, tanto por la adquisición de nuevos conocimientos profesionales como por su organización como entidad productiva. Sin embargo, los peores resultados se obtienen desde el punto de vista del conocimiento de la realidad socioeconómica de la empresa.

En cualquier caso, puede afirmarse que el primero de los objetivos del programa de alternancia (la mejora de la formación de los estudiantes de FP) se está cumpliendo; a diferencia de lo que sucede con el segundo (la inserción profesional de estos jóvenes).

Otro de los objetivos de las prácticas, el de "coordinar las actuaciones del Plan de prácticas con las de orientación profesional y educativa" (*Circular*), también queda puesto en entredicho: sólo el 31.3% de los tutores de centro dice que hay bastante coordinación entre el programa de prácticas y el departamento de orientación del centro. El 22.8% dice que hay poca coordinación; el 16.3% que no hay ninguna; y el 15.4% afirma que no existe tal departamento en su centro.

Respecto a las tareas encomendadas por la Administración a los centros, la programación conjunta de las prácticas, la priorización de empresas colaboradoras en función de su potencial de contratación, y el papel destacado de las A.P.A.s, cabe señalar que no siempre se llevan a cabo efectivamente: El 77.6% de los empresarios afirma que no planifica el programa de

trabajo en prácticas de cada alumno junto con el centro de FP. El 46.4% dice que no se dedica un trabajador a la enseñanza y seguimiento de los alumnos en prácticas. Del mismo modo, el 57% afirma que no hay dedicación de un profesor del centro de FP al seguimiento de los alumnos en prácticas. Estas afirmaciones contrastan con la buena disposición de los empresarios a asumir roles más formativos de cara a la implantación de la Formación en Centros de Trabajo, y que quedan recogidos en el capítulo correspondiente a las empresas de este informe.

Por lo que se refiere a la frecuencia de las relaciones con el centro de FP, en uno de cada tres casos (34.7%) se mantiene un sólo contacto a lo largo de todo el periodo de prácticas. El 28.6% de las empresas afirma mantener un contacto mensual; y el 10.2% un contacto quincenal. El resto de valores apenas son significativos. No obstante, un 52% de las empresas encuestadas afirma que la frecuencia de dicha relación es adecuada; mientras que el 48% la considera insuficiente. Estos resultados se alejan bastante de lo que la normativa del programa recomienda.

El papel de los padres ya ha quedado patente en los datos aportados en el apartado referido a los coordinadores del programa de prácticas en los centros de FP, siendo lo único destacable su desinterés por este tema, cuando ellos son quienes, desde su situación laboral, mejor podrían establecer esos vínculos entre escuelas y empresas. En aquel mismo apartado, se ponían de manifiesto las dificultades habidas para encontrar empresas colaboradoras, con lo que hablar de selección o priorización (como recoge la *Circular*) puede resultar idealista. Incluso en el caso de los convenios firmados por las administraciones públicas con las cámaras de comercio, aun estableciendo los criterios para la identificación de los centros de trabajo colaboradores, no puede olvidarse el escaso poder que tienen las asociaciones empresariales sobre sus asociados, a los que no pueden obligar.

También se ha podido comprobar durante el pase de encuestas que no existe un conocimiento suficiente de la normativa referida a las prácticas en alternancia: los encuestados, empresarios y alumnos, mostraban opiniones diversas sobre la mutualidad de Previsión Escolar, sobre el Seguro de Responsabilidad Civil, así como sobre los pagos a alumnos y empresas. Sin embargo, todos estos aspectos están perfectamente delimitados en los documentos relativos a las prácticas que tanto empresarios como alumnos deben firmar previamente al inicio de éstas. Deben encontrarse las maneras de velar eficazmente por el cumplimiento de la normativa de las prácticas, en cuya salvaguarda se encierra el sentido educativo de las mismas, tanto en lo relativo a las funciones encomendadas al sistema educativo como a las empresas colaboradoras.

En este sentido se puede plantear también la utilización de los cuadernos de prácticas en alternancia. Si bien no se hacía referencia explícita a ellos en los cuestionarios, tampoco ningún encuestado ha hecho alusión alguna, ni ha observado nada al respecto. Sí que se han hecho preguntas respecto al aprendizaje de los alumnos, así como sobre su evaluación, aspectos

ambos que están contenidos en el mencionado cuaderno; pero la respuesta obtenida indica que son funciones que nadie tiene todavía claramente asumidas.

A la vista de estos resultados, ¿qué enseñanzas se pueden extraer de la lectura e interpretación de los mismos? Son varios los problemas que detecto en el desarrollo de las prácticas en alternancia, en la puesta en práctica de una modalidad educativa con un gran potencial como es la experiencia laboral real en centros de trabajo. Problemas que afectan a su concepción, y que son igualmente extrapolables a las propuestas que la reforma de la formación profesional ahora en periodo de implantación anticipada plantea.

En primer lugar, parece que todos se muestran satisfechos de la posibilidad de poder hacer prácticas, incluso cuando estas no son bien valoradas pedagógicamente. La mentalidad general parece ser la de "mejor las prácticas que nada". Sin embargo, asumir esto supone olvidar todos los planteamientos realizados en la segunda parte de este trabajo, reduciendo las prácticas a un mero activismo, alimentado quizás por el afán de acumular experiencia por parte de los estudiantes que pueda servirles más tarde para acceder a un puesto de trabajo. Pero, de este modo, se convierten las prácticas en una asignatura más, un módulo profesional más, otro elemento del programa, independiente del resto, como los demás, sin siquiera el valor estructurador de los ciclos formativos que pudiera conferírsele de ser planteado desde la transversalidad. Defender lo expuesto en la segunda parte de este trabajo es lo que me propongo en estas últimas páginas del mismo.

Creo conveniente para ello comenzar por analizar la programación de las prácticas, un requisito indispensable para poder hablar más tarde de seguimiento y supervisión, de integración curricular y de evaluación. A lo largo de la investigación se ha puesto de manifiesto, por parte de todos los implicados, el incumplimiento generalizado de las condiciones pedagógicas del programa, a pesar de lo cual todos ellos parecen estar satisfechos del mismo. ¿Acaso es suficiente con hacer prácticas? En este caso, caeríamos en un experimentalismo muy limitado, en un rudimentario procedimiento de ensayo y error, alejado de intereses formativos. Los aprendizajes a que esto puede conducir son necesariamente de carácter técnico, destrezas y competencias necesarias para el ejercicio de una profesión, equipamiento y tecnología son dos de los fundamentos en que se asienta la defensa de las prácticas; pero apenas se hacen consideraciones más amplias, de carácter cultural e ideológico, como las referidas al mundo laboral, las relaciones que en él son dominantes, incluso el replanteamiento de la propia actividad académica. Las prácticas debieran consistir no sólo en aprender a trabajar, sino también en aprender del trabajo y sobre el trabajo, y esto pasa por establecer, también dentro de la empresa, un itinerario formativo por los distintos puestos de trabajo, en los que la misión no tiene porqué ser exclusivamente el ejercicio práctico de lo aprendido, sino también la observación y el análisis, cuyo pragmatismo es evidentemente menor pero no así su relevancia.

Sin embargo, el de la programación no resulta un tema fácilmente resoluble. En primer lugar, son responsables de realizarla los profesores de los centros de enseñanza, pero a quien le corresponde ejecutarla es a los trabajadores de la empresa. Poder salvar este desajuste requiere una planificación conjunta, algo que no siempre se consigue ni incluso dentro de un mismo centro escolar, en el que todos los compañeros comparten la responsabilidad y las condiciones de trabajo. Encontrar espacios de encuentro entre escuela y empresa que propicien la realización de dicha programación y saber conjugar los criterios de unos y otros debe constituir un proceso que reciba todas las atenciones para poder ser llevado a cabo con éxito.

Un segundo elemento de análisis son las condiciones de realización de las prácticas, lo que da lugar a varias reflexiones: la primera de ellas, referida a la ausencia de criterios tanto en las empresas como en los centros que permitan sistematizar la cuantía y prelación de las rotaciones; la extensión y concentración en el tiempo de las prácticas; la introducción de actividades que tienen que ver con la realidad pero no con el puesto de trabajo específico (estructura organizativa, relaciones laborales, mecanismos sindicales y de representación, conocimiento de los procesos de producción y comercialización, seguridad e higiene en el trabajo, ...); el papel que deben desempeñar los tutores; ...

Y esos aprendizajes que las prácticas, tal y como suceden, promueven, podrían ser apprehendidos también probablemente por otras vías, lo que haría innecesario poner en funcionamiento un equipo de personas destinado a gestionar algo tan complejo y costoso como son las prácticas. Si lo que se pide al sistema educativo es rentabilidad y eficacia, habría que tratar de buscar otros mecanismos, ya desde la educación primaria, que contribuyeran a conocer mejor las dinámicas y procesos productivos, como algunos de los que menciono en la segunda parte de este trabajo. Esto permitiría entender la estancia en las empresas y la relación con ellas no como un momento puntual de difícil integración en el *currículum* escolar, sino como un proceso jalonado de distintas etapas, encaminadas a orientar las relaciones entre sistema educativo y sistema productivo y, de este modo, añadirse como un elemento más de unos itinerarios de transición de los jóvenes hacia el mundo activo menos aleatorios y precarios, más educativos y por lo tanto más valiosos. En este sentido, debe procurarse también la coordinación con el departamento de orientación del centro escolar, de manera que las prácticas en alternancia no sirvan sólo para ejercitar determinadas destrezas, sino también para la clarificación de la elección profesional de los alumnos.

Por lo que respecta a la actuación del tutor, este es uno de los aspectos más deficientes de las prácticas y, sin embargo, uno de gran relevancia desde el punto de vista pedagógico, probablemente el que más, junto con la planificación. Los tutores laborales carecen de cualquier tipo de formación pedagógica, desempeñan su tarea sin contrastarla con otros compañeros en el ejercicio de esta función, por lo que ésta se convierte más en una cuestión de disposición y saber hacer personales que no un desempeño intencional y sistematizado, capaz de aprovechar los distintos recursos que la situación de prácticas ofrece. Además, nuestro mercado de trabajo no abunda en personal



cualificado desde el punto de vista de la propia ocupación o, al menos, en condiciones de acreditar dicha cualificación, como critican frecuentemente los sectores empresariales.

Sus corresponsables en la escuela, los tutores docentes, también desarrollan su tarea desde el voluntarismo más que desde la profesionalidad, con lo cual se producen desajustes importantes en la práctica: cuando este esfuerzo voluntario se hace insostenible ante las dificultades, se produce el abandono de unas personas que han acumulado una experiencia y un conocimiento mediante el desempeño de esa función, tan novedosa como crucial en nuestro sistema educativo. Se pierde así un potencial que, debido a la acumulación del trabajo cotidiano, en numerosas ocasiones no se ha plasmado por escrito, no ha dejado constancia, con lo cual quien asume la tarea en el centro debe comenzar nuevamente desde el principio, abrumado por las tareas de gestión administrativa que conlleva la realización de las estancias en empresas, los problemas de ajuste de horario, ...; descuidando, de este modo, las tareas de carácter educativo. Éste no tiene como única función el seguimiento de los alumnos, sino la implicación de todo el centro en la incorporación de las prácticas al *currículum* que se proporciona, a la propia programación del centro y también a la de las distintas asignaturas. Ésta es la única manera de hacer de las prácticas una forma de especialización de conocimientos integrada desde un punto de vista curricular, y no diferenciadora y diferenciada a la vez, ajena a cuanto sucede en las aulas. Para rentabilizar al máximo el recurso educativo que suponen las prácticas en empresas, debe contemplarse no sólo el momento mismo de la estancia en la empresa, sino el antes y el después de la misma, en relación a las experiencias escolares y personales de los estudiantes. Es el principio de la alternancia lo que está en juego y, con él, las relaciones de la teoría con la práctica, de la formación especializada con la formación general, de las cualificaciones profesionales con el desarrollo humano.

También puede revisarse el contenido de las prácticas. Al igual que sucede con las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los maestros, las estancias en las empresas constituyen un periodo de no-clase, más entretenido que el resto, en el que se llegan a conocer cosas acerca de la realidad del puesto de trabajo para el que uno se está preparando, pero que no tiene una perspectiva del mismo como formando parte de una estructura productiva y de relaciones en las cuales cobra un sentido determinado. Si a esto unimos que los mecanismos de evaluación son imprecisos e insuficientes, se corre el riesgo de reproducir aquí los esquemas de las prácticas en la formación del profesorado de primaria: que todos sean evaluados positivamente, que las prácticas se conviertan en un trámite más, que supone un esfuerzo pero también la garantía de verlo recompensado con una buena nota, por lo que se limitan las posibilidades de aprendizaje que aquellas pudieran encerrar y que podrían desarrollarse a partir de una reflexión, seguimiento y evaluación críticas, contrastada con los profesores, los trabajadores y con otros compañeros en prácticas. Habría que plantear la posibilidad de poder recuperar una prácticas incorrectamente realizadas, ¿o es que acaso se supone que esta posibilidad es inexistente, que el alumno siempre va a obtener buenos resultados en las prácticas?

Otro tema pendiente es la formación del profesorado de Formación Profesional y encargado de supervisar las prácticas en particular. Parece que se reclama para él una actualización tecnológica y el conocimiento de los equipamientos utilizados en la industria, acudiendo de nuevo a la llamada a la aproximación de la formación profesional a las necesidades de cualificación del sistema productivo. Sin embargo, poco se dice acerca de su capacitación pedagógica. La formación permanente propuesta al profesorado corre el riesgo de entenderse como una formación ocupacional para la especialidad impartida por el profesorado, ¿se va a procurar garantizar la permanencia de los profesores en el sistema educativo? Toda vez que, con su formación inicial y los suplementos adquiridos en su actualización, pueden convertirse en valores deseables por el mercado de trabajo, reuniendo muchas de las condiciones que se reclaman para los puestos que requieren determinadas cualificaciones. Junto a esta cuestión hay que apuntar también la necesidad de evitar que la vuelta de trabajadores al sistema educativo no suponga una presión aun mayor hacia la "vocacionalización" de las enseñanzas regladas, algo difícil de mantener desde una formación "a la carta" como la que se propone desde la administración educativa.

Otro de los aspectos importantes de las prácticas radica en la selección de empresas. La escuela, al organizar las prácticas, se convierte en demandante de empresas, y son aquéllas, por una vez, quienes deben satisfacer las necesidades de ésta. Debe haber una selección de puestos formativos, deben establecerse unas condiciones a partir de las cuales se puedan construir experiencias educativas y enriquecedoras. La escuela espera que la empresa proporcione a los alumnos experiencias de aprendizaje que, por una parte, completarán y ampliarán los conocimientos impartidos en ella pero, por otra, apuntarán en la dirección de nuevas temáticas y contenidos cuyo desarrollo no puede satisfacer el centro escolar. Sin olvidar que la empresa es una instancia de producción orientada a la obtención de beneficios y la maximización de los rendimientos y una organización jerárquica, debe conseguirse de ella la facilitación de todo tipo de experiencias que serán más tarde completadas por la escuela, matizadas, revisadas, reelaboradas como propuestas de reflexión y crítica, con el fin de poder cerrar el círculo del aprendizaje experiencial, abriendo así nuevos ciclos de experiencia que son los que, en definitiva, contribuyen a la maduración de las personas. Para ello, sería necesario que la escuela estableciera los mecanismos de diálogo e interpelación adecuados para que los alumnos pudieran compartir y revisar sus experiencias y contrastarlas entre sí, tales como la elaboración de materiales que canalizaran la reconstrucción de la experiencia y el saber en el aula, superando de este modo el reduccionismo que supone la referencia exclusiva a un puesto de trabajo o empresa, trascendiendo lo particular para poder llegar a un desarrollo integral, más "rentable" desde el largo plazo.

En este sentido, de cómo se arbitren estos temas depende la configuración y el carácter curricular que tengan las prácticas. La alternancia que se realiza en nuestro territorio obedecen a un modelo que, por una parte, está centrado en la escuela, que es la que gestiona en su ámbito territorial el desarrollo de las mismas. Al mismo tiempo, camina hacia un modelo

centralizado desde la administración pública con el apoyo de los agentes sociales, que facilitará las relaciones entre sistema educativo y productivo a un nivel superador de los particularismos. Sin embargo, la tradición con que se ha generado a lo largo de estos años hace pensar más bien en un modelo centrado en el profesor individual, impulsor de estas experiencias desde sus propias capacidades e interés, falto de apoyos por parte de la administración tanto en lo que respecta a la gestión como a la propia formación.

También desde esta óptica cabe entender la necesidad de arbitrar mecanismos de priorización y compensación de las distintas ofertas formativas que concurren a las empresas en busca de una estancia que permita a los alumnos la práctica real; evitar la "competencia" por las prácticas. En este sentido, habría que tratar de aprovechar también desde un punto de vista educativo (y el planteamiento defendido en la segunda parte del trabajo así lo permite) las experiencias laborales que tienen los alumnos en sus propias trayectorias de inserción en la vida laboral, compartiendo trabajo y estudios a tiempo parcial, sin que la escuela tenga que gestionar ese trabajo, pero lo que sí que debe hacer es facilitar dicha combinación (algo no siempre sencillo desde la pureza de los planteamientos académicos, que suelen requerir exclusividad en la dedicación). Los trabajos no escolares de todo tipo que van realizando los alumnos tienen mucho que aportar, a pesar de la descualificación que puedan presentar como puesto de trabajo.

Es obvio que la experiencia laboral en alternancia es una "cosa buena": Consigue sus objetivos con los alumnos, beneficia a los empresarios (de manera directa, pero también no tangible), rompe los estereotipos negativos de los empresarios sobre algunos alumnos, presenta la oportunidad de mejorar la comprensión y comunicación entre escuela y trabajo. Pero eso no basta. La Alternancia debe encontrar su lugar entre todas las ofertas formativas existentes, lo que supondría, básicamente, establecer unos itinerarios de formación, en función de las necesidades de los distintos destinatarios así como de las peculiaridades de los recursos disponibles. Y, más aún, las prácticas en empresas han de encontrar el espacio que les corresponde en los *currícula* formativos de los estudiantes de Formación Profesional, lo que implica considerarlas como parte integral del mismo, y no meramente yuxtapuesta (como han venido siendo en numerosas ocasiones). Esto exige la coordinación entre los distintos agentes responsables de su puesta en práctica, coordinación que vaya desde la planificación misma de estas enseñanzas a su ejecución y posterior evaluación. De este modo, se reclama el diálogo entre dos discursos distintos, con sus correspondientes lógicas e intereses: formación y producción, desarrollo y beneficio, maduración y competencia. Como se puede apreciar, se trata de un debate que afecta al sentido de las prácticas mucho más que a las modalidades concretas de realización de las mismas.

Por todo ello, llego a la conclusión, ahora sí, de que las prácticas en alternancia tal y como están configuradas entre nosotros presentan un modelo curricular yuxtapuesto y no integrado, dejan de ser alternancia para ser sólo prácticas, con lo cual se pone en cuestión todo el discurso elaborado en

la segunda parte de mi trabajo, a pesar de lo cual me reafirmo en el convencimiento de que se trata de unas ideas con un potencial iluminador muy grande, y de una práctica mediocre y reduccionista que resulta, sin embargo, un alivio frente al resto de elementos que configuran la formación profesional ya que, a juzgar por el grado de satisfacción de todos los implicados sin excepción, y por el consenso que las prácticas en empresas parecen encontrar en todos los agentes sociales, la experiencia laboral por sí misma ya es suficiente para dar credibilidad a los procesos de formación.

Finalmente, no quiero concluir sin manifestar que el sistema escolar ha de buscar otras modalidades de conexión entre la escuela y el mundo del trabajo, tanto en la formación profesional como en los otros niveles del sistema educativo (educación primaria y secundaria). Debe buscarse en todas ellas una contribución a una mejor comprensión del mundo del trabajo, tanto por parte de los estudiantes como del profesorado, al tiempo que se rentabilicen los recursos educativos en general y, en particular, éste constituido por las prácticas en empresas. Sólo así podrá garantizarse también que estos recursos lleguen a quienes más lo necesiten, aquellos que no están en condiciones de cursar la Formación Profesional y cuya formación general se ha visto mermada en los derechos que legítimamente les corresponden, sin que puedan atribuirse a ellos las causas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABRIL, J. (1989): "Exploradores de nuevos caminos profesionales", en *Papers d'educació*, nº 45, pp. 42-43.
- ACERO, E. (1992): *Crónica de la Formación Profesional española*. Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, S.L.
- ACERO, E. (1993): *Crónica de la Formación Profesional española. La Formación Profesional en la época ministerial de Villar Palasí*. Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, S.L.
- ACERO, E. (1994): *Crónica de la Formación Profesional española. La Formación Profesional en la época ministerial de Cruz Martínez Esteruelas, Carlos Rodríguez Piquer y Aurelio Menéndez y Menéndez*. Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, S.L.
- A.E.O.E.P. (1993): *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional.
- ALBA-RAMÍREZ, A. (1993): "Mismatch in the Spanish Labour Market: Overeducation?", en *The Journal of Human Resources*, nº 2, spring 1993, pp. 259-278.
- ALEGRE, J.A. (1990): "Formación Profesional y Nuevas Tecnologías". Ponencia presentada al *Simposio Nacional de Formación Profesional*. Valencia, 19-21 de septiembre de 1990.
- ALEMANY, M.C. (1990): "Las prácticas en empresas: ¿hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?", en *Revista de Educación*, nº 293, pp. 175-184.
- ALEXIM, J.C.; GONZÁLEZ, C.; HERRAIZ, M.L. y LÜBBERT, O. (1992): *La Formación Profesional en América Latina*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ALFIERI, F. (1993): *Hacer cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.

- ÁLVAREZ, C; ESTIVILL, J.; GARCÍA ROCA, J. y PUIG, R. (1990): *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (ed.)(1992): *Marginación e inserción*. Madrid, Endymion.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (1992): "De nuevo, los pobres", en ÁLVAREZ-URÍA, F. (ed.)(1992): *Marginación e inserción*. Madrid, Endymion, pp. 13-24.
- ÁLVARO PAGE, M. (coord.)(1993): *Evaluación de los Módulos Profesionales: estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*. Madrid, CIDE.
- ANDER-EGG, E. (1991): *El taller: una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- ANTA, G. (1992): "El marco de las relaciones entre centros de FP y empresas para la formación en alternancia", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 50-53.
- ANYON, J. (1987): "Social Class and the Hidden Curriculum of Work", en STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill, pp. 210-225.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- ARBETSMARKNADSVERKET (1991): *Annual Report for 1990/91*. The Labour Market Administration, Solna.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1982): *Theory into Practice*. San Francisco, Jossey-Bass, 8 ed. (1 ed. 1974)
- ARRAGO-GENUINI, I. y GRASSET, V. (1993): "Francia: plan gubernamental por el empleo: aprendizaje y contratos en alternancia", en *Herramientas*, nº 28, pp. 22-27.
- ARRIETA, L. y MORESCO, M. (1993): *Metodología de la formación ocupacional*. Madrid, Cuadernos de Acción Social Cáritas.
- ARROYO, G. (1989): "Amb un peu en la vida activa", en *Papers d'educació*, nº 42, pp. 12-17.
- ASHBY, W.R. (1952): *Design for a Brain*. New York, Wiley.
- ASHTON, D. y MAGUIRE, M. (1987): "The Structure of the Youth Labour Market: Some Implications for Education Policy", en THOMAS, H. y SIMKINS, T. (1987): *Economics and the Management of Education: Emerging Themes*. London, The Falmer Press, pp. 193-201.

- ASHTON, D. y LOWE, G. (1991): *Making Their Way. Education, Training and the Labour Market in Canada and Britain*. Buckingham, Open University Press.
- ASHTON, D. (1992): "The Restructuring of the Labour Market and Youth Training", en BROWN, P. y LAUDER, H. (eds.)(1992): *Education for Economic Survival*. London, Routledge, pp. 180-202.
- ASHWORTH, P. y SAXTON, J. (1989): "Experiential Learning During Sandwich Degree Placements and the Question of Assessment", en *Sheffield Papers in Education Management*, nº 82.
- ASHWORTH, P. y SAXTON, J. (1992): *Managing Work Experience*. London, Routledge.
- ATKINSON, P.; DICKINSON, H. y ERBEN, M. (1986): "The Classification and Control of Vocational Training for Young People", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 151-187.
- AA.VV. (1971): *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, Barcelona, Redondo.
- AA.VV. (1981): *Educación y empleo*. Revista de Educación, nº 261.
- AA.VV. (1983): *Work Experience Education Manual*. Alberta, University of Alberta Government Publications.
- AA.VV. (1987a): *De la escuela a la calle*. Zaragoza, I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- AA.VV. (1987b): *Über- und ausserbetriebliche Ausbildung im IB. Entwicklung, Probleme, Perspektiven*. Frankfurt, Internationaler Bund für Sozialarbeit/Jugendsozialwerk e.V.
- AA.VV. (1988a): *Jóvenes hacia el futuro*. Vitoria, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- AA.VV. (1988b): *Iniciación profesional*. Vitoria, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Dirección de Renovación Pedagógica. Unidad de Educación Compensatoria e Iniciación Profesional.
- AA.VV. (1988c): "Un laberinto formativo", en *Papers d'educació*, nº 30, pp. 4-8.
- AA.VV. (1988d): "La professió va per dins", en *Papers d'educació*, nº 33, pp. 12-16.



- AA.VV. (1989a): *Growing Up and Leaving Home*. Dublin, The European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- AA.VV. (1989b): *Campanya de Miniempreses. Una empresa per a gent jove*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (1989c): *Campanya de Miniempreses. El equipo de dirección*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (1989d): *Campanya de Miniempreses. Manual para asesores visitantes*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (1989e): *Campanya de Miniempreses. Manual para los organizadores de una miniempresa*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (1989f): *Campanya de Miniempreses. Manual de directores 1: cómo montar una miniempresa*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV.(1990): *Formación para la iniciativa.- El fomento de la iniciativa empresarial en centros de enseñanza*. Valencia, CEP de Valencia - Escola La Florida. 16-24 de octubre de 1990.
- AA.VV. (1991a): *Campanya de Miniempreses. Curset inicial per al professorat*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (1991b): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense.
- AA.VV. (s.f.): *Campanya de Miniempreses. Manual del asesor de la miniempresa*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (s.f.): *Campanya de Miniempreses. Manual de directores 2: cómo gestionar una miniempresa*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- AA.VV. (s.f.): *Còm buscar feina*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Direcció General d'Ocupació.
- AYERDI, P.M. y TABERNA, F. (1991): *Juventud y empleo*. Madrid, Popular.

- BACCHUS, K. (1988): "The Political Context of Vocationalization of Education in the Developing Countries", en LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.)(1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.
- BARRENECHE, E. y MAÑAS, R. (s.f.): *Business Game*. Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- BARRETT, G. (1984): "Getting It in your Brain", en SCHOSTAK, J.F. y LOGAN, T. (1984): *Pupil Experience*. Kent, Croom Helm, pp. 29-47.
- BARRS, M. (1992): "A Company Project: Establishing Education Links within the Dowty Group", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 180-190.
- BATES, I. et al. (1984): *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. London, MacMillan.
- BATES, I. (1984): "From Vocational Guidance to Life Skills: Historical Perspectives on Careers Education", en BATES, I. et al. (1984): *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. London, MacMillan, pp. 170-219.
- BATTISTONE, L. (1991): "El mercado del trabajo y la formación profesional en las mujeres", Conferencia presentada en el *1er Congrés Internacional de Formació Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- BAYARRI, F.; MARTÍNEZ, E. y RUEDA, A. (1993): *Club de empleo*. Instituto de FP de Massamagrell, documento no publicado.
- BECKER, J. (1982): "Education and Work: A Historical Perspective", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 1-14.
- BECKER, M. (1988): *Industrielle Arbeit und Bildung*. Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Buchbücherei Schneider GmbH.
- BEDFORDSHIRE EDUCATION SERVICE (1983): *Economic and Industrial Awareness in the School Curriculum*. Bedfordshire Education Service.
- BEINKE, L. (1978): *Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzeptes zur Berufswahlhilfe*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- BELDA, M. (1989): "La Formación Profesional en España (1978-1988)", en PANIAGUA, J. y SAN MARTÍN, A. (eds.)(1989): *Diez años de*

*educación en España (1978-1988)*. Alzira, UNED-Anales del Centro de Alzira.

BENETT, Y. (1989): "The Assessment of Supervised Work Experience", en *Vocational Aspect of Education*, vol. 41, nº 109, pp. 53-64.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.

BERRYMAN, S.E. (1982): "The Equity and Effectiveness of Secondary Vocational Education", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 169-203.

BERRYMAN, S.E. (1990): "Seeking Common Ground", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 8.

BIBB (1988): *Forschungsergebnisse*. Berlin, BiBb.

BIBB (1989a): *Forschungsergebnisse*. Berlin, BiBb.

BIBB (1989b): *Instituto Federal de Formación Profesional. Folleto de información*. Berlín, BiBb.

BIBB (1990): *Forschungsergebnisse*. Berlin, BiBb.

BISQUERRA, R. (1991): *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona, La Llar del Llibre.

BLACKMAN, S.J. (1992): "Beyond Vocationalism", en BROWN, P. y LAUDER, H. (eds.)(1992): *Education for Economic Survival*. London, Routledge, pp. 203-225.

BLANCO, N. (1993): *El sentido del conocimiento escolar*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.

BLASCO, J.A. y PLANAS, J. (coords.)(1984): *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación. Elementos para una nueva Formación Profesional*. Bellaterra, I.C.E.-U.A.B.

BLYTH, W.A.L. (1984): *Development, Experience and Curriculum in Primary Education*. London, Croom Helm.

BMBW (1990): *Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung*. Bonn, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

- BMBW (1992): *Sistema dual de formación profesional en la República Federal de Alemania. Inversión para el futuro*. Bonn, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- BOBBITT, F. (1918): *The Curriculum*. Cambridge, Massachussets, The Riverside Press.
- BOBBITT, F. (1987): "The Elimination of Waste in Education", en STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill, pp. 188-197.
- BOOMER, G. (1984): "Students and the Means of Production: Negotiating the Curriculum", en SCHOSTAK, J.F. y LOGAN, T. (1984): *Pupil Experience*. Kent, Croom Helm, pp. 231-251.
- BOU, R. (1988): *La Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87*. Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, junio 1988.
- BOU, R. (1990a): *El Programa de Prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana: estudio de los resultados formativos y de inserción profesional*. Valencia, CEP de Valencia, septiembre de 1990.
- BOU, R. (1990b): "Reflexiones sobre los aspectos formativos de las prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana". Comunicación presentada al *Simposio Nacional de Formación Profesional*. Valencia, 19-21 de septiembre de 1990.
- BOUD, D.; KEOGH, R. y WALKER, D. (1985a): "What is Reflection in Learning?", en BOUD, D.; KEOGH, R. y WALKER, D. (1989): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page, pp. 7-17.
- BOUD, D.; KEOGH, R. y WALKER, D. (1985b): "Promoting Reflection in Learning", en BOUD, D.; KEOGH, R. y WALKER, D. (1989): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page, pp. 18-40.
- BOUD, D.; KEOGH, R. y WALKER, D. (1989): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983): "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista", en *Educación y Sociedad*, nº 1, pp. 197-206.
- BREEN, R. (1988): "The Work Experience Programme in Ireland", en *International Labour Review*, vol. 127, nº 4, 1988, pp. 429-444.
- BREWER, M. (1990): "Sandwich Courses, United Kingdom", en *Journal of Cooperative Education*, vol. 26, nº , pp. 14-22.

- BRITTON, R. (1987): "Evaluation of the NAFE Initiative", en THOMAS, H. y SIMKINS, T. (1987): *Economics and the Management of Education: Emerging Themes*. London, The Falmer Press, pp. 184-192.
- BROWN, P. y LAUDER, H. (eds.)(1992): *Education for Economic Survival*. London, Routledge.
- BROWN, P. y LAUDER, H. (1992): "Education, Economy and Society: An Introduction to a New Agenda", en BROWN, P. y LAUDER, H.(eds.) (1992): *Education for Economic Survival*. London, Routledge, pp. 1-44.
- BURGER, A. y SEIDENSPINNER, G. (1979): *Berufliche Ausbildung als Sozialisationsprozess*. München, Juventa Verlag.
- BURROW, J. y DITZENBERGER, R. (1982): *Evaluating On-the-Job Training. Module Number 9. Work Experience Program Series*. Iowa State Dept. of Public Instruction, Northern Iowa Univ., Cedar Falls.
- BUSWELL, C. (1986): "Employment Processes and Youth Training", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 67-91.
- CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero.
- CABRERA, L. (1992): "La tortuosa marcha de la formación profesional en España", en *Tempora*, vol. 19-20, pp. 107-132.
- CABRERA, B. (1993): *Culturas del trabajo y educación*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- CACHÓN, L. (1991): "Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos", en AA.VV. (1991): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, pp. 111-136.
- CAIVANO, F. y TONUCCI, F. (1990): "Educar no es adiestrar", en *Comunidad Escolar*, 5 de diciembre de 1990, p. 2.
- CALIFORNIA ASSOCIATION OF WORK EXPERIENCE EDUCATORS (1987): *Work Experience Education Instructional Guide. Revision*. Orange, California State Department of Education.
- CALLEJO, M. (1987): "La actitud laico-postindustrial de los jóvenes hacia el trabajo", en VALLES, M.; MONCADA, A.; CALLEJO, M. (1987): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80. Tres ensayos*. Madrid, Popular.

- CAMPBELL, C. (1990): "The Need to Link Business and Education", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 5.
- CANONGE, F. y DUCCEL, R. (1992): *La educación técnica*. Barcelona, Paidós.
- CANTOR, J. (1990): *Apprenticeship Linkages to Secondary Education and Other Training Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (Clearwater, FL, Febr. 14-17, 1990).
- CARABAÑA, J. (1987): "¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?", en *Revista de Educación*, nº 283, pp. 101-151.
- CARABAÑA, J. (1988): "La FP de primer grado y la dinámica del prejuicio", en *Política y sociedad*, nº 1, pp. 53-67.
- CARABAÑA, J. (1991): "El gasto público en enseñanza y sus justificaciones", en AA.VV. (1991): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, pp. 33-78.
- CARBÓ, S. y JUAN, I. (1989): "En el ojo del huracán profesional", en *Papers d'educació*, nº 47, pp. 10-14.
- CARBONELL, J. (1993): *La escuela y el entorno: un diálogo desigual e intermitente*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- CARNOY, M. y LEVIN, H.M. (1985): *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Stanford University Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S.(1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASADO, I. (1990): "Introducción", en ÁLVAREZ, C; ESTIVILL, J.; GARCÍA ROCA, J. y PUIG, R. (1990): *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- CASADO, I. (1992): "El marco de relaciones entre centros de FP y empresas para la formación en alternancia", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 21-23.

- CASAL, J., MASJUÁN, J.M. y PLANAS, J. (1988): "Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta", en *Política y sociedad*, nº 1, pp. 97-104.
- CASAL, J., MASJUÁN, J.M. y PLANAS, J. (1990): "La inserción social de los jóvenes", en *Revista de Educación*, nº 293, pp. 109-122.
- CASAL, J.; MASJUÁN, J.M. y PLANAS, J. (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid, CIDE, Proyecto GEFE 90.
- CASTEL, R. (1992): "La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales", en ÁLVAREZ-URÍA, F. (ed.)(1992): *Marginación e inserción*. Madrid, Endymion, pp. 25-36.
- CEDEFOP (1980): *Youth Unemployment and Vocational Training. The Material and Social Standing of Young People during Transition from School to Working Life. Conference Report*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1982a): *Demarcation of Occupational Groups/Occupational Fields with Regard to Vocational Training at Skilled Level in the European Community*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1982b): *Young People in Transition: The Local Investment*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1983): *Reports by Member States: Preparation for Working Life and for Transition from Education to Work*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1987a): *The Transition of Young People into Employment after Completion of Apprenticeship in the "Dual System" (In-plant Training and Part-time School)*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1987b): *Terminology of Vocational Training: Basic Concepts. Provisional Edition*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1987c): *Tools for Multilingual Institutional Work in the Field of Vocational Training*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (1989): *Promotion of Cooperation amongst Research and Development Organizations in the Field of Vocational Training. Working Meeting Papers 13 and 14 september 1988*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

- CEDEFOP (1991): *The EC Programme "Comparability of Vocational Training Qualifications". Aims, Working Methods, Evaluation*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CEOE (1988): *La reforma de las enseñanzas no universitarias. Posición de la CEOE*. CEOE, octubre de 1988. Documento no publicado.
- CES (1992): "El fomento de las cualificaciones profesionales, instrumento estratégico para el desarrollo económico y social de la Comunidad Europea". CES 587/92. Bruselas, 13 de octubre de 1992; en *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, nº 1/1993, pp. 43-62.
- CHAMBERLIN, C. (1992): "La teoría de la correspondencia y la "actividad humana" en las cooperativas y escuelas de Mondragón", en *Tempora*, vol. 19-20, pp. 39-90.
- CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
- CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (1987a): "New Directions for Responding to a Changing Economy: Integrating Education and Work", en CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc., pp. 5-16.
- CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (1987b): "Critical Questions and Issues for Integrating Education and Work", en CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc., pp. 87-91.
- CHARNER, I. (1990): "Facts and Issues", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 7.
- CHITTY, C. (ed.)(1991): *Post-16 Education*. London, Kogan Page.
- CHITTY, C. (1991a): "Introduction", en CHITTY, C. (ed.)(1991): *Post-16 Education*. London, Kogan Page, pp. 9-30.
- CHITTY, C. (1991b): "Towards New Definitions of Vocationalism", en CHITTY, C. (ed.)(1991): *Post-16 Education*. London, Kogan Page, pp. 98-110.
- CIREM (1992): *El fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- CLAES, R. (1987): "La centralidad del trabajo en la vida de los jóvenes", en PEIRÓ, J.M. y MORET, D. (dirs.)(1987): *Socialización laboral y*



*desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres, pp. 81-100.

- CLAPARÈDE, E. (1991): *L'educació funcional*. Capellades, Eumo.
- COLEMAN, J.S. y HUSEN, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid, Narcea, OCDE/CERI.
- COLOM, A.; SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1994): *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid, Narcea.
- COLLIER SY-QUIA, H. (1992): "Training Tomorrow's Labour Force: The New Germany's Big Challenge", en *The Economist Intelligence Unit, European Trends*, nº 1, pp. 53-58.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1979): *Linking Work and Training for Young People in the Community*. Comunicación al Consejo de Ministros. COM(79)578(Final). Bruselas, 29 de octubre de 1979.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1991): "Memorandum de la Comisión: formación profesional en la Comunidad Europea para los años '90", en *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, nº 1/1993, pp. 3-62. (COM (91) 397 final. Bruselas, 18 de diciembre de 1991.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social: programas de enseñanza y formación en la CEE, 1986-1992. Informe sobre los resultados y los logros*. COM (93) 151 final. Bruselas, 5 de mayo de 1993.
- COMISIÓN EUROPEA (1993): "Memorandum de la Comisión: formación profesional en la Comunidad Europea para los años '90", en *Herramientas*, nº 27, pp. 46-51.
- CONSEIL DE L'EUROPE (EDUCATION & CULTURE)(1982): *Contribution au développement d'une nouvelle politique éducative*. Strasbourg.
- CONSEIL DEL COMMUNAUTES EUROPEENNES. SECRETARIAT GENERAL. (1986): *Textes relatifs a la politique européenne de l'éducation*. Strasbourg.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1994): *La Orientación y las Salidas Profesionales en Canarias*. La Laguna, Tenerife, Consejo Escolar de Canarias.
- CONTRERAS, J. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 203-231.

- COOMBS, P. (1991): "Políticas educativas globales y estrategias de planificación", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 73-75.
- CORAZÓN, A. (ed.)(1978): *Marx/Engels. Textos sobre Educación y Enseñanza*. Madrid, Comunicación.
- CORBETT, J. (ed.)(1990): *Uneasy Transitions. Disaffection in Post-Compulsory Education and Training*. Hampshire, The Falmer Press.
- CORBETT, J. (1990): "It's Almost Like Work: A Study of a YTS Workshop", en CORBETT, J. (ed.)(1990): *Uneasy Transitions. Disaffection in Post-Compulsory Education and Training*. Hampshire, The Falmer Press, pp. 84-108.
- CORUGEDO, I. (1993): "Algunas reflexiones sobre las medidas estructurales del programa de convergencia: las reformas en la formación profesional", en *Hacienda Pública Española*, nº 124, pp. 49-54.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1980): *Council Resolution of 18 December 1979 on Linked Work and Training for Young Persons*. Official Journal of the European Communities, 3.1.1980.
- CREES, K. (1992): "Why not Ask the Students? Urban Teenagers Make the Case for Working", en *Phi Delta Kappan*, vol. 74, nº 2, pp. 172-176.
- CROSS, M. (1991): "The Role of the National Council for Vocational Qualifications", en CHITTY, C. (ed.)(1991): *Post-16 Education*. London, Kogan Page, pp. 167-176.
- DADE COUNTY PUBLIC SCHOOLS (1990): *Work Experience Program Handbook. Revised*. Miami, Florida, Dade County Public Schools.
- DAHLBERG, G. and MATTSSON, K. (1979): "Children's Conception of Work", en LUNDGREN, U.P. and PETTERSON, S. (1979): *Code, Context and Curriculum Processes*. Stockholm, CWK Gleerup.
- DALE, R. (1985a): "Introduction", en DALE, R. (ed.)(1989): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Oxford, Pergamon Press and The Open University, pp. 1-8.
- DALE, R. (1985b): "The Background and Inception of the Technical and Vocational Education Initiative", en DALE, R. (ed.)(1989): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Oxford, Pergamon Press and The Open University, pp. 41-56.
- DALE, R. (1986): "Examining the Gift-Horse's Teeth: A Tentative Analysis of TVEI", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 29-45.

- DALE, R. (ed.)(1989): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Oxford, Pergamon Press and The Open University.
- DALE, R. et al. (1990): *The T.V.E.I. Story. Policy, Practice and Preparation for the Work Force.* Buckingham, Open University Press.
- DATTA, L. (1982): "Employment-Related Basic Skills", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work.* Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 141-168.
- DE PABLO, A. (1993a): *La vinculación de la Formación Profesional con el mundo del trabajo.* Madrid, CIDE, Proyectos de investigación educativa. Investigación no publicada.
- DE PABLO, A. (1993b): *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa.* Comunicación presentada a la III Conferencia de Sociología de la Educación, Baeza, 22-24 de septiembre de 1993.
- DEL RÍO, E.; JOVER, D. y RIESCO, L. (1991): *Formación y empleo. Estrategias posibles.* Barcelona, Paidós.
- DELCAN, B. (1991): *Cooperativisme i escola. Guia jove del cooperativisme.* València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència.
- DELVAL, J. (1983): *Crecer y pensar.* Barcelona, Laia.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (1990a): *Aproximación a los perfiles profesionales. Estudio prospectivo en la Comunidad Autónoma Vasca.* Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (1990b): *Relaciones entre formación y empleo. La enseñanza técnico-profesional en Francia, Italia y Gran Bretaña.* Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (1990c): *Formación profesional en alternancia. Evaluación de la experiencia vasca.* Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection.* Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990.

- DERBER, C. (1987): "Worker Education for a Changing Economy: New Labor-Academic Partnerships", en CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc., pp. 49-66.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung*. Bonn, Bundesdruckerei.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn, Bundesdruckerei.
- DEWEY, J. (1961): *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, J. (1964a): "Algunos aspectos de la educación moderna", en LUZURIAGA, L. (ed.)(1964): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, pp. 11-20.
- DEWEY, J. (1964b): *Naturaleza humana y conducta*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, J. (1965): *Libertad y cultura*. México, Uteha.
- DEWEY, J. (1967): *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1970): *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires, Aguilar.
- DEWEY, J. (1978): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1987): "My Pedagogic Creed", en STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill, pp. 360-367.
- DIBDEN, K. y TOMLINSON, J. (eds.)(1981): *Information Sources in Education and Work*. London, Butterworths.
- DIETRICH, T. (1971): "P.P. Blonskij: una experiencia de pedagogía activa en la U.R.S.S.", en AA.VV. (1971): *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, Barcelona, Redondo, pp. 162-185.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1991): "Documento de trabajo básico", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 9-21.
- DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA: *Informe del diputado de personal sobre la formulación de un plan bianual de formación para el personal de la Diputación de Valencia*. Valencia, Gerencia de personal. Enero de 1991.

- DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA: *Informe del diputado de personal sobre la formulación de un plan de formación del personal de las entidades locales de la provincia*. Valencia, Gerencia de personal. Enero de 1991.
- DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA: *Programa de actividades del Plan de Formación del Personal de la Diputación de Valencia y del Plan de Formación de las Entidades Locales de la Provincia para 1991*. Valencia, Gerencia de Personal. Enero de 1991.
- DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA: *Informe del diputado de personal sobre la evaluación de las actividades de formación impulsadas en el ejercicio de 1990*. Valencia, Gerencia de Personal. Enero de 1991.
- DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA: *Informe del diputado de personal sobre los seis primeros meses de gestión del servicio de formación*. Valencia, Gerencia de Personal. Enero de 1991.
- DOLE, E. (1990): "America Faces a Work Force Crisis!", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, p. 2.
- DOVAL, L. (1982): *El trabajo productivo, factor de educación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Pedagogía.
- DUPONT, G. y REIS, F. (1991): *La formación de formadores: problemática y evolución*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ECHEVARRÍA, B. (1993): "Cualificaciones y formación profesional". Ponencia presentada al Forum *El desarrollo de los recursos humanos en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials-Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 29 noviembre-1 diciembre.
- EGGLESTON, J. (ed.)(1982): *Work Experience in Secondary Schools*. London, Routledge and Kegan Paul.
- EGGLESTON, J. (1982): "Work Experience and Schooling", en EGGLESTON, J. (ed.)(1982): *Work Experience in Secondary Schools*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 3-31.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London, Croom Helm.

- EMMA, R. y ROSTAN, M. (1974): *Educación y mercado de trabajo*. Barcelona, Nova Terra.
- ENGLEHARD, G. y KREUSER, K. (1987): "Pressures on Vocational Training in the Federal Republic of Germany", en TWINING, J. (ed.)(1987): *World Yearbook of Education 1987. Vocational Education*. London, Kogan Page, pp. 58-67.
- EQUIP DE REFORMA DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL (1992): *La Formació en Centres de Treball*. Documento interno. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- EQUIP DE REFORMA DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL (1992): *Guia de la Formació en Centres de Treball*. València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- EQUIPO PERGAMINO (1990): *Guia didáctica jove per a conèixer una empresa*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- ESCUADERO, J.M. (1979): *Sistema social, escuela, enseñanza*. Valencia, Nau Llibres.
- ESTIVILL, J. (1990): "Acceso al trabajo", en ÁLVAREZ, C; ESTIVILL, J.; GARCÍA ROCA, J. y PUIG, R. (1990): *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- EURYDICE (1991): *The Education and Initial Vocational Training Systems in the Member States of the European Communities*. Brussels, Eurydice European Unit.
- EZE, T.I. (1985): "A Longitudinal Correlational Study of Students' Performance in Supervised Industrial Work Experience and Classroom Instruction", en *Research in Science and Technological Education*, vol. 3, nº 2, pp. 119-128.
- FÄBEL, H. (1992): "El modelo alemán de formación en alternancia", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 42-43.
- FEICHTNER, S.H. (1989): *School-To-Work Transition for At-Risk Youth*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Center on Education and Training for Employment. The Ohio State University. Columbus, Ohio.
- FEINBERG, W. y ROSEMONT, H. (comp.)(1977): *Trabajo, tecnología y educación*. Buenos Aires, Las Paralelas.

- FEIJ, J.A. (1987): "El proceso de socialización de los jóvenes", en PEIRO, J.M. y MORET, D. (dirs.)(1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres, pp. 11-34.
- FEITO, R. (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid, CIDE.
- F.E.M.P. (1991): *La Formación Ocupacional en España*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias, Departamento de Estudios y Programas.
- FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul.
- FENSHAM, P. (1986a): "Introduction", en FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 3-26.
- FENSHAM, P. (1986b): "Across the States. A Response to the Studies from within the Project", en FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 263-283.
- FENSTERMACHER, G.D. (1990): "Some Moral Considerations on Teaching as a Profession", en GOODLAD, J.I.; SODER, R. y SIROTNIK, K.A. (eds.)(1990): *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 130--151.
- FERNÁNDEZ, J.A.(1989): *La transició de l'educació al treball: un problema cada vegada més complex per als joves*. Charla pronunciada con motivo del primer debate sobre la transición. Valencia, noviembre de 1988.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1973): *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Madrid, Cuadernos para el diálogo.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1991): "La igualdad de oportunidades", en AA.VV. (1991): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, pp. 79-92.
- FERNÁNDEZ DE PEDRO, S. (1991): "El futuro de la formación profesional de jóvenes y adultos", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 97-102.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985a): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985b): "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", en *Educación y sociedad*, nº 4, pp. 5-32.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985c): *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona, Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(1988a): "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?", en *Política y sociedad*, nº1, verano 1988.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988b): "La experiencia de trabajo es formativa", en *Papers d'educació*, nº 33, pp. 17-20.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990b): *Juntos pero no revueltos*. Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990c): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, Madrid, CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990d): "No hay más cera que la que arde: educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90", en *Revista de educación*, nº 293, pp. 7-52.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991a): *Hágalo usted mismo. La cualificación del trabajo doméstico, la crisis de su aprendizaje y la responsabilidad de la escuela*. Madrid, CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991b): "El aprendizaje de lo social", en *Educación y sociedad*, nº 8, pp. 7-24.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.A. (1984): *Evaluación, cambio educativo y fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993): *El papel del psicopedagogo en la educación socio-laboral de los estudiantes de secundaria*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- FERNÁNDEZ TURRADO, J.M. (1992): "La experiencia de formación en alternancia en Zaragoza", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 44-49.
- FERRÁNDEZ, A. (1987): "Técnicas de seguimiento y control del curriculum de enseñanza profesional", en CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de*



*evaluación y seguimiento de programas de formación profesional.* Madrid, Largo Caballero, pp. 139-165.

- FERRÁNDEZ, A. y PEIRÓ, J. (1989): *Formación para el empleo.* Barcelona, Humanitas.
- FERRÁNDEZ, A. (1991): "La formación ocupacional en el marco de la formación de adultos: importancia de la formación de base", Conferencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional.* Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- FERRÁNDEZ, A. (1993a): "Desarrollo profesional y formación ocupacional", en *Herramientas*, año V, vol. V, pp. 28-37.
- FERRÁNDEZ, A. (1993b): "El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente", en *Herramientas*, año V, vol. VI, pp. 32-39.
- FERRÁNDEZ, A. (1994): "Reconceptualizar la educación de personas adultas", en *Herramientas*, año VI, vol. I, pp. 44-51.
- FERRER, J.M. (1982): "La reforma de la Formación Profesional, ya", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 95, pp. 11-14.
- FERRER, R. (1989): "Todos por la Formación Profesional" en *Papers d'educació*, nº 40, pp. 44-46.
- FERRIERE, A. (1964): "La escuela activa a la hora actual", en LUZURIAGA, L. (ed.) (1964): *Ideas pedagógicas del siglo XX.* Buenos Aires, Losada, pp. 191-200.
- FIDDY, R. (1984): "YOP, That's Youth Off Pavements Innit", en SCHOSTAK, J.F. y LOGAN, T. (1984): *Pupil Experience.* Kent, Croom Helm, pp. 170-198.
- FIEHN, J. (1992a): "Me and my Shadow: A Review of the Esso Shadowing Scheme for Teachers", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments.* London, The Falmer Press, pp. 150-165.
- FIEHN, J. (1992b): "Whole-school Approaches to Teacher Placements", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments.* London, The Falmer Press, pp. 191-204.
- FINN, D. (1984): "Leaving School and Growing up: Work Experience in the Juvenile Labour Market", en BATES, I. et al. (1984): *Schooling for the Dole? The New Vocationalism.* London, MacMillan, pp. 17-64.

- FINN, D. (1989): "The Manpower Services Commission and the Youth Training Scheme: A Permanent Bridge to Work", en DALE, R. (ed.) (1989): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Oxford, Pergamon Press and The Open University, pp. 111-126.
- FISTEOS, J. (1994): "Reflexiones sobre el contrato de aprendizaje", en *Comunidad Escolar*, 12 enero 1994, p. 3.
- FLECHA, R. (1991a): "El efecto desnivelador. Cómo el modelo actual de crecimiento de la teoría y la práctica educativas está generando analfabetismo funcional", en *Revista de educación*, nº 294, pp. 179-196.
- FLECHA, R. (1991b): "Reforma, diversidad y desigualdad", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 198, pp. 67-69.
- FONDO FORMACIÓN (1992): *Agenda*. Madrid, Fondo Formación.
- FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (eds.) (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies and Developments*. London, The Falmer Press.
- FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992a): "Introduction", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 1-18.
- FORREST, G. (1992b): "Management Training for School Middle Managers", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 91-102.
- FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992c): "Industrialists and Teachers: An Enduring Partnership?", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 205-211.
- FORTUNY, M.R. (1992): "La experiencia de formación en alternancia en la Generalitat de Cataluña", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 38-41.
- FRABBONI, F. (1993): *Un manifiesto pedagógico de educación ambiental. Porqué y cómo el ambiente en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- FRAGO, E.; JOVER, D.; LÓPEZ, V.; MÁRQUEZ, F. y MORA, G. (1992): *Autoempleo en el desarrollo local*. Madrid, Fondo Formación-OEI-Popular.

- FREEMAN, M. (1982): "The Structure of the Labor Market and Associated Training Patterns", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 71-90.
- FREINET, C. (1971): *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1984): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- FRÍAS, J. (1992): "Características de la formación en alternancia", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 35-37.
- FRÖHLICH, D. (1978): *Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten. Der Einfluss der Arbeitswelt auf die elterliche Schulwahl*. Frankfurt, Campus Verlag.
- FURTHER EDUCATION UNIT LONDON (1984): *Planned Experience. A Survey and Synthesis of Criteria for Work Experience*. London, Further Education Unit, A Staff Development Publication.
- GAIRÍN, J. (1991): "Las Escuelas Taller", Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- GALIANA, J.M. (1991): "La participación de los trabajadores en la empresa", en VIDAL, G. (dir.)(1991): *El cambio laboral en la década de los 90*. Madrid, Espasa, pp. 49-86.
- GARCÍA, E. (1991): "Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar", en AA.VV. (1991): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, pp. 137-154.
- GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1992): "El sistema dual: una organización eficaz de la formación profesional ante el reto Europa del 93", en *Alta Dirección*, nº 162, pp. 183-201.
- GARCÍA NIETO, J. (1989): *Las condiciones de vida y trabajo en el mundo obrero*. Valencia, ISO.

- GARCÍA ROCA, J. (1990): "Acceso a la educación", en ÁLVAREZ, C; ESTIVILL, J.; GARCÍA ROCA, J. y PUIG, R. (1990): *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- GARCÍA SERRANO, C. y TOHARIA, L. (1993): "Paro y formación profesional: un análisis de los datos de la Encuesta de Población Activa". Ponencia presentada al Forum *El desarrollo de los recursos humanos en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials-Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 29 noviembre-1 diciembre.
- GARCÍA TENA, J. (1993): "La formación continua de los trabajadores en las empresas", en *Herramientas*, nº 26, pp. 20-24.
- GARONNA, P. y RYAN, P. (1988): "Empleo juvenil, relaciones industriales y desregulación en las economías avanzadas", en *Política y sociedad*, nº 1, pp. 37-48.
- GARONNA, P. (1992): "La enseñanza técnica y profesional: contradicciones y perspectivas", en *Revista Formación Profesional*, nº 2, 1992, pp. 8-11.
- GARRIDO, L.J. y TOHARIA, L. (1991): *Prospectiva de las ocupaciones y la formación en la España de los noventa*. Madrid, Informes del Instituto de Estudios y Análisis Económicos, Secretaría de Estado de Economía, Ministerio de Economía y Hacienda.
- GARRIDO, L.J. (1992): "La educación profesional para el empleo", en PRICE WATERHOUSE (1992): *Europa y la competitividad de la economía española*. Madrid, Ariel Economía, cap. 9.
- GEHAN, S.M. (1990): *Apprenticeship training*. American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations, Washington D.C.
- GELPI, E. (1985): *Lifelong education and international relations*. London. Croom Helm.
- GELPI, E. (1987): "Trabajo y educación permanente: los problemas de la evaluación", en CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero, pp. 15-24.
- GELPI, E. (1991): "Formation professionnelle et politiques d'emploi", Conferencia presentada en el *1er Congrès Internacional de Formació Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- GENERALITAT VALENCIANA (1989): *Estadístiques d'ocupació*. Valencia, Conselleria de Treball i Seguretat Social, nº 56, agosto 1989.



- GENERALITAT VALENCIANA (1990): *Estadístiques d'ocupació*. València, Conselleria de Treball i Seguretat Social, n° 63, marzo 1990.
- GENERALITAT VALENCIANA (1991): *Evolució de les pràctiques en alternança*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- GENERALITAT VALENCIANA (s.f.): *Quadern de pràctiques en alternança*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- GENERALITAT VALENCIANA (s.f.): *Concert de Pràctiques Professionals Formatives en Alternança*. València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- GENOVARD, C.; SARRAMONA, J.; CRESPIAN, J.L.; FERRER, F. y GOTZENS, C. (1986): *Descripción del sistema de formación profesional. España*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (coord.)(1993): *La evaluación de la Reforma de las Enseñanzas Medias en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana, Consejo Escolar Valenciano.
- GINTIS, H. y BOWLES, S. (1977): "Las contradicciones de la reforma liberal de la educación", en FEINBERG, W. y ROSEMONT, H. (comp.)(1977): *Trabajo, tecnología y educación*. Buenos Aires, Las Paralelas, pp. 102-154.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós/MEC.
- GIROUX, H.A. (1991): "Series Introduction: Reading Work Education as the Practice of Theory", en SIMON, R.I.; DIPPO, D. y SCHENKE, A. (1991): *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*. New York, Bergin & Garvey.
- GLEADALL, D. y KACZMARCZYK, Z. (1988): *Social and Vocational Skills*. Edinburgh, Holmes McDougall Ltd.
- GLEESON, D. (ed)(1983): *Youth Training and the Search for Work*. London, Routledge and Kegan.
- GLEESON, D. (1986): "Further Education, Free Enterprise and the Curriculum", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 46-66.

- GLEESON, D. (1989): *The Paradox of Training: Making Progress out of Crisis*. Stony Stratford, Open University Press.
- GLOVER, R.W. y MARSHALL, R. (1993): "Improving the School-To-Work Transition of American Adolescents", en *Teachers College Record*, vol. 94, nº 3, pp. 588-610.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ, P. (1992): "Necesidades de formación en las empresas de la Comunidad de Madrid", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 10-20.
- GOODLAD, J.I.; SODER, R. y SIROTNIK, K.A. (eds.)(1990): *The moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GORMAN, G. (1989): *School-Industry Links*. London, Kogan Page.
- GOROSTIAGA, X. (1993): *Educación, desarrollo humano y competitividad*. Ponencia inaugural en la IV Conferencia de la Asociación de Economistas del Caribe. Curaçao, 22-25 de junio de 1993.
- GOZZER, G. (1961): *Teoría y organización de la educación profesional*. Buenos Aires, Losada.
- GRACIA, F.J. (1992): *Definiciones del trabajo en la incorporación de los jóvenes a su primer empleo*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- GRANT, N. (1982): "Work Experience in Soviet and East European Schools", en EGGLESTON, J. (ed.)(1982): *Work Experience in Secondary Schools*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 121-140.
- GRAÓ, J. (coord.)(1988): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid, Narcea.
- GRAY, J. (1992): "Further Education: Navigating the 1990s", en McNAY, I. (ed.)(1992): *Visions of Post-Compulsory Education*. Buckingham, the Society for Research of Higher Education and the Open University Press, pp. 60-71.
- GREEN, P. (1991): "The History and Development of CPVE", en CHITTY, C. (ed.)(1991): *Post-16 Education*. London, Kogan Page, pp. 177-192.
- GRZELKOWSKI, K.P. (1986): "Merging the Theoretical and the Practical: A Community Action Learning Model", en *Teaching Sociology*, vol. 14, nº 2, pp. 110-118.

- GULLEKSON, D. (1990): *Work Experience Program Teacher Resource Manual. Junior and Senior High School. Interim Edition.* Alberta Dept. of Education, Edmonton. Curriculum Support Branch.
- GUY, R. (1991): "Serving the Needs of Industry?", en RAGGATT, P. y UNWIN, L. (eds.)(1991): *Change and Intervention. Vocational Education and Training.* London, The Falmer Press, pp. 47-60.
- HADDAD, W.D. (1991): "Desarrollo económico y demandas de educación", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro.* Madrid, Fundación Santillana, pp. 69-71.
- HAMILTON, S.F. (1990a): *Linking School Learning with Learning on the Job*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 1990).
- HAMILTON, S.F. (1990b): *Apprenticeship for Adulthood. Preparing Youth for the Future.* New York, The Free Press.
- HAMMOND, M. y COLLINS, R. (1991): *Self-Directed Learning. Critical Practice.* London, Kogan Page.
- HANNAFORD, B.D. (1982): "Case Studies in Work Experience at Marion High School, South Australia", en EGGLESTON, J. (ed.)(1982): *Work Experience in Secondary Schools.* London, Routledge and Kegan Paul, pp. 109-120.
- HARLAND, J. (1991): "Upper Secondary Education in England and Wales: An Overview of Curriculum Pathways", en CHITTY, C. (ed.)(1991): *Post-16 Education.* London, Kogan Page, pp. 46-60.
- HARPAZ, I. (1987): "Modelo teórico del proceso de socialización laboral de los jóvenes", en PEIRÓ, J.M. y MORET, D. (dirs.)(1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo.* Valencia, Nau Llibres, pp. 63-80.
- HARRIS, M. (1991): *Schools, Mathematics and Work.* London, The Falmer Press.
- HARRISON, J. y McLEISH, H. (1988): *Formación profesional de jóvenes en transición: inversiones en iniciativas locales.* CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- HART, M.U. (1992): *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education.* London, Routledge.
- HARTEN, H.C. (1983): *Jugendarbeitslosigkeit in der EG.* Frankfurt, Campus Verlag.

- HAYWARD, G. (1990): "Seeking Common Ground", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 9.
- HELMERIUS, L. y HERDER, K. (1990): *Employment Training in Sweden*. Solna, Arbetsmarknadsstyrelsen.
- HENDRICKSON, H. (1986): *Work Experience Handbook*. Madison, Wisconsin State Department of Public Instruction.
- HER MAJESTY INSPECTORATE (1990): *Work Experience and Work Shadowing for 14-19 Students: Some Aspects of Good Practice*. London, Department of Education and Science.
- HERR, E.L. (1982): "Career Development and Vocational Guidance", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 117-139.
- HERR, E.L. y WATTS, A.G. (1988): "Work-Shadowing and Work-Related Learning", en *The Career Development Quarterly*, vol. 37, nº 1, pp. 78-86.
- HERRANZ, R.; ÁLVAREZ, J.R.; GARMENDIA, M.; BORJA, A. (1992): *Inserción y búsqueda de empleo*. Madrid, C.I.D.E., Proyecto G.E.F.E. 90.
- HEYDER, B. y SCHNEIDER, P. (1988): "Case Study 2. Hibernia School: Analysis of an Integrated Curriculum Embracing Vocational Development", en LOOSE, G. (1988): *Vocational Education in Transition: A Seven-Country Study of Curricula for Lifelong Vocational Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Education, pp. 117-162.
- HOLLINGSWORTH, M. (1990): "A Curriculum to Counteract Disaffection: Valuing Experiential Learning", en CORBETT, J. (ed.)(1990): *Uneasy Transitions. Disaffection in Post-Compulsory Education and Training*. Hampshire, The Falmer Press, pp. 43-55.
- HOMS, O. (1991): "Les polítiques de formació de les empreses espanyoles", en *Temps d'Educació*, nº 5, 1er. semestre 1991, Barcelona, pp. 75-86.
- HORNE, J. (1986): "Continuity and Change in the State Regulation and Schooling of Unemployed Youth", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 9-28.
- HORTON, T. (ed.)(1987): *GCSE. Examining the New System*. London, Harper & Row.



- HOWIESON, C. (1989): *Beyond the Gate: Work Experience and Part-Time Work among Secondary-School Pupils in Scotland*. Edinburgh, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- HUDDLESTON, P. (1992): "Teacher Work Experience", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 166-179.
- HUNT, J.B. (1987): "Education for Economic Growth: A Critical Investment", en STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill, pp. 125-131.
- HUSEN, T. (1987): "The School in the Achievement-Oriented Society: Crisis and Reform", en STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill, pp. 132-140.
- IBÁÑEZ, J. (1992a): *La nueva formación profesional*. Madrid, Fundación Universidad Empresa.
- IBÁÑEZ, J. (1992b): "La nueva Formación Profesional", en SEGOVIA, J. et al. (1992): *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid, FUHEM-Popular, pp. 99-132.
- ICE-UAB (1989): *La transició de l'escola a la vida activa i la Reforma educativa. Experiències catalanes: anàlisi i propostes*. Barcelona, ICE-UAB.
- ICE-UAB (1991): *G.R.E.T. Memoria 1987/1991 del equipo de investigación sobre educación y trabajo*. Barcelona, Grup de Recerca Educació i Treball.
- IFAPLAN (1988a): *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid, Popular.
- IFAPLAN (1988b): *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid, Popular.
- IFAPLAN (1989a): *Nuevas situaciones, nuevos educadores*. Madrid, Popular.
- IFAPLAN (1989b): *Experiencias de transición en España*. Madrid, Popular.
- IFAPLAN (1989c): *De la escuela a la vida activa*. Madrid, Popular.
- IHDE, D. (1977): "Fenomenología de las relaciones hombre-máquina", en FEINBERG, W. y ROSEMONT, H. (comp.)(1977): *Trabajo, tecnología y educación*. Buenos Aires, Las Paralelas, pp. 199-217.
- INEM (1989): *La formación profesional en España. Bibliografía básica*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- INODEP (1976): *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, Marsiega.
- INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M.
- INTERNATIONALER BUND FÜR SOZIALARBEIT JUGENDSOZIALWERK (1987): *Über- und ausserbetriebliche Ausbildung im IB. Entwicklung, Probleme, Perspektive*. Frankfurt am Main, Internationaler Bund für Sozialarbeit/Jugendsozialwerk e.V.
- JACKSON, P.W. (1981): "Secondary Schooling for Children of the Poor", en *Daedalus*, Fall 1981, vol. 110, n° 4, pp. 39-57.
- JALLADE, J.P. (1982): *Alternance Training for Young People: Guidelines for Action*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- JAMIESON, I. (1985): "Corporate Hegemony of Pedagogic Liberation: The Schools-Industry Movement in England and Wales", en DALE, R. (ed.) (1989): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Oxford, Pergamon Press and The Open University, pp. 23-40.
- JAMIESON, I.; MILLER, A.; WATTS, A.G. (1988): *Mirrors of Work: Work Simulations in Schools*. London, The Falmer Press.
- JAMIESON, I. y MILLER, A. (1991): "History and Policy Context", en MILLER, A.; WATTS, A.G.; JAMIESON, I. (1991): *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.
- JARVIS, P.(1987): *Adult Learning in the Social Context*. London, Croom Helm.
- JENSEN, K. (1986): "Work, Education and Democratisation", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 187-201.
- JESSUP, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London, The Falmer Press.
- JOHNSON, R. (1987): "Transition from School to Work in Western Europe", en TWINING, J. (ed.)(1987): *World Yearbook of Education 1987. Vocational Education*. London, Kogan Page, pp. 30-40.
- JORGENSEN, C. (1992): "Desafíos actuales a los que se enfrentan los estudios de formación profesional", en *Formación Profesional*, n° 2, 1992, pp. 12-15.

- JOSÉ, C.; NAVARRO, R.; VILLAR, R. (1993): "La Formación Profesional y el Tratado de la Unión Europea". Ponencia presentada al Forum *El desarrollo de los recursos humanos en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials-Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 29 noviembre-1 diciembre.
- JOVER, D. (1989a): "La transición de la escuela al trabajo y la vida activa: el ámbito de la ocupación juvenil". Ponencia presentada en *Debats sobre la transició: la inserció professional i social dels joves*. Alcoi, 15 de febrer de 1989.
- JOVER, D. (1989b): "Transformaciones del mundo del trabajo y sus efectos sobre la educación y la formación.- Reflexionando con Paulo Freire". Ponencia presentada en *Debats sobre la transició: la inserció professional i social dels joves*. Alcoi, 15 de febrer de 1989.
- JOVER, D. y MÁRQUEZ, F. (1990a): *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes desde una experiencia*. Madrid, Popular.
- JOVER, D. (1990b): "Tecnología y humanismo". Ponencia presentada al *Simposio Nacional de Formación Profesional*, Valencia, 19-21 de septiembre de 1990.
- JOVER, D. (1990c): *La formación ocupacional*. Madrid, Popular-MEC.
- KABLAOUI, B.N. y PAUTLER, A.J. (1991): "The Effects of Part-Time Work Experience on High School Students", en *Journal of Career Development*, vol. 17, ° 3, pp. 195-211.
- KADAMUS, J. (1990): "Seeking Common Ground", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pp. 10-11.
- KEISER, F.J. (1969): *Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- KELLY, G.A. (1966): *Teoría de la personalidad: la psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires, Troquel.
- KEMMIS, S. (1983): "Prólogo", en LUNDGREN, U.P.: *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria, Deakin University, pp. 5-7.
- KEMMIS, S. (1986): "Addison Hills. A Case Study of Alienation and Transition from School", en FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 160-198.

- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934): *La educación cívica*. Barcelona, Labor.
- KERSCHENSTEINER, G. (1964): "La escuela del trabajo", en LUZURIAGA, L. (ed.)(1964): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, pp. 123-132.
- KETTER, P.M.; PETZOLD, H.J. y SCHLEGEL, W. (1987): *Cualificación para todos. Guía para la planificación de nuevos proyectos de formación y empleo para jóvenes en paro en la CE*: CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- KILPATRICK, W.H. (1964): "Una teoría de la nueva educación acomodada a nuestro tiempo", en LUZURIAGA, L. (ed.)(1964): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, pp. 200-212.
- KNUTTON, H. (1987): "Information Technology: Its Impact on Work, Education and Training", en TWINING, J. (ed.)(1987): *World Yearbook of Education 1987. Vocational Education*. London, Kogan Page, pp. 276-286.
- KÖDITZ, V. (1981): *Youth Unemployment and Vocational Training. The Material and Social Standing of Young People during Transition from School to Work. Synthesis Report*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- KOLB, D.A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- KOSMAHL, M. (1993): "What the 'V' Word is Costing America's Economy", en *Phi Delta Kappan*, enero 1993, vol. 74, nº 5, pp. 396-404.
- KRUSE, W. (1991): "Formació professional dins de l'empresa: ¿un potencial de modernització? El sistema dual a la R.F.A.", en *Temps d'Educació*, nº 5, 1er. semestre 1991, Barcelona, pp. 57-74.
- KUPSER, P. (1986): *Arbeitslehre zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Entwicklung, Stand, Probleme, Perspektiven*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- LAMDIN, L. y BALLEEN, M. (1987): "The business Development and Training Center: An Educational Maintenance Organization", en CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc., pp. 39-48.
- LARA, F. (1991): *Compensar educando*. Madrid, Popular.

- LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.)(1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.
- LEIS, R. (1990): *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Buenos Aires, Hvmánitas-CEDEPO.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LERMAN, R.I. y POUNCY, H. (1990): "The compelling case for youth apprenticeship", en *Public Interest*, nº 101, pp. 62-77.
- LESOURNE, J. (1993): *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa.
- LESPADA, J.C. (1990): *Aprender haciendo. Los talleres en la escuela*. Buenos Aires, Hvmánitas.
- LEVIN, H.M. (1983): "Youth Unemployment and its Educational Consequences", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 5, nº 2, pp. 231-247.
- LEVIN, H.M. y RUMBERGER, R.W. (1988): "Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales", en *Política y sociedad*, nº 1, pp. 7-20.
- LEVIN, H. (1991): *Accelerating the Progress of All Students*. New York, The Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York, Special Report, nº 31.
- LEVINSON, D.J. (1982): "Hacia una concepción del curso de la vida adulta", en SMELSER, N.J. y ERIKSON, E.H. (1982): *Trabajo y amor en la edad adulta*. Barcelona, Grijalbo.
- LINKLATER, P. (1987): *Education and the World of Work*. Stony Stratford, Open University Press.
- LIPSMAYER, A. (1978a): *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.
- LIPSMAYER, A. (1978b): *Organisation und Lernorte der Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.
- LOOSE, G. (1988): *Vocational Education in Transition: A Seven-Country Study of Curricula for Lifelong Vocational Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

- LÓPEZ DE CEBALLOS, P.; DE ZAYAS, I. (1991): "Talleres juveniles de inserción socio-laboral", en *Revista de Fomento Social*, nº 181.
- LÓPEZ MARTÍN, R. y GALIANO, J.P. (1993): *Actitudes e imágenes de los jóvenes trabajadores ante el sistema laboral y el escolar*. Comunicación presentada a la III Conferencia de Sociología de la Educación, Baeza, 20-22 de septiembre de 1993.
- LÓPEZ QUERO, M.; SERRANO, N.; MARTÍNEZ, F. y TOUZA, I. (1993): *Sistemas y procedimientos de certificación de las cualificaciones en España*. Berlín, CEDEFOP.
- LOTTO, L.S. (1982): "The Holding Power of Vocational Curriculum: Characteristics of Effective Dropout Prevention Programs", en *Journal of Vocational Education Research*, Fall 1982, vol. VII, nº 4, pp. 39-48.
- LOTTO, L.S. (1986): "Expectations and Outcomes of Vocational Education: Match or Mismatch", en *Journal of Vocational Education Research*, vol. 11, nº 1, pp. 41-60.
- LOTTO, L.S. y MURPHY, J.F. (1987): "Access to Knowledge and High School Vocational Education", en *Journal of Vocational Education Research*, vol. 12, nº 3, pp. 39-55.
- LUNDGREN, U.P. y PETERSON, S. (1979): *Code, Context and Curriculum Processes*. Stockholm, CWK Gleerup.
- LUNDGREN, U.P. (1979): "Background; the Conceptual Framework", en LUNDGREN, U.P. y PETERSON, S. (1979): *Code, Context and Curriculum Processes*. Stockholm, CWK Gleerup.
- LUNDGREN, U.P. (1981): *Model Analysis of Pedagogical Processes*. (2 ed.) Stockholm, CWK Gleerup.
- LUNDGREN, U.P. (1983): *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria, Deakin University.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- LUZURIAGA, L. (ed.)(1964): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada.
- MACE, J. (1987): "Education, the Labour Market and Government Policy", en THOMAS, H. y SIMKINS, T. (1987): *Economics and the Management of Education: Emerging Themes*. London, The Falmer Press, pp. 21-39.
- MacDONALD, C. y BLACK, H.D. (1987): *A Window on the Workplace?* Edinburgh, The Scottish Council for Research in Education.

- MacDONALD, R. y COFFIELD, F. (1991): *Risky Business? Youth and the Enterprise Culture*. London, The Falmer Press.
- MACÍAS, A. (1984): "Trabajos del Instituto de F.P. de la Garrotxa", en BLASCO, J.A. y PLANAS, J. (1984): *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación*. Barcelona, I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 93-98.
- MAKARENKO, A. (1981): *Poema pedagógico*. Madrid, Akal.
- MALGLAIVE, G. y WEBER, A. (1982): "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (I)", en *Revue Française de Pédagogie*, nº 61, pp. 17-27.
- MALGLAIVE, C. (1991): "Saber y práctica en la formación de adultos", en *Revista de educación*, nº 294, pp. 79-106.
- MANZANARES, J. (1992): "Características de la formación en alternancia", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., p. 34.
- MARAVALL, J.M. (1991a): "Educación y vida activa. Palabras introductorias", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 67-68.
- MARAVALL, J.M. (1991b): "Educación y vida activa. Palabras finales", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 81-84.
- MARSICK, V. (1987): *Learning in the Workplace*. London, Croom Helm.
- MARSICK, V. (1990): "Action Learning and Reflection in the Workplace", en MEZIROW, J. et al. (1990): *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 23-46.
- MARSICK, V. (1991): "Aprendizaje en el centro de trabajo. El caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica", en *Revista de educación*, nº 294, pp. 141-154.
- MARTÍN, C. (1994a): "Alemania cuestiona la viabilidad del sistema dual de Formación Profesional", en *Comunidad Escolar*, 19 enero 1994, p. 17.
- MARTÍN, C. (1994b): "Desajustes entre enseñanza y producción en el Reino Unido", en *Comunidad Escolar*, nº 438, 26 enero 1994, p. 17.

- MARTÍNEZ, R. y MORA, J.G. (1993): *La educación, factor determinante de la actividad laboral*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- MARTÍNEZ, B. (1993): "Las necesidades de formación en las empresas de la Comunidad Autónoma Valenciana", en *PAD'E*, vol III, nº 1, pp. 111-126.
- MARX, C. (1978): "Instrucciones a los delegados del Consejo Central provisional", AIT, 1868; en CORAZÓN, A. (ed.)(1978): *Marx/Engels. Textos sobre Educación y Enseñanza*. Madrid, Comunicación.
- MASJUÁN, J.M. (1991): "La atribución causal del éxito o el fracaso en los procesos de inserción a la vida adulta", en AA.VV. (1991): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, pp. 93-110.
- MAYNTZ, R.; HOLM, K. y HÜBNER, P. (1985): *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Alianza Universidad, 4º edición.
- MAYORDOMO, A. (1981): *Educación y "cuestión obrera" en la España contemporánea*. Valencia, Nau Llibres.
- McDANIELS, C. (1989): *The Changing Workplace*. San Francisco, Jossey-Bass.
- McDERMENT, W.G. (1991): "Algunas reflexiones sobre educación y formación", en *Herramientas*, año III, vol. III, nº 15, pp. 35-39.
- McKEOWN, K. (1993): *Community Training Workshops in Ireland: Five Case Studies*. A Study Commissioned and Published by the Irish Association of Community-based Training Organization (IACTO).
- McMAHON, F. y CARTER, E. (1990): *The Great Training Robbery*. London, The Falmer Press.
- McNAMARA, G. (1990): "European Rhetoric and National Reality: A Study of Policy and Practice in the Vocational Preparation and Training Programme in Ireland", en *Curriculum*. vol. 11, nº 3, pp. 162-169.
- McNAY, I. (1987): "GCSE and the New Vocationalism", en HORTON, T. (ed.)(1987): *GCSE: Examining the New System*. London, Harper & Row, pp. 145-156.
- McNAY, I. (ed.)(1992): *Visions of Post-Compulsory Education*. Buckingham, the Society for Research of Higher Education and the Open University Press.



- MEC (1987a): *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional.- propuesta para debate*. Madrid, MEC.
- MEC (1987b): *Cuaderno de prácticas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Promoción Educativa.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- MEC (1990a): *Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas. Síntesis*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, Servicio de Inspección Técnica de Educación, enero de 1990.
- MEC-INEM (1990b): *Documentación de las Primeras jornadas técnicas PETRA*. Ávila.
- MEC (1991a): *Programa de Formación en Alternancia. Memoria curso escolar 1989-1990*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Promoción Educativa, noviembre 1991.
- MEC (1991b): *Programa de Formación en Alternancia. Avance de memoria curso escolar 1990-1991*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Promoción Educativa, diciembre 1991.
- MEC (1992a): *Formación Profesional. Cursos de actualización en instituciones y empresas para profesores de F.P.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, Subdirección General de Formación Profesional Reglada.
- MEC (1992b): *Prácticas en Empresas. Manual para empresarios*. Zaragoza, MEC, Dirección Provincial.
- MEC (1992c): *Correspondencia de cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. Madrid, MEC.
- MEC (1993): *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Madrid, MEC.
- MEC (1994): *Estadística de la Enseñanza en España*. Madrid, MEC.
- MEGGINSON, D. (1988): "Instructor, Coach, Mentor: Three Ways of Helping for Managers", en *Management Education and Development*, vol. 19, part I, pp. 33-46.
- MENDEL, G. y VOGT, C. (1975): *El manifiesto de la educación*. Madrid, Siglo XXI.

- MEZIROW, J. (coord.)(1990): *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, Jossey Bass.
- MEZIROW, J. (1990a): "How Critical Reflection Triggers Transformative Learning", en MEZIROW, J. et al. (1990): *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 1-20.
- MEZIROW, J. (1990b): "Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education", en MEZIROW, J. et al. (1990): *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 354-376.
- MIGUÉLEZ, F. (1992): "Vulnerabilidad laboral en la jungla contractual", en ÁLVAREZ-URÍA, F. (ed.)(1992): *Marginación e inserción*. Madrid, Endymion, pp. 87-98.
- MILLÁN, E. (dir.)(1988): *Tallers Prelaborals Municipals*. Ajuntament de Picassent, Concejalía de Serveis Socials. Material multicopiado.
- MILLER, A.; WATTS, A.G.; JAMIESON, I. (1991): *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.
- MILLER, A. (1991): "School-Based Organization", en MILLER, A.; WATTS, A.G.; JAMIESON, I. (1991): *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press, pp. 85-104.
- MILLER, A. (1992): "Designer INSET", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 52-63.
- MOEBIUS, B.H. (1987): "Educating Small Business for an International Marketplace", en CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc., pp. 67-74.
- MOLLOY, E.S. (1993): *Action Planning. A Process for Effective Implementation*. Comunicación presentada a la Conferencia Horizon SIGN partnership, Dublín, 22-26 de noviembre de 1993.
- MONCADA, A. (1977): *Educación y empleo*. Barcelona, Fontanella.
- MONCADA, A. (1987): "El proceso de transformación de las actitudes de la juventud ante el trabajo", en VALLES, M.; MONCADA, A.; CALLEJO, M. (1987): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80. Tres ensayos*. Madrid, Popular.
- MONTANÉ, J. (1991a): "¿Cómo tratar la inserción laboral?", en *Herramientas*, año III, vol. II, nº 14, pp. 36-41.

- MONTANÉ, J. (1991): "La orientación en la formación ocupacional", Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- MONTORO, R. (1985): *La inserción en la actividad económica: empleo y paro juvenil*. Informe Juventud en España, nº 6. Barcelona, Publicaciones de Juventud y Sociedad S.A.
- MONTOYA, A. (1991a): "Presente y futuro de los sindicatos", en VIDAL, G. (dir.)(1991): *El cambio laboral en la década de los 90*. Madrid, Espasa, pp. 25-34.
- MONTOYA, A. (1991b): "Las fronteras del contrato de trabajo", en VIDAL, G. (dir.)(1991): *El cambio laboral en la década de los 90*. Madrid, Espasa, pp. 109-120.
- MONTOYA, A. (1991c): "El contrato de trabajo, entre la estabilidad en el empleo y la "precariedad"", en VIDAL, G. (dir.)(1991): *El cambio laboral en la década de los 90*. Madrid, Espasa, pp. 121-128.
- MOORE, R. (ed.)(1983): *Youth Training and the Search for Work*. London, Routledge Educational Books.
- MOORE, R. (1984): "Schooling and the World of Work", en BATES, I. et al. (1984): *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. London, MacMillan, pp. 65-103.
- MORA, J.G. (1993): "Educación y empleo en la Comunidad Valenciana". Ponencia presentada al Forum *El desarrollo de los recursos humanos en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials-Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 29 noviembre-1 diciembre.
- MORALES-ARCE, R. (1991): "La formación profesional de jóvenes y adultos: perspectivas de la empresa de servicios", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 103-111.
- MORENO, F. (1992): "Conferencia inaugural", en INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas*. Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 6-9.
- MORGENSTERN, S. (1993): *El reparto del trabajo y el reparto de la educación*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica *Volver a pensar la educación*, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.

- MUGNY, G. y PÉREZ, J.A. (eds.)(1988): *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona, Anthropos.
- MÜLLGES, U. (ed.)(1970): *Beiträge zur Geschichte der Berufsschule*. Frankfurt, Adademische Verlagsgesellschaft.
- MÜNCH, J. (1979): *Das duale System. Lehrlingausbildung in der BRD*. Bonn, Deutsche Industrie- und Handelstag.
- MÜNCH, J. (1985): *Lernorte und Lernort-Kombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for official publications of the European Communities.
- MÜNCH, J. (1991): *Vocational Training in the Federal Republic of Germany*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- MÜNCH, J. (1993a): "Educación, formación y empleo en Alemania, Japón y Estados Unidos: un esbozo comparativo", en *Herramientas*, n° 28, pp. 46-51.
- MÜNCH, J. y HENZELMANN, T. (1993b): *Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the Federal Republic of Germany*. Berlin, CEDEFOP.
- MUÑOZ-REPISO, M. (coord.)(1992): *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, MEC, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MURRAY, J. (1984): *Alternance training: Training Contracts for Young People in the European Community*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- MUSGRAVE, P.W. (1986): "Some Methodological, Substantive and Theoretical Aspects", en FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 303-323.
- NEAVE, G. (1988): "Policy and Response: Changing Perceptions and Priorities in the Vocational Training Policy of the EEC Commission", en LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.)(1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.
- NIGHTINGALE, O. y WOLVERTON, L. (1993): "Adolescence Rolelessness in Modern Society", en *Teachers College Record*, vol. 94, n° 3, pp. 472-486.
- NOAH, H.J. y ECKSTEIN, M.A. (1988): "Business and Industry Involvement with Education in Britain, France and Germany", en LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.)(1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.

- NÖEL, E. (1991): *Algunas reflexiones sobre la Europa del mañana*. Conferencia pronunciada en la conmemoración de la 50 reunión del Consejo de Administración del CEDEFOP en Berlín, Berlín, CEDEFOP.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LAB. (1984): *Technological Literacy: What Industry Can Offer. Ideas for Action in Education and Work*, National Institute of Education (ED, Washington, DC.).
- NOWACKI, T.W. (1988): "Case study 4. Analysis of School and Out-of-School Education for Vocational Development in the Perspective of Lifelong Education in Poland", en LOOSE, G. (1988): *Vocational Education in Transition: A Seven-Country Study of Curricula for Lifelong Vocational Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Education, pp. 227-268.
- NÚÑEZ, C.E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid, Alianza.
- OBIOLS, G.A. y DI SEGNI, S. (1992): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- OCDE (1978): *Youth Unemployment*. vol. 4, Paris, OCDE.
- OCDE (1984): *El paro juvenil. Causas y consecuencias*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OCDE (1983): *La educación y el problema del desempleo*. Madrid, Narcea.
- OCDE (1989a): *Empleo y educación a nivel local*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OCDE (1989b): *Estudios de Economía Laboral*. Madrid, Ministerio de Trabajo.
- OCDE/CERI (1992): *Schools and Business: A New Partnership*. Paris, OCDE/CERI.
- OFFE, C. (1975): *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag.
- OGBU, J.U. (1989): "The Individual in Collective Adaptation: A Framework for Focusing on Academic Underperformance and Dropping out among Involuntary Minorities", en WEIS, L.; FARRAR, E.; PETRIE, H.G. (eds.)(1989): *Dropouts from School. Issues, Dilemmas and Solutions*. New York, State University of New York Press, pp. 181-201.
- ORNELOS, C. (1985): "Producción cooperativa y enseñanza técnica en el País Vasco: el caso de la escuela profesional politécnica de Mondragón", en *Educación y sociedad*, nº 4, pp. 53-64.

- O'SHEA, D. (1993): *Networking. A Model for Transnational Interaction*. Comunicación presentada a la Conferencia Horizon SIGN Partnership, Dublín, 22-26 de noviembre de 1993.
- OXENHAM, J.; NOAH, H.J. y ECKSTEIN, M.A. (1988a): "Introductory Note", en LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.)(1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.
- OXENHAM, J. (1988b): "What Do Employers Want from Education?", en LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.)(1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.
- PALACIOS, E. y FERNÁNDEZ, M. (1983): "Formación Profesional: el fracaso de las reformas", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 103-104, pp. 41-43.
- PALACIOS, J. (1988): "La importancia del medio social en el desarrollo psicológico: el punto de vista de Wallon", en MUGNY, G. y PÉREZ, J.A. (eds.)(1988): *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona, Anthropos.
- PANIAGUA, J. y SAN MARTÍN, A. (eds.)(1989): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Alzira, UNED-Anales del Centro de Alzira.
- PARKES, D. y SHAW, G. (1992): "Policy for Vocational Education and Training: 'Have Tail to Wag - Where's the Dog'?", en McNAY, I. (ed.)(1992): *Visions of Post-Compulsory Education*. Buckingham, the Society for Research of Higher Education and the Open University Press, pp. 72-81.
- PARNELL, D. (1990): "The Need to Link Business and Education", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pp. 4-5.
- PASSERON, J.C. (1983): "La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos", en *Educación y Sociedad*, nº 1, pp. 5-28.
- PEARSON, M. y SMITH, D. (1985): "Debriefing in Experience-Based Learning", en BOUD, D.; KEOGH, R. y WALKER, D. (1989): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page, pp. 69-84.
- PEDRÓ, F. (1992): *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid, CIDE.
- PEEGE, J. (1987): *Der Betrieb im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.

- PEEGE, J. (1988): *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- PEIRÓ, J.M. y MORET, D. (dirs.)(1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1972): *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid, Seminarios y Ediciones S.A.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1991): "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente", en AA.VV. (1991): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, pp. 367-400.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992a): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992b): "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PISTRAK (1975): *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*. Salamanca, Sociedad de educación Atenas.
- PLANAS, J. (1984): "Características definitorias y objetivos de la Formación Profesional", en BLASCO, J.A. y PLANAS, J. (1984): *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación*. Barcelona, I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 21-40.
- PLANAS, J. (1985): "La inserció professional i social dels joves. Introducció als programes "Transició" de la CEE" en *Papers: Revista de Sociologia*, 1985, pp. 87-100.
- PLANAS, J. (1988a): *Formació per a la iniciativa*. Barcelona, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.
- PLANAS, J. (1988b): "Situaciones combinadas de estudio-trabajo: el aprendizaje en España", en *Herramientas*, nº 0, marzo-abril 1988, pp. 13-25.
- PLANAS, J. (1989): "Los usos formativos de los jóvenes y su inserción profesional. Necesidad de un nuevo modelo de análisis", en *Herramientas*, nº 7, septiembre-octubre 1989.
- POLANYI, M. (1967): *The Tacit Dimension*. New York, Doubleday.

- PONT, E. (1990): *Bases del diseño curricular en la formación ocupacional*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- PONT, E. (1991): "El diseño curricular en la formación ocupacional", Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J.M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Madrid, Narcea.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1973): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
- POWER, C. (1986): "The Purdah Experience", en FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 199-260.
- PRESTON, J. (1991): *EC Education, Training and Research Programs. An Action Guide*. Kogan Page, London.
- PREYER, K. (1978): *Berufs- und Betriebspädagogik*. München, Reinhardt Verlag.
- PRICE, J. (1992): "The Industrial Ambassador Programme", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992): *Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments*. London, The Falmer Press, pp. 28-39.
- PRICE (1992): *Europa y la competitividad de la economía española*. Madrid, Ariel Economía.
- PRIETO, J.M. y BRIALES, H.; LE MAROIS, J.; THOMSON, A. y SPERONI, D. (1991): *Creación de empresas: políticas de apoyo y papel de la formación. Informes nacionales de Francia, Italia, España y Gran Bretaña. Informe de síntesis*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- PRIETO, C. (1994): *Trabajadores y condiciones de trabajo*. Madrid, HOAC.
- PUCHADES, M. y SÁNCHEZ, J.M. (1988): *Simulació empresarial a l'aula*. València, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- PUENTE, J.M. (1991): "Criterios para la organización de instituciones de formación ocupacional", Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.



- PUENTE, J.M. (1993): "Estructura y marco operativo de los agentes de la formación ocupacional (Ideas para el desarrollo de un modelo estructural-operativo de la formación ocupacional en España", en *Herramientas*, año V, vol. V, pp. 38-50.
- PUENTE, J.M. (1994): "Contrastación internacional de proyectos de formación para el empleo con grupos marginados", en *Herramientas*, año VI, vol. I, pp. 36-43.
- RAGGATT, P. y UNWIN, L. (eds.)(1991): *Change and Intervention. Vocational Education and Training*. London, The Falmer Press.
- RAGGATT, P. y UNWIN, L. (1991): "Introduction: A Collection of Pipers", en RAGGATT, P. y UNWIN, L. (eds.)(1991): *Change and Intervention. Vocational Education and Training*. London, The Falmer Press, pp. x-xix.
- RAGGATT, P. (1991): "Quality Assurance and NVQs", en RAGGATT, P. y UNWIN, L. (eds.)(1991): *Change and Intervention. Vocational Education and Training*. London, The Falmer Press, pp. 61-80.
- RAJAN, A. y MARÇAL, E. (1990): *Perspectivas de formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido*. CEDEFOP, Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- RAMOS, R. (1993): *El paro tecnológico y la educación*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, septiembre 1993.
- RECKMAN, P y VAN ROON, R. (1991): *Aprender es practicar*. Buenos Aires, Hvmanitas.
- REIMER, E. (1974): *La escuela ha muerto*. Barcelona, Seix Barral.
- REIZEN, S.A. (1989): *Reforming Education for Work: A Cognitive Science Perspective*. National Center for Research in Vocational Education, University of California, Berkeley.
- RETUERTO, E. (1993): "Formación profesional en relación a las nuevas exigencias de cualificación. Una perspectiva europea". Ponencia presentada al Forum *El desarrollo de los recursos humanos en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials-Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 29 noviembre-1 diciembre.
- RICHARDSON, W. y KING, D. (1992): "Teachers as Consultants in Industry", en FORREST, G.; MILLER, A. y FIEHN, J. (1992):

- Industrialists and Teachers. Case Studies & Developments.* London, The Falmer Press, pp. 137-149.
- RICHEY, R. (1992): *Designing Instruction for the Adult Learner.* London, Kogan Page.
- RIFA, F. y SOPENA, J. (1991): "De la escuela al trabajo", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 191, pp. 68-71.
- RIST, R. (1982): "Playing on the Margin", en *Society*, pp. 15-18.
- RIVAS, J. I. (1990): "El aula como unidad de socialización: los rituales de aprendizaje", en *Educación y sociedad*, nº 7, pp. 73-90.
- RODITI, H.F. (1991): *How Much Does a Youth Apprenticeship Program Cost, and Who Will Pay for It? Lessons From Some Long-Standing School-To-Work Programmes.* Jobs for the Future, Inc., West Somerville, MA.
- RODRÍGUEZ, P. y ROQUERO, E. (1993): *¿Por qué te educas para trabajar si no vas a trabajar en eso?* Comunicación presentada a la III Conferencia de Sociología de la Educación, Baeza, 22-24 de septiembre de 1993.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1993): *Exigencias educativas de la producción flexible.* Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, C. (1993): "Principales características del desempleo juvenil en España", en *Información Comercial Española*, nº 716, pp. 103-114.
- RODRÍGUEZ HERRERO, J. (1981): "La Formación Profesional en las zonas subdesarrolladas", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 77, pp. 55-59.
- RODRÍGUEZ HERRERO, J. (1983): "Formación Profesional: Notas para la Reforma", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 103, pp. 33-36.
- RÖHRER, S. (1975): *Die Anwendung moderner Problemlösungsverfahren für die Planung der Curriculum Rahmenbedingungen beruflicher Grundbildung.* Bundesinstitut für Berufsbildung, nº 32, Hannover. Schroedel Verlag.
- ROJO, M. (1991): "La aplicación de planes de formación ocupacional", Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional.* Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- ROLZINSKI, C. y CHARNER, I. (1987): "Improving Practice: Lessons from the Case Studies", en CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.)(1987):

*Responding to the Educational Needs of Today's Workplace.* San Francisco, Jossey Bass Inc., pp. 75-86.

- ROMBOUS, J. (1991): "La formación continua de los "knowledge workers " en la Europa de mañana", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro.* Madrid, Fundación Santillana, pp. 123-127.
- ROMERO, R. (1993): *European Social Fund Vocational Training Courses for Disadvantaged Unemployed. Two Case Studies.* A Dissertation Submitted to the Department of Management Studies in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of International Master of Business Administration. University of Glasgow.
- ROSE, J. y POTTIER, F. (1993): *Training and the Labour Market: The Use of Data in Decision-Making.* CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- ROZADA, J.M.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado.* Gijón, CYAN.
- RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu.* Barcelona, Barcanova.
- RUESGA, S.M. (1992): "En los márgenes de la economía", en ÁLVAREZ-URÍA, F. (ed.)(1992): *Marginación e inserción.* Madrid, Endymion, pp. 69-86.
- RYAN, P. (ed.)(1991): *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills.* London, The Falmer Press.
- SÁEZ, F. (1991a): *Tecnología y empleo en España: situación y perspectivas.* Madrid, Informes del Instituto de Estudios y Análisis Económicos. Secretaría de Estado de Economía. Ministerio de Economía y Hacienda.
- SÁEZ, F. (coord.)(1991b): *Formación Profesional y sistema productivo.* Madrid, FEDEA.
- SÁEZ, F. (1993): "Mercado de trabajo y formación: desajustes y políticas". Ponencia presentada al Forum *El desarrollo de los recursos humanos en la Comunidad Valenciana.* Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials-Conselleria d'Educació i Ciència, Valencia, 29 noviembre-1 diciembre.
- SÁNCHEZ FIERRO, J. (1991): "Educación, vida activa y trabajo", en DÍEZ HOCHLEITNER, R. (dir.)(1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro.* Madrid, Fundación Santillana, pp. 77-79.
- SÁNCHEZ FIERRO, J. (1992): "Cuestiones prioritarias que plantea la LOGSE con relación a la Formación Profesional", en INSTITUTO DE TECNICAS EDUCATIVAS DE LA C.E.C.E. (1992): *Memoria Jornada*

- Nacional. La Alternancia en la Formación Profesional: Prácticas en Empresas.* Madrid, I.T.E.-C.E.C.E./S.M., pp. 24-33.
- SANCHIS, E. (1991a): *De la escuela al paro.* Madrid, Siglo XXI.
- SANCHIS, E. (1991b): "El mercado de trabajo juvenil", en GENERALITAT VALENCIANA: *Formación de recursos humanos y mercado de trabajo.* Valencia, Generalitat Valenciana, Projecte 93.
- SANCHIS, E. (1993): "Educación, cualificaciones laborales y competitividad", en Diario *El País*, Sec. Comunidad Valenciana, pág. 4, 29 de noviembre de 1993.
- SARCHIELLI, G. (1987): "La incorporación al trabajo: un momento crítico en el proceso de socialización laboral de los jóvenes", en PEIRÓ, J.M. y MORET, D. (dirs.)(1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo.* Valencia, Nau Llibres, pp. 101-126.
- SAXTON, J. y ASHWORT, P. (1990): "The Workplace Supervision of Sandwich Degree Placement Students", en *Management Education and Development*, vol. 21, nº 2, pp. 133-149.
- SCHLEGEL, W. (1985): *Erhebung von Massnahmen, Angeboten und Einrichtungen der Berufsvorbereitung und beruflichen Ausbildung in Mainz.* Frankfurt, Mai 1985, Teil I, Band IX, Jugendhilfeplanung.
- SCHMIDT, F. y CHOME, G. (1989): *Initial and Continuing Vocational Training and Work Migration in Europe.* CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- SCHOENFELDT, E. (1986): *The Dual System of Vocational Education.* Mannheim, Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (ed.)(1991): *The Reflective Turn.* New York, Teachers College Press.
- SCHOSTAK, F. y LOGAN, T. (eds.)(1984): *Pupil Experience.* London, Croom Helm.
- SCHOSTAK, J.F. (1984a): "The Revelation of the World of Pupils", en SCHOSTAK, J.F. y LOGAN, T. (1984): *Pupil Experience.* Kent, Croom Helm, pp. 6-16.

- SCHOSTAK, J.F. (1984b): "The Violation of Intelligence", en SCHOSTAK, J.F. y LOGAN, T. (1984): *Pupil Experience*. Kent, Croom Helm, pp. 74-89.
- SCHULTZ, T.W. (1983): "La inversión en capital humano", en *Educación y Sociedad*, nº 1, pp. 180-196.
- SCHWARTZ, B. (1985): *La inserció social i professional dels joves*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Servei de Joventut.
- SCRIBNER, S. (1988): *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. New York, Occasional Paper, nº 3, National Center on Education and Employment.
- SCRIBNER, S. y SACHS, P. (1990): *On the Job Training: A Case Study*. NCEE Brief Number 9. National Center on Education and the Economy, Rochester, NY.
- SEARA, D. (1987): "La evaluación de los programas de formación profesional ocupacional y la determinación de las necesidades de formación", en CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero, pp. 69-86.
- SEGOVIA, J. et al. (1992): *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid, FUHEM-Popular.
- SEGRE, L. (1993): *Cambios tecnológicos y organizacionales: nuevos requisitos para la cualificación profesional*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- SEITENFUSS, G. (1990): *Jugendarbeitslosigkeit -ein Städte- und Projektvergleich am Beispiel Mainz-Valencia*. Mainz, Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Uni Mainz.
- SELBY, D. (1990): "Global education: Towards an irreducible global perspective in school", en *Curriculum*, vol. 11, nº 3, pp. 148-154.
- SELLIN, B. (1991): *The EC Programme "Comparability of Vocational Training Qualifications"*. Aims, Working Methods, Evaluation. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- SELMA, A. et al. (1990): *Aplicació de la metodologia del cas d'empresa a FP*. Valencia, Generalitat Valenciana, Cons. de Cultura, Educació i Ciència, Programa Transició de l'Escola a la Vida Activa.
- SERRA, E. y GONZÁLEZ, A. (1988): *Desarrollo adulto*. Cuadernos de Psicología Evolutiva, nº 3. Valencia, Nau Llibres.

- SHACKLETON, J.R. (1992): "Training Too Much", en *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, nº 1/1993, pp. 65-166.
- SHANKER, A. (1990): "Facts and issues", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 6.
- SHAPIRO, S. (1987): "If you Don't Work on Sunday, Don't Come in Monday", en STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill, pp. 141-147.
- SHILLING, C. (1989): *Schooling for Work in Capitalist Britain*. London, The Falmer Press.
- SHIMBERG, B. (1982): "Licensure and Certification", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 91-116.
- SILBERMAN, H.F. (1981): *Improving Learning in the Workplace: How Youth See Their Career Explorations*. Ideas for Action, U.S. Department of Education.
- SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and work*. Chicago, The National Society for the Study of Education.
- SILBERMAN, H.F. (1982a): "Problems of Cooperation and Coordination in Vocational Education", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 278-305.
- SILBERMAN, H.F. (1982b): "The Challenge to Vocational Education", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 306-326.
- SIMON, R.I. y DIPPO, D. (1987): "What Schools Can Do: Designing Programs for Work Education that Challenge the Wisdom of Experience", en *Journal of Education*, vol. 169, nº 3, pp. 101-116.
- SIMON, R.I.; DIPPO, D. y SCHENKE, A. (1991): *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*. New York, Bergin & Garvey.
- SMITH, D. (1988): *Industry in the Primary School Curriculum*. London, The Falmer Press.
- SMITH, J. (1990): "Seeking Common Ground", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The

- Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 9.
- SMITH, K. (1990): "Formulas for Success", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 11.
- SORGE, A. (1987): "Implicaciones para el trabajo y la formación en la fábrica del futuro", en *Rev. Sociología del Trabajo*, nº 1, pp. 175-186.
- STEINBERG, L.D. (1982): "Jumping Off the Work Experience Bandwagon", en *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 11, nº 3, 1982, pp. 183-205.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- STERCQ, C. (1993): *Alfabetización e inserción socio-profesional*. Madrid, Popular-UNESCO.
- STERN, D.; McMILLION, M.; HOPKINS, C.; STONE, J. (1990): "Work Experience for Students in High School and College", en *Youth and Society*, vol. 21, nº 3, March 1990, pp. 355-389.
- STEVENS, E. y WOOD, G.H. (1987): *Justice, Ideology and Education*. New York, McGraw-Hill.
- STONE, J.R.; WONSER, R.L. (1990): *Alternative Strategies for Providing Work Experience*. Minnesota Univ., St. Paul, Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.
- STRATMANN, K. y BARTEL, W. (eds.)(1975): *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*. Köln, Kiepenheuer & Witsch.
- SUCHODOLSKI, B. (1973): *Tratado de pedagogía*. Barcelona, Península.
- SUCHODOLSKI, B. (1974): *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona, Laia.
- SUPER, D.E. (1957): *The Psychology of Careers*. New York, Harper y Row.
- TAGGART, R. (1982): "Lessons from Experience with Employment and Training Programs for Youth", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 258-277.
- TAKANISHI, R. (1993): "Changing Views of Adolescence in Contemporary Society", en *Teachers College Record*, vol. 94, nº 3, pp. 459-465.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TEJADA, J. (1991): "La evaluación en la formación ocupacional", Ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona, 25-27 de septiembre de 1991.
- TEMPLE, H. (1991): *Open Learning in Industry: Developing Flexibility and Competence in the Workforce*. Glasgow, Longman.
- THOMAS, H. y SIMKINS, T. (1987): *Economics and the Management of Education: Emerging Themes*. London, The Falmer Press.
- THOMAS, P. (1984): "Preparation for Leaving School", en GATHERER, W.A. (1984): *Educating for Tomorrow: A Lothian Perspective*. Edinburgh, Holmes-McDougall.
- THUROW, L.C. (1976): "La competencia por los puestos de trabajo: la lista de contratación de mano de obra", en *Generating Inequality*, London, MacMillan, cap. 4; en OCDE (1989): *Estudios de Economía Laboral*. Madrid, Ministerio de Trabajo.
- TINTO, V. (1990): "Principles of Effective Retention", en *Journal of The Freshman Year Experience*, vol. 2, nº 1, pp. 35-48.
- TOBIO, C. (1988): "El paro juvenil, ¿socialmente transversal?", en *Política y sociedad*, nº 1, pp. 89-96.
- TORRELLES, A. (1992): *El mercado de trabajo valenciano: la consolidación de la precariedad*. València, FEIS, Quaderns d'estudi nº 6.
- TORRES, J.A. (1988): "La investigación institucional sobre educación y empleo", en *Política y sociedad*, nº 1, pp. 109-123.
- TORRES, J.A. (1990): "Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda", en *Educación y sociedad*, nº 8, pp. 25-58.
- TOULLIER, P. (1987): "El Fondo Social Europeo: la formación profesional, un reto para Europa", en CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero, pp. 87-96.
- TOURAINÉ, A.; HARTMAN, J.; HAKIKI-TALAHITE, F.; THANK-KHOI, L.; LY, B.; BRASLAVSKY, C. (1988): *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras*. Madrid, Tecnos-UNESCO.



- TRILLA, J. (1993): *La escuela y el entorno. Una reconsideración sobre el continuo de la institución escolar*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- TRIPP, D.H. (1986): "Greenfield: A Case Study of Schooling, Alienation and Employment", en FENSHAM, P. (ed.)(1986): *Alienation from Schooling*. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 27-159.
- TUCKER, M. (1990): "Facts and Issues", en DEPARTMENT OF EDUCATION & DEPARTMENT OF LABOUR (1990): *The School to Work Connection*. Informe de la Conferencia Nacional sobre "The Quality Connection: Linking Education and Work", Washington, DC, May 15-17, 1990, pág. 6.
- TWINING, J. (ed.)(1987): *World Yearbook of Education 1987. Vocational Education*. London, Kogan Page.
- TYLER, R.W. (1973): *Principios básicos del curriculum y la instrucción*. Buenos Aires, Troquel.
- UNESCO (1990): *Trends and Development of Technical and Vocational Education*. Paris, UNESCO.
- UNWIN, L. (1991): "Meeting the Needs of a 'Global Society': Vocational Education and Training in the United States of America", en RAGGATT, P. y UNWIN, L. (eds.)(1991): *Change and Intervention. Vocational Education and Training*. London, The Falmer Press, pp. 81-94.
- UNWIN, L. (1992): "Enabling Learning: Raising the Profile of Staff Development. A Trainer's View", en McNAY, I. (ed.)(1992): *Visions of Post-Compulsory Education*. Buckingham, the Society for Research of Higher Education and the Open University Press, pp. 94-103.
- VAGH RASK ANDRESEN (1987): Ponencia presentada en la Conferencia Regional de Valencia, España, 1 de julio de 1987.
- VALLES, M.; MONCADA, A.; CALLEJO, M. (1987): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80. Tres ensayos*. Madrid, Popular.
- VALLES, M. (1987): "Jóvenes, trabajo y biografía", en VALLES, M.; MONCADA, A.; CALLEJO, M. (1987): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80. Tres ensayos*. Madrid, Popular.
- VAN DER BRUGGEN, T. y KUIPERS, H.E. (1993): *The Philips Employment Plan and the Mechanical Operator Training/Work Project in Cooperation with the RSA*. Comunicación presentada a la Conferencia Horizon SIGN Partnership, Dublín, 22-26 de noviembre de 1993.

- VAN DONK, J. (1988): "Case Study 7. Learning by Participation: A Renewal Project in the Dutch Education System", en LOOSE, G. (1988): *Vocational Education in Transition: A Seven-Country Study of Curricula for Lifelong Vocational Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Education, pp. 381-424.
- VAN DUN, J.J.A.N. y KARTHUIS, L.B.J. (1990): *Training the Trainers: An Investigation into the Training and Qualifications of Practical Instructors Working in the Apprenticeship System*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- VAN MAANEN, J. (1988): *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago, The University of Chicago Press.
- VICKERSTAFF, S. (1992): "Training for Economic Survival", en BROWN, P. y LAUDER, H. (eds.)(1992): *Education for Economic Survival*. London, Routledge, pp. 244-267.
- VIDAL, G. (dir.)(1991): *El cambio laboral en la década de los 90*. Madrid, Espasa.
- VIET, J. (1988): *Thesaurus of Vocational Training*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- VIRUEGA, J.C. (1987): "Cambios de cualificaciones en las empresas", en CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero, pp. 25-32.
- VIZCAÍNO, J.M. (1991): "Participación de los trabajadores en la empresa", en VIDAL, G. (dir.)(1991): *El cambio laboral en la década de los 90*. Madrid, Espasa, pp. 87-96.
- VON CUBE, F. (1976): *Ausbildung zwischen Automation und Kommunikation*. Bochum, Verlag Ferdinand Kamp.
- WALKER, J.C. (1985): "Rebels with our Applause? A Critique of Resistance Theory in Paul Willis's Ethnography of Schooling", en *Journal of Education*, vol. 167, nº 2, pp. 63-83.
- WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Philadelphia, Open University Press.
- WALLANCE, C. (1986): "From Girls and Boys to Women and Men: The Social Reproduction of Gender Roles in the Transition from School to (un)Employment", en WALKER, S. y BARTON, L. (eds.)(1986): *Youth, Unemployment and Schooling*. Open University Press, pp. 92-117.

- WALLENBORN, M. (1987): *Jugendarbeitslosigkeit BRD-Spanien. Ein Vergleich unter Berücksichtigung staatlicher Lösungsansätze*. Frankfurt, Verlag für Akademische Schriften.
- WARD, C. (1993): *Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom*. Berlin, CEDEFOP.
- WASCHER, U. (1984): *Das Schülerbüro als Lernort der Arbeitslehre Begründung und Planung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- WATTS, A.G. (1985): "Education and Employment: The Traditional Bonds", en DALE, R. (ed.)(1989): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Oxford, Pergamon Press and The Open University, pp. 9-22.
- WATTS, A.G. (1991a): "The Concept of Work Experience", en MILLER, A.; WATTS, A.G.; JAMIESON, I. (1991): *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.
- WATTS, A.G. (1991b): "Employers Perspectives", en MILLER, A.; WATTS, A.G.; JAMIESON, I. (1991): *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.
- WEHLAGE, G.G. (1983): *Effective Programs for the Marginal High School Student*. Bloomington, Indiana, The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- WEHLAGE, G.G. y RUTTER, R.A. (1985): *Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?*. National Institute of Education (ED), Washington, DC.
- WEHLAGE, G.G.; LIPMAN, P. y SMITH, G. (1989a): *Empowering Communities for School Reform: The Annie E. Casey Foundation's New Futures Initiative. Final Delivery*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- WEHLAGE, G.G. (1989b): "Dropping out: Can Schools Be Expected to Prevent it?", en WEIS, L.; FARRAR, E.; PETRIE, H.G. (eds.)(1989): *Dropouts from School. Issues, Dilemmas and Solutions*. New York, State University of New York Press, pp. 1-12.
- WEINHOLTZ, D.; FRIEDMAN, Ch.P. y WATSON, E.R. (1985): "A Developmental Model for Teaching in Experiential Learning Settings", en *Professional Education Researcher Notes*, , pp. 3-6.
- WEIS, L.; FARRAR, E.; PETRIE, H.G. (eds.)(1989): *Dropouts from School. Issues, Dilemmas and Solutions*. New York, State University of New York Press.

- WEISMAN, J. (1993): "Skills in the Schools: Now It's Business' Turn", en *Phi Delta Kappan*, enero 1993, vol. 74, nº 5, pp. 367-369.
- WELBERS, G. (1985): "Fer front a la transició de l'educació a la feina: un problema cada vegada mes complex per als joves", en *Papers: Revista de Sociologia*. 1985, pp. 100-133.
- WELLINGTON, J. (1992): "Varying Perspectives on Work Experience: 'There's Nowt So Queer as Folk'.", en *Vocational Aspect of Education*, vol. 44, nº 2, pp. 153-182.
- WHEELER, D. (1990): "Business and Education: Motivating the Workforce", en CORBETT, J. (ed.)(1990): *Uneasy Transitions. Disaffection in Post-Compulsory Education and Training*. Hampshire, The Falmer Press, pp. 170-179.
- WHITELY, W. (1987): "Cuestiones fundamentales en el estudio de la socialización laboral del joven", en PEIRÓ, J.M. y MORET, D. (dirs.)(1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres, pp. 35-62.
- WHITTAKER, J. (1990): "Dilemmas-Privatisation and Nationalisation in England and Wales", en *Curriculum*, vol. 11, nº 3, pp. 155-161.
- WIDL, L. (1979): *Grundlagen und Perspektiven der betrieblichen Ausbildung*. Köln, Böhlau.
- WILLIAMS, C. (1993): "Curriculum Relevance for Street Children", en *The Curriculum Journal*, vol. 3, nº 3, pp. 277-290.
- WILLIS, P. (1984): "Conclusion: Theory and Practice", en BATES, I. *et al.* (1984): *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. London, MacMillan, pp. 220-228.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- WILMS, W.W. (1988): "Captured by the American Dream: Vocational Education in the United States", en LAUGLO, J. y LILLIS, K. (eds.) (1988): *Vocationalizing Education. An International Perspective*. London, Pergamon Press.
- WINTER, R. (1989): *Learning from Experience*. London, The Falmer Press.
- WIRTH, A.G. (1993): "Education and Work: The Choices We Face", en *Phi Delta Kappan*, enero 1993, vol. 74, nº 5, pp. 361-366.
- WORLD BANK (1991): *Vocational and Technical Education and Training*. Washington, The World Bank.

- WRIGLEY, J. (1982): "A Message of Marginality: Black Youth, Alienation and Unemployment", en SILBERMAN, H.F. (ed.)(1982): *Education and Work*. Chicago, The National Society for the Study of Education, pp. 226-257.
- YOUNG, M.F. (1993): *Los intelectuales, el curriculum y el diseño de nuestro futuro: sobre las posibilidades de las crisis actuales*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*, Santiago de Compostela, C.I.D.E.
- ZÁRRAGA, J.L. (1989): *Informe Juventud en España. 1988*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- ZEICHNER, K.M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado", en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 161-189.
- ZUFIAUR, R. (1987): "Evaluación de la formación en la empresa", en CABRERA, F. (coord.)(1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero, pp. 33-60.
- ZUFIAURRE, B. (1993): *Educación y post-industrialización: el reto de los tiempos*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- ZULOAGA, I.G. e IDÍGORAS, B. (1991): *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-90)*. Madrid, Complutense.

### Referencias legislativas.

Ley General de Educación. 1970.

Orden de 1 de abril de 1974 (Boletín Oficial del MEC de 22 de abril).

Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1975 (BOE de 20 de diciembre de 1975), art. 66.

Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional.

Ley 8/1980, de 10 de marzo (BOE 14 marzo 1980). Estatuto de los Trabajadores.

Ley 51/1980, de 8 de octubre (BOE 17 octubre 1980). Ley Básica de Empleo.

Acuerdo Económico y Social, 1984.

Ley 32/1984, de 2 de agosto (BOE 4 agosto). Modificación del Estatuto de los Trabajadores y de la Ley Básica de Empleo.

Real Decreto 1992/1984, de 31 de octubre (BOE de 9 de noviembre de 1984). Contratos en prácticas y Contratos para la formación.

Orden de 31 de julio de 1985 (BOE 7 agosto 1985). Plan Nacional de Formación Profesional,

Convenio de la Generalidad Valenciana con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para la coordinación de la política de empleo, de 20 de diciembre de 1985.

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional (BOE 10 enero 1986).

Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de la Formación Profesional (BOE 14 marzo 1987).

Orden 5 junio 1987 (BOE 9 junio 1987). Subvenciones centros FPO.

Orden 22 enero 1988 (BOE 23 enero, BOE 19 febrero). Regula el Plan FIP.

Resolución INEM 29 febrero 1988 (BOE 2 marzo)

Orden de 29 de marzo de 1988, por la que se regulan los programas de Escuelas-Taller y Casas de Oficios.

Ordre 1446, de 31 d'agost de 1988, de la Conselleria de Cultura, Educació y Ciència (DOGV de 15 de setembre), per la qual es regula la realització de pràctiques professionals formatives en Entitats Col.laboradores pels alumnes de Formació Professional i d'Arts Aplicades i Oficis Artístics.

Circular de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per la qual es donen instruccions per a la realització de Pràctiques Professionals Formatives en entitats col.laboradores pels alumnes de Formació Professional i d'Arts Aplicades y Oficis Artístics. València, 7 de desembre de 1988.

Orden 29 de marzo de 1989 (BOE 30 marzo, BOE 23 abril). Escuelas Taller.

Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 4 de abril de 1989, por la que se regula el Plan Nacional de Formación y Inserción Profesional.

Circular a tots els centres públics o privats no universitaris que fan Mòduls Professionals en experimentació de la Reforma Educativa, Formació Professional de Segon Grau i a les Escoles d'Arts Aplicades i Oficis Artístics. València, 30 de gener de 1990.

Orden de 15 de junio de 1990 (DOGV de 23 de julio). epígrafe I punto 1.2.6. del anexo II.

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. 1990.

Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE 19 de diciembre de 1990).

Circular de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa per la qual es donen instruccions per a la realització de Pràctiques Professionals Formatives en Alternança en entitats col.laboradores per l'alumnat de Formació Professional, d'Arts Aplicades i Oficis Artístics, i de Mòduls Professionals. València, 1 de febrer de 1991.

Orden de 29 de julio de 1991 (DOGV de 16 de agosto). epígrafe I punto 1.2.6. del anexo II.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa para la aplicación del programa de Formación en Alternancia. Madrid, 7 de septiembre de 1991.

Circular de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa per la qual es donen instruccions per a la realització de Pràctiques Professionals Formatives en Alternança en entitats col.laboradores per l'alumnat de Formació Professional, d'Arts Aplicades i Oficis Artístics, i de Mòduls Professionals. València, 23 de gener de 1992.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa para la puesta en marcha y desarrollo del área de Formación en Centros de Trabajo de los Módulos Profesionales Experimentales que se imparten en centros de Educación Secundaria durante el curso escolar 1991-1992. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa. Madrid, 1 de febrero de 1992.

Orden de 2 de febrero de 1992 de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia mediante la cual se convocan ayudas para alumnos y entidades colaboradoras que realicen Prácticas Formativas en Alternancia.

- Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. nº 16, 19 enero 1993).
- Orden de 25 de marzo de 1993 por la que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la Formación Profesional (B.O.E. nº 76, 30 marzo 1993).
- Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. BOE nº 106, martes 4 de mayo de 1993, pp. 13237-13243.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional (B.O.E. nº 122, 22 mayo 1993).
- Real Decreto-Ley 18/1993, de 3 de diciembre, de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación. BOE nº 292, martes 7 de diciembre de 1993, pp. 34725-34728.





# EVALUACION DEL PROGRAMA DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA

Ref.

## ENCUESTA A LAS EMPRESAS QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA

Esta encuesta forma parte de un estudio que se está haciendo desde la Universitat de València por encargo de la Conselleria d'Educació, con el fin de evaluar el Programa de Prácticas en Alternancia. Creemos que este Programa es una experiencia muy interesante de relación entre los centros escolares y las empresas, entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Pensamos que ha habido en él ideas y aspectos muy positivos, como también somos conscientes de que se habrán cometido errores. Mediante esta encuesta y otros instrumentos de recogida de información, pretendemos valorar todo ello, defectos y virtudes del programa, con el fin de contar con criterios sólidos con los que efectuar una propuesta para las prácticas en centros de trabajo.

La encuesta que tiene en sus manos es **anónima**. La información contenida en la misma es de uso confidencial y sólo será tratada estadísticamente, en ningún caso individualmente. No obstante, dejamos a su criterio no contestar aquellas preguntas que no considere oportunas. Queremos conocer cuál es su opinión sobre las preguntas que le hacemos, así como sobre cualquier otro aspecto que quiera proponer Vd. alrededor de este tema, en el que nos consta su interés.

GRACIAS POR SU COLABORACION

=====

### DATOS DE IDENTIFICACION

- Localidad en que se encuentra ubicada la empresa: \_\_\_\_\_
- Comarca: \_\_\_\_\_
- Tipo de empresa:
  - a. 1- pública            2- privada
  - b. 1- sociedad anónima
  - 2- sociedad limitada
  - 3- cooperativa
  - 4- comunidad de bienes
  - 5- Sociedad Anónima Laboral
  - 6- institución no lucrativa (ayuntamientos, sindicatos, O.N.G., ...)
  - 7- otra (indique cuál) \_\_\_\_\_
- Actividad principal de la empresa:
  - 1- agricultura/jardinería
  - industria
  - 2- metal
  - 3- madera
  - 4- alimentación
  - 5- textil
  - 6- construcción
  - servicios
  - 7- banca
  - 8- comercio
  - 9- sanidad
  - 10- seguros, gestorías, ...

- 11- hostelería y turismo  
 12- peluquería y estética  
 13- otra actividad (indique cuál) \_\_\_\_\_
- Número total de empleados de la empresa:  
 1- hasta 10  
 2- de 11 a 25  
 3- de 26 a 100  
 4- más de 100
- Señale cuál es, aproximadamente, el porcentaje de sus empleados según el nivel de sus estudios:  
 sin estudios \_\_\_\_  
 estudios primarios \_\_\_\_  
 EGB completa, Bachillerato Elemental ó FPI \_\_\_\_  
 FPII \_\_\_\_  
 Bachillerato superior ó BUP \_\_\_\_  
 estudios universitarios \_\_\_\_

=====

## PREGUNTAS

### **A. Experiencia en el Programa de Alternancia**

1. ¿Cómo conoció su empresa el programa de alternancia?  
 1- mediante propaganda institucional  
 2- a través de una asesoría laboral  
 3- por medio de la patronal  
 4- por medio de los alumnos  
 5- a través de algún profesor o centro educativo  
 6- otros medios (indique cuáles) \_\_\_\_\_
2. ¿Cuántos años lleva colaborando con el Programa de Alternancia y cuántos alumnos han hecho prácticas en su empresa cada año?
- |                   | Nº ALUMNOS | Nº DE HORAS |
|-------------------|------------|-------------|
| entre 1985 y 1988 | _____      | _____       |
| entre 1988 y 1990 | _____      | _____       |
| entre 1990 y 1992 | _____      | _____       |
3. ¿Participa su empresa de alguna otra modalidad de prácticas de formación?  
 1- Convenios Universidad-empresa  
 2- Contratos para la formación  
 3- Contratos en prácticas  
 4- Otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

### **B. Satisfacción con la experiencia de la Alternancia**

4. En general, ¿piensa que las prácticas en empresas son verdaderamente útiles para la formación profesional de los alumnos?  
 1- muy útiles  
 2- bastante útiles  
 3- medianamente útiles  
 4- poco útiles
5. a. De los alumnos que han hecho prácticas en alternancia en su empresa, ¿cuántos ha contratado con posterioridad a las mismas? \_\_\_\_\_

b. En estos momentos, ¿tiene contratado a algún ex-alumno?

- 1- sí, con un contrato temporal
- 2- sí, con un contrato en prácticas
- 3- sí, con un contrato para la formación
- 4- sí, con un contrato fijo
- 5- sí, con otra modalidad de contratación (indique cuál) \_\_\_\_\_
- 6- no

### C. Expectativas de la empresa respecto a los alumnos de FP

6. ¿En qué condiciones (conocimientos, habilidades, actitudes, ...) le gusta que lleguen los alumnos de prácticas a su empresa?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
- Conocimientos técnicos	1	2	3	4
- Capacidad de adaptación y aprendizaje	1	2	3	4
- Capacidad de relación con las personas	1	2	3	4
- Actitud hacia el trabajo (puntualidad, iniciativa, ...)	1	2	3	4

7. ¿Qué valores ha descubierto en los alumnos que han estado haciendo prácticas en su empresa? ¿Cuál es la opinión que tiene de los alumnos de FP?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
1. Preparación profesional específica	1	2	3	4
2. Flexibilidad y capacidad de adaptación	1	2	3	4
3. Formación intelectual general	1	2	3	4
4. Formación cultural general	1	2	3	4
5. Hábitos de conducta correctos	1	2	3	4
6. Buena relación con los compañeros	1	2	3	4
7. Actitudes positivas hacia el trabajo	1	2	3	4
8. Otros (indique cuáles) _____			5	

### D. Beneficios y costos de la Alternancia

8. Califique la utilidad que cree que han tenido las prácticas para los alumnos, en relación a cada uno de los aspectos que se indican a continuación:

	MUCHA	BASTANTE	POCA	NINGUNA
1. Formación general	1	2	3	4
2. Perfeccionar conocimientos profesionales previamente adquiridos	1	2	3	4
3. Adquisición de nuevos conocimientos profesionales	1	2	3	4
4. Familiarizarse con la toma de decisiones ante aspectos imprevistos del trabajo, enfrentándose a situaciones de incertidumbre que difícilmente pueden encontrarse en un centro de FP por ser propias del trabajo real	1	2	3	4
5. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y relación con los otros	1	2	3	4
6. Conocer el funcionamiento y la organización de una empresa real	1	2	3	4
7. Conocer la realidad socio-económica de la empresa (relaciones laborales, ...)	1	2	3	4
8. Maduración personal (responsabilidad, iniciativa, hábitos de trabajo, ...)	1	2	3	4
9. Mejorar la motivación hacia los estudios	1	2	3	4
10. Encontrar trabajo más fácilmente	1	2	3	4
11. Otros aspectos (indique cuáles) _____			5	

9. Las siguientes afirmaciones indican posibles beneficios que las prácticas en alternancia reportan a la empresa. Indique en qué medida coincide con las mismas:

	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Son un buen instrumento para conocer y seleccionar futuros trabajadores	1	2	3	4
2. Mejoran la imagen de la empresa en su entorno social	1	2	3	4
3. Resuelven algunos problemas de producción de la empresa	1	2	3	4
4. Contribuyen a la formación de los futuros trabajadores	1	2	3	4
5. Contribuyen a acercar la escuela a la realidad laboral y empresarial	1	2	3	4
6. Otros (indique cuáles) _____			5	

10. Las siguientes afirmaciones indican posibles costos que las prácticas en alternancia suponen a la empresa. Indique en qué medida coincide con las mismas:

	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Suponen trastornos en la dinámica de producción de la empresa	1	2	3	4
2. Las prácticas causan problemas de gestión	1	2	3	4
3. La dedicación de un tutor es un gasto excesivo para la empresa	1	2	3	4
4. Suponen una responsabilidad laboral que la empresa no puede asumir	1	2	3	4
5. Otros (indique cuáles) _____			5	

**E. La gestión de la Alternancia**

11. ¿Qué es necesario, en su opinión, para que las prácticas de los alumnos en la empresa sean de calidad?

	SE HACE	NO SE HACE	ES NECESARIO	ES CONVENIENTE	NO ES NECESARIO
1. Planificar el programa de trabajo en prácticas de cada alumno entre el centro de FP y la empresa	1	2	1	2	3
2. Dedicación de un trabajador a la enseñanza y seguimiento de los alumnos en prácticas (recibiendo las compensaciones adecuadas)	1	2	1	2	3
3. Dedicación de un profesor del centro de FP al seguimiento de los alumnos en prácticas	1	2	1	2	3
4. Informando bien a los alumnos, en el centro de FP, sobre el trabajo a realizar en la empresa	1	2	1	2	3
5. Otras medidas (indique cuáles) _____			4		

12. ¿De qué aspectos de las prácticas debe hacerse cargo la empresa?

- 1- seleccionar a los alumnos que van a hacer las prácticas
- 2- diseñar los puestos de trabajo y aprendizaje que van a ocupar los alumnos en prácticas
- 3- supervisar a los alumnos: comprobar que los alumnos cumplen satisfactoriamente con las tareas asignadas
- 4- apoyar personal y emocionalmente al alumno
- 5- calificar la competencia del alumno
- 6- revisar y reflexionar con los alumnos sobre las prácticas que hacen
- 7- otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

13. a. ¿Con qué frecuencia tiene contactos con el centro escolar durante el periodo en que los alumnos permanecen en prácticas?

- 1- semanal
- 2- quincenal
- 3- mensual
- 4- trimestral
- 5- sólo en una ocasión a lo largo de la estancia de los alumnos
- 6- otra (indique cuál) \_\_\_\_\_

b. ¿Cómo considera dicha frecuencia?

- 1- insuficiente
- 2- adecuada
- 3- excesiva

**F. Disponibilidad de cara al futuro**

14. Una característica importante de la futura Formación Profesional consiste en que las prácticas en empresas deberán ser realizadas preceptivamente por todos los alumnos de FP como parte integrante de su plan de estudios profesionales.

En vista de lo anterior:

a. ¿Suscribiría, en principio, un convenio con la Administración Educativa para garantizar que un determinado número de alumnos de FP hiciera prácticas en su empresa?

- 1- sí (si se cumplen determinadas condiciones)
- 2- no (en ningún caso)

b. En el caso de que haya respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuáles serían las condiciones que Vd. considera necesarias para ello?

---

---

---

---

---

---

---

---

c. En caso de no ser favorable a continuar colaborando en la formación de los alumnos de FP, ¿podría, por favor, especificar las principales razones para dicha respuesta?

---

---

---

---

---

---

---

---



Agradecemos su interés y participación, tanto por la respuesta al cuestionario como por cualquier otro comentario que quiera hacer sobre el mismo, sobre el tema de las prácticas en alternancia, sobre la formación profesional, o sobre cualquier otro asunto que desee. Utilice para ello el reverso de esta página:

# EVALUACION DEL PROGRAMA DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA

Ref.

## ENCUESTA A LOS TUTORES DE EMPRESAS EN PRACTICAS EN ALTERNANCIA

Esta encuesta forma parte de un estudio que se está haciendo desde la Universitat de València por encargo de la Conselleria d'Educació, con el fin de evaluar el Programa de Prácticas en Alternancia. Creemos que este Programa es una experiencia muy interesante de relación entre los centros escolares y las empresas, entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Pensamos que ha habido en él ideas y aspectos muy positivos, como también somos conscientes de que se habrán cometido errores. Mediante esta encuesta y otros instrumentos de recogida de información, pretendemos valorar todo ello, defectos y virtudes del programa, con el fin de contar con criterios sólidos con los que efectuar una propuesta para las prácticas en centros de trabajo.

La encuesta que tiene en sus manos es **anónima**. La información contenida en la misma es de uso confidencial y sólo será tratada estadísticamente, en ningún caso individualmente. No obstante, dejamos a su criterio no contestar aquellas preguntas que no considere oportunas. Queremos conocer cuál es su opinión sobre las preguntas que le hacemos, así como sobre cualquier otro aspecto que quiera proponer Vd. alrededor de este tema, en el que nos consta su interés.

**GRACIAS POR SU COLABORACION**

=====

### DATOS DE IDENTIFICACION

- edad:
  - 1- menos de 30 años
  - 2- entre 31 y 45 años
  - 3- entre 46 y 55 años
  - 4- más de 55 años
- sexo:
  - 1- varón          2- mujer
- titulación académica que posee:
  - 1- sin estudios
  - 2- estudios primarios
  - 3- FP1, EGB ó Bachiller Elemental
  - 4- FP2
  - 5- Bachillerato superior ó BUP
  - 6- Estudios universitarios



- nivel de cualificación del puesto que desempeña en la empresa:

- 1- peón, sin especialización
- 2- oficial de tercera, auxiliar administrativo o similares
- 3- oficial de segunda o primera, oficial administrativo o similares
- 4- técnico especialista, encargado, jefe de sección o similar
- 5- otro (indique cuál) \_\_\_\_\_

- ¿está afiliado a algún sindicato?

- 1- sí
- 2- no

- años que lleva como tutor de prácticas: \_\_\_\_\_

- ¿por qué motivo es tutor de prácticas?

- 1- me lo ha encargado la empresa
- 2- es una sugerencia de la empresa
- 3- me ofrecí voluntario a la empresa

- ¿recibe alguna compensación por ello? \_\_\_\_\_

=====

## PREGUNTAS

### **A. Capacitación pedagógica**

1. a. ¿tiene alguna formación como instructor?

- 1- nada
- 2- poca
- 3- bastante
- 4- mucha

b. En caso afirmativo, ¿qué formación tiene, y dónde la recibió?

c. En caso negativo, ¿echa en falta algún tipo de formación?

- 1- sí
- 2- no

d. Si echa en falta algún tipo de formación como instructor, ¿cuáles son los ámbitos en que le gustaría formarse?

- 1- formación psicopedagógica
- 2- trabajo en equipo, relaciones humanas
- 3- organización y gestión
- 4- cultura general
- 5- otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

2. ¿Qué estrategias y recursos de enseñanza utiliza con los alumnos en sus prácticas?

- 1- rellenar formularios
- 2- empleo de manuales o catálogos
- 3- búsqueda de vocabulario técnico, definiciones
- 4- vídeo, materiales audiovisuales
- 5- charlas
- 6- visitas a diversas secciones de la empresa
- 7- observación de un trabajador en su puesto de trabajo
- 8- imitación o simulación del desempeño laboral
- 9- supervisión directa sobre el trabajo real
- 10- análisis de necesidades del puesto de trabajo
- 11- solución de problemas en grupo, estudio de casos
- 12- discusión de temas profesionales
- 13- entrevistas con trabajadores, reuniones
- 14- proponer un pequeño proyecto, asunto, tema, ...; que el alumno debe realizar durante su periodo de prácticas
- 15- otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

3. a. ¿Tiene algún contacto de tipo profesional con otros instructores de alumnos de FP en prácticas?

1- sí                      2- no

b. ¿Cree que sería conveniente establecerlo?

1- sí                      2- no

## B. Dedicación

4. a. ¿Cuántas horas semanales de dedicación le suponen las tareas de tutela de alumnos en prácticas? \_\_\_\_\_

b. ¿Durante cuántas semanas está tutelando a alumnos en prácticas? \_\_\_\_\_

c. ¿Cuántos alumnos tiene a su cargo normalmente? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles deben ser, a su juicio, sus funciones como tutor de prácticas?

1- informar al alumno y darle las explicaciones que requiera

2- hacer de puente entre los elementos laborales de las prácticas y los aprendizajes del alumno en la escuela

3- interesarse por el alumno, desde la perspectiva de un adulto distinto a sus padres o profesores

4- aconsejar al alumno profesionalmente

5- supervisar las tareas del alumno

6- servir de modelo al alumno

7- otras (indique cuáles) \_\_\_\_\_

6. a. ¿Qué porcentaje del tiempo dedican los alumnos al trabajo exclusivamente productivo durante las prácticas?

1- hasta el 25%

2- ente el 26 y el 50%

3- entre el 51 y el 75%

4- entre el 76% y el 99%

5- el 100%

b. Durante su periodo de prácticas, ¿cuánto tardan los alumnos en alcanzar el rendimiento normal de un trabajador?

1- hasta 40 horas (hasta dos semanas)

2- entre 41 y 80 horas (entre dos semanas y un mes)

3- entre 81 y 160 horas (entre uno y dos meses)

4- más de 160 horas (más de dos meses)

5- no llegan a alcanzar el rendimiento normal de un trabajador

7. ¿Su experiencia como tutor de prácticas le ha resultado satisfactoria?

1- sí

2- no

=====

Agradecemos su interés y participación, tanto por la respuesta al cuestionario como por cualquier otro comentario que quiera hacer sobre el mismo, sobre el tema de las prácticas en alternancia, sobre la formación profesional, o sobre cualquier otro asunto que desee. Utilice para ello el reverso de esta página, o bien añada Vd. mismo una hoja:



# EVALUACION DEL PROGRAMA DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA

Ref.

## ENCUESTA A LOS TUTORES DE CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL

Esta encuesta forma parte de un estudio que se está haciendo desde la Universitat de València por encargo de la Conselleria d'Educació, con el fin de evaluar el Programa de Prácticas en Alternancia. Creemos que este Programa es una experiencia muy interesante de relación entre los centros escolares y las empresas, entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Pensamos que ha habido en él ideas y aspectos muy positivos, como también somos conscientes de que se habrán cometido errores. Mediante esta encuesta y otros instrumentos de recogida de información, pretendemos valorar todo ello, defectos y virtudes del programa, con el fin de contar con criterios sólidos con los que efectuar una propuesta para la Formación en los Centros de Trabajo.

La encuesta que tiene en sus manos es **anónima**. La información contenida en la misma es de uso confidencial y sólo será tratada estadísticamente, en ningún caso individualmente. No obstante, dejamos a su criterio no contestar aquellas preguntas que no considere oportunas. Queremos conocer cuál es su opinión sobre las preguntas que le hacemos, así como sobre cualquier otro aspecto que quiera proponer Vd. alrededor de este tema, en el que nos consta su interés.

La mayor parte de preguntas de este cuestionario le ofrecen varias alternativas de respuesta. Para responder a estas preguntas, debe escoger el número que precede a la respuesta escogida por Vd., y escribirlo en la casilla que aparece en el margen derecho del cuestionario. Para responder a las restantes preguntas, tiene que escribir su respuesta en la línea o líneas que le ofrecemos para ello.

GRACIAS POR SU COLABORACION

=====

### Datos de identificación

- Tipo de centro:

1- público    2- privado

- Comarca: \_\_\_\_\_

- edad:

1- 20-25 años

2- 26-30 años

3- 31-45 años

4- más de 45 años

- sexo:

1- mujer    2- varón

- años de docencia:

1- 1-5 años

2- 6-10 años

3- 11-20 años

4- más de 20 años

- ¿cuál es su titulación académica? \_\_\_\_\_

- asignatura que imparte en FP \_\_\_\_\_

- años que lleva en el programa de alternancia \_\_\_\_\_

- nº de alumnos que tutela en alternancia \_\_\_\_\_
- nº de empresas que ha de visitar a lo largo del curso \_\_\_\_\_
- además de la docencia en FP, ¿tiene otro trabajo en la actualidad?

1- sí            2- no

- En caso afirmativo, señale las características del mismo:

	EN UNA RAMA AFIN A LA QUE IMPARTE EN FP	EN UNA RAMA DISTINTA A LA QUE IMPARTE EN FP
- Ejercicio libre de la profesión	1	2
- Técnico	3	4
- Mando intermedio	5	6
- Al frente de una empresa	7	8
- Otro (indique cuál) _____	9	

- ¿ha tenido alguna experiencia laboral antes de impartir docencia en FP?

1- sí            2- no

- En caso afirmativo, indique las características de la misma:

	EN UNA RAMA AFIN A LA QUE IMPARTE EN FP	EN UNA RAMA DISTINTA A LA QUE IMPARTE EN FP
- Ejercicio libre de la profesión	1	2
- Técnico	3	4
- Mando intermedio	5	6
- Al frente de una empresa	7	8
- Otro (indique cuál) _____	9	

- Especifique también la duración de dicho trabajo:

1- 1-5 años

2- 6-15 años

3- más de 15 años

- ¿está afiliado a algún sindicato?

1- sí

2- no

=====

## Preguntas

### A. UTILIDAD DE LA ALTERNANCIA

1. En general, ¿opina Vd. que las actividades que realizan los alumnos en prácticas en empresas son útiles para su formación profesional?

1- muy poco formativas con carácter casi exclusivamente repetitivo

2- algo formativas

3- bastante formativas

4- muy formativas

2. Califique la utilidad que cree que han tenido las prácticas en alternancia para los alumnos en relación a cada uno de los aspectos que se indican a continuación:

	MUCHA	BASTANTE	POCA	NINGUNA
1. Formación general	1	2	3	4
2. Perfeccionar conocimientos profesionales previamente adquiridos	1	2	3	4
3. Adquisición de nuevos conocimientos profesionales	1	2	3	4
4. Familiarizarse con la toma de decisiones ante aspectos imprevistos del trabajo, enfrentándose a situaciones de incertidumbre que difícilmente pueden encontrarse en un centro de FP por ser propias del trabajo real	1	2	3	4
5. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y relación con los otros	1	2	3	4
6. Conocer el funcionamiento y la organización de una empresa real	1	2	3	4
7. Conocer la realidad socio-económica de la empresa (relaciones laborales, ...)	1	2	3	4
8. Maduración personal (responsabilidad, iniciativa, hábitos de trabajo, ...)	1	2	3	4
9. Mejorar la motivación hacia los estudios	1	2	3	4
10. Encontrar trabajo más fácilmente	1	2	3	4
11. Otros aspectos (indique cuáles) _____			5	

3. Las prácticas de los alumnos en las empresas, ¿suponen un complemento para la formación escolar de los alumnos?

1- sí      2- no

## B. CONDICIONES DE REALIZACION DE LAS PRACTICAS

4. ¿Qué tanto por cien de las prácticas debería dedicarse a trabajo real?

- 1- 0%
- 2- hasta 25 %
- 3- 25 - 50%
- 4- 50 - 75%
- 5- más de 75%
- 6- 100%

5. ¿Qué tanto por cien de las prácticas se dedica efectivamente a trabajo real?

- 1- 0%
- 2- hasta 25 %
- 3- 25 - 50%
- 4- 50 - 75%
- 5- más de 75%
- 6- 100%



6. Señale la importancia de los siguientes requisitos para que la experiencia de las prácticas tenga un aprovechamiento óptimo para los alumnos:

	MUCHA	BASTANTE	POCA	NULA
1. trabajos formativos aunque para ser reales deben tomar parte de los procesos de producción	1	2	3	4
2. atenerse a programaciones elaboradas por el centro	1	2	3	4
3. más tiempo de prácticas en empresas	1	2	3	4
4. prácticas en empresas realizadas fuera de los periodos lectivos	1	2	3	4
5. mayor seguimiento por parte del tutor del centro (que comporta contraprestaciones adecuadas)	1	2	3	4
6. mayor seguimiento por parte del tutor de la empresa (que comporta compensaciones adecuadas)	1	2	3	4
7. empresas más adecuadas, para lo cual se precisan mejores condiciones para la selección	1	2	3	4
8. otras (indique cuáles) _____		5		

7. ¿Ha habido abandono de las prácticas por parte de los alumnos?

- Expréselo en porcentaje, por favor \_\_\_\_\_

- En su caso, indique los motivos:

1- insatisfacción en la empresa

2- incorporación a un puesto de trabajo en la misma empresa

3- incorporación a un puesto de trabajo en otra empresa

4- motivos personales

5- otros \_\_\_\_\_

8. Valore en qué medida las siguientes condiciones de las prácticas en la empresa inciden positivamente en la calidad de las prácticas de los alumnos en Alternancia:

	NECESARIO	CONVENIENTE	INDIFERENTE
1. Dedicación frecuente del tutor de la empresa	1	2	3
2. Coincidencia de las actividades del puesto de trabajo con la especialidad que cursa el alumno	1	2	3
3. Rotaciones dentro de la empresa	1	2	3
4. Alto nivel de cualificación del puesto de trabajo	1	2	3
5. Tamaño de la empresa:			
- grande	1	2	3
- mediano	1	2	3
- pequeño	1	2	3
6. Tipo de empresa:			
- pública	1	2	3
- privada	1	2	3

**C. LA GESTION DE LAS PRACTICAS EN ALTERNANCIA**

9. La elaboración de la planificación de las prácticas en alternancia se debe hacer:

- 1- exclusivamente por el centro de FP
- 2- por el centro de FP con el visto bueno de la empresa
- 3- exclusivamente por la empresa
- 4- por la empresa con el visto bueno del centro de FP
- 5- por el centro de FP y la empresa conjuntamente

10. La estancia de los alumnos en la empresa supone cambios y dificultades en la organización del sistema educativo. Haga una valoración de los mismos:

	SUSTANCIALES	IMPORTANTES PERO RESOLUBLES	POCO IMPORTANTES
- Horario de los alumnos	1	2	3
- Horario de los docentes	1	2	3
- Formación del profesorado	1	2	3
- Roles docentes	1	2	3
- Gestión del centro escolar	1	2	3
- Función inspectora	1	2	3
- Estilos de enseñanza en el aula	1	2	3
- Otros (indique cuáles) _____		4	

11. ¿Existe coordinación entre el departamento de orientación del centro y el programa de prácticas en alternancia?

- 1- mucha
- 2- bastante
- 3- poco
- 4- nada
- 5- no existe departamento de orientación en el centro

12. La relación entre el centro de FP y la empresa debería establecerse mediante:

- 1- una asociación
- 2- un convenio particular
- 3- un convenio marco
- 4- otras modalidades \_\_\_\_\_

13. ¿Cuáles de las siguientes funciones deben ser, a su juicio, competencia del tutor de prácticas en alternancia?

- 1- controlar al alumno
- 2- controlar el puesto que ocupa el alumno en la empresa
- 3- evaluar al alumno
- 4- asesorar el aprendizaje del alumno
- 5- mostrar a los alumnos el interés de la escuela por ellos
- 6- mostrar a la empresa el interés de la escuela
- 7- coordinación del programa de alternancia
- 8- programación de la oferta de puestos formativos
- 9- gestión administrativa del programa
- 10- dirigir la programación de las prácticas
- 11- otras \_\_\_\_\_



14. ¿Está satisfecho de poder tutelar a alumnos en prácticas en alternancia?

- 1- sí, en cualquier caso
- 2- sí, aunque no me encuentre capacitado
- 3- sí, aunque no me encuentre reconocido
- 4- no, porque no me encuentre compensado
- 5- no, en ningún caso

#### D. VALORACION DE LAS EMPRESAS COLABORADORAS

16. La calidad de las empresas desde el punto de vista formativo es un dato de mucha importancia, aunque puede ser difícil de evaluar en ocasiones. También es problemática, de momento, la selección de las empresas, si no se dispone de alternativas adecuadas. Pese a ello, deben emprenderse estas tareas de cara a la implantación de los módulos.

a. De las empresas en las que los alumnos de su centro han estado haciendo prácticas, haga una lista con aquellas que cree que han tenido valor formativo, en las que los alumnos han podido mejorar conocimientos y habilidades.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b. Señale también el porcentaje de aquellas empresas con las que el centro colabora, y con las cuales no repetiría si tuviera alternativa:

c. Indique, por favor, por cuáles de estas razones no lo haría:

- 1- explotación descarada de los alumnos
- 2- despreocupación o incumplimiento para con los alumnos
- 3- mal trato a los alumnos por parte de la empresa, tutor, trabajadores, ...
- 4- nulo carácter formativo de las prácticas
- 5- quejas reiteradas por parte de los alumnos
- 6- otros motivos \_\_\_\_\_

d. Si lo considera oportuno, haga también una lista con aquellas empresas con las que no repetiría la experiencia en ningún caso:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

e. Indique también porqué sigue colaborando con ellas, en el caso de que así sea:

- 1- ofrecer a los alumnos la posibilidad de un contacto real con el mundo del trabajo
- 2- siempre será eso mejor que nada
- 3- abrir a los alumnos posibilidades futuras de trabajo
- 4- los alumnos quieren hacer prácticas a pesar de todo
- 5- otros motivos \_\_\_\_\_

=====

Agradecemos su interés y participación, tanto por la respuesta al cuestionario como por cualquier otro comentario que quiera hacer sobre el mismo, sobre el tema de las prácticas en alternancia, sobre la formación profesional, o sobre cualquier otro asunto que desee. Utilice para ello el reverso de esta página, o bien añada Vd. cuantas páginas quiera.



**ANEXO PARA LOS COORDINADORES DE LOS CENTROS ESCOLARES DEL PROGRAMA DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA**

1. En la organización del programa de alternancia, ¿se ha recibido apoyo de los padres de alumnos del centro?

- 1- no ha habido ningún apoyo
- 2- los padres han colaborado en lo que se les ha pedido
- 3- los padres han tenido iniciativas en el programa
- 4- la colaboración de los padres ha sido imprescindible
- 5- otros \_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es el interés entre los alumnos de su centro escolar por realizar prácticas en alternancia?

a. Señale el porcentaje de ellos que desean participar en el Programa:

\_\_\_\_\_

b. ¿Tiene problemas para colocar a todos los alumnos demandantes?

- 1- sí
- 2- no

c. En caso afirmativo, señale cuáles han sido las dificultades habidas hasta el momento para encontrar las empresas adecuadas:

- 1- falta de conocimiento de la empresa
- 2- falta de tiempo
- 3- las empresas no cumplen las condiciones exigidas
- 4- saturación del mercado de trabajo
- 5- falta de interés por parte de las empresas por no ver las ventajas
- 6- otras (indique cuáles) \_\_\_\_\_

d. Indique qué criterios se han seguido en la selección de los alumnos de su centro para el programa de alternancia:

- 1- no ha habido selección
- 2- se eligió a quienes tenían buen rendimiento académico
- 3- se eligió a quienes tenían un rendimiento académico deficiente
- 4- se consideraron los atributos socioeconómicos de la familia, con el fin de favorecer a aquellos en peores condiciones
- 5- otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

=====

Agradecemos su interés y participación, tanto por la respuesta al cuestionario como por cualquier otro comentario que quiera hacer sobre el mismo, sobre el tema de las prácticas en alternancia, sobre la formación profesional, o sobre cualquier otro asunto que desee. Utilice para ello este espacio:



# EVALUACION DEL PROGRAMA DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA

Ref.

## ENCUESTA A LOS ALUMNOS DE PRACTICAS EN ALTERNANCIA

La encuesta que tiene en sus manos está dirigida a los jóvenes que estudian o han estudiado FP, y que realizan o han realizado prácticas en alternancia durante sus estudios.

Somos un equipo de personas que estamos muy interesados en la FP, y que pensamos que, en la reforma de la misma, las prácticas en alternancia son una experiencia que puede aportar muchas cosas. Por eso, estamos ahora evaluando el Programa de Prácticas en Alternancia desde su creación, con el fin de recabar información que nos sirva para darnos cuenta de las deficiencias y errores cometidos; así como de los aspectos más enriquecedores y satisfactorios.

También estamos solicitando la colaboración de los tutores de prácticas de los centros de FP y de las empresas, pero creemos que la opinión de los estudiantes puede ser muy importante.

La encuesta que tiene en sus manos es **anónima**. La información contenida en la misma es de uso confidencial y sólo será tratada estadísticamente, en ningún caso individualmente. No obstante, dejamos a su criterio no contestar aquellas preguntas que no considere oportunas. Queremos conocer cuál es su opinión sobre las preguntas que le hacemos, así como sobre cualquier otro aspecto que quiera proponer Vd. alrededor de este tema, en el que nos consta su interés.

**GRACIAS POR SU COLABORACION**

=====

### DATOS DE IDENTIFICACION

- Localidad \_\_\_\_\_
- Comarca \_\_\_\_\_
- Centro de FP donde estudió o estudia \_\_\_\_\_
- edad: \_\_\_\_\_
- sexo:  
1- varón      2- mujer
- rama de los estudios que cursa o ha cursado \_\_\_\_\_
- calificación global en el último curso de FP \_\_\_\_\_
- ¿tiene el graduado escolar?  
1- sí      2- no
- cursos en los que hizo prácticas en alternancia:

Nº DE HORAS

entre 1985 y 1988  
entre 1988 y 1990  
entre 1990 y 1992

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Experiencia laboral previa**

- Con anterioridad a las prácticas en alternancia, ya había trabajado:

- 1- en periodos de vacaciones
- 2- en negocios familiares
- 3- en trabajos domésticos en el hogar
- 4- en asociaciones de voluntarios (Cruz Roja, Scouts, Caritas, ...)
- 5- nunca antes había trabajado
- 6- otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

- Previamente a las prácticas en alternancia, había participado con su escuela en:

- 1- visitas a empresas
- 2- actividades de orientación profesional
- 3- miniempresas
- 4- cooperativa escolar
- 5- business-game
- 6- estudio de casos
- 7- otros (indique cuáles) \_\_\_\_\_

**PREGUNTAS**

1. ¿Por qué motivos tomo parte en el Programa de Prácticas en Alternancia?

- 1- por la posibilidad de tener un contacto real con el mundo del trabajo
- 2- por variar respecto al aprendizaje escolar
- 3- por abrirme posibilidades futuras de trabajo
- 4- por las compensaciones económicas del Programa
- 5- otros motivos (indique cuáles) \_\_\_\_\_

2. En general, ¿quedó satisfecho con las prácticas en alternancia?

- 1- nada
- 2- algo
- 3- bastante
- 4- mucho

**A. La empresa donde hizo prácticas**

3. Actividad principal de la empresa dónde hizo prácticas:

- 1- agricultura/jardinería
- industria
- 2- metal
- 3- madera
- 4- alimentación
- 5- textil
- 6- construcción
- servicios
- 7- banca
- 8- comercio
- 9- sanidad
- 10- seguros, gestorías, ...
- 11- hostelería y turismo
- 12- peluquería y estética
- 13- otra actividad (indique cuál) \_\_\_\_\_

4. Tipo de empresa:

- a. 1- pública      2- privada
- b. 1- sociedad anónima
- 2- sociedad limitada
- 3- cooperativa

- 4- comunidad de bienes
- 5- S.A.L.
- 6- institución no lucrativa (ayuntamientos, sindicatos, O.N.G., ...)
- 7- otras (indique cuál) \_\_\_\_\_

5. Número de trabajadores de la empresa en que realizó las prácticas (si la empresa tenía varias sucursales o factorías, referirlo al total de ellas, si se sabe aproximadamente)

- 1- hasta 10 trabajadores
- 2- de 11 a 25 trabajadores
- 3- de 26 a 100 trabajadores
- 4- más de 100 trabajadores

## **B. Tareas desarrolladas durante las prácticas**

6. Señale el número de actividades distintas que desempeñó (en un mismo puesto de trabajo o en varios diferentes) durante sus prácticas en alternancia:

- 1- hasta tres actividades
- 2- de cuatro a diez actividades
- 3- más de diez actividades

7. Las actividades que tuvo que realizar en las prácticas fueron predominantemente de nivel de:

- 1- peón (no se requerían estudios para realizarla)
- 2- oficial de 3ª o peón especializado o auxiliar administrativo
- 3- técnico auxiliar, o oficial de 2ª o 1ª
- 4- técnico especialista (trabajo con cierta autonomía)

8. En general, las actividades que tuvo que realizar eran:

- 1- nada adecuadas para formarse profesionalmente
- 2- poco adecuadas para formarse profesionalmente
- 3- bastante adecuadas para formarse profesionalmente
- 4- muy adecuadas para formarse profesionalmente

9. En general, la adaptación a las actividades que tuvo que hacer le resultó predominantemente:

- a.
  - 1- demasiado fácil
  - 2- fácil
  - 3- difícil
  - 4- demasiado difícil
- b.
  - 1- nada interesante
  - 2- poco interesante
  - 3- interesante
  - 4- muy interesante

10. Las dificultades que tuvo para adaptarse a las actividades se debieron sobre todo a (señalar más de una de las causas si se cree necesario):

- 1- falta de entrenamiento para la atención y esfuerzo excesivos que exigía mi trabajo
- 2- trabajo poco formativo y muy repetitivo y aburrido
- 3- trabajo de una rama profesional distinta a la de mis estudios de FP
- 4- gran diferencia entre mis conocimientos o habilidades y los que necesitaba para el trabajo
- 5- no se me daban las instrucciones y los consejos necesarios para hacer bien el trabajo
- 6- mal ambiente de trabajo
- 7- otras (indique cuáles) \_\_\_\_\_



11. Señale las carencias formativas que sintió en el periodo de prácticas:

- 1- preparación para el trabajo en equipo
- 2- preparación para la resolución de problemas
- 3- formación en nuevas tecnologías (informática, robótica, automática, ...)
- 4- formación para la organización y gestión, técnicas comerciales
- 5- formación en idiomas
- 6- cultura general
- 7- formación sobre seguridad e higiene en el trabajo
- 8- formación para la autonomía, sentido de la iniciativa, ...
- 9- preparación para la responsabilidad, adaptación al esfuerzo diario
- 10- derechos laborales
- 11- otras (indique cuáles) \_\_\_\_\_
- 12- ninguna

12. La experiencia laboral que tuvo en el periodo de prácticas fue fundamentalmente:

- 1- yo solo en un puesto de trabajo real
- 2- visitas guiadas a los distintos puestos de trabajo
- 3- seguimiento de un trabajador, al que ayudaba, a lo largo de la jornada
- 4- simulación de un puesto de trabajo
- 5- otras (indique cuáles) \_\_\_\_\_

13. Califique la utilidad que cree que han tenido las prácticas en alternancia para los alumnos en relación a cada uno de los aspectos que se indican a continuación:

	MUCHA	BASTANTE	POCA	NINGUNA
1. Formación general	1	2	3	4
2. Perfeccionar conocimientos profesionales previamente adquiridos	1	2	3	4
3. Adquisición de nuevos conocimientos profesionales	1	2	3	4
4. Familiarizarse con la toma de decisiones ante aspectos imprevistos del trabajo, enfrentándose a situaciones de incertidumbre que difícilmente pueden encontrarse en un centro de FP por ser propias del trabajo real	1	2	3	4
5. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y relación con los otros	1	2	3	4
6. Conocer el funcionamiento y la organización de una empresa real	1	2	3	4
7. Conocer la realidad socio-económica de la empresa (relaciones laborales, ...)	1	2	3	4
8. Maduración personal (responsabilidad, iniciativa, hábitos de trabajo, ...)	1	2	3	4
9. Mejorar la motivación hacia los estudios	1	2	3	4
10. Encontrar trabajo más fácilmente	1	2	3	4
11. Otros aspectos (indique cuáles) _____			5	

### C. El tutor de la empresa

14. Haga una valoración de los siguientes aspectos del tutor de la empresa donde hizo prácticas:

	VALORACION POSITIVA	VALORACION NEGATIVA
Contacto frecuente	1	2
Claridad en las instrucciones, explicaciones adecuadas	1	2
Adecuación de las tareas	1	2
Conducta general del tutor	1	2
Otros (indique cuáles) _____		3

15. En general, el estilo del tutor de la empresa fue predominantemente:

- 1- era excesivamente protector
- 2- negociaba conmigo la manera de hacer el trabajo
- 3- me animaba y estimulaba en el trabajo y aprendizaje
- 4- me trataba de igual a igual, como si fuéramos "colegas"
- 5- me dejaba hacer cuanto quería, sin orientarme ni corregirme
- 6- era un déspota conmigo
- 7- no me hacía nada de caso
- 8- otro (indique cuál) \_\_\_\_\_

### D. Relaciones en la empresa

16. El trato recibido en la empresa fue:

	MUY BUENO	BASTANTE BUENO	CORRECTO	INCORRECTO
Por parte del tutor de la empresa	1	2	3	4
Por parte de la dirección de la empresa	1	2	3	4
Por parte de los compañeros de trabajo	1	2	3	4

17. En general, a su entender, ¿cuál es la razón principal de la empresa donde hizo prácticas para aceptar a alumnos en alternancia?

- 1- conocer a alumnos que van a ser trabajadores cualificados y poder contratarles más tarde con conocimiento de causa
- 2- disponer de mano de obra barata y sin compromiso que les resuelva problemas en momentos de acumulación de trabajo
- 3- contribuir a mejorar la formación de los alumnos de FP porque esto supone una mejora social y repercute también en beneficio de la empresa
- 4- quedar bien con el centro de FP en compensación por alguna ventaja que haya obtenido o precise obtener del centro de FP o de la Administración (Bolsa de trabajo del centro, asesoramiento técnico, propaganda entre profesores, alumnos y barrio etc...)
- 5- otra (indique cuál) \_\_\_\_\_

### E. Sugerencias

18. ¿Qué es necesario, en su opinión, para que las prácticas de los alumnos en la empresa sean de calidad?

- 1- que el trabajo de los alumnos en prácticas siga una programación en la que intervenga el centro de FP
- 2- más vigilancia del trabajo de los alumnos en prácticas por parte de las autoridades educativas
- 3- mayor atención por el tutor de la empresa

- 4- mayor atención por el tutor del centro de FP
- 5- más tiempo de prácticas
- 6- seleccionar empresas más adecuadas para la formación (Por su buena disposición, por sus instalaciones y medios tecnológicos, etc...)
- 7- hacer las prácticas fuera de la época de clases
- 8- mayor contacto entre el centro de FP y la empresa
- 9- que los trabajos de prácticas en la empresa fueran más adecuados para nuestra formación
- 10- otros aspectos (indique cuáles) \_\_\_\_\_

19. Indique si los siguientes aspectos fueron adecuados para las prácticas:

ADECUADO    INADECUADO

Duración	1	2
Calendario	1	2
Horario	1	2

En general, ¿qué deficiencias señalaría vd. respecto de estos aspectos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## F. Inserción profesional

19. a. ¿Está trabajando en la actualidad?

1 sí                      2 no

b. En caso afirmativo, ¿cómo accedió al puesto de trabajo que ocupa?

- 1- por medio de un familiar o conocido
- 2- por medio del centro de Formación Profesional
- 3- por medio del INEM
- 4- a través de anuncios en prensa, radios, ...
- 5- por medio de un sindicato
- 6- otros medios (indique cuáles) \_\_\_\_\_
- 7- por medio de las relaciones establecidas durante las prácticas

c. Especifique, por favor, la situación laboral en que se encuentra actualmente

	contrato fijo	contrato temporal con renovación probable	contrato temporal sin renovación probable	sin contrato
En la empresa donde hizo prácticas	1	2	3	7
En una empresa distinta	4	5	6	8

d. En caso de trabajar, ¿qué relación guarda su puesto de trabajo con la formación que recibió en la Formación Profesional?

- 1- hago un trabajo muy relacionado con mis estudios de FP
- 2- hago un trabajo algo relacionado con mis estudios de FP
- 3- hago un trabajo poco relacionado con mis estudios de FP
- 4- hago un trabajo nada relacionado con mis estudios de FP

e. ¿Cuál es el nivel del puesto de trabajo que ocupa?

- 1- peón (no se requieren estudios para realizar el trabajo)
- 2- oficial de tercera, o peón especializado, o auxiliar administrativo
- 3- oficial de segunda o primera, o técnico auxiliar
- 4- técnico especialista, trabajo con cierta autonomía
- 5- otros \_\_\_\_\_

f. ¿Considera que su nivel de formación es, en general, suficiente para el empleo que ocupa?

1 sí                      2 no

g. En el caso de no estar trabajando, ¿a qué circunstancias atribuye este hecho?

- no busco trabajo porque:

- 1- voy a hacer pronto el servicio militar/la prestación social sustitutoria (o lo estoy haciendo, o lo acabo de terminar)
- 2- estoy estudiando (o voy a estudiar, o acabo de terminar de estudiar)
- 3- por circunstancias personales o familiares

4- busco, pero no encuentro trabajo en la rama de FP que estudié

5- busco, pero no encuentro trabajo de ningún tipo

6- ni siquiera busco trabajo, porque no tengo posibilidades de encontrarlo

7- otras circunstancias (indique cuáles) \_\_\_\_\_

21. ¿Ha realizado estudios con posterioridad a concluir los de FP?

1- estoy estudiando (o he estudiado) en una Escuela Universitaria

2- estoy estudiando (o he estudiado) cursos profesionales (INEM, academias o centros privados, ...)

3- estoy realizando (o he realizado) otro tipo de estudios (indique cuál) \_\_\_\_\_

=====

Agradecemos su interés y participación, tanto por la respuesta al cuestionario como por cualquier otro comentario que quiera hacer sobre el mismo, sobre el tema de las prácticas en alternancia, sobre la formación profesional, o sobre cualquier otro asunto que desee. Utilice para ello este espacio:



## ANEXO 2.1.

### ENTREVISTA A UNA PROFESORA TUTORA DE PRÁCTICAS

---

P.- Los profesores tutores no reducen horas lectivas

R.- SÍ que reducen : 3 horas

Y cuando es un pequeño detalle, y luego también pues eso, que las remuneraciones salariales, bueno, si ... Las empresas reciben menos de lo que tú dices

R.- Y hay una cosa, que digo que el Jefe de Departamento es el que lleva las prácticas en alternancia y luego hay un tutor. Entonces, la función del tutor simplemente es la de pasarse por las empresas una vez que está hecho todo el papeleo y se ha conectado con las empresas. Entonces, podríamos decir que el Jefe del Departamento de prácticas es el que lleva las prácticas en alternancia

P.- El papeleo

R.- El papeleo, y el conectar con las empresas

P.- El conectar; El conectar inicialmente; preparar todo

R.- Exacto; preparar toda la planificación

Y luego está el tutor, que es al que se le facilita que ya hemos hablado con esta empresa, con la otra y con la otra y él se pasa cuando ya está colocado el chaval, a los 15 días a ver la labor que está haciendo; Cada 15 días en las 200 horas

P.- ¿Y qué hace el tutor? ¿Va a ver?

R.- Exacto. No se hace. O sea, entonces el tutor no pasa. Lo que debía hacer el tutor se supone que es pasarse para hablar con el tutor que también está encargado allí con ese chaval y ver esa persona qué está haciendo, qué ha aprendido, qué relación tiene con lo que ha hecho en el colegio, en las prácticas, si tiene relación o no está haciendo nada relacionado con lo que está haciendo en el Instituto, si lo tienen simplemente archivando y lo están, podíamos decir así, explotando - mano de obra barata -, eso es lo que tenía que controlar, porque planificación de antemano no hay

P.- No hay

R.- No hay, entonces la planificación no hay. Es lo que te quería decir. Por eso digo que tutores... La misión del tutor es esa. Por lo menos la que se plantea ahí en el Centro.

P.- O sea, simplemente visitar y ver la relación que pueda tener lo que hace en el trabajo con ...

R.- con lo que se hace en el Colegio

P.- Y plantear la relación al revés; ver si lo que se hace en el trabajo podría aprovecharse en el Centro

R.- No se ha mirado nunca

P.- Eso no se ha mirado nunca

R.- Nunca

P.- ¿ Y podría valer la pena?

R.- Pues no sé si hasta que punto porque como resulta que no se está haciendo bien, bueno pues que pasa, que le están dando unos trabajos... como no está planificado lo que tiene que hacer tampoco (la empresa) entonces lo que el alumno está haciendo allí es lo que al empresario, por así decirlo, pues se le ocurre que puede hacer. Entonces, claro, lo que se le ocurre que puede hacer es lo que a él le viene bien que haga. Pues archivar, pues hacer cartas, pues a lo mejor atender al teléfono, o hablar..., según, depende de lo que sea la empresa, ¿no?. Entonces, eso no se puede plantear para llevarlo al Instituto porque es lo mínimo, es lo mínimo, y como es el mínimo, pues se supone que eso lo puede hacer cualquiera; eso va una persona que no ha hecho 5º de Formación Profesional y lo hace.

P.- Sí, sí

R.- Entonces no le sirve como nada nuevo en lo que es la labor del Colegio, podíamos decir, o de Instituto. ¿Y que le sirve al alumno estar ahí haciendo eso? Bueno, le sirve el estar en contacto con gente de empresa, oír, ver lo que se puede hacer

P.- ¿Oír y ver qué?

R.- Pues lo que hace una empresa, no sé, pues no sé... las personas que están haciendo facturación en el ordenador, pues por qué hace esa facturación, de donde viene, cómo se ha recibido el pedido, vamos en una empresa comercial ¿no? bastante..., así... yo que sé, de 20 o 30 trabajadores, pues hace eso: ver y oír, simplemente. ¿Qué función o qué cosa le mandan a él? Pues tocar el ordenador por supuesto para nada, llevar contabilidad que es lo que está haciendo en el Instituto, pues haciendo una simulación de empresas en 5º ¿Qué quiere decir "simulación de empresa"?, pues desde crear todos los documentos de hacer una empresa a hacer la simulación real de compras, ventas, de evoluciones, negociaciones con banco, trabajo con otras empresas,

etc, etc, y luego llevar la contabilidad. Eso no lo ve él en la empresa porque el empresario no se fía; No le deja. Entonces, eso que se supone que lo sabe, no lo dejan realizar allí en el trabajo. ¿Qué hace en el trabajo? Pues lo que puede, si es espabilado, se entera, pregunta, mira y observa. Si no es espabilado, que solamente va allí porque va a hacer sus 200 horas y ya está, hace lo que le mandan. Entonces, qué le manda el eso, pues le manda lo que te digo: archivar, tal, tal, ... menos ir a por un café porque se lo tenemos prohibido, nada más

P.- Los alumnos de prácticas, ¿por lo general son espabilados o hay de todo?

R.- Pues es que hay un tema muy gordo, muy gordo en relación a esto, que te quería comentar, que es la gente que viene de BUP, que pasa a 4º de Formación profesional, directamente, hay una diferencia grandísima con la gente que está los 5 años allí trabajando con FP. Entonces, ¿qué pasa?, un alumno que viene de BUP y pasa a 5º es muchísimo más espabilado en las empresas, tiene muchísimo más interés y más capacidad que un alumno de 5º de Formación profesional que lleva los 5 años haciendo lo mismo, que es gordo eh! lo que te estoy diciendo. O sea, el resultado que nosotros notamos en los empresarios es cuando mandamos una persona en 5º que viene de BUP y sólo han hecho un 4º, que es una introducción a la Contabilidad, y tiene poca cosa y luego en 5º, lo que es específico de 5º, ¿no?, tiene mayor capacidad para entender y hacer.

P.- ¿Pero eso se debe a motivos académicos, por maduración personal, o...

R.- Pues ya es raro que sea maduración personal porque son todos. Entonces, si fuera en un caso aislado, pues sí, dirías que es por el chaval, ¿no?. Yo pienso que es por el sistema de la Formación Profesional, crea más burros de lo que entraron. Pero así de cierto.

P.- ¿La de 2º grado también?

R.- Sí, sí, la de 2º grado igual, es una continuación. Es una continuación realmente, ¿eh?. Es decir, el chaval que empieza en 1º pasa a 2º. Si de 2º se quiere ir tiene la de auxiliar administrativo. Podíamos decir que no sabe nada. Un auxiliar administrativo no sabe nada. Que pasa a 3º, 4º y 5º, se crea como un, no sé si por el sistema o por parte de los profesores también, yo no lo sé, en la que es una rueda: se suelen dar conocimientos sobre conocimientos que ya se saben, y se dejan cosas de lado, por una mala planificación, simplemente de asignaturas o de lo que sea y entonces, ¿qué pasa?, que las capacidades del alumno no se desarrollan. Nosotros..., yo no lo sé, yo ya ahí no soy técnica de nada de eso, no lo sé. Pero la cuestión es que comprobando resultados, que es lo que interesa, resultados, gente - y casi toda la gente, quitando 1 o 2 de BUP -, que lo mandas a empresas, fenomenal cuando vas a hablar con el empresario, esta persona es inteligente, esta persona está espabilada, pregunta, tal... Gente de 5º, que ha estado los 5 años en Formación Profesional, va a las empresas y va a pasar. Va a pasar. Va a hacer lo que le mandan, no tienen interés y punto. Eso comprobado. No sé por qué pero comprobado.



P.- ¿Cómo prepararías a la gente antes de ir a la empresa?. O sea, al margen del trabajo que hace el Jefe de Departamento de contactar con la empresa, papeleo y tal, el Jefe de Departamento, los tutores o ¿hay alguien en el Centro que se ocupe de decirles que es lo que van a hacer, en qué va a consistir, cuáles son sus derechos, cuáles son sus obligaciones?

R.- Nada. Sinceramente nada.

P.- Entonces, ¿Cómo es el aterrizaje de un alumno en la empresa?

R.- Sinceramente nada. El aterrizaje de un alumno es simplemente que una empresa, conectas con ella, le dices que le vas a mandar un chaval que va a hacer 200 horas de prácticas allí, qué es lo que puede hacer, más o menos eso sí, entonces lo que te dicen. Va a hacer esto, y como eso lo sabe hacer todo el mundo, sinceramente, pues el alumno va según el que quiere ir, como no es obligado, entonces eso se lo tiene que ofertar y el que quiere ir a esa empresa, va. Entonces el alumno simplemente, se le hace el tipo de contratación, se presenta el día que se le ha dicho que se presente a hacer las horas, va y habla con el empresario, y el empresario ya le manda la faena de todos los días y punto. Y ya está.

P.- Y durante el periodo que está allí, ¿el alumno os consulta cosas, os pregunta algo, se queja...?

R.- Quejas sí. Pero preguntar y consultar algo, ¡nada!. O sea, es como si se desconectara completamente. O sea, tú mandas a un alumno a prácticas y sí, bueno, claro, porque el tutor pasa o tiene que pasar, y tal, no sabrías nada más de él. No sabes nada más de él. Porque él no relaciona ya lo que está haciendo allí con el Instituto. Ya no lo relaciona, para nada. Entonces, quejas si que hay cuando el alumno, por ejemplo, pues se siente explotado. Entonces que por ejemplo las 200 horas se las pasa archivando como le ha pasado a gente mía. Que ha ido a una empresa, tenían cajas así, para archivar de años a, de facturas, y los han tenido 3 horas allí, todos los días reorganizando. Entonces, claro, el alumno se ha quejado. Si es que antes no lo ha visto el tutor. Y entonces, nada, fuera, se acaba el contrato y ya está, ¿no?. Que no es eso. Pero como normalmente hacen cosas agradables, archivan unos días, otros días pues hablan por teléfono, otros días escriben a máquina, otros días pues, no sé, algo, entonces pues con eso se conforman y pasan.

P.- Y al margen de lo que son destrezas concretas de la ocupación en la que están, pues tus alumnos son de administrativo y entonces hacen cosas de ese tipo, ¿Aprenden alguna otra cosa sobre lo que es el mundo del trabajo? ¿Realidades entre empresario y trabajadores, asociación de trabajadores, sindicatos, relaciones laborales, salarios,...?

R.- No, no aprenden nada. No aprenden nada porque simplemente muchas veces a un alumno le has preguntado, que eso está muy bien ahí reflejado, en que empresa estaba, que se hacía, que si era una sociedad, si era una Sociedad Limitada, si era una Cooperativa o si era un Ayuntamiento, - que a veces no saben que están ni en un Ayuntamiento - , y no lo saben, no lo

saben. Aparte que también, por supuesto, el tutor, digámoslo así, tampoco les dice a la empresa que van. O sea, si a la empresa que es pero no si es una sociedad, si es una.... Entonces, ellos, tampoco se preocupan por saber como funciona.

P.- ¿Por qué el tutor no les dice eso?

R.- Porque el tutor no hace nada.

P.- Aunque sea un poco fuerte, ¿Por qué el tutor no hace nada?, que lo has dicho ya varias veces.

R.- Pues sí lo he dicho varias veces pero es cierto. Pues no sé, porque es una dinámica que a lo mejor se ha creado así, ¿no?. Primero, porque como no tienes un contacto..., o sea el tutor no tiene que dar una responsabilidad, podíamos decir. O nadie le evalúa, primero, o nadie le controla. Entonces, es cierto que la administración te manda unos cuadernillos verdes, que tú tienes que rellenar como tutor que eres.

P.- El cuaderno de prácticas

R.- El cuaderno de prácticas. Y ese cuaderno de prácticas después te lo guardas tú en tu casa porque no se tiene que mandar a ningún sitio. Entonces, te sientes defraudado de hacer una serie de papeleos encima, porque es escribir, tal, tal, de evaluar y de ir a las empresas para que luego eso lo tengas tú en tu casa amontonándose y haciéndose viejo. Entonces, ya te sientes por una parte, que, bueno, para qué voy a hacer esta labor si no me la va a mirar nadie y no sirve para nada. Entonces es un punto que ya no haces. El otro punto es que, bueno, es una faena ir a las empresas cada 15 días. ¿Para qué? Para ver qué están haciendo, si ya sé lo que están haciendo y no hay vuelta de hoja porque yo por mucho que le diga al empresario, el empresario me dice que no, que no va a hacer eso que él no le va a dar esa responsabilidad. Y aquí el que manda es el empresario, porque si dice que no, es que no. Y tú no puedes decirle: "Oiga, es que yo quiero que mi alumno haga esto". Y él te va a decir "pues lo siento pero yo para esto no lo necesito". Entonces, por esa parte, el tutor ya no hace nada tampoco. Por otra parte, aparte que el tutor si que tiene una reducción de 3 horas. Pero para esos desplazamientos y tal. Bueno, pues ya, ¿cuál es la función del tutor?

P.- ¿Esa reducción es suficiente o si hubiera más reducción, a lo mejor iría más a los centros y se preocuparía más?

R.- Yo creo que soy muy negativa en ese aspecto. Depende de la persona. Eso yo estoy convencida que depende de la persona.

P.- ¿Por que motivos eres tú tutora? ¿Por qué te lo han encargado, porque te lo dijeron?

R.- No

P.- ¿por qué quisiste?

R.- Por qué me gusta. Porque me gusta el jaleo de las empresas, me gusta el mundo laboral, yo soy empresaria y veo que sí que es necesario que los chavales conecten con el mundo laboral, que sepan de qué va luego el trabajo, y cualquier problema que pueda surgir, que sepan que eso va a existir, o sea, más que nada, por conocimientos, no tanto, ¿eh?, por conocimientos realmente no tanto. Porque tú puedes mandar a un alumno a una empresa y se tiene que amoldar a esa empresa. Realmente el Instituto les da una estandarización, un modelo, que realmente en la empresa luego no funciona porque cada empresa también funciona de una manera. Pues unos tienen, según la actividad a la que se dediquen, después, pues si están informatizados o no lo están, después, pues como hacen los documentos, la organización interna de la empresa, todo eso se aprende en la empresa, no se puede aprender en el Instituto. Ahora, claro, el chaval tiene que tener un conocimiento teórico de lo que es pues llevar un libro diario, lo que es una oficina, lo que es hablar por teléfono, eso está claro. Eso le vale, como cultura. Ahora, pero, a la hora de trabajar en la práctica, es que no le vale, porque va a la empresa y tiene que hacer lo que esa empresa está haciendo. Entonces tiene que volver a aprender.

P.- Pero ¿tiene que aprender o no tiene que aprender? Si aprende porque sí, porque simplemente como está ahí, el que es espabilado lo ve, lo oye y se entera y el que no, no, o piensas que por parte tanto del tutor del centro como del tutor de la empresa

-del que hasta ahora no hemos hablado-, si se podría hacer algo para abrirles los ojos

R.- Sí se podría hacer algo, lo único que pasa es que se necesita mucho tiempo. 200 horas, por ejemplo, no sirven para nada, máxime cuando se van 3 horas por la tarde en la época escolar y 5 cuando ya se acaban las vacaciones, ¿no?. Es un periodo además de Junio y Julio que la gente se va de vacaciones. Los tutores, por supuesto, es una, y hay que decirlo, esa época desconectas bastante también del Instituto, aunque sea obligatorio o no sea obligatorio y tengas unas actividades,... pero ya es periodo vacacional. Entonces desconectas. Y 3 horas por las tardes que van en la época escolar y en mi caso, por ejemplo que solamente hay por la mañana, que por la tarde no tienes dedicación, supone horas, muchísimas horas, que no es porque no se compensen económicamente, es que con 200 horas no sirve para nada, podíamos decir. Es que 3 horas que va el chaval allí, en ese momento a lo mejor, no hay faena en la empresa y la persona no está (que le pueda enseñar) porque se ha ido a hacer no se qué, y en ese momento el ordenador no funciona, y son horas que se pierden, yo que sé, es que el mundo laboral es muy complejo, y entonces esa persona llega allí y está las 3 horas sin hacer nada y luego resulta que por la mañana, mogollón de faena y ella por la mañana no está, no se entera de la película, porque no. No puede estar pendiente el tutor de la empresa, a que venga el alumno para explicarle todo un proceso que haya podido pasar y que le haya podido interesar. Es que dependería mucho de muchas cosas.

P.- ¿Qué cambiarías del modelo de prácticas en alternancia?

R.- Pues la verdad es que no sé bien porque no sé. El que está ahora ciertamente no sirve porque no lo controla nadie tampoco, no está bien llevado para mi entender ¿eh?, simplemente, desde mi punto de vista. No está bien llevado. Entonces, qué pasa, pues que todo el mundo pasa, todo el mundo pasa. Entonces, qué cambiaría, pues que si hay un tutor de empresa que tiene que controlar al alumno en la empresa, que ese tutor se dedique a hacer las prácticas en las empresas, y deslígalo de hacer otras cosas en el Instituto porque ya es bastante faena si se quiere hacer bien. Como en la ley todo se quiere hacer bien y es muy teórico y todo tan bonito. Entonces, para eso se necesita mucho tiempo, entonces, que también está remunerado por otra parte, ciertamente porque si se quiere hacer bien, es faena luego de organizar y planificar. Y luego, qué pasa con las empresas, pues que habrá que hablar con las empresas y el tutor que hay allí tendrá que ser una persona que le interese el tema, que quiera perder el tiempo enseñando al personal, o que quiera también remunerarse por otro lado, y que el empresario esté de acuerdo en que este alumno esté formándose allí y que tenga pues conciencia clara de que se está formando, que no lo está utilizando sino que lo está enseñando. Y por tanto tendrá que tener a alguien de su empresa dedicado a eso. Entonces, como muchos empresarios me han dicho ya a mí, ¿qué me compensa que yo forme a un alumno?, ¿qué me compensa?. Porque realmente ellos piensan que eso no les interesa (formar a ese alumno). Primero porque no saben si luego lo van a coger. Luego, que hay alumnos que en 200 horas desde luego no tienen ni para empezar. Ni se enteran.

P.- En las encuestas, al preguntar a los tutores de empresa, sí que decían que llegaban a conseguir un rendimiento normal en muy poco tiempo.

R.- A mi me ha sorprendido. Eso me ha sorprendido. Eso no se a que se referirán. Depende del trabajo. O sea, si es archivar, en 3,..., en 2 días si que lo han conseguido. Eso está claro, ¿lo entiendes?

P.- Sí, sí, sí.

R.- Claro, depende. Ahora, si es por ejemplo llevar una organización, o llevar una facturación por ordenador, o aprenderse un programa, o simplemente saber como funciona toda la empresa, no aprenden en 200 horas.

P.- Si los trabajos que hacen en las prácticas son de tan escasa cualificación, ¿no podrían hacerse las prácticas en empresa en vez de en 5º en 3º, por ejemplo?

R.- como en 3º, ¿a qué te refieres?

P.- Sí, en vez de estar en último curso de Formación Profesional, R.- Que se hagan en 3º

P.- hacerlas bastante antes, ya que el trabajo no supone...

R.- Nosotros este año allí en el Instituto hemos metido a gente de 3º. Toda la temporada que han estado haciendo las prácticas por la tarde, ha habido gente de 3º.

P.- Y notáis alguna diferencia entre como van y vuelven de las prácticas los de 3º y los de 5º.

R.- Es que no se nota, realmente, de verdad. Yo soy profesora de prácticas, por tanto los tengo en prácticas. Ya te digo, es que los chavales desconectan. O sea, que encima,..., yo soy tutora, ¿no?, aparte pero yo también los tengo en prácticas. Yo estoy haciendo simulación de empresas en mi clase y tengo gente que está haciendo las prácticas fuera. La otra tutora es la que va, podríamos decir, ¿no? pero es que, yo intento hablar, a lo mejor hemos hablado, y ellos desconectan, ellos, "sí, sí, me va bien", "¿Qué estás haciendo?" "a pues estoy haciendo...pero bien". O sea, no tienen nada que ver con la asignatura - las prácticas - Entonces, tampoco, no lo tengo focalizado para eso.

P.- Y al regreso, o sea, cuando vuelven ellos de las prácticas, tú no puedes hacer recordatorios de "esto que os pasó en la empresa, esto otro que visteis, aquello que veríais"

R.- Pero es que claro, entonces ya sería muy individualizado, demasiado. Yo tengo 38 en clase. Entonces, cada alumno va a una empresa. ¡Imagínate!

P.- ¡Ah!, los 38 los tienes en empresas

R.- Sí, a casi todos, menos quitando 5 o 4,..., 4 hay que no lo han hecho. Pero, imagínate, hay gente que está en el Ayuntamiento, gente que está en la tercera edad, gente que está en la EPA haciendo fotocopias y haciendo cosas, gente que está en empresas de un solo trabajador, o sea, un dueño y él, en talleres de automoción, o sea, en talleres de coches que están ahí con la otra persona, gente que está en sitios donde hay Departamentos, entonces, cada uno ve un Departamento, uno está en Compras y ve Compras, otro está en Ventas y está en Ventas, otro está en Publicidad, gente... , o sea, que hay un abanico amplísimo. Pero y lo que te comentaba antes, es que no todos están haciendo lo mismo, no todos están viendo lo mismo. Entonces, yo no puedo decir, mientras estoy explicando en clase: "como visteis en..." porque los están en el Ayuntamiento no lo han visto, porque en el Ayuntamiento no ven nada de eso, hacen Oficios, pasan no sé qué, pasan no se cuantos; El que está en la EPA, está allí con la relación agente-público, como persona, que tal y que cual, El que está en la 3ª edad está con lo abuelos, y está pasando notitas y historias. Entonces, es muy variopinto el mercado y claro, yo no puedo integrar eso en mi clase, por lo menos, pienso que no puedo, no sé, si se puede hacer de alguna manera, pues, me gustaría, ¿no?, pero yo no me veo en capacidades de hacerlo.

P.- Cuando un alumno acaba las prácticas, ¿cómo las acaba? Antes me has dicho que al llegar iba el día que se tenía que presentar y la hora; la finalización de eso, cómo...

R.- Se acaba y se va.

P.- El ya sabe cuando tiene que acabar porque se lo decís en el Centro.

R.- Exactamente, se lo decimos en el Centro y además se le da una hoja es que hay una hoja para la entidad colaboradora que es contrato y ahí pone cuando finaliza el alumno. entonces el empresario y el alumno saben cuándo finaliza y cuando finaliza, pues ya no va más. Luego se le da un certificado, eso sí, como que ha hecho 200 horas allí, para que le sirva.

P.- O sea, ha acabado y ahí se acaba el tema de las prácticas, a partir de ahí no hay nada más ni nadie le pregunta sobre lo que ha pasado antes ni hay ningún tipo de control ni evaluación ni aprovechamiento

R.-Y ahí ha acabado, y acaba, nada más, entonces yo, nada, por ningún lado ¿eh?, no lo tienes que presentar tampoco en ningún sitio. Claro, eso de tener que presentarlo parece que sea como, pero es que es cierto, es real, si no hay que presentarlo, uno, pues se deja, ¿no?, si no hay que presentarlo, pues ¿para qué sirve?

P.- Y mientras los alumnos están en prácticas en la Escuela, ¿cómo os organizáis en clase?

R.- No, no, es que no pierden Colegio, es aparte

P.- Continúan yendo al Colegio, no hay nadie que deje de asistir a clase por ir a prácticas

R.- No, porque en mi Centro, concretamente, ya te digo, como es jornada por la mañana, entonces las prácticas se hacen por la tarde 3 horas, que es lo que dice la Consellería, porque ya tienen 7 en el bloque de mañana y 3 pueden ir. Entonces, claro, van por las tardes las 3 horas. Clases no falta nadie. ¿Cuándo se puede ir 5 horas por la mañana?, ahora cuando llega Junio, que empieza el 21 de Junio que se acaban las clases, ya van por las mañanas, entonces les coge Julio y incluso a veces hasta Septiembre, porque Agosto no se puede hacer. Entonces eso se controla aún menos porque no estás en el Centro. Entonces, clases desde luego no pierden, o sea, que no tiene nada que ver, porque ya te digo que se desconecta completamente, el que un alumno esté 3 horas por las tardes en una empresa haciendo no se qué y que por la mañana vuelva otra vez a Lengua, a la diversidad de asignaturas que tiene.

P.- El tutor de la empresa, ¿qué cosas hace?, ¿qué tipo de relación tiene con el alumno?, ¿es una relación de tipo educativo?, ¿es consciente del papel que le corresponde o simplemente se limita a decirle:"tienes que hacer hoy esto, esto, y esto"?, ¿hace de capataz?

R.- El tutor de la empresa es según la empresa, porque hay empresas en que el mismo tutor es el jefe de la empresa o el dueño de la empresa, hay empresas pues que a lo mejor el tutor es el auxiliar administrativo que hay allí, o el gerente, depende. Entonces, lo que hace es mandarle faena.

P.- La empresa, ¿tiene algún tipo de criterio para seleccionar el tutor?

R.- Ninguno, por ahora, vamos, lo que yo conozco, no hay criterios. También, mal planteado a lo mejor por parte el colegio, ¿no?, que tampoco se le ha dicho que tenga que tener ningún criterio

P.- De acuerdo. Sobre la encuesta en sí, ¿que te pareció?, o ¿que pareció en el Centro cuando llegó?

R.- A mí, pues personalmente, que fui yo la que la hice, me dijo el Director que había llegado una encuesta para pues... "¿Una encuesta?, pero ahora, ¿de quién?, Si no se preocupa nadie de nosotros, ¿no?, de preguntarnos nada de como va el tema, pues para qué tenemos que hacer una encuesta", no sabíamos muy bien quien la mandaba, si era de Consellería, como una cuestión obligatoria de hacerlas, si era de una particular, hasta que bueno, dijeron, no, esto es de una persona que ha mandado unas circulares y tal y qué cual. Bueno, no es anónima, pues no cuesta hacerla.

P.- Os dijeron de una persona, las encuestas las envió la Inspección.

R.- ¡La Inspección!, ¡Ah!, pues el Director dijo que no era de la Inspección y que tal y que cual, yo no sé como se enteraría. Y yo dije, bueno, si no es de Consellería ni de nada, pues no cuesta hacerla. Y la encuesta se hizo; O sea, lo hice yo personalmente sin consultar a nadie, ¿eh?, o sea, simplemente me dieron a mí para:"esto es tuyo".

P.- Y los otros compañeros que son tutores de prácticas en alternancia en tu Centro, ¿no...?

R.- Es que el año pasado, estaba yo como Jefa porque la Jefa se dio de baja y entonces estaba yo como Jefa y como Tutora

P.- Y este año estáis 2

R.- Y este año estamos 2. Es que siempre ha habido 2 ¿eh?

P.- Ya, ya, ya. ¿Cuántos años llevas tú en el Centro?

R.- 6 años

P.- ¿Y de tutora de prácticas?

R.- 3 años

P.- 3 años; ¿antes de ti había alguien?

R.- Sí, ya había gente

P.- Que siguen ahora en el Centro

R.- Que siguen ahora en el Centro pero que no quieren saber nada

P.- No quieren saber nada de las prácticas.

R.- No. Es que, bueno, antes, lo llevaban también los tecnólogos en administrativo, de tecnología y prácticas, ¿no?, entonces lo cogían los tecnólogos porque desgravaba, o sea desgravaba, ¿no?, hacienda, le quitaban horas lectivas. Pero, como, sinceramente, ahora han puesto el plan informático y también se... pues lo cogen los tecnólogos, y sobre las prácticas, lo dejan de lado lo de las prácticas. Entonces, bueno, pues me encargué yo desde el principio, ¿no? cuando lo dejaron los tecnólogos y ya está.

P.- ¿Cuántos alumnos y cuántas empresas tienes ahora a tu cargo?

R.- Este año un montón porque cada, ya te digo, este año hemos puesto hasta gente de 3º, 4º, y 5º. Entonces, lo que va ya antes del verano, lo menos hemos metido ya 35, que está muy bien, y empresas unas 30, que son las...

P.- Y alumnos en tu curso, ¿cuántos tienes mas o menos?

R.- En mi curso, yo doy a 4º, ¿no?, entonces tengo 35 y 38, los 2 cuartos que hay.

P.- La relación con las empresas, ¿os resulta fluida, complicada?

R.- No, la relación con las empresas...

P.- ¿Ponen pegas?

R.- No, no ponen pegas; no ponen pegas porque nosotros tampoco les ponemos ninguna pega. O sea, que el empresario lo tiene más fácil que fácil. Realmente, lo que se le dice al empresario es: "Mira, aquí hay un contrato, que es el de prácticas en alternancia, en el que tú no tienes ninguna responsabilidad, no tienes que pagar un seguro, y tienes una persona que va a formarse ahí 200 horas, que tenéis que dedicarle una atención, con un tutor y esa persona va a encargarse de aprender o de hacer alguna serie de cosas". Entonces la empresa lo ve fenomenal. Luego, a partir de ahí, ya...

P.- La normativa se cumple, o...

R.- La normativa referente a la burocracia, sí.(los papeleos)

P.- Y lo que no es burocrático, lo que es más pedagógico.

R.- Pues, realmente, no mucho. No mucho, porque tampoco sabes lo que es más pedagógico. Quiero decir, sí, ahí hay unos criterios pero que luego en la realidad no se llevan a la práctica. No sé

P.- ¿Qué comentarios añadirías a la encuesta o a los resultados que no aparece reflejado y que crees que es importante de la situación en que se hayan las prácticas?



R.- Pues no lo sé porque comentarios, a mí es que me ha parecido que ha salido todo bastante bien, ¿no?, bastante positivo, por cosas que dicen los empresarios también

P.- Pero, ¿sale positiva porque se está falseando la realidad?, ¿sale más positiva la encuesta que lo que a ti te parece que es la cosa?

R.- Bueno, yo, es que basándose solamente en una realidad, es una comarca pequeña, ¿no?; Entonces, aquí en Valencia es más amplio y habrá empresas más grandes y claro, yo no puedo juzgar eso, no lo sé. Ahora, basándome en lo que yo conozco, a mí me parece demasiado optimista, o sea, yo, personalmente, la encuesta la hice tirando por alto, personalmente, porque no vas a poner la realidad, o sea, no te gusta ser negativo en una faena que la estás haciendo tú, ahora, cuando hay que decirlo, pues se dice, porque es así, ¿no?, en la realidad pues es así. Y entonces, yo la encuesta personalmente la hice así. Los demás no lo sé. Pero sale bien. O sea, lo que a mí me hace gracia es que los empresarios pidan más colaboración, o sea, que se incluya más el Instituto en la empresa y mi realidad es lo contrario: que no vayan allí a molestar. Entonces, es el único detalle que veo que para mí no cuadra nada, vamos

P.- Antes me habías dicho que había 4 o 5 alumnos de tú curso que no hacían prácticas. ¿Por qué no hacen prácticas?

R.- Porque no quieren. Sinceramente, porque no quieren. No quieren complicarse la vida, dicen que ya tienen bastante que estudiar y que...

P.- Pero no son alumnos que tengan malas calificaciones...

R.- No, no, no. No, no. Son personas que no quieren hacer las prácticas en alternancia. Dicen que no, que tienen muchas horas de trabajo y que luego no van a estar 3 horas en una empresa, y que tienen que estudiar y que tienen otras cosas que hacer. Otros están también trabajando, tienen que tener trabajos también por las tardes o hacen otras cosas, porque son mayores,...

P.- ¿Hay alumnos que estén a la vez trabajando y haciendo prácticas?

R.- No, ninguno.

P.- ¿O alumnos que hayan trabajado y quieran hacer prácticas?

R.- Sí, alumnos que hayan trabajado y quieran hacer prácticas, sí. Y las hacen.

P.- Y ¿que esperan encontrar en las prácticas en alternancia?

R.- Pues, es que sinceramente, oye, de verdad, por los comentarios de los alumnos con ellos, es las 32000 pesetas. De verdad, ¿eh?

P.- Las 32000 pesetas te las dan al año y pico de estar...

R.- Sí, sí, pero les viene muy bien al año siguiente que si para, mira, ahora se ha venido que le viene fenomenal para el viaje. Debe ser por eso. Porque, de verdad, hablando con ellos, pues hay gente que está más contenta que otra, ¿no?, hay gente que sí que me ha dicho, hoy mismo por ejemplo, una alumna, que hizo en 4º prácticas, ahora está en 5º, que estuvo en Centra. Centra es un Hiper bastante grande. Y estuvo muy contenta y quiere volver allí porque dice que aprendió mucho. Porque estuvo en un Departamento que había gente que estaba muy preocupada. Pero es que en ese mismo sitio hubo gente, que es la que te comento, que la tuve que sacar porque la estaban poniendo las 200 horas a archivar. Entonces, claro, es que depende. Depende mucho

P.- ¿Os habéis parado a analizar qué es lo que hace que algunos alumnos vuelvan muy contentos, con ganas de volver, que digan que han aprendido mucho y otros no?

R.- Sí

P.- ¿Y qué circunstancias son las que...?

R.- La relación con la gente en la empresa.

P.- Relaciones personales

R.- Desde mi punto de vista, relaciones personales en la empresa

P.- Básicamente, es el tema más importante

R.- Es el tema más importante. El que uno vaya allí y esté a gusto con las personas que está haciendo las prácticas: que le traten bien, que le expliquen, o sea, que se ve el alumno atendido. Porque básicamente, en los sitios donde la gente viene protestando es que el empresario no le hace ni caso y lo tienen ahí como un mero objeto y se sienten explotados. Entonces, ¿cómo se nota eso?, no por el trabajo que hacen. O sea, que puede estar archivando...

P.- Y otra cuestión más, tú que además dices que has sido empresaria; ¿Crees que es rentable o que es el mejor modelo el de prácticas que tenemos, o que para lo que se consigue (antes decías que 200 horas eran pocas), para lo que se está sacando ahora, 200 horas no son demasiadas en muchas ocasiones y podría hacerse en periodos mucho más cortos, sin molestar a la empresa, sin tener que darle tantas compensaciones a cambio, sin gastarse ese dinero en los alumnos ni invirtiendo tal vez en otros lugares?

R.- Sí, eso está claro, para lo que se está haciendo ahora, es demasiado tiempo; para lo que se intenta hacer, no es nada. O sea, que para lo que se está haciendo ahora, yo lo veo una barbaridad, porque realmente, no es una cosa que aproveche demasiado y 200 horas es mucho tiempo. Ahora, para lo

que se intentaría hacer, es poco, porque si se quiere llevar bien a la práctica, con esto de la reforma de la LOGSE, del aprendizaje de los alumnos,..., lo tiene que hacer bien, entonces son pocas horas, en 200 horas un alumno no puede empaparse de la empresa

P.- Y ¿aportan algo distinto las prácticas a lo que puedas estar haciendo tú en tu aula, por ejemplo a una simulación?

R.- Es que ese es el tema; No aporta nada

P.- No introduce ningún elemento nuevo

R.- Ninguno

P.- Con la simulación, o un estudio de casos que puedan hacer, o alguna miniempresa

R.- Es que este año, a ver, queríamos intentar hacer lo de una miniempresa, entonces, allí llevada en el Centro. Eso puede cambiar bastante el tema, porque al estar en el Centro; O sea, concretamente llevar el Bar, que se lleva, pero hacerlo como miniempresa. Entonces ahí ya es más factible que se pueda relacionar más todos los profesores. ¡Ojo!, porque es que claro, estamos entendiendo siempre los profesores de prácticas, pero un administrativo tiene lo menos 7 profesores, ¡7!, uno de contabilidad, uno de cálculo, derecho, laboral y fiscal, estadística, economía, y el de prácticas es el de prácticas, pero mientras todos los demás no están interrelacionados, no se puede hacer, no se puede hacer tampoco, si eso encima tienes que relacionarlo con la empresa, nos estamos reduciendo a que el pobre profesor de prácticas, tiene todo el peso de todo el tema, cuando no debe ser así, pienso yo, debe ser entre todo el grupo de profesores que dan a ese alumno, el que esté implicado de alguna manera en formarlos para la empresa o no empresa, para la escuela, pero que haya un plan; no puedes dejarlo para un tutor, ni siquiera puedes dejarlo para un profesor de prácticas, porque es que no tiene sentido. Yo en mi clase puedo dar misa, y muy bien, además lo hago por grupo, nos lo pasamos fenomenal, pero yo no me puedo salir de ahí porque además, incluso llega a haber incongruencias por la no, por lo que no están relacionadas las asignaturas, de que yo les estoy explicando, por ejemplo, los asientos, que si se hacen así o así, y el profesor de Contabilidad, pues lo está explicando de otra manera. Entonces, pues ponerse de acuerdo todos los profesores. Que pasa, que sale el tecnólogo, y como él es el tecnólogo, pues va a misa, pero no es real, porque encima los tecnólogos no tienen para nada ningún contacto con empresa, y si encima ya hace años que está dando la asignatura, tú ya lo sabes, ¿no?, pues se crea ahí, no sé, entonces él no está nada actualizado. El de prácticas, que se supone que está más en la empresa, y está, o debe de estar más conocedor del tema, y más o menos del campo de la empresa, sabes como funciona la empresa, pues más aún. Entonces, choca mucho. Choca mucho dentro del mismo grupo de profesores del alumno. ¡Imagínate tú con la empresa! No sé donde llegaremos de conclusión, pero desde luego...

P.- Bueno, ya acabando casi;La reforma de la Formación Profesional, tiene como estandarte casi,¿no? y único la formación en Centros de trabajo, que es más o menos una reformulación de las prácticas en alternancia. ¿Crees que los cambios que introduce la formación en Centros de trabajo respecto a las prácticas en alternancia aportan bastante, y si no, cuáles crees que son los elementos más importantes de la formación profesional, o sea, las carencias más importantes que tiene hoy en día la Formación Profesional?

R.- Yo, realmente, no sé exactamente la reforma cómo quiere llevar a cabo lo de las prácticas obligatorias o la formación en los centros de trabajo. Porque vamos a ver, por ejemplo, si cogemos los alumnos de 4º, van a ser todos porque es obligatoria, son 38 alumnos, más 35 en el otro, son 70 alumnos. Esos 70 alumnos se supone que tienen que hacer las prácticas, ¿donde?, en las empresas. Pero ¿qué cantidad de gente va a ir a las empresas?, porque el empresario no te puede coger a 30, o a 5 a la vez, entonces, ¿está estipulado el periodo?, es que yo no lo sé, ¿sí?, ¿de cuánto?, ¿durante todo el periodo escolar?

P.- Más o menos entre 200 y 300 horas

R.- Lo mismo, exactamente lo mismo pero obligatorias

P.- Como obligatorias

R.- Y ¿con qué planteamiento?, ¿con qué planteamiento?, ¿se va a hablar con las empresas?

P.- Evaluación de las prácticas, que ahora no hay, como una asignatura más

R.- Como una nota

P.- Sí, sí

R.- ¿Pero como nota?

P.- Como una asignatura más, sí

R.- Y el empresario, ¿que conversaciones va a tener?

P.- Eso no está claro, eso se está negociando y

R.- Eso se deja al aire. Es que es eso, es que por eso, es que si no tenemos eso claro, es que da igual, simplemente ¿qué va a cambiar?, que antes eran voluntarias y ahora van a ser obligatorias, pues no cambia nada

P.- Pero las preguntas que me estás haciendo, aunque yo no soy de la administración

R.- Es que yo no tengo claro lo de la reforma, por eso

P.- ¿Cómo os ha llegado lo de la reforma de la Formación a los Centros?, ¿Qué noticias tenéis?

R.- Pocas, aquí la verdad es que poca

P.- ¿Qué expectativas?, ¿Qué conflictos hay?

R.- Conflictos que hay es que, pues, no sabemos que va a pasar, porque realmente no se sabe que va a pasar, sobre todo pues porque el Centro no pide nada, nuestro Centro particular. Entonces, como se supone que tiene que haber unos módulos y esos módulos los tienes que demandar tú según lo que pida la..., por lógica debería de ser, ¿no?, lo que haya en la Comunidad, favorecer ahí unas asignaturas o unas cuestiones que puedan valer luego para el pueblo, no vamos a poner peluquerías y allí luego nadie va a hacer peluquería. Entonces, como el Centro no lo tiene claro y no pide nada a la Administración, pues bueno, ¿qué pasará?, pues si los centros hacen eso, te van a dar lo que luego al final sobre de los demás. Entonces ese es el planteamiento que hay, es que no hay ninguno. Entonces se vive así, ¿por falta de qué?, pues por falta de miedo. Es que no lo sé realmente, de verdad, es una desidia total, que te embarcas en la desidia y ya mira, todo igual. Yo, pues me da igual, el año que viene pediré la baja

P.- Pero tú has dicho que pediste ser tutora de prácticas porque te interesaba

R.- ¡Hombre!, yo lo veía interesante en el aspecto de que, bueno, pues los alumnos podíamos, que vieran un poco lo que es el mundo laboral, que es muy interesante, que no tiene nada que ver con el Colegio, no tiene nada que ver con el Instituto, porque es que realmente no tiene nada que ver, y entonces, bueno, que contrastaran ellos un poco lo que es el mundo laboral más que nada a nivel no de conocimientos, de conocimientos, no, sino a nivel de relaciones humanas, lo que es fichar, lo que es entrar, lo que es salir, lo que es tener un Jefe, lo que es tener una compañera que no se qué, no se cuántos, que el otro que te manda, que te tienes que aguantar y que tú no puedes irte, tienes que pedir permiso, etc, etc. Eso que es el trabajo, que lo comparen con la escuela, que es muy parecido, porque la verdad es bastante parecido, el trabajo con la escuela, y encima, pues bueno, te pagan un sueldo que tú a lo mejor no estás de acuerdo para el trabajo que estás realizando, te sientes mal, yo que sé, una serie de cosas, porque realmente, para conocimientos, es que no lo veo, debía de plantearse completamente diferente, completamente diferente, tendría que cambiar tanto que yo no lo sé, no lo sé. Ni se me ocurre, ¿no?, no tengo ni idea

P.- Y con las prácticas que tenemos ahora, ¿qué cabe esperar de ellas?, o ¿nada?

R.- Pues para mí nada. Para mí, desde luego, yo pienso todavía que son positivas en el aspecto ese. Vale la pena que sigan las prácticas en alternancia porque los chavales vean el mundo laboral desde esa perspectiva, desde la perspectiva de lo que es un trabajo, que conectan, más o menos, cada uno a su nivel, con lo espabilado que esté cada cual se da más cuenta o menos cuenta, pero ese ya es su problema, y que vean las relaciones que existen en el trabajo, el chanchullo que hay y toda la historia que pueda haber, para mí eso es perfecto. Ahora, a nivel de qué puede servir, como conocimientos y

como parte del Instituto en la empresa y la empresa en el Instituto, pues para mí tiene que cambiar muchísimo, muchísimo, muchísimo, que no sé cómo, para que eso funcionara, porque hoy por hoy, no funciona, ni creo que funcione con la reforma, porque si es igual, pero es bueno que existan las prácticas

P.- Y tú dices que no sabes cómo podría cambiar, no tienes ni idea, pero piensas que iría más por cuestiones de organización de los centros, de contenido de la enseñanza, de la actitud del profesorado o de la empresa

R.- Sí, yo pienso que debería ser también más o menos, se me acaba de ocurrir ahora, ¿no?, porque la verdad es que tampoco me lo planteo mucho, que es que el empresario y el Instituto de verdad lleguen a acuerdos, que pacten, aparte de la Consellería, aparte de la Consellería, el Instituto hay un Equipo Directivo, que es el que organiza el Centro y en la empresa, el empresario que es el que organiza la empresa. Ese empresario debía preocuparse de por si más, de lo que está pasando en el mundo del Instituto porque luego son alumnos que posiblemente pueden ser trabajadores suyos, debía de preocuparse más y el equipo directivo, ya no digo solo del profesorado sino todos, preocuparse más también de la empresa, ir a visitar las empresas y plantearles un plan a ellos, porque la empresa de por sí no te va a mandar a ti un plan, porque ellos bastante faena tienen para organizarse nada. Ahora, si tú ya le llevas una propuesta organizada, una propuesta coherente que se puede discutir, entonces sí puede haber entendimiento. Por una parte, el empresario se acercaría a la empresa si los planteamientos le interesan, y la,...¡juy!, has visto tú, y el Instituto debe tener ya los planteamientos bien claros, pues vengan de Consellería o vengan de quien vengan, pero lo que no se puede es no tener ningún planteamiento así firme, que sirva para algo. Esa es mi opinión

P.- Muy bien; si quieres añadir algo... Pues nada, muchas gracias por todo

R.- De nada.



## ANEXO 2.2.

### ENTREVISTA A UNA TUTORA DE PRÁCTICAS EN EMPRESA

---

P- Bé, en primer lloc m'agradaria saber quina és la vostra posició davant les pràctiques en alternança, com vàreu començar a participar en el programa, per quins motius i si durant este temps heu reflexionat alguna vegada sobre el tema o pres una posició.

C- Mira nosaltres vàrem començar, si et dic la veritat, no sé exactament quan. Jo sé que l'any 88, quan jo vaig entrar, ja existia la modalitat de pràctiques en alternança en esta casa. Crec que té alguna cosa a veure amb el que aabas eren els coexes o una història, vull dir que ja fa molts anys. Jo no sé exactament el tema de com va començar en els seus principis. El que si que et puc dir és que els motius pels que, pels que les, les fem; principalment és per que creem que els centres educatius no donen la formació necessària per la incorporació al mon laboral; donen una base teòrica que és necessària però no suficient i per això, doncs el estar en el conèixer l'ambient d'una empresa és fonamental per a que les persones sàpien el que és això de treballar, això per una banda. Per una altra banda, des del nostre punt de vista, els centres formatius o educatius són molt com una mare; digam que estan sempre ahí pendants dels alumnes, els alumnes estan molt arropats, el fet d'arribar a una empresa doncs és el fet de, de destapar-se un poc i de començar a ser . Això si que ho notem molt quan comencem amb les, les persones a fer pràctiques, n'hi ha molta diferència de, dels plantejaments de "puc anar al servici", per exemple, tan simple com això. Ningú no ha de demanar permís per anar al servici quan està treballant en una empresa, a classe sí. Coses com eixes o com el pelar-se les classes per a fer una altra cosa. Això doncs pensem que el fet d' estar una persona en pràctiques en una empresa després en l'incorporació al mon laboral. Un poc eixos són els dos motius pels que ho fem: perquè estem en la societat i pensem que tenim l'obligació de recolzar la societat en, en la seua activitat educativa.

P- Dos coses: Copeoc o no sé, això que has anomenat abans, si podies explicar-ho una miqueta.

C- Co... sí, és que no sé exactament el que és...humm. Sé que Copecsa crec que tenia a veure doncs amb alguna cosa molt pareguda a allò que són hui, al que, al que ara són les alternances, però si et dic la veritat, no sé exactament a què, a què consistia.

P- més de, d'ací de Caixa Popular o...



C- No ho sé, és que ja et dic, no, no sé d'on ve. Jo sé que, de fet, quan jo vaig entrar doncs encara existia la tendència les persones que estaven en alternança dels copeces perquè pel que es veia era molt poquet de temps que, que, que havien canviat. Es possible que tinguera a veure amb algun tipus d'educació cooperativa, exactament no t'ho puc dir, en pròximes entrevistes si vols et puc informar. Es només preguntar una persona doncs que està més temps en l'entitat i, i pot dir-ho.

P- Molt bé. I l'altra qüestió, el fet de ser una cooperativa li afegix alguna cosa a, a l'alternança, el fet d'estar o...

C- Jo pense que no, jo pense que no tant pel fet de ser una cooperativa que, per la filosofia i pels principis que tenim implica que hem d'estar relacionats amb l'entorn i que, i que hem d'estar molt arrelats en el, en la zona on vivim i per tant estar preocupats per totes les activitats socials que hi ha al, al nostre voltant, però no tant per això com per tindre un enfoc a nivell d'empresa globalitzador i d'interés per la societat i, bé, i per què no dir-ho, d'egoisme, perquè de fet les alternances doncs són persones que estan en eixos moments treballant amb nosaltres i a les que podem conèixer per a contractar després. Això doncs també és la postura egoista d'una empresa que, que no estem ací només per a fer de, de mare Teresa de Calcuta.

P- I com a element d'inserció dels alumnes que han fet les pràctiques en, en, en Caixa Popular, les pràctiques han, han valgut, vos han servit a vosaltres com a element de selecció prèvia o de filtre?

C- No et podria parlar de percentatges però sí que puc dir que prou persones de les que han fet alternança han acabat treballant en Caixa. De fet n'és una de les fonts que tenim de reclutament, l'alternança.

P- Molt bé. Una altra pregunta seria si dins de la empresa porteu un programa de formació de la gent que n'hi ha dins. Hi ha alguna relació entre això i l'alternança? En algun moment heu vist paral·lels, o heu pensat que l'alternança podria ser una fase inicial i després nosaltres afegim sobre això, o no n'hi ha cap?

C- Bé, nosaltres tenim dos parts; la primera que és quan una persona s'incorpora a fer l'alternança. Eixa persona té una, un, un company de l'entitat que és la persona amb la que va a treballar, que nomenem com a tutor. I eixe tutor serà el responsable doncs d'ensenyar-li a la persona no només el treball sinó també l'empresa, és a dir, n'hi ha una part que seria la part de coses formals i de quina és la faena que he de fer i una altra part que seria la part de en quina empresa és en la que estic i quines són les normes de comportament, entre cometes, que hi ha ací. Tot això és el tutor qui s'ha d'encarregar d'explicar-ho. Hi ha una guia que es dona i s'entrega als, als tutors. Als tutors se'ls explica quines són les funcions que van a fer en les persones que van a vindre, de fet no és que se'ls explique, sinó que Recursos Humans junt amb els tutors definixen quines van a ser les funcions que faran les persones. No

tindria sentit que des de dalt diguera Recursos Humans que este xiquet ha de fer açò i que resulte que en el departament o en la oficina això no tinga cap sentit. Un poc es, es fa entre els dos i a partir d'ahí es dóna la guia, el que nosaltres anomenem la guia per a cursets d'aprenentatge dels recentment incorporats, que la manegen els tutors i les persones que, que s'incorporen. Eixa seria una primera fase d'aprenentatge en la que la persona aprén, aprén en el lloc de treball tot el que va a haver de fer i on ho va a haver de fer i quines són les relacions amb les altres persones. A partir d'ahí nosaltres, abans d'incorporar qualsevol persona a l'entitat, com a política tenim que abans d'incorporar-se ha de passar per un curset. Les persones que a partir de l'alternança hem pogut veure que, que són vàlides o que, que poden tindre futur en la nostra empresa, eixes persones poden fer el curset després, bé passant primer per un contracte, però que se'ls fa un contracte i al cap d'un temps acaben fent el curset, o bé perquè directament els proposem fer el curset. Un poc eixes serien les dos vies.

P- Molt bé. Has, has parlat de, dels tutors i del procés que porten junt amb Recursos Humans i inclús una guia que si puguera ser m'agradaria veure doncs algun exemplar, eh eixos tutors ¿Com els designeu, com trieu quines persones van a ser? A demanda d'ells? Voluntariament? Es fa la proposta des de recursos humans?

C- Si, cada vegada que n'hi ha alternança es demana a les oficines, als directors de les oficines o dels departaments que decidisquen si a la seua oficina o al seu departament poden assumir una persona en alternança, o bé poden assumir perquè tenen molta faena i poden tirar-los una mà, o bé poden assumir pel contrari, perquè no tenen massa faena i poden atendre una persona. Perquè ahí s'han de conjugar les dos coses tant que la persona que faça de tutor o algú en la oficina puga atendre la persona com que a l'oficina hi haja faena per a un altre, perquè si estan creuats de braços no, no queda les persones no aprenen. Els directors d'oficina o de departament són els que definixen si fa falta o si es pot assumir una persona en alternança. A partir d'ahi són normalment els tutors els tècnics. Poques oficines, jo diria que cap, tenen un director com a, com a, com a tutor, entre altres coses doncs perquè el director de la oficina té com a una de les seues funcions eixir al carrer i aleshores no, no està a l'oficina per a ensenyar-li a la persona. Normalment solen ser tècnics que estan tot el dia o la major part del dia a l'oficina i poden, i poden recolzar, i que, per suposat, tenen coneiximents suficients com per a poder fer que una persona s'integre, en els departaments. Normalment solen ser els, els tècnics dels departaments les persones que fan de tutors. Es a dir que se seleccionen persones que tenen certa responsabilitat dins l'entitat i a més eixa responsabilitat els, els facilita o els possibilita l'atenció a una persona nova.

P- Molt bé. Una altra qüestió fa referència als continguts de, de l'aprenentatge i els del període de pràctiques. Abans has parlat d'aspectes més formals i aspectes un tant informals. Sobre què és

l'empresa, a banda de: "esta es la teua faena i esta és l'empresa".  
¿Podries concretarlos una miqueta més? Per exemple, sobre la part informal has dit conèixer les normes dins l'empresa. ¿Es només les normes, és els departaments, l'estructura de l'empresa?

C- Sí, dins del que seria la part informal entre cometes, perquè en realitat la part informal és conèixer l'estructura formal de, de l'empresa, també perquè normes d'actuació que tenim que no són normativa, que no estan en cap circular ni res per l'estil, pues jo què sé, són costums que anem tenint en la casa doncs com, per exemple, com demanar una fotocòpia, això no és una norma que estiga escrita ni res per l'estil, però la nostra costum és demanar la fotocòpia d'una manera determinada i eixes persones si no ho saben doncs a la millor es poden, es poden trobar en algun moment fora de, fora de lloc. No sé, doncs seria això, el conèixer la, els comportaments a nivell intern, que seria com se relacionen uns amb els altres, com preguntar les coses, o coses per l'estil; i per una altra banda doncs ja estaria la part formal que seria conèixer formalment les persones que estem a l'organització, conèixer quin és l'organigrama, un poc per a que la persona es situe on està i què és el que es fa. Després sempre es recomana al tutor que els explique la generalitat del departament un poc, o de l'oficina, què és el que es fa en esta oficina o en este departament i quin és el, la, la posició d'esta oficina o d'este departament dins l'organització, és a dir, quina és la funció del departament com a, com a ens i a partir d'ahí ja ensenyar-los quina va a ser o en quina banda d'eixe departament va a estar cadascuna de les persones. Eixa seria la part de coses informals que jo he anomenat abans i després ja les coses concretes de quina és la faena meua, què és el que he de fer, si he de registrar açò a un llibre o he d'enviar unes cartes o he de contabilitzar el que siga.

P- O siga que això ja depén més de cada faena.

C- Clar en cada faena seria el...

P- ¿N'hi ha algun, dediqueu algun percentatge o número d'hores a una i altra o ho deixeu a iniciativa del tutor?

C- No, normalment el que és l'aprenentatge de coses informals se sol fer de pas...

P- Informal també.

C- Sí, no, no està formalitzat per suposat està formalitzat el fet de presentar les persones a l'oficina, etc, etc, però el que és dir doncs el dilluns de 9 a 2, has d'explicar a les persones que estiguen en alternança les normes d'actuació, com esmorzem. No, això no, no ho tenim formalitzat. Pensem que també ha de ser un poc qüestió d'integració que n'hi haja entre el tutor i la persona. Es molt important que les persones que vénen en alternança s'integren dins del grup i, clar, eixe integrar-se suposa integrar-se dins del que és el treball diari de, de l'equip.

P- Una altra pregunta seria ¿Com veeu des de l'empresa el estat en que arriben els alumnes de F.P., estan ben preparats? tenen bona disposició? vos agraden els alumnes que vos envien? demaneu als centres primer una relació i trieu vosaltres? o poseu uns requisits? o...?

C- Mira, nosaltres com a entitat financera que estem treballant en una cosa molt important que són els diners dels nostres clients i que a més hem d'oferir una imatge als clients, no podem permetre-nos el luxe de, de que vinga el que vinga o que vinga la persona que vinga. Normalment sempre tenim una primera entrevista amb el coordinador de pràctiques de, de l'institut. A partir d'eixa primera entrevista nosaltres li diem clarament què és el que volem i què és el que no volem, quin tipus de persones són les que no encaixarien de cap manera en, en l'entitat i a partir d'ahí ells normalment ens donen una sèrie de persones a les quals nosaltres fem una entrevista, els coneixem, sabem un poc què és el que pretenen en l'alternança i al mateix temps els diem què és el que poden esperar de l'alternança, és a dir, és un procés en el que no som nosaltres només els que seleccionem sinó els alumnes també, eh, els expliquem un poc què és per a nosaltres l'alternança, que si esperen vindre ací a fer de "reis del mambo" doncs que s'han equivocat d'empresa, pensem que allò fonamental de l'alternança no és aprendre grans coses teòriques sinó aprendre xicotetes coses en la pràctica i a viure en una empresa que és el que realment no pot donar l'escola i aleshores doncs bé, els expliquem què és el que poden esperar. A partir d'ahi també expliquem què és el que nosaltres exigim; som prou exigents amb les persones que estan en l'alternança, i de fet pensem que estes persones estan treballant com qualsevol altre, i d'ahi doncs bé, el que no hi haja distincions entre una persona en alternança i una persona que està treballant.

P- La consideració que els doneu és de treballadors més que d'estudiants.

C- Exacte. Per a nosaltres són treballadors que tenen pocs coneiximents, i que no coneixen certes coses i que estan ací per a aprendre i que evidentment no tenen experiència i no coneixen doncs algunes coses que probablement els altres coneixem però no, però són per a nosaltres una persona més de l'equip. Intentem que s'integren completament i no que se senten un gra que ens ha eixit en un departament. A partir d'ahí els diem; bé, i ara, i ara decidiu, si voleu quedar-vos vos quedeu i si no voleu quedar-vos no vos quedeu. Les persones que es queden, excepte les que nosaltres pensem que no, que no deuen quedar-se per qualsevol motiu, perquè la persona ja ha demostrat quins són els seus interesos i no pensem que s'adeqüen, doncs fan les alternances. Açò seria el procés que nosaltres seguim.

P- Molt bé. Has parlat en algun moment d'un primer contacte amb el centre, amb el coordinador del centre. A banda d'eixe contacte ¿quina és la vostra relació amb els centres, amb quina freqüència vos veeu, quines qüestions són les que parleu, què motiva eixos contactes, o...?

C- No, bé. La relació entre nosaltres i els centres és prou bona, vull dir, no, són prou informals també. No és que, no és que no ens reunim mai però, per suposat que ens reunim, però bé, que són unes relacions que són molt bones. Tenim interessos comuns i en la mida en que tenim interessos comuns doncs intentem que les coses vagen el millor possible per a tots. Per suposat n'hi ha diferència entre uns centres i uns altres. Amb uns doncs som més, més informals perquè realment ens coneixem ja de molts anys i, i tal. ¿Contactes que tenim? Doncs en un principi el primer contacte per a, per a dir: comencen les alternances. Caixa Popular està interessada en l'alternança o no està interessada. A partir d'ahí és quan Recursos Humans fa les gestions, averigua, es posa en contacte altra vegada, diem doncs estariem interessats, podem assumir X persones. A partir d'ahí la persona coordinadora del centre ve ací, xarrem un poc de, de com serà la selecció, què és el que a nosaltres ens interessa de les persones, quin tipus de persones no acceptariem mai que, que vingueren i quin tipus de persones doncs bé desitjariem que vingueren. A partir d'ahí entre una cosa i altra i amb els alumnes que hi ha en els centres -perquè clar, podem dir: volem tots supermans; doncs superman només n'hi ha un, eh i un poc aixó. A partir d'ahí quan s'incorporen els alumnes, normalment una setmana després o setmana i mitja solen, sol vindre una persona de, del centre educatiu que pot ser o no la mateixa que, que, que hem contactat abans perquè n'hi ha coordinadors que són coordinadors generals i n'hi ha els tutors. ve una persona, passa pels distints llocs de treball de les persones que estan ací, nosaltres l'acompanyem, xarra amb les persones ja a nivell individual normalment, pregunta, mira com està el tema, ens pregunta a nosaltres també si tenim algun problema amb algú, nosaltres comentem un poc com està anant i a partir d'ahí normalment no tenim ja un altre contacte fins que falta poquet per a que, per acabar les alternances, a no ser que n'hi haja algun problema, problema doncs tal com que una persona que ha trobat faena es deixi l'alternança o una persona que ens crea conflictes a nosaltres i decidim que deixi de fer l'alternança o una persona que simplement cau malalta i, i hi cal parlar, etc. A no ser que siguin coses aixina que no es poden planificar, no solem tindre més contactes, a la millor algun dia ve algun tutor més o això però esporàdicament. I després ja pràcticament al final de l'alternança ja tornen altra vegada els professors a parlar amb nosaltres a vore com ha anat tot el període de cada persona, com han funcionat, etc, la documentació i etc, etc.

P- Això ho fan els professors de tots els centres o n'hi ha diferència entre els centres dels tutors que acudeixen? Ho dic perquè m'ha sorprés gratament perquè no era la idea que tenia generalitzada.

C- Mira, nosaltres treballem en estos moments amb 5 centres, 5 o 6 centres en pràctiques d'alternància i diferències doncs no n'hi ha, no n'hi ha massa. N'hi ha centres que per suposat doncs tenen molt més interès perquè porten menys temps a la millor i aleshores estan, estan tots els dies damunt dels, dels alumnes, però el que et dic és la norma general: un parell de contactes, un parell de visites digum i després ja

contactes telefònics i incidències digam. Es cert que açò ha segut més este any, l'any passat algo més, perdó, l'any passat algo menys i anys anteriors prou menys, eh el tema doncs pareix que l'interés per part dels instituts també va incrementant-se.

P- ¿Quina valoració feu a l'empresa de les pràctiques i també què és el que percebiu tant en els centres com en els alumnes?...en esta linea que plantejaves ara últimament de que el'interés en els centres escolars sembla que va creixent d'anys anteriors a ara últimament i també per part vostra esteu satisfets, abans m'has parlat dels motius que vos espitjaven a participar del programa, eixos objectius es complixen, sí? no?

C- Home, jo crec que els objectius es complixen i per això continuem amb, amb les pràctiques. Per suposat supose que tant per part dels alumnes com per part nostra doncs esperem més cada u en, en un sentit però jo pense que en general sí que, sí que es complixen. Parlar de conclusions així en pla general doncs et podria dir que a un, a un 50% estem satisfets; hi ha persones amb les que estem realment molt satisfetes i hi ha persones amb les que estem sorpresos negativament en el sentit que no són el que esperàvem en principi. L'interés no és el que s'esperava, no és igual que tot. Suppose hi ha bons estudiants i estudiants dolents, hi ha bones persones, bons treballadors, entre cometes, entenem treballadors per adequació de la persona a l'empresa i treballadors dolents un poc supose...

P- No anava, no anava tant per satisfacció amb les persones que estan fent les pràctiques com pel programa de pràctiques en si, l'organització, per exemple el número d'hores establert, vos sembla massa o poc per al que es fa? proposarieu algun canvi o la distribució de les hores ?¿Venen seguit? exigiu ahí que no vinga un dia a la vesprada i estiga durant tot el curs l'alumne passant sinó que concentreu les pràctiques?

C- Bé és que tenim de tot.Com som, som molts centres de, de treball nosaltres i treballem amb més d'un institut això vol dir doncs que tenim de tot i intentem, i la veritat es que ho aconseguim prou sovint, adequar-nos prou les necessitats a les ofertes, és a dir, tenim dos centres en els que les pràctiques d'alternància es concentren. Vénen tot el dia, tenen un permis especial de la, de la Conselleria crec que és, i aleshores estes persones vénen tot el dia a treballar a fer l'horari que es fa a l'empresa, i tenim centres en els que bé doncs al llarg del curs a la millor estan quatre mesos venint tres vesprades a la setmana o coses així i, clar ,procurem que cada persona vaja al centre amb el que es pot, que és eixe tipus de persona. No tindria sentit en una oficina en que van molt carregats de faena tindre una persona tot el dia encara que fóra només un mes perquè no podrien atendre-la.

P- I dins d'eixa varietat de modalitats que empreu ¿heu notat alguna que funcione millor que altres o que done més satisfacció a totes les parts o alguna que en algun moment hàgeu decidit: bé, d'este tipus de

pràctiques no anem a tornar a agafar cap alumne perquè no ens compensa o no li compensa a ell tampoc?

C- No, no. De, de dir que hi ha alguna cosa que no compensa, no. El que sí que està clar és que l'alternança quan més concentrada estiga més facilita la integració de la persona. Si una persona només ve una vesprada a la setmana difícilment acabarà enterant-se de la marxa d'una oficina perquè dos hores, tres hores per setmana no tenen, no dóna temps material a enterar-se de què és el que passa allí, no, no pots vore processos sencers, veus només el principi o el final d'una cosa, aleshores no t'assabentes. Però de tota manera gent que estiga només tres hores a la setmana tampoc en tenim, com a mínim estan doncs totes les vesprades o tots els matins i ja et dic des de fa dos anys, fa dos anys un centre i enguany dos centres han concentrat l'alternança. A nosaltres això ens ha vingut doncs no et diré jo que bé però en part pensem que sí, perquè si que teniem problemes amb alguns alumnes, no, no amb tots, alguns altres anys en que en època d'exàmens doncs es ficaven malalts al matí perquè a la vesprada tenien examen i aleshores doncs això era, no estava massa clar. I clar jo entenc els plantejaments dels alumnes; jo tinc un examen i per a mi el primer són els estudis però també entenem que quan una persona està treballant el que està és treballant i si ha de compaginar precisament alternança es diu alternança per això, per que s'alterna estudi amb treball.

P- I en esta qüestió ¿Penseu que hi ha alguna època de l'any que haguera de ser lliure per part de l'alternança, per exemple a final de curs?

C- El que està clar és que en època d'exàmens hauria d'estar prohibit perquè independentment del comentari que t'he fet abans de, bé, del ficar-se malalt el matí d'abans d'un examen, el que sí que és cert és que les persones que tenen una responsabilitat forta en els estudis i que tenen molt d'interès doncs en època d'exàmens dormen poc, arriben mig adormits i bé, no rendixen el mateix i no rendixen encara que siguin persones molt organitzades, que estiguen tot el curs estudiant, etc, etc el estrés dels exàmens doncs tots hem sigut estudiants i tots sabem el que significa i no tenen el cap en la, i no tenen el cap en el que estan. Els pots explicar el més interessant del món però ells estan pensant doncs en l'examen de "matemáticas financieras" o de càlcul o de contabilitat, estan a un altre lloc i, i és normal, no és que nosaltres això els ho recriminem sinó que és lògic, u està estudiant i està estudiant.

P- Molt bé. Ja finalitzem, altra qüestió seria, si hagueres de fer una valoració general de les pràctiques ¿quins arguments a favor i quines dificultats o quins problemes senyalaries de, del que és la vostra experiència en les pràctiques, a banda d'alguns que ja has anat comentant?

C- Arguments a favor realment més dels que t'he dit ja crec que no sé m'acudixen. Pense que és bo per a la empresa i es bo per als alumnes i és bo per a completar la, la formació

¿Dificultats que hem tingut? Doncs, com et deia abans, el paternalisme dels centres educatius per una banda i per una altra banda, doncs probablement també no sé si és la paraula exacta però la sobèrbia amb la que, amb la que vénen alguns alumnes. M'explique un poquet perquè tampoc és, ja te dic que la paraula exacta probablement no és sobèrbia, és, simplement és qüestió d'expectatives. Als instituts doncs a alguns es donen moltes expectatives de que: "i ara quan tingues el títol de "técnico administrativo" vas a ser bo, vas a ser el cap d'administració de l'empresa on vages i no sé què". Què passa, que són persones que vénen amb unes quantes idees no massa clares del que és una empresa, amb unes quantes idees del que és la contabilitat del que, del que han pogut fer i arriben ací i quan es troben que la faena que els dones són faenes de molt poqueta responsabilitat perquè entenem que nosaltres estem treballant amb els diners d'uniques persones que no, que no tenen, no tenen, no els importa que la persona que hi haja siga novata o no, no és només per les alternances, és també per les incorporacions doncs se'ls dóna faenes de poca responsabilitat i fins que eixes faenes no les fan bé i no veem nosaltres que, que entenen eixes faenes i que saben de què va doncs no se'ls dóna unes altres. Aleshores doncs és molt habitual que els alumnes pensen que venien ací a fer ja l'impost de societats, cosa que, bé, fa falta ser molt especialista i allò de l'impost de societats doncs és un exemple com podria ser doncs a fer la contabilitat o ja directament atendre clients en una oficina i això, doncs clar, des del punt de vista de l'empresa que sí que està d'acord amb l'alternança, que sí que pensa que l'alternança és positiva, però és positiva com això, com a trencar la barrera que hi ha entre el món del col·legi i el món de l'empresa, no com a trencar barrera de dir: "doncs ara els ensenyarem la contabilitat de no sé què No es tracta d'això, es tracta més de que sàpien què és una empresa, com és una empresa per dins, que aprenguen a ser responsables i a banda d'això doncs que vagen aprenent un poc, però les funcions per a nosaltres, o siga, el que és el treball, treball, treball, per a nosaltres des del nostre punt de vista no és allò prioritari, allò prioritari és el fet de, doncs això, de trencar la, la barrera. Aleshores ells arriben i pensen que van a començar ja des de no sé què, i ahi sí que hi ha un poquet de, de diferència entre el que són les expectatives dels alumnes i el que són, el que després acaben, acaben fent. També et dic que si una persona funciona, doncs. ràpidament acaba, acaba fent unes altres coses, però clar, fins que això no es veu les persones doncs a la millor estan, es tiren 10 dies mirant els arxius i passant dades a l'ordinador i revisant i fent contractes i passant a màquina i, en definitiva, enterant-se de quina és la documentació que entra i que ix dels llocs, i això a vegades em dona la sensació de que en part és culpa, culpa, és responsabilitat doncs dels instituts, que els fan tindre unes expectatives molt, molt altes.



P- Ja per acabar, la darrera qüestió seria: Has parlat un poc del tipus d'activitats que fan els alumnes quan estan ací. El control que teniu sobre eixes activitats i l'avaluació que feu ¿Es fa d'una manera formal, informal, queda a l'arbitri de, de cada tutor per exemple o teniu un criteri conjunt per a dir: "bé, doncs esta persona està per a fer més coses per que amb la seua preparació, capacitat i la faena que tenim ara pot entrar a altres coses"? Ho dic també pensant en la possibilitat de que en la formació concertada en centres de treball que es preveu en la LOGSE l'empresa puguera participar en l'avaluació dels alumnes en la qualificació, nota.

C- Bé, de fet nosaltres qualifiquem els alumnes. Els centres ens ho demanen i és la nostra obligació en el quadernet i a més, normalment doncs som prou coherents i les persones normalment solen saber quina va a ser la valoració que se'ls va a ficar. Si, tin en compte una cosa, i és que el treball que fa una persona que està en alternança de cara a l'empresa, a pesar que la persona que estiga en alternança és una persona que per a nosaltres és com si estiguera treballant, de cara a l'empresa, és responsabilitat del tutor. Es a dir, si s'equivoca la persona que està en l'alternança això no vol dir que siga raó suficient per que la faena isca mal, sinó que si s'equivoca la persona que està en alternança cal refer la faena, ho refaça la persona en alternança o ho refaça el tutor. Això vol dir que per suposat que tota cosa que fa una persona que està fent pràctiques l'ha de revisar el tutor, i la, l'obligació del tutor és a continuació dir-li a la persona que ho ha fet malament; "has fet açò malament per este motiu, per este motiu i per este motiu, hauries d'haver-ho fet d'esta manera i ara torna-ho a fer". A mi, com a tutor, personalment el que més m'agrada és fer això. Hi ha vegades en que no es pot fer i "ara ho tornes a fer" perquè els plaços de, de lliurament també són importants però la majoria de vegades jo normalment el que faig, és que, encara que jo haja fet les reformes, li dic a la persona que ho torne a fer, i a partir d'ahí si ho fa bé se li diu: " està bé" i si ho fa malament una altra vegada doncs se li torna a explicar.

P- Açò amb independència; al principi m'has parlat que quan adequieu o busqueu el número de places que podeu ofertar en alternança veeu tant moments on la faena va prou relaxada com per a poder atendre a la persona, com moments en què per molta faena interessa tindre persones

C- Es necessita un equilibri.

P-Com trobeu el temps? No vos suposa una pèrdua de temps el fet d'estar explicant-li a la persona: " doncs mira, t'has enganyat en això i en això"?.

C- No és una pèrdua de temps des del punt de vista de que la pròxima vegada se suposa que ho farà bé. Tin en compte que no totes les faenes són, que cada dia hi ha una faena, sinó que hi ha moltes faenes que són rutinàries que es fan a la millor una vegada a la setmana, una vegada al dia, una vegada al mes o una vegada cada 15 dies. Això vol dir que des

del punt de vista eixe si tu li expliques una cosa a una persona, la fa, la fa mal i tornes a , li expliques què és el que ha fet mal, l'altra vegada ho farà bé. Es el que esperem almenys.

P- Molt bé. I ara ja sí que acabe. Una cosa que segurament havia d'haver preguntat al principi. ¿Quantes oficines o quants centres teniu? Quin és el número d'empleats més o menys? Quants alumnes heu tingut este darrer any en alternança, per situar també ?

C- Nosaltres som 19 oficines més el que és l'oficina de servicis. 19 des del dilluns, no des del dimecres, vull dir, erem 18 fins el dimecres, més a banda l'oficina de servicis. En total som aproximadament unes 125 persones, 130 persones i en l'oficina de servicis és on més gent som perquè donem el recolzament a totes les oficines. Ací som al voltant d'un 30 i pico o 40 persones. I persones que hem tingut en alternança en el darrer any, el que passa és que les hem tingut en fases, aproximadament unes 30 persones en total, però en diferents fases, no totes al mateix temps, probablement hauran sigut més de 30. 30 i 40 persones. No t'ho sabria dir exactament. No tinc les dades ací, però més o menys això.

P- Molt bé. Doncs això és tot. Si vols afegir algun comentari o alguna cosa que penses que no t'haja preguntat i t'agradaria o t'interessaria dir.

C- No, jo crec que no.

P- Molt bé. Doncs moltes gràcies.



**ANEXO 3.**

**GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS ENCUESTADORES**

---

**GRUPO DE DISCUSIÓN CON ENCUESTADORES  
PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA**

**SALA 23, CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA**

**14-12-1992**

LUNES 14 DE DICIEMBRE DE 1992

MESA REDONDA, ENCUESTAS REALIZADAS EN EMPRESAS Y SU FORMACION

Comienzo identificandome yo, que soy ENRIC SANCHIS..., que es la persona de esta Conselleria, que esta coordinando toda esta historia del Estudio de las Prácticas en Alternancia.

A mi derecha:

- ROBERTO IGUAL.- Area de Formación Profesional de la Conselleria de Educación y Ciencia.
- RICARDO BOU.- Asesor de Formación Profesional de Valencia.
- ISABEL CERVERA.- Estoy haciendo las encuestas.
- MIGUEL ANGEL GARCIA. Servicio de Planificación.
- SALVADOR INIGO.- Planificación.
- RAMON ALOS.- Planificación.
- LORENZO GRAU.- Estoy haciendo encuestas.
- MARIA MARTINEZ.- Estoy también, haciendo encuestas.
- JOSE ROMERO.- He hecho encuestas en la zona Interior y Sur de Alicante.
- RAFAEL LLORCA.- Encuestador en Alicante.
- JAVIER SAPINA.- He estado haciendo encuestas y me dedico ahora a pasar los datos para procesarlos.
- FELIPE ALCALA.- Encuestador.
- CARMEN GUILLEN.- He estado haciendo encuestas.
- FERNANDO MARHUENDA.- He estado preparando las encuestas con RICARDO BOU, y pasando alguna también.

MODERADOR .- Bueno está claro como funciona esto, antes de hablar cada uno, o sea, levanta la manita, pide la palabra y yo se la doy, aprieta el interruptor, se enciende la luz y puede comenzar a hablar, siempre dando primero su nombre. A efectos de que luego en la transcripción no haya ningún problema. Si os parece empezamos ya, ¿vale?.

Bueno sabéis que se trata de recoger a través de esta discusión mas o menos informal, todas aquellas cuestiones de carácter cualitativo, que no se han podido recoger en las encuestas dado que la mayoría de las preguntas, eran cerradas, es decir tenían alternativas prefijadas de respuesta, los que tenemos un poquito de experiencia en temas de investigación social sabemos que el encuestador, si ha hecho bien su trabajo como estoy seguro que ha sido en este caso, después de hacer determinado número de encuestas, tiene información mucho mas rica de la que queda reflejada en los cuestionarios, y en muchos casos una buena interpretación de los resultados estadísticos, no se puede hacer sino es conociendo precisamente esas informaciones cualitativas que sólo la gente que ha participado directamente en el trabajo conoce.

Tener en cuenta que hay cuestiones que también, aunque no están recogidas en los cuestionarios, si que habéis reflejado en los informes de uno, dos, tres folios que cada uno de vosotros ha hecho, Ahora lo que se trataría es, no tanto de repetir o de explicitar los resultados de los cuestionarios, porque los vamos a conocer, sino de ir un poco mas allá, o sea a comentar quizás algunos de esos resultados, con esos matices que no han quedado reflejados en la encuesta. Hemos previsto en una reunión previa que hicimos para preparar esta reunión, cinco o seis temas para discutir.

En primer lugar habría, digamos un tema de calentamiento que no se si vale la pena que comentemos alguna cosa o no, porque queda reflejado en vuestros informes, pero antes de pasar a

cuestiones mas concretas, quizás alguno queréis decir algo sobre la cuestión de la accesibilidad de los entrevistados, es decir, si ha sido fácil o difícil, conectar con ellos y hacer las entrevistas, el clima en que se ha desarrollado la entrevista, es decir, si era tenso, si era cordial, si había mucho o poco interés, por parte del entrevistado, y por último la idoneidad del cuestionario, es decir, si había preguntas que no deberían haberse hecho, si había preguntas por el contrario que no se hicieron y habría que haber hecho y que fiabilidad os merece las respuestas que habéis obtenido, esto seria digamos el primer tema y luego pasaríamos ya digamos propiamente al objeto de esta reunión, hablaríamos del aspecto de la empresa, si la empresa la impresión que os da, es que era un lugar donde se podía efectivamente recibir formación cualificación o era para entendernos, un taller de mala muerte donde difícilmente alguien podría aprender algo. En segundo lugar quisiéramos conocer un poco la impresión general del entrevistado, tanto de los empresarios como de los alumnos, como de los tutores de empresa, cuando no coinciden con el empresario. Luego hablaremos de las opiniones a vuestro entender, que tienen los empresarios de los alumnos, las opiniones que tienen los alumnos de los empresarios, la opinión de los alumnos sobre el sistema de prácticas en alternancia, como veis la disponibilidad de las empresas que habéis entrevistado para continuar en el programa y sobre todo para continuar en lo que mas adelante se llamará formación en centros de trabajo y por último quisiéramos conocer vuestras opiniones después de las experiencias que habéis tenido sobre el programa de prácticas en alternancia, de esto es de lo que se trata de hablar.

Primero vamos a hablar de los alumnos y luego, dentro de una hora aproximadamente pasaremos a hablar de las empresas, entonces en relación con los alumnos :

¿ Alguien tiene algo que decir en cuanto a la cuestión de accesibilidad de los entrevistados, clima en que se desarrollo la entrevista e idoneidad del cuestionario?.

ISABEL CERVERA.- Respecto a la accesibilidad yo estoy bastante contenta porque no he tenido en absoluto ningún problema con ninguno de los alumnos a los que, me he puesto en contacto con ellos, todos menos una persona, todos han aceptado vamos fenomenal; incluso gente que estaba trabajando a sacado horas de donde ha podido; el contacto telefónico muy bien, luego a la hora de quedar con ellos también estaban muy dispuestos a hacerlo y a colaborar, y bueno el clima también, yo la verdad es que, ya se lo dije a Miguel Angel, y en el informe lo digo, no he tenido absolutamente ningún problema, estoy muy contenta con eso, Los chavales además no solo contestaban a la entrevista, sino que luego me contaban mas cosas, de las prácticas, de gente que ellos conocían que habían hecho de otros años, porque había algunos que no solo hicieron prácticas un año sino que hicieron dos años o así, entonces me contaban todas las experiencias que habían tenido, la mayoría estaban muy contentos con las prácticas y otros muy descontentos, o sea no había una cosa intermedia los que estaban muy contentos o los que estaban muy descontentos.

MODERADOR.- Estas mezclando temas, vamos a ceñirnos un poco al principio, o sea accesibilidad, el clima ya has dicho lo que opinabas, idoneidad del cuestionario y grado de fiabilidad de las respuestas.

ISABEL CERVERA.- Si, yo creo que si, vamos. A mi desde luego no se, lo hacían con mucha naturalidad, no es que se quedaban ahí, con lo único que mas duda puedo tener a lo mejor, es a la hora que se les preguntaba, lo de si están trabajando a horas y como habían conseguido el trabajo, si están con contrato fijo, eso es lo único que más recelo les daba a la hora de contestar, pero a las demás preguntas no, no tenían ningún problema, yo creo que si, que bastante fiabilidad.





MODERADOR.- Respecto a esta primera cuestión :  
¿alguien tiene algo que decir?.

CARMEN GUILLEN.- Respecto a la accesibilidad, yo los problemas que he tenido, han sido respecto a que han venido errores en los datos de los alumnos, por falta de teléfono por ejemplo, o porque las direcciones o teléfonos estaban equivocados, pero la respuesta de los alumnos ha sido muy buena, y el clima muy cordial, o sea que bien respecto a la accesibilidad.

MODERADOR.- Gracias, ¿alguien más?.

JOSE ROMERO.- Yo tengo alguna diferencia en cuanto a la accesibilidad; parece que en un principio tenían alguna duda de que se trataba, lo típico era la madre que se ponía al teléfono, quería saber quien era y bueno, han llegado a preguntar que si iba a vender libros después, pero nada más. Una vez quedábamos citados para realizar la encuesta, realmente se hacía corto, aunque aparentemente la encuesta era larga, casi apuraban el tiempo del que disponían y vamos estaban realmente, se sentían bien haciéndola e incluso parecía corta, no llegaba a tener excesiva duración, nada más.

MODERADOR.- ¿Alguna intervención mas?.

LORENZO GRAU.- Yo quería decir que estoy de acuerdo en cuanto a lo que ha dicho Carmen, en cuanto a los errores, sobre todo los problemas que hemos tenido de accesibilidad, ha sido debido a eso, pero en cuanto al clima, nosotros tenemos que distinguir dos puntos: fuera de Valencia y Valencia y sus alrededores. Yo creo que fuera de Valencia ha sido un clima muy agradable y la gente nos ha tratado muy bien, ha hecho todo lo posible por quedar con nosotros y la entrevista se ha desarrollado muy bien, pero por ejemplo en Valencia capital y

pueblos de alrededor, hemos tenido bastantes problemas e incluso alguna persona muy desagradable y en un aspecto, digamos, atacante, atacaba a la persona como si no sé, estuviese tomándose un poco a risa y pasaba un poco de todo eso, después de haber hecho desplazar al entrevistador, entonces yo creo que por lo general fuera de Valencia muy bien, pero aquí en nuestro caso, hemos tenido algún problema y bueno nada mas.

MODERADOR.- ¿ Alguien más?.

ISABEL CERVERA.- Yo he tenido mas problemas fuera de Valencia que en Valencia capital y sus pueblos, bueno fuera de Valencia me refiero al Puerto de Sagunto y a Onteniente, que es lo que yo he hecho así mas, fuera de Valencia. Sin embargo aquí en Valencia capital, pero los problemas no han sido porque no han querido hacerlo, no, sino a la hora de quedar con ellos porque habían mas problemas porque ellos estaban trabajando o lo que fuese, pero aquí de la gente de Valencia nada, eso era todo.

JAVIER SAPINA.- Es reiterar un poco en parte, lo que se ha dicho, no... , haciendo la salvedad, de que yo he hecho muy pocas encuestas de alumnos, pero por si sirve, lo comento y es que la accesibilidad en cuanto al contacto telefónico, pues ha sido muy difícil el mero hecho de intentar encontrar a la persona indicada, en casa, que por lo que sea estos chicos y chicas paran poquito, ni siquiera a la hora de comer en muchas ocasiones. Entonces resultaba francamente difícil concertar la entrevista, aunque hice muy pocas encuestas, intente muchos contactos, antes de empezar a pasar los datos y había un porcentaje muy bajo de, de momento si te encontrabas a alguien y podías citar para una hora determinada, eso lo encontrabas bastante difícil, no había problemas en cuanto a disponibilidad, siempre y cuando te sujetaras a los horarios disponibles que tenían, no?, y en cuanto al cuestionario yo si

acaso, consideraría que se hacía un poco largo y que probablemente hacia el último o tercero cuestionario la gente tendía ya a contestar con un poquito de prisa o con un poco de..., hablo por aquello de la fiabilidad, no se si era una impresión subjetiva o era esto.

RAFAEL LLORCA.- En cuanto a los teléfonos nos pasó igual porque en Alicante habían cambiado todos los teléfonos el año pasado o por ahí. Entonces había que llamar a telefónica para averiguar los nuevos, y a veces no tenías el apellido del padre y entonces había algún problema. Normalmente la gente lo aceptaba bastante bien exceptuando un caso que me cabré mucho, no? porque después de llamar y no se que, al final que me dijo que no lo hacia era el marido, y además luego me entere, de que esa chica tenía trabajo en Diputación gracias a las prácticas en alternancia, entonces pues me peleé con el marido, me pareció a nivel ético muy mal hecho por su parte, y se lo dije. Luego la idoneidad del cuestionario, la accesibilidad habían también alumnos, que estaban trabajando y que tenían problemas con el horario y entonces yo decía que iba al trabajo a hacer la encuesta y no tenía ningún problema, e incluso el que estaba en un principio un poquito así, con pegas o con prisas o tal, luego a lo largo del cuestionario se alegraba, y al final acababa contento porque parece ser que le recordaba esa época o lo que fuera y salían bastantes o sea con bastante satisfacción y sobre todo a nivel de que hablaba muy bien del cuestionario en el sentido que lo veían interesante, o sea que veían que si que podía servir para algo y mucha gente incluso aplaudía que alguien se mojara en este tema, o sea como que valoraba mucho las prácticas y que estaba bien que se preocupara la administración de mejorarlas, con estos cuestionarios. La fiabilidad hay algunos alumnos que estaban todavía estudiando, que se notaba que querían quedar bien, los que estaban todavía porque tenían miedo, de que a lo mejor de que se enteraran, aunque dijeras que era anónima,

tenían miedo de que se enteraran y no; hablaban un poco bien de la empresa en la cual habían estado, cuando se notaba que no estaban nada contentos, pero eso solo me paso en un caso, así que lo note yo claramente.

MODERADOR.- Gracias, ¿alguien mas quiere intervenir en esta primera cuestión?.

Vale, pues vamos a pasar ya a la caracterización de los entrevistados, en este caso a la caracterización de los alumnos, se trataría de que nos dierais vuestra impresión sobre cual es el alumno tipo de prácticas en alternancia, desde dos puntos de vista, desde un punto de vista sociológico, por ejemplo, ¿cual es la extracción social predominante de los alumnos? son hijos de empleados, son hijos de trabajadores industriales, son de clase obrera, son de clase media, etcétera. Luego desde un punto de vista psicológico, es decir, son de lo mas dinámico, de lo caracteriológicamente mas agresivo del alumnado, se trata de chavales mas bien amorfos, retraídos, ¿como lo veis?, y en concreto nos gustaría vuestra opinión sobre la mentalidad del alumno, en el sentido de si estabais ante una persona que se autoconcibe como un trabajador en potencia, es decir alguien que ya esta pensando que es un trabajador y que lo que quiere es buscar pronto, encontrar pronto trabajo, o si sobre todo la tenéis delante un estudiante, es decir, un señor que ha pasado por prácticas en alternancia, confiando sobre todo, en mejorar sus conocimientos para seguir luego incorporado todavía algún tiempo al sistema educativo, ¿hay un trabajador precoz o un estudiante? delante de vosotros sobre todo, ¿quien interviene?

JOAN APARICI.- Yo diría que a nivel psicológico hay dos tipos de alumnos, o por lo menos yo me he encontrado dos tipologías predominantes, por una parte todos aquellos alumnos que han estado principalmente, o están trabajando, fundamentalmente presentan unos rasgos bastante dinámicos, son gente que

contesta el cuestionario prácticamente sin dudar, va bastante al grano, o sea lee las preguntas, pero al mismo tiempo las dudas que tienen son mínimas, en cambio aquellos alumnos que por el contrario han estado o no están trabajando y siguen estudiando o no trabajan, por el contrario plantean muchas dudas a la hora de contestar el cuestionario, mucha inseguridad. Entonces yo diría que, una primera categorización si se puede extraer, sería el hecho de que aquellas personas más dinámicas, más decididas suelen ser aquellas que en este momento están trabajando, y aquellas personas por el contrario más inseguras, que dudan de todo, por el contrario no tienen en este momento trabajo, esa sería mi primera impresión después de haber pasado las encuestas, eso a nivel psicológico. En cuanto a la extracción de la gente pues, diría que fundamentalmente, es de clase obrera y que tienen muy asumido que van a ser fundamentalmente trabajadores el día de mañana excepto un par de casos en que las prácticas en alternancia les sirvió para todo lo contrario, es decir para darse cuenta de como está el mundo laboral y que con estudios superiores podrían cambiar pues un poco esta condición de digamos trabajadores.

MODERADOR.- Gracias.

FELIPE ALCALA.- Yo coincidiría bastante en lo que acaba de decir Joan. En el apartado de la mentalidad de estos chavales, fundamentalmente creo que ha predominado entre los que yo he entrevistado una actividad y una capacidad crítica bastante alta, una sinceridad yo creo que bastante notable, de hay deduzco que la fiabilidad de las respuestas pues pueda ser, bastante alta y en cuanto a capacidad crítica, porque de las respuestas se deducía que por ejemplo, apoyaban en general mucho la filosofía del programa de prácticas y en ese sentido lo entendían mucho más encaminado a la acción posterior al mundo del trabajo más que al estudio, por lo que se contaba,

pero aceptando y apoyando la filosofía del programa sin embargo, daba la sensación de que eran muy críticos en la aplicación concreta del programa. En concreto respecto a la figura en muchas ocasiones de los empresarios, o en el mundo de la empresa donde han tenido que aplicar o llevar a cabo ese programa. En cuanto a la composición o a la extracción social de estos alumnos, a mi me da la sensación de que hay una tipología bastante variada de clases medias y clase obrera o sea que el abanico iría de una a otras y con cierta variedad, yo he encontrado algún caso incluso de que se salía un poco de esta norma general que acababa de decir hace un rato de, casi de proyección casi directo hacia el mundo del trabajo directo, pero quizá era la excepción, me daba la sensación de que bueno estaba hay porque tenía a lo mejor, una capacidad intelectual relativamente alta pero a la vez un apoyo económico y social también grande. En todo caso lo que predominaba era esa proyección al mundo del trabajo en general, en ese sentido apoyar la hipótesis de trabajadores precoces mas que estudiantes.

RAFAEL LLORCA.- A nivel sociológico, la mayoría lo que dice él, hijos de trabajadores y algo de clase media. Yo no sé por qué, pero la mayoría de las encuestas eran mujeres, entonces habían algunas casadas y era curioso porque tenían interés de buscar trabajo, algunas no habían encontrado pero si que tenían interés en trabajar y la impresión a mi, psicológica es de que lo que se ha dado, es gente joven, sana o sea con bastante... gente muy espabilada, muy viva y bastante buena gente dentro de un criterio de clasificación de los jóvenes, y me daba la impresión como que, tenían más capacidad que lo que estaban desarrollando, o sea todos los que estaban trabajando, que iban bien en el trabajo, los veía como muy puestos, con muchas tablas en el trabajo y con mucha capacidad crítica y gente muy espabilada y yo la veía como, o sea me daba una impresión diferenciadora del trabajador clásico de empresa o sea, veo una diferencia entre el trabajador que sale de la FP

y el que he conocido por medio de sindicatos en otros sitios.

ISABEL CERVERA.- Bueno yo, respecto a lo de la clase social es que también diferenciaría entre, en los que yo he hecho de los de Valencia capital y los de los pueblos, que se notaba, aquí la gente de Valencia era más de clase social media y los de toda la zona de Puerto de Sagunto era más gente hijos de obreros que trabajan en la siderurgia. Luego respecto a lo psicológico, yo pienso que era lo que decían ellos antes, que son trabajadores precoces mas que estudiantes, trabajadores en potencia porque las prácticas normalmente las hacían en el último curso y eran en vistas ya a trabajar, no a seguir estudiando, luego si..., había gente sobre todo aquí en Valencia que ha seguido estudiando carreras superiores pero bueno la mínima gente, luego también lo que decían antes, que se notaba mucho la gente que está trabajando ya , a la hora de contestar las preguntas y la gente que está en paro que estaba más insegura.

MODERADOR.- Entre los encuestados no había estudiantes, gente que todavía fuera estudiante.

ISABEL CERVERA.- Si que he entrevistado gente que todavía estaba haciendo FP, pero creo que serían unas dos o tres personas de todas las que he hecho y era gente porque había repetido, pero vamos que por edad tenía que haber terminado ya.

MARIA MARTINEZ.- Bueno yo quiero decir que si que había bastantes estudiantes entre la gente que hemos encuestado. Bueno, no la mayor parte, pero bastantes, y por edad además, 18 años o así, no se si por edad, les corresponde estar aún en FP, pero vamos. Yo quiero decir que en cuanto a la extracción social en su mayoría eran hijos de trabajadores, clase obrera aunque también había de clase media, pero lo mas importante

que quería decir era que desde el punto de vista psicológico, no era gente como se ha dicho antes agresiva ni que se movía mucho para encontrar trabajo, porque bueno más que nada yo creo que no encontraban, algunos buscaban y no encontraban trabajo y otros que habían obtenido el trabajo bien porque les habían dado dinero para montar un bar, por ejemplo negocio, o habían conseguido el trabajo otros, a través de las prácticas pero muy pocos. Y otra cosa que quería decir era que la verdad, respecto al cuestionario, no se entendía, por parte de los alumnos, no entendían muy bien las preguntas y había que explicarles algunos puntos del cuestionario porque no lo entendían, vamos yo creo que hay mucha mentalidad de estudiante, bastante, porque trabajador en potencia sí, pero de los que dicen que no se encuentra trabajo, porque no hay trabajo, no porque estén realmente muy interesados en buscarlo. Nada mas.

FELIPE ALCALA.- Yo, sobre la pregunta de si había todavía estudiantes entre este alumnado yo si he tenido. Me he encontrado con chavales que están estudiando todavía, pero insisto en lo que decía antes, que incluso el estudio era un aspecto secundario, en su actividad cotidiana hoy día, que les quedaban algunas asignaturas, pero desde luego mayoritariamente estaban enfocando su vida diaria hacia la búsqueda de trabajo, ¿no? y un poco disiento de lo que estas diciendo tu, por lo menos en el caso de los chavales que he entrevistado yo, si que me he encontrado el caso del típico trabajador desanimado, que ya no sabía por donde buscar trabajo, porque sobre todo en algunos de la zona interior, de la zona de la Olla de Cofrentes, El Valle de Ayora, toda aquella parte, que realmente, decían es que ni en Requena va a ver posibilidad, como no nos vayamos hacia Valencia, aquí no hay ninguna posibilidad de nada y tal, pero desde luego mentalidad de estudiante yo no me he encontrado, mas bién todo lo contrario.



RAFAEL LLORCA.- También he tenido a estudiantes encuestados, y una cosa destacaba, era que todos sacaban buenas notas o sea tenían pintas de aprobar todo, o sea que eran buenos estudiantes, ¿no? pero al mismo tiempo también notaba eso, o sea que habían varios que intentaban simultanear estudio y trabajo o sea que la relación con el trabajo yo creo que la gente que viene de FP la tiene mas arraigada .

JOAN APARICI.- Yo es que quería anotar una cuestión que me parece interesante, y es el hecho que la mayoría de las entrevistas o cuestionarios que yo he pasado, la mayoría iban dirigidos a dos ramas fundamentales de FP, que eran administrativos o bien mecánica y electricidad, entonces era notar un poco el hecho de que actualmente, pues prácticamente la rama de mecánica y la de electricidad estaba fundamentalmente dominada por hombres y la de administrativo, más por mujeres pero, con la salvedad de que si que había algunos hombres incorporados, cosa que no sucede en las entrevistas que yo he tenido en la rama de mecánica y lo decía por el hecho de que habían dentro del grupo de administrativos que yo tenía, habían encontrado mas facilmente trabajo aquellas chicas que habían hecho administrativo que los chicos mismos que habían hecho administrativo, porque había otro problema añadido que era el problema, la mayoría de la mili o de la objeción de conciencia, que les impedía, pues encontrar trabajo en muchos casos.

JAVIER SAPINA.- Reiterar lo que ha dicho sobre la mili y que me parece que eso ha sido una de las razones por las que quizás haya en la muestra,.....

.... y cosas de ese tipo y luego en cuanto a la impresión con respecto, bueno lo de la clase social y tal , pues la verdad es que no habían preguntas, sería cuestión mas bien no sé, de deducción, cuando vayas a la persona, porque no había ningún tipo de preguntas que te llevara a algún tipo de conclusiones

sobre eso, ¿no?. Insistiendo en los pocos casos que yo he podido entrevistar de alumnos, desde luego no me he encontrado ningún niño "pijo", valga la expresión, niño bonito, niña bonita o sea quiero decir burguesitos no habían. Si que he encontrado muy buena gente; ahora también es verdad, que no había pensado en ello, que lo que acaba de decir el compañero de las prácticamente dos ramas que fundamentalmente hemos encontrado gente de esas dos ramas, no se si de ahí se puede sacar la conclusión de que en esas dos ramas está, pues no se, la gente con mas capacidades, o con ..., no se exactamente como definirlo, ¿no?, o sea quiero decir que se dedican a hacer administrativo o a hacer electrónica los alumnos, probablemente con mas inquietudes o capacidades, no se exactamente como expresarlo y que a lo mejor hay otras ramas, donde puede ir un poco la gente con menos posibilidades que a lo mejor no nos daría la misma impresión, no se si consigo...

MODERADOR.- Recordar simplemente que los alumnos que se han entrevistado han sido extraídos aleatoriamente del universo de alumnos que han participado en el programa en los últimos tres años; entonces no es casual que haya salido una gran mayoría de alumnos de administrativo y de electricidad-electrónica, ¿eh? , es que esa era la realidad, ¿alguien más tiene algo que decir ...?

ISABEL CERVERA.- Que yo no estoy de acuerdo en que este enfocado a esas dos ramas, porque yo he entrevistado a muchísima gente tanto chicos como chicas y vamos , te puedo decir, por lo que decías que de mecánica y electricidad o electrónica creo que sólo había dos personas de las 34, administrativos si, pero también había de laboratorio, de informática, de hogar, de automoción, mucha gente o sea que yo he encontrado de diferentes ramas y que no creo que porque sean chicos y hagan administrativo chicas, encuentren mas trabajo porque de hecho de la gente que yo he entrevistado

había muchos mas chicos que chicas con trabajo, o sea que no creo que... vamos es mi opinión.

JOAN APARICI.- No, yo lo que decía era que dentro de mi universo de cuestión, de cuestiones o de entrevistas ha pasado, ha sucedido eso, no digo que se pueda generalizar, que el universo sea así.

RAFAEL LLORCA.- En Alicante ha sido muy diverso como ella o sea que ha habido de todo, había jardín de infancia, peluquería, electrónica, informática, era muy diverso y lo que he dicho lo puedo generalizar a todo el mundo ¿eh? o sea no noté diferencia en las ramas, en lo que se está hablando aquí, o sea al contrario, gente que parecía de automoción parece que vaya pues gente muy espabilada o sea muy....

MODERADOR.- Si os parece cerramos el tema de la caracterización de los alumnos, y planteamos una nueva cuestión, opiniones de los alumnos sobre los empresarios, ¿quién entra a esto?

CARMEN GUILLEN.- Y bueno la opinión unánime, excepto un caso es que las empresas contratan a alumnos en prácticas porque les supone o bien pues cubrir un puesto de trabajo de un trabajador en vacaciones o bueno que les solventa un papel de hacer un poco de todo en la empresa, a bajo coste o subvencionado y que los trabajos no son calificados es decir, no necesitan para esos trabajos, no se necesitan ninguna preparación para realizarlos, porque es cuñar sobres, bueno muy variado, sin necesidad de estar cualificado para realizar el trabajo, eso ha sido la opinión unánime de ..., excepto un caso.

ISABEL CERVERA.- A mi me ha pasado eso. La mayoría de los casos la gente contestaba que bueno que en la pregunta esa de

que..., no era por mano de obra barata, sino que era para especializar a la gente, para luego a lo mejor quedarse en la empresa que de hecho luego no pasaba, porque pocos casos se han quedado en la empresa que han hecho prácticas, la gente contestaba eso no pensaba que sería por, bueno por lo que tu decías, y luego la opinión hacia los empresarios era positiva, en pocos casos que decían que no les habían hecho nada de caso y que les habían ignorado; la valoración muy positiva para los empresarios, para la dirección, para el tutor, para todos. Yo ya no se si eso es fiable, porque no se si lo dicen por quedar bien o por que realmente es, pero bueno es lo que contestaba la gente .

LORENZO GRAU.- Bueno yo es: sobre la opinión de tutor de la empresa, empresario en general....

MODERADOR.- No, no, perdón, perdón, la opinión de los alumnos sobre los empresarios...

LORENZO GRAU.- Si, si, exactamente la opinión de los alumnos sobre el tutor de la empresa, sobre los empresarios..., en general bastante buena. Ahora cuando entramos en porque se les permitía el acceso a esas prácticas o porque los empresarios los contrataban, todo el mundo salvo quizá una o dos excepciones coinciden en que es porque de esta forma tienen mano de obra más barata, bien es verdad que nosotros hemos tenido el sector de..., predominantemente de hostelería y turismo y los alumnos estaban bastante descontentos con lo que les había pasado en esa prácticas porque lo que ha dicho un poco Carmen, no aprendían nada, no perfeccionaban conocimientos y en general bastantes descontentos. Pero la causa así que mas han aludido es el hecho de que era mano de obra mas barata, aunque eso si, con el tutor de la empresa, los compañeros, con la figura humana del empresario, han tenido un trato bastante bueno.

CARMEN GUILLEN.- Yo quiero puntualizar que ..., bueno respecto a los primeros empresarios y los tutores han sido buena no..., no es que tuvieran en fin una mala relación con los tutores ni mucho menos, yo me refiero a las razones por las que lo que he dicho antes ,a las razones por lo que las empresas acogen a los alumnos en prácticas, pero la opinión como persona de los empresarios y de los tutores en general han sido buena ¿no?.. .

MODERADOR.- Perdón, es que estamos cruzando dos temas, ahora de lo que intento que habléis es de la imagen que tienen los alumnos de los empresarios, luego a continuación vamos a hablar de la opinión que tienen los alumnos sobre las prácticas que hay quizás entraría lo que se estaba planteando, si las prácticas son sobretodo un mecanismo de sobreexplotación, si son un mecanismo de selección de posible personal para el futuro, etc... Ahora me gustaría un poco ¿cómo ven los alumnos a esos empresarios que les han acogido?

RAFAEL LLORCA.- O sea por matizar un poquito...

MODERADOR.- Perdón, para que quede bien claro, por ejemplo, imaginemos el tema del acoso sexual, es decir, una alumna puede tener una experiencia muy positiva de la práctica en cuanto a mecanismo de cualificación, lo que es la practica en alternancia, pero haber tenido problemas por ejemplo de acoso sexual, o un clima hóstil, entre el empresario, incluso entre los compañeros, entre trabajadores, ¿no?. Eso es lo que yo quisiera saber si ha habido alguna cosa, ¿habéis detectado alguna cosa a este respecto?.

RAFAEL LLORCA.- En la zona que me ha tocado a mi, Alicante y Alicante norte, yo no he detectado nada, ni ninguna, no se, ninguna actitud , así, crítica ante los empresarios, o no,.. o sea correcto.

JOSE ROMERO.- Bueno, yo algo así tan grave como el acoso sexual no, pero algo de engaño he detectado un caso, que le habían hecho promesa, de..., le habían hecho promesas de que posteriormente le iban a contratar, hacer un contrato temporal y con ese motivo, dejarse los estudios, continuar haciendo el trabajo, y no contratarle, y bueno, además, durante las prácticas haciendo un trabajo realmente poco constructivo, atender el teléfono simplemente, y continuar allí en esa empresa durante dos años con promesas y no realizarse ninguna. Aproximadamente, no recuerdo exactamente el tiempo, pero mucho tiempo.

JOAN APARISI.- Yo diría que la opinión de los empresarios diferiría según el tipo de empresa. En este caso, yo lo que he encontrado ha sido, que aquellas empresas públicas, fundamentalmente Ayuntamientos, la opinión que tienen los alumnos de los empresarios, en este caso, es digamos el Alcalde y la Corporación, es bastante negativa, puesto que les han dejado los trabajos peor remunerados, los trabajos peores, como inclusive traer café a cierta gente de la administración misma y no han aprendido prácticamente ningún aspecto que ellos consideren interesante, como hubiera sido manejo de la propia administración del ayuntamiento, en cambio en aquellas personas que han trabajado en empresas públicas, si que encuentro que la opinión sobre los..., de las practicas, si

MODERADOR.- En empresas privadas, quieres decir,

JOAN APARICI.- Si, las prácticas en empresas privadas, la gente que ha hecho, siente la opinión de los empresarios mucho más a gusto, se han sentido mejor y no han tenido, bueno algunos han tenido problemas, pero no muchos, en comparación en las empresas públicas han tenido más problemas, porque digamos, no había una cierta idea de quien es el empresario,

en cambio en la empresa privada, esta mucho mas definido quien es y bueno, toda la jerarquía que existe allí.

JAVIER SAPINA.- Con relación al gesto que has hecho, de los dos años, que yo me he encontrado un caso de diez meses de prácticas. Esos diez meses, posteriormente mientras hacia la encuesta, pues fueron reduciéndose sobre la marcha, según las necesidades de las respuestas, etc, pero de entrada existía ese tipo de relación , no se como llamarlo, laboral o encubierta, o... Pero lo que ocurre es que bueno que..., fue un acuerdo tácito que para contestar la encuesta, íbamos a olvidarlo esos diez meses, y bueno, en caso, en el tema este de los empresarios, yo es que creo que la figura del empresario en sí , realmente la contestan de una manera un poco difusa, se acercan bastante más a la hora de tratar de evaluar una figura al tutor de empresa, que muchas veces coincide, pero cuando hablas de la dirección de la empresa, es para ellos un ente un poco mas lejano, sobretodo las empresas que han sido un poco grandes, y que efectivamente se daba la diversificación del tutor y del empresario.

RAFAEL LLORCA.- No, añadir a lo que ha dicho el compañero, Joan, que se da, eso, en las empresas públicas y en las cajas de ahorro, o sea, que también es una empresa privada, pero que, que las cajas de ahorro se da lo mismo que dice él, o sea que yo agruparía la misma impresión y luego hablaremos cuando hablan de la de la impresión, que tienen los alumnos de la prácticas de alternancia es común todo lo que dicen y piensan de estos dos tipos de empresas, o sea empresas publicas y cajas de ahorro, y banca.

FELIPE ALCALA.- Yo no he llegado a poder matizar esa diferenciación entre empresa pública y privada. Lo que sí en cambio he notado, en cuanto a la opinión sobre los empresarios es muy difícil desvincularlo de lo que después íbamos a

comentar, que era si las prácticas tenían contenido o no, es decir, en general tanto en cuanto notan que el puesto de trabajo esta descualificado y que bueno pues tienen conocimientos sobrado para hacer eso y muchísimo mas normalmente eso lleva parejo, una opinión negativa hacia la empresa por falta de preocupación por lo que podría hacerse en ese tiempo... etc, eso es lo que a mi me ha dado la sensación, es mas, muchas veces, salvan el trato personal que es muy positivo, amigable, aunque, bueno, bien, si, pero no hago nada, para estar haciendo esto, pues también es una pena, y luego si que me interesaría resaltar la falta de claridad a veces entre la figura del empresario y la figura del tutor, en muchisimos casos yo me he encontrado, que no saben claramente quien es el tutor y eso si que ha sido un problema grande.

JAVIER SAPINA.- Solo quería indicar, que es que la cuestión que tu nos estas planteando, realmente se corresponde con una pregunta que por eso yo creo que si que diferencian, el trato recibido por parte de la empresa, porque esa es la pregunta, cual ha sido mas o menos, me parece recordar, cual ha sido el trato recibido por parte de..., personalizando la empresa, tutor de empresa, la dirección de la empresa, tutor de empresa y eso me parece que lo diferencian bastante bien de lo que han sido las prácticas, cuya opinión ya es muy distinta, quería hacer esa salvedad.

MODERADOR.- Si no hay nada más al respecto, a mi si que me gustaría que se aclarara un poco este tema que me sorprende mucho, desde que se ha hablado de alumnos de dos años en prácticas, de diez meses en prácticas, es que esto en principio no es posible, en principio no es posible, lo que entiendo es que a través de la relación de las prácticas se ha llegado luego, a otro tipo de... , o sea a un contrato temporal... , me gustaría que alguien dijera algo al respecto.



LORENZO GRAU.- Bien yo sí que tengo que decir que he temido alumnos, que me han dicho que han estado diez meses no, pero todo el curso escolar haciendo prácticas en alternancia y más de tres días a la semana cinco horas y por lo menos han sido dos o tres alumnos los que me han dicho esto y estar haciendo, bueno supongo que será otra cosa, pero cuarto y quinto haciendo prácticas también; incluso otros, en época fuera de clases, en verano, tres meses enteros seguidos, o sea más de doscientas horas y más de trescientas horas de prácticas pero por lo menos tres o cuatro alumnos de los que he tenido.

RICARDO BÓU.- Bueno, hay una cosa que está clara, sí y es que la legislación de Conselleria respecto a las prácticas no permite esos horarios, ese número de jornadas de prácticas, entonces lo que sí que a veces se ha detectado son, pues, irregularidades de esas, porque eso son vamos tienen todo el aspecto de ser irregularidades. De hecho ha habido, bueno cosas muy curiosas, como ... , empresas que después se ha detectado ese caso, a lo mejor de vuestro trabajo de campo se pueden detectar algunas otras cosas concretas, pero en fin, por lo que estoy viendo, es bastante, o sea por lo menos no sé, habría que detectar, cual es el porcentaje porque ya han salido varios casos de, bueno pues de prácticas muy largas y eso es completamente irregular. Lo único que puedo decir es eso, si sabemos algún caso de, muy gordo, pues por ejemplo, una empresa que ha tenido a los alumnos allí (son) con promesas, haciendo trabajos bueno, pues de esos que han salido por aquí también de trabajos muy poco formativos o trabajos de, completamente inadecuados, y les ha estado sosteniendo con promesas que después no se han cumplido, etc, no, y han estado..., pero a eso de estar tanto tiempo en prácticas es en fin un poco nuevo para mí.

ROBERTO IGUAL.- Bueno coincido insisto en el tema de que las prácticas teóricamente y legalmente están limitadas por un número determinado de horas pero, puede ocurrir y entonces, a lo mejor sería cuestión de que se matizara, de que determinadas especialidades realizan las prácticas correspondientes a la materia determinada, -puede darse por ejemplo en el caso de hostelería, puede darse en el caso de delineación-, que el profesorado del centro sustituya las horas lectivas de prácticas por prácticas en las empresas, con lo cual no tiene el concepto de prácticas en alternancia, sino sustitución de esas prácticas y entonces podría darse la posibilidad de que existieran durante el curso, o sea, entendéis la diferencia, ¿no?... , o sea que no hacen prácticas en el centro, las nueve horas de prácticas que tienen semanales, que serían los tres días que has comentado anteriormente. Por otra parte, hay un tema legal que para nosotros es muy importante y que además, recientemente hemos tenido nosotros un ejemplo, que puede ser muy significativo, la inspección de trabajo, conoce el anexo 1 donde se especifica claramente la jornada laboral y las fechas de inicio y finalización y la Inspección de Trabajo de Castellón en concreto ha levantado recientemente un acta a un empresario que había pasado un mes y medio de la finalización de las prácticas en alternancia y ha considerado que correspondía una sanción por no tener contratos de trabajo y la cotización correspondiente, como si lo hubiera estado contratando desde la fecha de finalización; con lo cual a mi personalmente me alegró horrores, quiero decir, que es un tema que tanto los alumnos como los centros, yo creo que deberían conocer al menos los centros lo conocen. Por eso en cierta forma, no quiere decir que no sea así, pero si que nos sorprende y probablemente a lo mejor pues, podrían darse si circunstancias de estas ,que hemos comentado, de que un centro hace las prácticas, por ejemplo en un estudio de arquitectura, de un arquitecto, en lugar de en el ultimo curso desarrollar el

proyecto en la escuela, pues lo lleva a cabo de una forma más real en un estudio de un arquitecto, pero son excepciones que se conocen y que están muy controladas, pero en fin de cualquier forma es un dato a tener cuenta.

JOSE ROMERO.- Por lo que decíais que convendría tener algún dato, yo he hecho la pregunta a trece alumnos sobre si habían realizado jornadas extras, algún tipo de jornadas, algunas tardes o días extras fuera de las prácticas y el resultado ha sido de los trece, nueve no han hecho y cuatro si, es decir es un porcentaje alto; esto aquí no he incluido, los que me decían ..., bueno si hacia falta continuar una hora o dos más, alguna vez he ido, ahí no he incluido en la contestación afirmativa, no he incluido esos casos. Dependiendo de la rama, posiblemente en automoción parece que he detectado que si que es más frecuente, era bastante común en una empresa por lo menos, parece que tenían la costumbre que cuando terminaban las prácticas o el curso continuaban durante el verano, además creo que me dijeron que era muy positivo que coincidieran con el final del curso para poder continuar, posiblemente también por interés de los alumnos porque en cuanto a la pregunta de si necesitaban o querían más tiempo prácticas, mayor duración de prácticas, bueno yo he hecho una valoración de los resultados, he hecho bastantes también y me sale que las dos terceras partes de alumnos querían unas prácticas de mayor duración, y esto puede apoyar el que los alumnos vayan a hacer mas tiempo.

FERNANDO MARHUENDA.- ¿Os ha dado la impresión de que los alumnos que habíais entrevistado conocían la normativa de las prácticas o era una cosa más familiar, iban, hacían y no sabían?.

RAFAEL LLORCA.- Si que da la impresión, de que todos los alumnos conocían la normativa de las prácticas, pero yo he

detectado también, como mi compañero de Alicante, en un... , más de un 10% o sea -en las encuestas lo he puesto, lo he señalado- de que se daba esa variedad o bien les hacían hacer más horas que era una consulta con el alumno y el alumno decía que sí, o bien les contrataban después de que acababan, en vacaciones, en verano, les contrataban pero con contrato irregular sin dar de alta en seguridad social, y también apoyo lo que él dice, en el sentido de lo que eran las ramas estas, sobre todo de automoción y electrónica también, o sea, no electricidad... , es diferente, de electricidad y automoción, y también un caso también de jardín de infancia que también estuvo un carro de meses, no sé si 10 meses también haciendo prácticas en alternancia.

LORENZO GRAU.- Yo creo que no conocían la normativa porque a mí, en dos tercios de las encuestas que he hecho, me han contestado que la duración, no es que fuese adecuada, sino que les parecía que ya incluso había sido excesiva por el hecho de que habían realizado muchas. En cuanto al hecho de que quizás coincidían con prácticas que se podían realizar en clase, que se trasladaban fuera pues probablemente algunos sí, pero otros no, porque por ejemplo, un caso que tenía yo en hostelería y turismo, era una chica que había estado cuatro meses haciendo prácticas y de los cuatro, tres había estado limpiando pisos, en hostelería y turismo y un mes había estado de auxiliar administrativo, iba cinco días a la semana, cinco horas por las tardes, entonces la chica estaba bastante descontenta, era aquí en Valencia capital, y creía que no le había servido prácticamente para nada, porque claro me decía ...es que tú te crees, estoy estudiando hostelería y turismo y me ponen a fregar pisos que eso todo el mundo sabe, pues ¿para que me ha servido? entonces era un poco ... , que quizá algún caso sí que podría ser de prácticas que se trasladan fuera, pero algún otro también no.

JAVIER SAPINA.- Bueno yo quería, supongo que todos lo estáis pensando que, bueno, el hecho de que algunos casos se verbalizan a través de la encuesta, bueno a mi me lleva a pensar que probablemente hay más, que no se llegan a verbalizar, quiero decir que quizá, quizá es el tipo de cosas que normalmente, la gente la dice con reparo o la dice solo en algunos casos, pero que probablemente haya más de estos casos. Yo no sé si mencionar un caso que hay fuera del trabajo de campo, es decir un caso que yo conozco si queréis lo digo, son unas prácticas de automoción que duran 10 horas diarias y a la semana le dan tres mil pesetas al chaval, el chaval no vuelve claro. Estas cosas existen, esto no es de la encuesta. Y una cuestión, casi... , no sé si tienen una relación muy directa con esto, el hecho de que alguna persona haya estado haciendo sus prácticas y al terminar el ciclo correspondiente en este caso no se si fueron tres meses, se le propuso seguir yendo a esa empresa y entonces el chaval planteó, que de acuerdo pero con un contrato; entonces le contestaron que le contestarían y le contestaron efectivamente con los hechos que fue, llamar a otro chico en prácticas. Esto es un caso de la encuesta.

RICARDO BOU.- Yo quería haceros una pregunta o mejor dos, respecto a todo esto que se ha hablado aquí de las prácticas excesivas en cuanto a jornadas y es si habéis en esos casos detectado si a la gente la empresa les pagaba, en primer lugar aunque quizá sea objeto de otra pregunta, pero tanto si es como si no, vendría aquí, esto sería su momento, esa sería la primera pregunta, por lo tanto.

RAFAEL LLORCA.- Yo iba a completar lo que había dicho antes con eso, o sea de que realmente les pagaban más de las prácticas de alternancia, sobre todo en casos de estos, de hacer más horas y de estas secciones, de estas especialidades, automoción, electrónica, etc, y además los chavales decían,

que si no hubiera sido así no hubieran hecho prácticas, o sea porque se ve que en esas especialidades tienen como alternativas de trabajo temporal, que pueden sacar dinero, entonces si esa empresa de las prácticas no les soluciona, la cuestión económica, van y acuden a otra.

JOSE ROMERO.- Bueno, referente a esta pregunta, hice esta pregunta y la anoté se lo hice a 25 alumnos y el resultado fue que 12 recibían compensación económica y 13 no. Aproximadamente la mitad estaban recibiendo alguna pequeña compensación económica, pero relativa, 3, 5, 10.000, a la semana, bueno, pero...

RICARDO BOU.- Perdona, de esos alumnos que habías dicho ahora que recibieron compensación económica, te refieres a aquellos que hicieron más prácticas de las debidas, o en general, a todos, es decir de esos 25, no están extraídos de alumnos que hicieron mas prácticas de las que corresponden, sino de todos los alumnos, gracias.

RICARDO BOU.- Si, yo la segunda pregunta, que quería hacer respecto a eso mismo, es si habéis detectado que los alumnos sabían, no solamente que lo que estaban haciendo, cuando hacían más horas o más jornadas de las debidas, no era legal, sino también si el tutor del centro lo sabía.

No eso no lo habéis podido detectar, bien nada más, gracias.

FELIPE ALCALA.- Yo vamos, me imagino que habrá algún otro en mi misma situación. Simplemente yo solo quería decir que yo no me he encontrado ningún caso de lo que estamos hablando y al revés posteriormente a las prácticas, cuando ha habido continuidad en el trabajo, ha sido con contrato normalmente.

CARMEN GUILLEM.- Yo tampoco me he encontrado ningún caso de alumnos que sobrepasarán las horas prescritas en las

prácticas, creo que no conocen la normativa, no lo sé pero estoy casi segura de que no la conocen, y tampoco me he encontrado casos que la empresa les llamara posteriormente con contrato normal, tampoco, o sea los que han hecho prácticas, no han vuelto a la empresa a trabajar, con contrato normal.

ROBERTO IGUAL.- Habéis averiguado, a través de las preguntas de la encuesta, si los alumnos tienen conocimiento de la fecha de comienzo de las prácticas, y la fecha de finalización, de los días que tienen que ir y del horario que tienen que....

JOAN APARICI.- En cuanto tiempo, o sea, cual es su jornada laboral y conocimiento de nada es decir que ni el horario, ni el número de... Posiblemente se acerca más al conocimiento del número de horas ... ,que saben que son mas o menos tres o cuatro diarias pero no lo tienen muy claro ellos, porque hay gente que no sabía exactamente ni las horas que había hecho en prácticas, ni las que debería haber hecho. Esa es la impresión generalizada, que no tenían gran conocimiento de la normativa.

MARIA MARTINEZ.- Yo coincido totalmente con lo que ha dicho él, que la gente en general no sabía, vamos, no sabía cuando había empezado, si aproximadamente eran 3 meses o 5 meses, no lo tenían muy claro; normalmente si sabían que habían hecho pues 3 días a la semana o 5 depende, pero desde luego la duración exacta, casi nadie; bueno, apenas nadie me lo ha dicho.

RAFAEL LLORCA.- Que a mi me ha dado esa impresión también pero en el sentido de que se olvidaban, bueno ... igual que me puedo olvidar yo de algo que ya he hecho hace tiempo, o sea no por ignorancia, o sea, es una cosa normal olvidarte un poco de las fechas, si 200 horas si 180. Pero... no se cualquier persona que haya tenido una experiencia sabe que la ha tenido, ¿no?, o sea....

MODERADOR.- Bueno, yo creo que está suficientemente tratado este punto. Vamos al otro que es el fuerte: opinión de los alumnos sobre las prácticas y como luego os voy a preguntar vuestra opinión sobre las prácticas y posiblemente va a ser difícil separar la opinión vuestra, de la opinión de los alumnos pues vamos con las dos cosas a la vez. Se trataría básicamente de saber, si para los alumnos y/ o para vosotros las prácticas han sido sobretodo una experiencia frustrante de sobreexplotación, una experiencia más o menos útil, pero que sobretodo sirve a la empresa, para detectar posibles, futuros trabajadores, una experiencia muy positiva y que les ha cualificado en sus conocimientos.

A pesar de todo una experiencia que estarían dispuestos a repetir, algo que no repetirían de ninguna de las maneras, etc, es decir ... , que habéis captado por ahí al respecto.

LORENZO GRAU.- Bueno, yo es un poco repetir lo que había dicho antes. Creo que de 23 o 24 encuestas que he realizado, pues me parece que sólo 1 ó 2, 1 me parece, han dicho que verdaderamente las prácticas servían para la formación, o para averiguar si iban a ser trabajadores cualificados, el resto estaban entre o que era mano de obra barata, o sea para disponer de mano de obra barata o que era por unas compensaciones económicas que recibía la empresa, por acoger a esos alumnos... Pero la mayoría pensaban eso... , que no les había servido para nada, y que al fin y al cabo lo único que trataban de ocultar es el hecho de disponer de mano de obra barata...

De hecho una vez ha acabado un alumno en prácticas, pues en el puesto donde había estado se dedicaban a poner a otro y yo no tengo ningún caso de persona, que haya vuelto a ser llamada por esa empresa. En general esa es la opinión de los alumnos.

FELIPE ALCALA.- Lo que me ha parecido significativo de las respuestas es que mayoritariamente es verdad, yo también



coincido en que consideraban que el trabajo que realizaban en las prácticas, pues era un trabajo que no les aportaba demasiado... , salvo excepciones, por ejemplo en automoción yo me he encontrado con algún caso que sí, que estaban satisfechos y bien y que aportaban cosas del instituto y tal, pero mayoritariamente pensaban que era un puesto de trabajo muy descualificado.

Sin embargo lo que me ha parecido significativo es bien sentido todo esto, consideraban que las prácticas eran positivas en general. Es decir, pese a ello, pese a tener una sensación más o menos clara de explotación, de mano de obra barata, de estar haciendo poco para lo que tendrían que poder estar haciendo, pues probablemente había una distancia bastante grande en su..., lo que eso les significaba respecto al tiempo de estancia en el Instituto .

Que cuantas más prácticas hicieran, pues posiblemente pues mejor, eso es lo que me ha parecido más interesante de las respuestas.

JOSE ROMERO.- Yo haría la diferencia entre el parecer que hay generalizado de que las prácticas se hacen muchas, lo hacen las empresas para ahorrarse un sueldo y lo que en realidad ocurre... , parece que ... , es decir... algunos alumnos me decían, no es mi caso concreto pero tengo muchos amigos que les ha ocurrido, que han ido a la empresa y han hecho un trabajo muy malo, pero ha sido más eso, el comentario generalizado que el que realmente contestaban.

Una vez los números hechos y contados, parece que no es toda la cantidad de gente como la opinión que hay. De hecho he sacado también los porcentajes y el disponer de mano de obra barata, la opción ésta está no llega al 50%, 45% en mi caso, y en cambio el parecer general es de esa opinión.

RAFAEL LLORCA.- Quiero. En las que yo hecho, la mayoría siguen siendo, de la gente que se queja, sigue siendo, de

empresas públicas y Cajas de Ahorro sobretodo.

Se quejan de lo que hemos dicho aquí, de trabajo repetitivo, aburrido de hacer cosas muy poco cualificadas, y están realmente enfadados con las prácticas, porque yo lo que veo es que los alumnos ..., lo que he captado, es que tenían muchas expectativas con las prácticas o confían muchísimo en las prácticas.

Les llama muchísimo la atención y piensan que va a solucionarles muchísimas cuestiones, ¿no?, desde romper el hielo..., muchos piensan de que no han estado nunca en una empresa y quieren probarse a si mismos haber como funcionan y tienen muchísimas ganas de ver, estar en una empresa real, hasta posibilidades futuras de trabajo hasta aprender cosas y sobretodo también por romper el círculo éste, de que por falta de experiencia no te dan trabajo entonces mira, pues tengo la oportunidad de tener una experiencia. Entonces las quejas eran también, del tipo de que el empresariado no se fiaba demasiado de ellos, en el sentido de no darles demasiada responsabilidad, porque por el tipo de trabajo muchas veces, -en una peluquería pues no van a dejar a un cliente en manos de alguien que hace prácticas. ¿porqué?, pues porque puede hacer un estropicio y perder el cliente- o sea en el informe por escrito, he matizado por sectores, ¿no?. Y luego, bueno también lo he hecho por escrito, pero si quieren lo digo aquí un poquito, la contradicción que hay entre que se piensa que las empresas realmente intentan coger un trabajador barato, disfrazándolo de prácticas en alternancia, -sobretodo las Cajas de Ahorro, se detectaba mucha gente que cogían en época de vacaciones- y luego yo veo eso contradictorio, pues luego no le dan nada para hacer, con lo cual no sé... , si tu quieres sustituir a un trabajador cualificado porque se va de vacaciones y traes a un trabajador que no está cualificado y no le das una cosa interesante, no le veo por ahí la política de personal, no la veo por ningún lado, no se en donde se ahorran ahí. En el caso de las empresas públicas, en los

ayuntamientos, se nota que es que quieren cooperar, no es que tengan tanto interés los ayuntamientos en coger alumnos en prácticas de alternancia, sino que normalmente, los Institutos tienen relación por medio del Consejo Escolar con los Ayuntamientos y a la hora de coger Empresas pues siempre sabes que el Ayuntamiento van a tener más posibilidades y te van a decir que sí, entonces hay mucha gente en prácticas de alternancia Ayuntamiento, pero luego allí no les dan cosas interesantes y se dedican a hacer lo que dicen ellos, el trabajo que no quiere nadie y que está acumulado, de archivo, de meter datos de censo o de pasar las actas de los plenos y todo eso, eran los trabajos que más realizaban.

JOAN APARISI.- A mí me da la impresión por todas las encuestas que hemos hecho, que he hecho en este caso, que sí que valoran positivamente todos los alumnos el hecho de las prácticas en alternancia, porque por primera vez es una experiencia de conocer el mundo del trabajo el mundo de la empresa, de tener un primer contacto, y esto yo creo que sí que lo valoran positivamente todos los alumnos.

Otra cosa es donde cada uno haya estado y las prácticas que haya hecho. Evidentemente habrá alumnos que según el lugar de trabajo pues no hayan estado muy contentos con el tipo de prácticas y que sí consideren que ha sido perder el tiempo.

Aparte de que la mayoría coincide que la duración es muy poca sobretodo aquellos que han estado a gusto y que han hecho actividades diferentes a las escolares, en cambio otros han dicho que fundamentalmente es largo, sobre todo, cuando el trabajo es repetitivo y nada formativo.

Entonces yo como primera impresión sí que diría que sí ha sido bastante positivo el hecho de estas prácticas porque por primera vez, se enfrentan al mundo del trabajo y han aprendido la diversidad o digamos el contraste entre lo que es las clases o la teoría y por otra parte la práctica.

Y sí que pone de manifiesto la separación radical que existe

entre estos dos mundos, es decir entre lo que es el centro de F.P. y lo que es la empresa y la adecuación de conocimientos tan diversa que tiene porque bueno, mucha gente se quejaba de eso de que el centro de F.P. ,( empresarios se quejaban), daba unos conocimientos excesivamente teóricos para lo que ellos están haciendo y viceversa.

Entonces yo como impresión general, si que diría que es positiva las prácticas y añadiría además que fundamentalmente aquellos alumnos que posteriormente a las prácticas han sido contratados en la misma empresa son los que más a gusto posiblemente y más contentos han contestado, que sí, que de verdad les ha servido.

Hay gente que posiblemente pues el trabajo donde estaban les parecía interesante y hubieran querido continuar en la empresa, pero bueno, que son la gente que después posteriormente contesta que no han estado muy a gusto con las prácticas, etc... . Habría más cosas ahí, pero bueno....

MARIA MARTINEZ.- Yo, la verdad es que más o menos es ya lo que ha comentado lo mismo, porque mucha gente que había hecho prácticas, comentaba que como bueno no habían trabajado antes nunca, esto suponía pues, el primer contacto con el mundo laboral y que en realidad las cosas que, no estaban en los libros pues que a través de las prácticas, las podían conocer y en este aspecto si que era bastante positivo y otra cosa era, que quería decir, era que en cuanto lo que hacían en las prácticas , bueno era más que nada en algunos casos simulación de un puesto de trabajo y en otros pues no se, seguir a un trabajador o ayudarlo pero en realidad un puesto de trabajo, el sólo en un puesto de trabajo, no había mucha gente así, pero bueno la experiencia en general ha sido buena, excepto bueno, en el sector de hostelería que, vamos en los bares y restaurantes había gente que ... , que no, que estaba muy descontenta porque más que nada, habían estado fregando vasos

y eso y bueno, pero vamos como hay de todo yo pienso que en general en otros como en jardín de infancia o en administrativo si que ha sido positivo, por eso por el contacto con el mundo del trabajo y con trabajar la primera vez, la verdad.

RICARDO BOU.- Yo querría preguntarte en lo que has citado de simulación de puestos de trabajo, ¿tienes una idea un poquito más concreta de lo que se trataba ?

MARIA MARTINEZ.- Bueno simulación, yo creo que vamos, no me lo explicaron muy bien, era más o menos, o sea en la respuesta en cuanto a las respuestas a esta pregunta, me dijeron que lo que más se adecuaba era simulación de un puesto de trabajo, más que no sé, yo me imagino que es una especie de colaboración pero simulación, la verdad es que no me lo explicaron muy bien, pero he tenido casos de simulación y de ayudar a otro trabajador; pero quiero decir que un puesto de trabajo, no, con toda la responsabilidad que conlleva.

RICARDO BOU.- Sí, quería decir..., porque normalmente cuando se habla de simulación de trabajo pues es, bueno pues es una metodología que muchos de aquí saben que se emplea en formación profesional; pero en una empresa, simulación puede hacerse quizá en un período previo de aprendizaje, pero normalmente, algún tipo de trabajo real se piensa que se va a hacer, pero esto que tú estas diciendo, me llama bastante la atención y creo que vale la pena profundizar más, si alguien lo conoce.

JOSE ROMERO.- Mi experiencia no ha sido esa, o sea, prácticamente todo lo contrario. La contestación de simulación de un puesto de trabajo, no ha sido ni mucho menos lo más contestado. Más bien, la más contestada es realizando un puesto de trabajo.

No posiblemente un puesto de trabajo completo a un nivel alto, pero sí hacían un trabajo real.

JAVIER SAPINA.- Desde luego de simulación de puesto de trabajo, nada, ni nunca, y sí permanentemente excepto en un caso que había, el caso de los diez meses, que estaba contentísima, pues lo otro eran cosas como archivar durante tres meses, o en fin o hacer trabajos, como hemos dicho antes el de atender un teléfono, cosas así, que no tenían generalmente nada que ver con la capacitación del alumno.

Incluso en algunos casos, bueno en algún caso, insisto en el bajo número de observaciones que yo puedo decir, una chica que era la rama de enfermería que hace las prácticas en galvanización de no se qué, juzguen ustedes mismos.

RAFAEL LLORCA.- Por darle una experiencia concreta en peluquería, trabajar con pelucas y en estética pues..., con una empresita pequeña que era una señora sólo y la alumna de prácticas en alternancia; entonces practicaba con la empresaria, a nivel de masajes y productos de belleza y todo eso, y poco más.

RICARDO BOU.- Si, pero quiero decir que en este caso concreto, de peluquería es porque la empresa o la empresaria no se atrevía a darle otra cosa, y sin embargo quería hacerle el favor de tenerla allí o porque la quería formar para el futuro o, vamos las razones por las cuales hacía esto o era únicamente a tiempo parcial que de vez en cuando lo hacían o era a tiempo completo.

RAFAEL LLORCA.- Pues el..., precisamente la esteticien, la chica, decía que también aprendía de la alumna, o sea que intercambiaban experiencias.

En peluquería porque no se fiaban porque yo conozco experiencias de cursos del Inem de peluquería, que sí que van

directamente, o sea, tratan, pelan a las personas. Lo que pasa es que esos son centros que están muy delimitados y la gente que va allí, ya sabe a lo que se expone y le cobran mucho más barato, o sea que es muy barato ir a un sitio de estos.

FELIPE ALCALA.- Vamos a ver, a mí algunas de las respuestas de los alumnos más críticos en este tema, me llamaban la atención porque decían que éste era un tema que casi no tenía solución, en el sentido de que al no contemplarse la participación de los alumnos en las prácticas en las empresas bajo ninguna fórmula de contrato laboral, esto llevaba consigo que el empresario no se jugara, digamos, no se atreviera a depositar excesiva confianza en el alumno, porque no podía pedirle responsabilidades en última instancia, ¿no?; esto por otra parte, también alguno de los empresarios te lo decían y la primera tanda de encuestas a las empresas y te venían a justificar un poco, el que no les dieran tareas con contenido, en el hecho de que claro, bueno yo no puedo no puedo asumir una responsabilidad que al fin y al cabo no es un trabajador, y entonces claro además dice, cuando ya van a saber algo se te van. Eso me lo dijeron en bastantes casos. Entonces bueno pues el tema es un poco complicado, ¿no?, pero en definitiva, la conclusión era la que por aquí se está oyendo, que las prácticas están bastante descafeinadas, en cuanto a contenido, por una cosa o por otra.

RAFAEL LLORCA.- En cuanto a utilidades prácticas, ha señalado Enric Sanchis que nos definiéramos un poco si servían para detectar trabajadores por parte del empresario. Yo lo que he notado es que hay gente, empresarios que están muy contentos con los alumnos, que están haciendo prácticas, pero no los contratarían.

El criterio que tienen para contratar es diferente al.... O sea, ellos ayudan, están dispuestos a enseñar a alguien y tal, pero lo que piden a alguien para contratarlo y trabajar, ya cambian, buscan a otras personas de fuera. Algunos empresarios

digo, no.... Pero yo creo que los criterios son diferentes, o sea que tu no puedes decir, de una empresa que tiene facilidad para coger a alumnos en práctica de alternancia y tal, y que tiene interés y que incluso no los engaña, no está aprovechándose de ellos; tu piensas que va a tener los mismos criterios luego para dar trabajo a la gente, y va, le puedes preguntar a lo mejor lo mismo, como la encuesta -hay una pregunta ¿qué criterios tendría para aceptar que viniera una persona, no, un alumno de prácticas de alternancia? , hay una pregunta en la encuesta- pues esos criterios son diferentes a la hora de valorar para un puesto de trabajo, para dar trabajo en la empresa, eso es lo que he detectado así de curioso, hay que decir los demás.

MODERADOR.- Vamos a ver, yo quisiera un poco ya, vuestras opiniones personales sobre la utilidad o el sentido del programa de prácticas en alternancia.

Tener en cuenta, si alguno no lo sabe que la compensación que recibe el empresario por acoger alumnos en prácticas es irrisoria, o sea no es, bueno, son cantidades muy pequeñas.

O aquí hay altruismo o hay sobreexplotación o hay un mecanismo de selección de personal, así es como en principio parece que se interpreta, o se puede interpretar que hay tantas empresas, más de 2.000 participando en el programa y algunas desde hace ya varios años. ¿Como lo veis vosotros?,

JAVIER SAPIÑA.- Algunas desde hace varios años. ¿existe algún estudio, algún seguimiento del número de contratados, en esas empresas que están utilizando alumnos en prácticas desde hace varios años?

MODERADOR.- No, este es el primer, este es el primer estudio, que se hace, bueno hay otro previo de hace unos 5 años, pero que no nos permite obtener datos sobre alumnos que luego se han reenganchado.



MODERADOR.- Es decir, prácticas si, prácticas no, ¿como lo veis?

RAFAEL LLORCA.- No, la utilidad está clara. O sea entre unas prácticas que se hacen dentro de un Instituto y unas prácticas que se hacen en una empresa real, toda la vida, prácticas en la empresa real. Lo que pasa es que luego, bueno hay sus matizaciones y por eso estáis haciendo el estudio.

Había un empresario que señalaba que los alumnos tenían que venir ya enseñados, o sea sabiéndolo todo y allí lo que se trataba de hacer en la empresa era perfeccionar los conocimientos por medio de la práctica entonces claro exigían que las personas ya viniera con las cosas aprendidas. Otros valoran, que como son estudiantes todavía y no han acabado no tienen por qué saberlo todo y vienen a las prácticas a aprender, pero por ejemplo esa matización, yo creo que es importante de definirlo, ¿no?, o sea a qué nivel se tienen que hacer las prácticas y si tienen que tener un nivel de conocimientos previos y solo es perfeccionar el nivel de conocimiento o sólo es también aprender cosas nuevas, allí en las prácticas.

Y por el lado de la utilidad del alumno por supuesto que están superjustificadas, ¿no?, o sea, ya la forma de realizarlas y de hacerlas es otra cuestión ¿no?. Pero yo sí que lo veo muy positivas, por las preguntas que están ahí mismo en el cuestionario y que han contestado, sobretodo la cuestión de la experiencia, de romper el hielo, eso es lo más importante, ¿no?, luego diré más cosas..

JOAN APARISI.- A mí me da la impresión que las prácticas en alternancia, sí que son positivas, en general. Lo que sí incidiría es que el tiempo de duración es muy corto y en eso coinciden todos los alumnos también y yo lo pienso también que es muy corto Puesto que el aprendizaje de un tipo de

conocimiento práctico, exigiría mayor dedicación, mayor tiempo, y que esto en la práctica se ve que no es así, y en general si que pienso que es necesario que existan. Otra cosa es el hecho del interés que se ponen en ellas por parte de los centros de Formación Profesional, que aquí es donde yo incidiría más, es decir muchas veces el Centro de Formación Profesional, lo que hace es concertar la empresa, o la empresa misma se concerta se oferta al Centro de F.P. pero, no hay un seguimiento por parte de los tutores de la Formación Profesional y un contacto continuo con la empresa de manera que el intercambio al ser mínimo, pues evidentemente, ni el Centro de F.P. sabe que se está haciendo, ni en qué cosas se está mejorando. Lo digo esto por ... ,puesto que esto serviría en un futuro para acercar más los centros de F. P. a las empresas, es que casi, casi un 90% de la gente que he entrevistado, apenas tenían su tutor Contacto con las empresas, eso provoca pues un desconocimiento y al mismo tiempo el hecho de no tener dentro del ciclo de F.P. durante ese período de prácticas un tiempo dedicado a comentar aquello que se hace en las prácticas, de manera que evidentemente, se hacen una serie de cosas pero en el centro de F.P. se hacen otras, durante ese tiempo, entonces si no hay una conexión prácticas-teoría, pues evidentemente no puede repercutir un estudio teórico sobre las prácticas que es la única manera de conseguir una conexión teoría-práctica, que a mí me parece fundamental y que si que es criticable que no exista actualmente. En cuanto a la duración también, puesto que yo pienso que tendría que ser del curso escolar, es decir, empezar cuando comience el curso y terminar cuando el curso termine, o continuar después inclusive, esa es mi opinión. Otra cosa son las posibilidades que se tuviera para hacerlo, etc. etc. pero a nivel de tiempo, mayor tiempo, fundamentalmente el tiempo académico y la posibilidad del tiempo que estuviera en prácticas, la interconexión teoría-práctica, de manera que siempre hubiera aquello que se hace en

la práctica, comentario, discusiones, análisis, en las clases, digamos por la mañana, o por las tardes, según como fueran, para volver otra vez a la práctica, con análisis mucho más reales de las prácticas y que no fueran dos mundos diferentes, porque esa es la impresión que me da, que son dos mundos diferentes, donde se aprenden una serie de cosas prácticas, pero bueno, y de esta manera se podría comenzar a incidir en un cambio en aquellas actividades, que son meramente explotativas como traer el café, etc o fregar pisos u otro tipo de actividades que realmente no son formativas, pero esto pienso que es un problema también del Centro de Formación Profesional, puesto que si los tutores de las prácticas incidieran en que se está haciendo, qué no se está haciendo verdaderamente se podría..., oye, que los alumnos están haciendo cosas que realmente no son formativas, vamos a haber como se podría articular eso de otra manera, esa es mi impresión.

LORENZO GRAU.- Si, yo estoy de acuerdo con lo que ha dicho Joan. O sea la finalidad teórica de las prácticas, me parece muy buena, en tanto en cuanto, luego resulte que en la práctica se está cumpliendo; o sea haya una mayor vigilancia por parte del tutor del centro, de las... , del Instituto de F. P. mismo, y que haya un intercambio de opiniones de los alumnos sobre lo que están realizando.

Para esto yo creo que lo mejor sería realizar las prácticas mientras dura el curso escolar; de esta forma se puede preguntar a los alumnos qué les está pareciendo, si verdaderamente están cumpliendo la función para la que se ha creado las prácticas en alternancia y no sé... , incidir sobre todos aquellos aspectos que se podrían mejorar.

Pero como finalidad teórica, a mí me parece que son muy positivas y que deberían de seguir, seguir utilizándose estas prácticas, siempre que faciliten, eso que el alumno tenga un conocimiento del mundo real y a partir de ahí, pues goce ya

de experiencia laboral y pueda acceder más fácilmente al mercado de trabajo.

FELIPE ALCALA.- Desde luego, yo estoy convencido de la validez del programa de prácticas, de la filosofía del programa, pero desde luego, también por el pequeño trabajo de campo que he podido hacer, no de como se..., del contenido de las prácticas, tal y como se están haciendo en estos momentos. Y por lo que estabais diciendo ahora de la interrelación del Instituto de F.P y Empresa. pues me parece, bien, muy positiva teóricamente, pero bastante ilusoria en la práctica, es decir, que eso no va a funcionar como elemento de control para que las prácticas tengan un sentido, por una razón, porque los empresarios, por los menos con los que yo he hablado, lo que te manifiestan formalmente es una actitud, absolutamente altruista, que decías tú, o sea que efectivamente no hay una remuneración, es meramente simbólica y que bastante están haciendo ellos, o sea que de ninguna manera, según ellos, apenas resuelven problemas de producción los chavales que están haciendo prácticas, muchas veces incluso ocasionan problemas, eso no tajantemente, en un 50% más o menos dicen, hombre te sacan problemas de producción, pero también a veces también te generan problemas y tal, o sea que no, más bien al revés, ellos están convencidos de que están haciendo una labor muy positiva y tal, por lo menos formalmente, no digo..., eso es lo que aparece en sus respuestas.

Por parte de los alumnos lo que se han manifestado bastante generalmente es lo mismo, que están de acuerdo con la filosofía del programa, muy ilusionados, tenían muchas expectativas, pero muy desilusionados y bastante frustrados en la práctica concreta y mayoritariamente, al comentario de bueno, si hubiera, como podría haber mayor control, pues eso si, tenía que haber más control por parte de Consellería y tal que en última instancia es lo que ellos veían. Ahora claro

vamos a lo de antes, eso puede tener una validez efectiva, pues no lo sé si realmente.....

....solucionar, se puede avanzar nada, quizá vamos, aunque eso sea, no sé, por aportar algo, quizá dando una remuneración significativa, aunque no esté dentro del tema del contrato laboral y todo eso, pues se podría empezar a exigir responsabilidades, se podría, podría hacer acto de presencia en un momento dado, la Consellería o quien fuera, pero tal y como están las cosas y desde, digamos la posición autocomplaciente que tienen los empresarios en general, por los menos con los que yo he contactado me parece bastante difícil que se pueda dar contenido efectivo al programa de prácticas tal y como está ahora.

ROBERTO IGUAL.- ¿ Cuándo hablas de remuneración te estás refiriendo a las empresas o a los alumnos?.

FELIPE ALCALA.- Me estoy refiriendo fundamentalmente a las empresas, porque los alumnos, muchos de ellos, también te lo piden, pero curiosamente, ya he dicho en otro momento, que aun con la sensación y el sentimiento de explotación y de mano de obra barata mayoritaria, pues consideran que las prácticas, valen la pena. Entonces bueno si hubiera una remuneración para los alumnos, yo creo que sería a estudiar, no lo sé, no tengo ni idea, pero para las empresas desde luego, lo tengo bastante claro, cara a que a que pueda ser efectivo algún tipo de control que hoy por hoy, me da la sensación que es casi imposible de hacer.

Es que no se sienten obligados.

Mi sensación es que mayoritariamente piensan que están haciendo, hombre, demasiado, no, somos unos tíos que estamos colaborando en todo.

MODERADOR.- Pero entonces mi pregunta es ¿porqué colaboran en el programa?. Yo creo que aquí hay que distinguir entre la empresa pública y la empresa privada, la empresa pública de

una u otra manera puede verse obligada a aceptar alumnos en alternancia, sin acabar de tomárselo en serio, pero en caso de la empresa privada, alguna razón tiene que haber.

FELIPE ALCALA.- Yo creo que ha quedado bastante claro, a partir de las opiniones que hemos ido sacando, porque una cosa es lo que manifiestan y otra cosa es la realidad. La realidad mayoritaria es que solucionan problemas de producción, creo yo, otra cosa es que te lo contesten en la encuesta.

JOAN APARISI.- Yo lo que quería decir, es con referencia a lo que ha dicho Felipe, yo no estaba. Yo lo que me refería, era al hecho de que las empresas yo creo que si que en el fondo si que es altruismo el que colaboren con este programa de alternancia.

Aunque se les pagara mucho tal vez, seguiría siendo altruismo, puesto que no tienen prácticamente ninguna obligación de hacer este tipo de cosas, aunque ellos voluntariamente se hayan inscrito en el programa de prácticas y tal. Yo lo que si que me estaba refiriendo antes en mi intervención era al hecho de que se acercara más a la empresa, el centro de Formación Profesional y no a la inversa.

Es decir el que se ha de acercar al mundo empresarial, es el centro de formación, puesto que el mundo empresarial evidentemente siempre va a ir por delante del centro de formación, puesto que las nuevas tecnologías se van a aplicar y bueno los medios de producción y la economía lo van, lo van a exigir, prácticamente.

Entonces yo lo que sí que decía era que el centro de formación profesional y los responsables de los centros intentaran salir un poco de ese castillo que constituyen los centros y se acercaran a ver el mundo empresarial, puesto que eso es lo que los empresarios que yo he entrevistado prácticamente y mayoritariamente me decían, es decir, que el centro de formación profesional, saliera a ver lo que es la realidad y

no unas teorías y unos libros, que sí que están muy bien, pero que hay que verles su interconexión. Otra cosa con lo que tu estabas diciendo y yo sí que pienso que al final las prácticas, tal como están, puesto que no hay ningún tipo de control por parte de nadie, se convierten en eso, en explotación de mano de obra, es decir, interesa gente que haga las faenas más rutinarias e inclusive, faenas que no van a tener ningún sentido formativo, al final se convierten en eso, puesto que al no haber ningún tipo de conexión, ni control, se convierten en eso, pero que ese no debería ser el fundamento de las prácticas, eso es lo que se convierten por diversas circunstancias.

RAFAEL LLORCA.- Que estoy de acuerdo totalmente con Joan, o sea que creo que es lo que hay que hacer, ir más a las empresas, y además sobretodo seleccionar a las empresas, saber seleccionar, no ir a lo más cómodo, no ir al Ayuntamiento, sino que es lo primero que se hace, sino ir a intentar empresas que si que puedan ser útiles, para la rama en la cual se están impartiendo clases o tiene que ir a prácticas.

El control sí que es posible, además porque tienes un aliado que es el alumno, o sea, que te va a contar todo lo que pasa allí, o sea el control es posible.

En cuanto a remuneración a las empresas, o sea, resaltar, que muchas empresas, que le dan el dinero que les corresponde a ellas, se lo dan a los alumnos, lo cual quiere decir, que no están tan interesadas en recibir dinero, ellas mismas.

Algún empresario ha dicho que no quieren dinero, que no deberían ni subvencionarlo, en cambio lo que si alguna empresa, si que me ha dicho y podría ser interesante, es que además de que les den un diploma al tutor y a la empresa de que han participado en las prácticas en cuanto que les puede dar imagen o tal, también lo que piden por ejemplo o hablando surgió así, ¿no?, que pudiera ser por ejemplo, que tuvieran por ejemplo unos ciertos privilegios en cuanto a subvenciones,

o acceder a ayudas de la administración, que pudiera haber un sistema, un plan de ayudas abierto y que estas empresas puedan, o tengan algún tipo de facilidad para tener subvenciones, o algún tipo de crédito que da la administración.

En cuanto al horario seguido, bueno en cuanto a la cuestión del tiempo, duración, todo eso, yo creo que se mantuvo una conversación muy interesante, con una jefa de enfermeras, que llevaba prácticas en alternancia, también, del Hospital General de Alicante, y tenía muchísima experiencia pues estaba también en la Escuela de Enfermería y entonces lo que no se, la opinión que la veo bastante cualificada, lo que decía es que veía que el horario era muy corto, que debería ser horario seguido y dedicarse a esto solo, a prácticas, que no tuvieran que estar pendientes del instituto, que no tuvieran que estar pendientes de exámenes, o de ir ahí, o sea para que vivieran el ambiente del trabajo y pensaran solo en este tipo de cuestiones, lo que se contradice con lo que ha dicho Joan, en el sentido que de la interconexión teoría-práctica, o sea esta chica optaba, con una gran experiencia optaba porque se concentrara la experiencia solo en la práctica.

Bueno, una cosa que es muy positivo de las prácticas en alternancia es la mejora de la imagen de la F.P. Eso lo he notado yo desde el primer año que estuve de tutor de prácticas en Ibi y entonces hubo un cambio, o sea las empresas pensaban que a la F.P. sólo iban los malos estudiantes, y luego al realizar estas experiencias de las prácticas, cambiaron totalmente la visión que tenían de los alumnos, en cuanto que vieron que era gente muy espabilada, gente muy agradable que sabía hacer las cosas bien, y entonces el "boca oreja", se fue pasando y o sea, la F.P. estuvo mucho mejor mirada desde entonces.

JAVIER SAPINA.- Sobre el tema de..., bueno yo sí que creo que las prácticas deben seguir, ¿no?, lo que pasa es que supongo que hay que reformularlas y sobretodo hay que



establecer unos mecanismos de control adecuado, para que no se convierta en lo que posiblemente ahora, parece que hay bastantes indicios, que son realmente, ¿no?, de que, hay bastante sobreexplotación y tal, de todas formas yo ante una cuestión que en el fondo sigues planteando entonces a qué se debe esto, a altruismo, a más o menos lo que has dicho antes, ¿no?, estaba anotando aquí y me acordaba de algunas de las empresas en que..., en las que estuve haciendo la encuesta y bueno...: Venta de hi-fi, droguería, venta de sueters, venta de colchones y somieres, venta de carretes y fotografía, y venta de artículos de deportes, también había una gestoría y un banco, y alguna otra más pero no la recuerdo alguna de taller de automóvil, pero mi pregunta es... ,este tipo de empresa, yo no se que le pueda aportar al alumno; o sea, de partida, ya, la selección de empresas, no parece que se haga con demasiado, con un criterio demasiado claro, ¿no?.

Entonces, aquí podría estar bastante claro, el por que razón admiten alumnos en alternancia.

Una señora que está allí solita vendiendo carretes de fotografía, y que le llega una chica y que le está allí 6 horas, pues le viene muy bien.

LORENZO GRAU.- Bueno yo estoy de acuerdo con lo que ha dicho Felipe, cuando yo he dicho que debería de haber un control por parte del Instituto de F.P. es evidente que tal y como están las cosas y esa actitud que tienen los empresarios, pues yo creo que no se pueda dar, por esa opinión general de ellos de que están haciendo una cosa, como un favor al alumno y que vamos de ninguna manera van a aceptar que vaya allí nadie a decirles, como tienen que tratar a los alumnos, que tienen que hacer, o que no tienen que hacer.

Que qué deberían de hacer pues no sé las autoridades o los Institutos, pues quizás lo que ha dicho él, dar una remuneración más significativa, que no sea tan irrisoria como es ahora para de ese modo, poder establecer también un cierto

control; es decir por el hecho de que les conceden una mayor importancia a las subvenciones o a las remuneraciones que les dan, eso les da derecho a poder controlar o a poder seguir el desarrollo de ese alumno en esa práctica, sin que el empresario pues pueda objetar nada, ni pueda ponerles ninguna pega. Que ¿porqué acogen alumnos en alternancia, que si es por altruismo, o no lo es?.

Pues yo creo que es por lo que ha dicho Javier que les viene muy bien que haya -tanto en empresas públicas como privadas,- una persona que tengan ahí, que les solucionen problemas. Aunque los empresarios digan que no les solucionan problemas de producción, yo creo que si, que lo hacen o sea...

Si la adaptación al trabajo, en general, por todos los alumnos, ha sido muy fácil, es un poco iluso pensar que si es fácil adaptarse al trabajo, no puedan sacar un problema adelante, cuando están formados se supone que teóricamente lo suficiente. Además con los alumnos que he tenido yo, que han estado meses y meses, supongo que les habrá dado tiempo a conocerse, vamos prácticamente lo que conoce un trabajador que está ahí fijo, ¿no?. Entonces, solucionar problemas de producción, si que lo pueden hacer, no lo sé es una opinión.

Yo no he entrevistado a ningún empresario, y no conozco lo que ellos opinan, pero por lo que ha dicho Felipe, yo estoy de acuerdo con él.

MODERADOR.- Perdón, vamos cerrando el tema éste porque hay que hablar de las empresas todavía, ¡eh! , vale.

JOSE ROMERO.- Yo en cuanto a porque la empresa, acepta alumnos, lo tengo claro, que lo hace sobretodo por disponer de mano de obra barata, pero desde el punto de vista del alumno, tampoco es, algo tan..., o sea, también es positivo para él. Teniendo en cuenta que la mayoría de alumnos, la contestación de porque, ven interesante las prácticas; La mayor contestación es por conocer el mundo del trabajo

real, pues eso también es importante para ellos, el conocer el mundo real del trabajo, que en realidad es duro y sobretodo al principio, aunque sea por contrato, van a pasar, a empezar desde bajo y van a hacer un trabajo duro y repetitivo y sobretodo a ese nivel de cualificación.

Entonces, que es positivo para el alumno, lo tengo claro, incluso necesario.

¿Que las empresas lo hacen sobretodo para resolver, sobretodo problemas de acumulación de trabajo?: Sí, muy pocos son los que les contratan. Pero eso también es lógico, tal y como está el trabajo y el nivel de paro, está claro que no va a ser por eso. Entonces, hay algunas, sobretodo una empresa me comentó la posibilidad de que el dinero que recibía de la administración educativa era tan bajo, que vamos, que ninguna empresa lo hace, desde luego por eso, que incluso que él veía bien, la obligatoriedad de la empresas de dar la compensación económica al alumno, claro con una deducción fiscal por tener ese gasto, pero también, le parecía interesante que fuera así.

Y vamos y en los alumnos lo mismo, son poquísimos los que dicen que una de las razones de hacer las prácticas, sea por las compensaciones económicas, entonces a mí me da la sensación que es un dinero que tan repartido, tan pulverizado se pierde, si las empresas no lo hacen por las compensaciones económicas, los alumnos tampoco, pues ese dinero, pues a lo mejor, no sé a lo mejor en incentivar a profesores, o a institutos de F.P. y..., para que el control sea mayor, podría ser positivo que ese dinero fuera más destinado en..., ese sitio.

CARMEN GUILLEM.- Supongo que la cantidad es irrisoria la que perciben las empresas, pero se ahorran respecto a un puesto de trabajo normal, les supone un ahorro, no solamente lo que perciben, sino lo que se ahorran, o sea que yo creo que las razones de la empresa son fundamentalmente esas, ¿no?, de disponer de un puesto de trabajo barato, porque además yo estuve haciendo tres encuestas a empresas, bueno yo creo que

no es un número significativo, pero les sonaba a chino, ¿no?. Las preguntas que se formulaban allí, como respecto a lo pedagógico, ¿no?, del tutor de la empresa, ¿no?, aquello, le sonaba, bueno marciano, y bueno a pesar de todo, yo opino que las prácticas si que son interesantes, por lo que ya se ha dicho, es incidir sobre lo mismo, familiarizarse y ponerse en contacto con el mundo del trabajo. Creo también que se debería generalizar a todos los alumnos de F.P. y que, bueno que la solución, así a la educación, a educación de la especialidad a las prácticas es que haya un control, que haya un control y que no se hagan prácticas que no tengan nada que ver con la especialidad que se ha hecho y desde luego de remunerar a las empresas, para nada, porque ya se hace un trabajo y tienen un ahorro y que haya un control por parte del Instituto o por parte de las Autoridades educativas, eso yo ya no sé quien lo debería hacer.

JAVIER SAPINA.- Yo sólo quería hacer hincapié, en que quizá partiendo de la base de que bueno las prácticas son convenientes, y que bueno ocurre que se da el hecho, de que parece ser que las empresas generalmente como mal menor hay que aceptar que utilizan a los alumnos, etc, yo sí, es solamente porque conozcan el mundo del trabajo, pues ya tendrán tiempo.

Trato de decir, que la contrapartida a ese rendimiento que puedan dar los alumnos en ese período sin cobrar, es que ellos saquen algo, en beneficio de su formación y ese algo no me parece que pueda ser el conocimiento del mundo del trabajo, quiero decir que incorporen elementos nuevos a su formación, o sea que el alumno que esté en administrativo, que toque un ordenador, o que en fin que llegue a hacer algún trabajo realmente serio y que esté probablemente acordado ya con el centro, o sea probablemente, sería necesaria una planificación de las actividades que el alumno va a realizar.

No tiene sentido que un alumno de administrativo, entre en una

Caja de Ahorros y lo utilicen todo el tiempo, -le pregunten si tiene moto-, y lo utilicen de mensajero.

Entonces insisto, en eso en que sería importantísimo seleccionar a las empresas y exigirles a cambio, no imponerles, porque no está el horno para bollos, supongo, ¿no?, pero exigirles, o bueno, o ponerse de acuerdo, para que a cambio, el alumno pueda hacer determinadas cosas, que es lo que justifica las prácticas.

FELIPE ALCALA.- Muy brevemente. Yo creo, no lo hemos comentado, porque me imagino que para todos, era implícito el tema, y es que una utilidad clarísima de las prácticas, por lo menos las respuestas que a mí me han dado los alumnos, es en los aspectos de maduración personal, de iniciativa, de responsabilidad propia, aún al margen, de que eso fuera inherente al contenido de las tareas, que a lo mejor no se seguían, pero en cambio sí que se daban todos esos aspectos. Supongo que cuando hablamos de contactos con el mundo del trabajo y todo eso nos referimos también a eso, porque yo desde luego sí no querría hacerlo notar, porque me parece muy importante, y luego por remitirme a lo anterior, cuando hablaba de una remuneración significativa, yo no sé si es en dinero, porque efectivamente sí que se da eso de... , dinero no sí no nosotros... , yo también he encontrado casos de que se lo han dado al alumno, no, pero sí una contrapartida, x, que pueda ser utilizada como mecanismo de control, no sé si eso es dinero, no es dinero, o lo que sea, pero algo que permita establecer ese control que decíais varios.

MODERADOR.- Bueno, yo creo que el tema está suficientemente tocado, ¿os parece que hagamos una pausa de diez minutos, o seguimos directamente ya sobre las empresas?. Ahora hay que hablar de las empresas por lo menos una hora, entiendo yo, si queréis cortamos, pero diez minutos, como queráis, o si no

seguimos, como queráis. ¿qué queréis?.

¿Seguimos?, vale pues seguimos. Bueno quizás hay gente que no ha hecho encuestas a empresas, entonces si queréis os quedáis con mucho gusto, y si no el que considere que no tiene nada que decir o que no puede quedarse, pues que desaparezca.

RAFAEL LLORCA.- Una sugerencia a vosotros, los directores del trabajo, en relación a ver las motivaciones. Primera que yo creo que es útil separar totalmente por ramas, o sea que la problemática de cada rama es específica, o sea que lo tengan muy en cuenta. Y luego a lo mejor puede ser útil ver en relación a las ramas y ver empresas que han repetido o que no han repetido, porque se puede suponer que los que no han repetido es que no les ha ido bien y que lo que se esperaban ellos no era lo que era, por ejemplo en el sentido de que a lo mejor el trabajador al no estar cualificado, no les ha resuelto muchos problemas de producción y relacionar eso también si han repetido o no han repetido y si han contratado a alguien a lo largo de los años, o sea que son variables ahí que pueden ser útiles.

ROBERTO IGUAL.- Después de estar oyéndoos durante mucho rato, y tal..., o sea, hay un aspecto que para mi resulta preocupante, pero en fin que no..., el hecho de que sea preocupante no significa que no sea real, y es el escaso interés formativo que parece ser que tienen las prácticas, en cambio la valoración positiva en principio como filosofía general, que tienen los alumnos de su propia práctica. Entonces, ese aspecto de valoración positivo, tiene algo que ver con un aspecto que no había salido, y que realmente podía ser interesante, porque algún valor tienen que tener para que los alumnos lo consideren positivo, que es un poco su autoconfianza en función de la capacidad que ellos tienen para desarrollar un trabajo; es decir que pueden llegar a pensar que la formación que tienen teórica o práctica de los

centros, les va a permitir después en el mundo del trabajo poder desarrollar una actividad determinada con unas ciertas garantías de dominio de esa actividad.

RAFAEL LLORCA.- Eso salía antes, y se ha dicho por varios, por lo menos, por un par de personas, eso, el romper el hielo se, quiere decir eso, la expresión que usted lo ha dicho de una forma más rica, pero que es eso, romper el hielo quiere decir eso, ver si uno es capaz de ir a una empresa, trabajar y relacionarse con los compañeros y no cortarse y hacerlo bien. Entonces eso es un reto para ellos y por supuesto que una motivación principal que lo han dicho ellos, explícitamente, muchos, además.

FELIPE ALCALA.- Además, yo creo que en la práctica eso ha sido lo fundamentalmente exitoso del programa, porque lo que yo me he encontrado es que la mayoría de los alumnos, por no decir todos, se consideraban, vamos, supercapaces de hacer la actividad que les ponían por delante, o sea que estaban mucho más cualificados y además los empresarios paradójicamente te lo reconocían, que venían, eso se ha dicho antes, que ha cambiado la imagen de la Formación Profesional, es cierto, ¿no?, vienen muy bien preparados, pero luego no les dan tareas con responsabilidad, ¿no?.

RICARDO BOU.- Yo lo que quería era insistir un poquito más en la pregunta que ha hecho Roberto, respecto a ese aspecto positivo que veía en los alumnos, hablábamos ahora de perder el miedo ¿no?, yo la pregunta era también en otro aspecto, que aunque no es formación en el sentido clásico, no es aprender tecnologías nuevas, pero por si se hubiera dado esa respuesta y es relativa a cosas como el enfrentarse con algún imponderable, la reacción frente a algún pequeño problema, de organización, aunque no sea de tecnología, sino de organización, por ejemplo.

RAFAEL LLORCA.- Pues sí que se da el caso bastantes veces, de que no tenían esa iniciativa, ni la han adquirido por las prácticas, porque prácticamente al menos los que he encuestado yo, la mayoría estaban siempre ayudando a otro trabajador, con lo cual siempre les decían lo que tenían que hacer, entonces ellos no tenían que tomar decisiones.

Uno se quejó y todo de que sí que le daban mucha responsabilidad y estaba aquí, además que era en banca no se qué, y que movía mucho dinero y el hombre estaba, pero super... , que tenía mucho miedo, ¿no?, todo lo contrario, que tenía demasiada responsabilidad.

ROBERTO IGUAL.- Habéis detectado también, o sea en las encuestas, si existe una relación directa entre la magnitud y la empresa, es decir el número de trabajadores que tiene la empresa y el nivel de formación que puede impartir, es decir, las empresas pequeñas...,

MODERADOR.- Perdona, Roberto, perdona que te corte, es que esta es la primera pregunta que vamos a plantear en el segundo capítulo, entonces yo creo que es, -cierra, cierra,- entonces, yo creo que es hora de cerrar el capítulo de alumnos, pasamos la página y entramos al capítulo de Empresas.

Entonces vamos a seguir un poco el mismo orden, que en el caso de los alumnos.

Yo creo que abriamos, perdón, olvidamos todos los primeros temas de accesibilidad, clima, idoneidad, etc, me da la impresión de que lo que habéis dicho para los alumnos, se puede predicar también para las empresas, sino, pues matizáis alguna cosa, pero ya introduciendo el primer tema :

ASPECTO DE LA EMPRESA, es decir que impresión os causaba por sus dimensiones, por sus condiciones materiales etc, la empresa.

Estamos ante una empresa, en el sentido de un local, donde se trabaja, y donde se puede transmitir cualificación a quien



vaya a hacer prácticas, o estamos ante como se dice vulgarmente talleres de mala muerte en los que difícilmente se podía aprender nada.

JOAN APARISI.- Yo he hecho pocas de empresas, pero si que diría que en general han sido pequeñas empresas y que si que eran locales bien acondicionados, donde había espíritu de trabajo, y no sé, de colaboración con los alumnos que tenían en este caso. O sea, en este aspecto, si que diría que las empresas lo han hecho bien, y que no se han visto talleres de mala muerte, ni cosas mal acondicionadas, ni nada. Esa ha sido mi impresión, así rápida.

JOSE ROMERO.- Bueno, yo creo que la mayoría de las empresas eran pequeñas y, bueno, muchas de las veces las funciones que hacía el alumno, cuando era allí, o en algún caso inclusive era prácticamente el único que hacía ese trabajo, entonces, bien, si ese alumno hacía ese trabajo y salía, pues bien, incluso talleres, que el único de la oficina era el alumno en ese momento y lo que hacía este alumno bien hecho estaba. Alguna empresa, unas prácticas un tanto curiosas, era una compañía de seguros, de automóviles y tenía a este alumno haciendo revisiones gratuitas a los automóviles. Este puesto de trabajo, era exclusivo para este alumno en prácticas, una vez se fue éste, ya no existía ese trabajo.

ROBERTO IGUAL.- ¿Era trabajo de automoción ?.

JOSE ROMERO.- Si, Si, era automoción, y bien al alumno en un principio, el primer periodo, bien era positivo. Cuando pasó un tiempo, siempre el trabajo repetitivo y que estaba haciendo un trabajo real claro no era muy gratificante.

RAFAEL LLORCA.- Yo también encontré, todo tipo de empresas, grandes y pequeñas, pero coincidente con lo que dice Joan del

ambiente de trabajo, o sea no me di con ninguna cutrería por ahí. Y ahora acordándome de las empresas, tengo que desdecirme de algunas opiniones anteriores, en el sentido que el Hospital es una empresa pública y el INEM es también una empresa pública, y la gente que estuvo allí ha estado muy contenta, incluso en el Inem, de una forma así muy resaltada de un alumno que estuvo en varios puestos de trabajo, con informática, haciendo muchísimo trabajo y dos personas que entrevisté, estaban super contentas y eran empresas públicas, ¿no?, o sea, que, relativizar lo que he dicho anteriormente, y si que eran empresas interesantes, muchas de las que me ha tocado a mí encuestar.

CARLOS SEMPERE.- Bueno yo decir que... , a lo mejor ha sido casualidad, si que habré hecho unas 15 entrevistas, unas 12 o 13 han sido grandes empresas, o sea con esto vengo a decir que el marco a desarrollar las prácticas, ha sido muy idóneo, a mí esto me ha impresionado, desde empresas de muebles, textiles, hospitales, colegios públicos, una red de guarderías que se puede decir, eran cinco guarderías, y realmente los chavales han aprendido.

También el empresario, ha indicado mucho como método a seleccionar futuros trabajadores ya que eran digamos de grandes empresas y esto podría proporcionarle pues que siempre están admitiendo gente, a mayor escala, menor escala, según el año, la temporada o la situación, pero realmente ante esa pregunta el marco de prácticas idóneo en el caso de que he realizado yo.

-Efectivamente, por que he tenido sólo una gran empresa, que ha sido el aeropuerto, y allí no he entrevistado a ningún alumno, pero sí al responsable por parte de la empresa y me dio la sensación de mucha seriedad, quizá de la mas seriedad de todas las que he tenido, pero por irme al otro lado, también me he encontrado con algún aspecto muy positivo en una



empresa, pues que tu la ves y se te caía el alma a los pies, que era el típico taller de 3 metros por 3 metros, completamente cutre, pero como estaba el empresario y el alumno de prácticas nada más, este chaval hacia de todo, absolutamente de todo.

Entonces pues sí, para él ha sido muy positivo, ¿no?, entonces, pues no lo sé, en general yo he tenido sobretodo más bien pequeñas empresas, reproduciendo un poco la estructura valenciana, más bien, y no sé, no sé. es que no me atrevo a decir hasta que punto influye el tamaño, depende más bien, yo creo que está más en relación directa con la actitud del empresario y un poco en relación con todo lo que hemos dicho antes. la actitud personal muchas veces de los propios empresarios, no lo sé, aunque según lo que habías dicho, no lo sé.

JAVIER SAPINA.- Sí, que yo matizaría y pienso que depende, soy de la actitud del empresario, o del tutor quizá y también me parece que es más importante la actividad de la empresa, lo que pasa es que no sé si buscáis algún carácter significativo en el tamaño, por el número de empleados, etc, osea, condiciones en malas, osea yo no he visto, no, condiciones indebidas porque además supongo que todas estas empresas tienen que pasar unos mínimos, laborales y de higiene en el trabajo, y tal, pero pienso que el criterio a lo mejor más importante, podría ser la actividad de la empresa, en cuanto a que pueda o no ser un aspecto formativo, para ese alumno. Es una opinión.

MODERADOR.- Otra cuestión.

Coincidencia entre la figura del empresario y la figura del tutor. ¿Qué porcentaje hay de tutores no empresarios?.

JAVIER SAPINA.- Tutores no empresarios, pues con suerte, quizá, un 10%, con suerte, es lo que yo he podido observar.

JOAN APARISI.- En mi caso, todos los tutores eran empresarios y viceversa, o sea diría que el 100% de empresarios y tutores coincidían.

CARLOS SEMPERE.- En mi caso al revés, en mi caso serían creo que hice 13 concretamente, 2 eran tutor y empresario y el resto, era, había, o sea el jefe de contabilidad, o sea, algún encargado general del departamento donde estuvieran, ¿no?, si bien en el colegio, pues, el tutor, el jefe de profesores, como bien, o sea que no era ni el mismo director quien los dirigía, sino que había una persona dedicada para ellos, también había un taller de reparación de ordenadores que si que era el mismo empresario, quien lo llevaba.

FELIPE ALCALA.- Esto si que está relacionado directamente con el tamaño de la empresa, efectivamente, a mí me ha pasado lo mismo cuando la empresa es un poquito más grande el tutor no era el empresario, y cuando era pequeña, siempre era el mismo, lo que sí me parece más importante señalar, es que muchos casos, por ejemplo, oficinas de cajas de ahorro, no sabían quien era el tutor hasta el momento de tener que contestar, que lo decidían y lo improvisaban, es decir, pues hombre, no sé, pues este es el que más se ha ocupado, pero no era un tutor, de una manera claramente definida y eso si que es más importante.

Y lo mismo por parte de los alumnos, como hemos comentado antes también que a veces no tenían clara la figura del tutor.

JOSE ROMERO.- Bueno, en mi caso, también, la mayoría de empresas eran pequeñas y por lo tanto coincidía había mayor coincidencia en empresario-tutor. En cuanto, bueno, tal vez, en algunas ocasiones, era el mismo empresario el que decía que el respondía a las preguntas sobre el tutor, posiblemente. no sé tenía alguna reticencia que el empleado contestara alguna cosa o no, pero vamos, a mí me daba la sensación que, si no

posiblemente hubiera estado en contacto con el alumno, aunque no fuera la persona que más contacto tenía, pero como había estado en contacto, creía que él podría contestar, y prefería contestarlo él.

FERNANDO MARHUENDA.- Eso que acabas de decir, ha pasado en bastantes casos, o...

JOSE ROMERO.- No se bastantes casos, pero posiblemente, 5%, 10%, por ahí.

RAFAEL LLORCA.- El 22% coincidían tutores y empresarios de las encuestas que he hecho, sí..., los otros eran, hospitales, helados, eran grandes, SERVASA, eran grandes: Y entonces lo que sí que había era que, que muchos empresarios no tenían o sea, si que habían participado en la decisión, sabían que había personas con prácticas de alternancia probablemente, tendría, estarían informados, incluso, pero realmente, quien sabía y quien había hecho el seguimiento no era el empresario, era el jefe de personal, entonces, algunas encuestas que debía de contestar el empresario, se las ha hecho el jefe de personal, porque sabía que iba a contestar mejor, no porque fuera más fácil y entonces, ellos además tenían además un tutor, a veces coincidía también el jefe de personal con tutor, pero esa era la tónica, y luego bueno en las Cajas, también había algo, yo creo que no habían tutores, así definidos; que el tutor era el jefe de personal de todas las..., y luego allí pues se apañaban unos y otros, y entonces al no estar definido, yo creo que era un defecto también que podría que podría resultar del fracaso de las prácticas de alternancia, a mi parecer, en las Cajas de Ahorro.

MODERADOR.- Una cuestión que queríamos plantearos en relación con la figura del tutor, pero por lo que decís, vale la pena plantearla en general, o sea, en relación con la figura de la

persona tutor o empresario, que estaba más directamente en contacto con los alumnos, es decir, ¿qué porcentaje habría, de tutores, en este sentido, digamos vocacionales, es decir en que en realidad es un maestro frustrado, por decirlo así, es decir, la persona que le gusta ese trabajo de enseñar, de estar en contacto con el alumno, etc, o era siempre una rutina, es decir una obligación en mayor o menor grado impuesta la de atender al alumno.

RAFAEL LLORCA.- Cada uno su caso, en mi caso se les veía a todos bastante contentos a los tutores, o sea que no estaban a disgusto, con ese trabajo, con esa, no sé, además lo entiendo también, porque una opinión que igual lo planteas luego, de que pensaban los empresarios de los alumnos, pues que la impresión era buenísima, o sea de que estaban encantados con esta gente, sobretodo pienso también porque son gente joven, con muchas ganas de saber cosas, un nivel cultural medio-alto, y entonces gente agradable, entonces tratar con gente agradable siempre es agradable ¿no?, y lo manifestaban, ningún tutor estaba descontento con esta función.

MODERADOR.- Si, perdón, aparte de que estuviese contento o no, es decir, el enseñante vocacional, ¿lo habéis encontrado entre los tutores o...?

JOAN APARISI.- A mi me da la impresión que no, que casi ninguno, diría que ninguno es un tutor vocacional, puesto que de las contestaciones en la pregunta que decían si usted necesitaría mayor formación pedagógica, el 100%, contestaba que no, que él lo sabía todo ya, que el dominaba toda el área y cualquier tipo de ayuda pedagógica, pues le era prácticamente, bueno, que prescindía de todo tipo de formación pedagógica, por tanto difícilmente, pueda ser un maestro vocacional, esa es mi opinión..

JOSE ROMERO.- Estoy totalmente de acuerdo con él, mi experiencia ha sido la misma.

FELIPE ALCALA.- Yo componente vocacional tampoco he encontrado, más bien era los casos que el tutor no era el empresario, era un encargo que tenían que asumir.

JAVIER SAPINA.- Bueno pues, yo me he encontrado, quizá haya enumerado antes ¿no?, me he encontrado con empresarios, entonces, lo del tutor coincidía prácticamente siempre, y bueno quizás, con una excepción, que si hubiera lugar ya comentaría, pues me parece una empresa muy recomendable, pues el punto de vista no era el pedagógico, por decirlo así o el didáctico, era una cuestión de más bien de que las prácticas duran poco tiempo, porque cuando ya el chico me puede rendir, entonces es cuando se tiene que ir, etc, etc, ese era un poco el punto de vista, no era precisamente, era un punto de vista más de rentabilidad.

ROBERTO IGUAL.- Por los comentarios que habéis hecho, parece ser que es cierto eso de que quien sabe hacer una cosa la hace y el que no la enseña, ¿no?...

MODERADOR.- Sin comentarios... , bueno, por tanto, cambio de tercio, opiniones aunque ya las habéis ido adelantando de los empresarios sobre los alumnos.

JOAN APARISI.- Yo diría que la formación generalizada o perdón, opinión generalizada de los empresarios sobre los alumnos es (ya) que como la mayoría van a utilizar o van a desempeñar tareas dentro de la empresa, es su falta de formación tanto a nivel de conocer, lo que es la empresa donde hacen las prácticas como de cultura general, es decir, coinciden en que en los dos aspectos, la mayoría de los

alumnos no vienen lo suficientemente preparados que ellos quisieran tener.

Otra causa sería analizar porqué, etc. etc. pero...

MODERADOR.- Esto me sorprende un poco, en relación, con lo que se ha estado manifestando a lo largo de la tarde aquí, a ver más opiniones.

FELIPE ALCALA.- Yo también me he encontrado en algunos momentos opiniones de ese tipo, pero me parece que es una opinión absolutamente gratuita, porque no, también es mi opinión, ¿no?, que no lo han puesto en posibilidad de contraste esa opinión, más bien me parece que muchos empresarios respondían a ese tópico, adelantaban ese tópico, que generalmente se utiliza, pero, al revés, si hubiera habido manera de poder contrastarlo con el cuestionario, estoy convencido de que hubieran salido respuestas de que no, no, si, es verdad, estos si que saben, estos si que saben, porque en general y eso es un poco lo que hemos hablado antes, vamos se reconocen que saben, no, pero también se sigue usando mucho el tópico ese, me parece.

JOSE ROMERO.- Bueno, yo también, o sea, estoy más bien en contra de su parecer y mi experiencia es que en cultura si que están suficientemente preparados y en cuanto a la preparación específica ahí hay más variedad, ahí si que creo que se puede hacer distinción de la rama que hayan estudiado, posiblemente la rama sanitario, me parece recordar a algún empresario, que estaba muy contento y muy satisfecho de la preparación que traían, otras ramas, automoción, creo que ponían alguna pega, que no venían suficientemente preparados, o en innovaciones tecnológicas, porque están, no están suficientemente preparados, en fin, o sea, que hay una diferencia ahí ya, entre cada una de las ramas.



RICARDO BOU.- Yo si, la pregunta que quería hacerte sobretodo, bueno a ti quizá porque has manifestado más claramente, esa..., bueno, pues esa visión más pesimista de los empresarios respecto a la formación de los alumnos, era la siguiente:

Era si acaso no sería esa falta de preparación que los empresarios veían, no se trataría más bien de una preparación en el trabajo inmediato, en la inmediatez, es decir a la hora de realizar un trabajo concreto, pero no así en la preparación general, en la versatilidad que tienen los alumnos para un trabajo u otro.

JOAN APARISI.- Es que yo quisiera diferenciar lo que es mi opinión y lo que es la opinión de los empresarios, yo he manifestado la opinión de los empresarios, o sea la opinión de que los empresarios piensan que en efecto, en general, no tienen la preparación para el puesto que van a desempeñar en las prácticas, otra cosa es la cultura general que puedan tener, sus conocimientos, la versatilidad en el puesto de trabajo, lo que plantean es por ejemplo:

La mayoría eran administrativos y en este caso, lo que fundamentalmente buscaba la empresa era una cuestión básica, por una parte, manejo de contabilidades y por otra, en este caso, manejo de ordenadores y aparatos técnicos, entonces lo que manifestaban era que los alumnos venían con un desconocimiento absoluto de lo que es un ordenador, o por lo menos a nivel de funcionar, o de trabajar contabilidades, eso es lo que manifestaban los empresarios, otra cosa sería, yo no se si en sus estudios han hecho eso, yo no lo sé, en general, bueno en cuanto a nivel de cultura general, yo había dicho que los empresarios manifiestan esto, pero esto no quiere decir que haya gente que venga preparada, etc, etc, etc, lo que es una opinión generalizada de la zona donde yo estuve haciendo las entrevistas, puesto que mucha gente de estas prácticas, pues, además de tener falta de conocimientos en estos aspectos

tenía a veces, pues unas actitudes, un poco, pues no sé, de falta de respeto etc. etc., no sé.

RICARDO BOU.- Insistiendo sobre el tema, es que, bueno el haber hecho esta observación, es debido a que, bueno, nos hemos encontrado con mucha frecuencia, con el empresario que dice que los alumnos no vienen bien preparados, porque los ha puesto a trabajar en tal máquina y no sabían, en fin esto es una opinión bastante burda de lo que es la formación profesional claro, en cualquier, en cualquier profesión, se requiere una formación en el puesto de trabajo, pues no se, más o menos larga, según el tipo de trabajo.

Hay empresarios sin embargo, que saben muy bien que en un puesto de trabajo hace falta pasar una serie de meses hasta que el puesto de trabajo, pues, se domina más o menos, lo digo porque puede haberse dado este caso, y era ahí donde yo iba con mi pregunta.

JOAN APARISI.- Es que yo pienso que eso depende del puesto de trabajo, es decir, según la finalidad que el empresario le dé a las prácticas, la formación será adecuada o no, si alguna persona busca que el que va a trabajar, sea mano de obra barata y rápida incorporación al nuevo lugar de trabajo, evidentemente, pues el dominio de éstos..., el ordenador, es un "handicap" que tienen, si buscan por el contrario una incorporación a más largo período de tiempo, pues claro, ahí sí que se les puede enseñar, manejo..., las técnicas etc.

Yo pienso que eso depende de la finalidad que tenga el propio empresario con las prácticas.

RAFAEL LLORCA.- La opinión que recogía yo, es también contraria, ¿no? a..., es contraria también a la de la zona que el ha visto, claro, son ramas más diversas, y si que se quejan un poco de esto de que están muy bien preparados teóricamente, pero luego a la práctica, pues, les falta práctica, pero es

que también son conscientes de que no tienen práctica y para eso están en esa empresa, para realizar las prácticas, entonces son más tolerantes a ese nivel, eso es lo que he captado yo, en general.

ROBERTO IGUAL.- Los empresarios ¿han manifestado algún tipo de opinión sobre la actitud de los alumnos en las empresas, es decir su interés en aprender, etc, etc, y valoraciones sobre su amor al trabajo, al trabajo bien hecho, a la disciplina con que han actuado, al aprendizaje de las normas dentro - internas-, de empresas, es decir no solamente su nivel de cualificación, sino su nivel de actitud con respecto al trabajo?.

FELIPE ALCALA.- Salvo, salvo casos muy concretos que han puesto pegas, pero vamos 1 o 2, la gran mayoría casi unánimemente han hablado muy bien de lo que son actitudes y bueno yo creo que, insisto en lo de antes, no, eso si que tenían elementos de contraste, en lo otro porque es que, por lo que has dicho tu, por ejemplo en los casos de administrativo que he tenido yo, es que, claro, no les no han podido llegar a decir nada de ordenadores, ni contabilidad ni nada porque no han tenido oportunidad los chavales de..., vamos no les han dejado hacer nada de contabilidad, ni ponerse en un ordenador.

Entonces, claro, por eso decía yo que presumiblemente había ya una opinión, antes de que llegaran los alumnos, pero en cambio en cuanto a actitudes, mayoritariamente muy contentos, pues eso, la gente muy educada, muy tal, con ganas, y que está en relación pienso yo, con lo que hemos dicho de característica de los alumnos que probablemente sea la gente más interesada los que se apuntan a las prácticas, no en el tema del trabajo.

MODERADOR.- Quizás, si definiéramos una también tipología de empresarios, sería más fácilmente comprensible alguna de las contradicciones que estamos viendo aquí....

¿Os atreveis a definir algunos tipos de empresarios, diferenciados, como antes hablábamos de alumnos? ,...el empresario cooperante, el empresario desinteresado, el negrero... ,

FERNANDO MARHUENDA.- También podría servir la caracterización que habíamos dicho antes, un poco las características psicológicas del empresario ¿no?, que impresión os ha causado, es un tío con iniciativa, boyante, que su empresa le puede ir bien, o más bien cutrecillo, va a hacernos publicidad de su casa, aunque vamos a decirle que nosotros somos encuestadores y casi nos vamos con algún producto o...

RAFAEL LLORCA.- Que yo lo que he visto, es, o sea, a mi me han causado buena impresión ese tipo de empresario, o sea de hecho el hecho, ya el interesarse por una cuestión que hay fuera de lo que es la problemática cotidiana y el ganar dinero y que entonces preocuparse de una gente, que en principio, tal o cual, que no está claro, que es un programa de la administración.

Cuando entra la administración, ya se sabe que los empresarios tienen un poco de reticencia, ¿no?, y yo he visto precisamente en estos empresarios que no tienen ese problema, o sea, todo lo contrario, que tienen una actitud de cara a la administración precisamente de ver que ofrece, y ver lo que se puede aprovechar de ella, entonces, y eso es generalizado, o sea, que para mí ese tipo de empresario, tiene una visión un poco más amplia ¿no?, e incluso más progresista, como si dijéramos y no se cierra en banda a lo que ya tiene, y sólo ganar dinero y mira también otras cuestiones, entonces eso es lo que he captado yo..

CARLOS SAMPERE.- Yo si que quería un poco distinguir por poner tipos de empresarios, dos tipos de empresarios, que es

el que ha utilizado, estos programas para formar futuros trabajadores y el que ha utilizado trabajadores.

Con esto vengo a decir que la opinión del primero, por ejemplo, ha sido buena, ha sabido lo que ha contratado, le ha puesto los medios, un tutor, y por otra parte, el que está buscando un trabajador, que todo han sido quejas, que vienen a jugar, que vienen tal; porque realmente lo que querían sacar la mayor rentabilidad de esos chavales. A mi me parece eso muy notable, ¿no?, si que también muchos, pues diciendo, de que..., realmente estos chavales no han conocido lo que es una jornada laboral, que eso es muy importante, han sido para todos muy importante, o sea que realmente, no saben lo que es rendir unas 8 horas seguidas, sino, por eso me decían muchas veces que, que muchos jugaban, porque venían 2 horas y ellos mismos no se creían que estaban trabajando, porque entre que entraban, dejaban el bocadillo, se ponían delante..., ¡bum!, ya se iban, entonces ellos mismos son los primeros en no creerse, pero más bien el comentario, solo hay dos tipos el que ha utilizado para una cosa o para otra.

MODERADOR.-Pues, yo ya voy directamente a la última cuestión que sería más o menos:

¿Qué porcentaje de empresas o de empresarios, serían aprovechables para el futuro sistema de formación en centros de trabajo que va a sustituir a las prácticas en alternancia? Creo que todos, sabéis, más o menos, de que va la formación en centros de trabajo, de que va la Logse, pero sino simplemente sería es decir, es algo similar a las prácticas en alternancia pero bastante más complicado.

El nuevo sistema, se va a apoyar en las prácticas en alternancia, pero va a estar caracterizado por una mayor digamos, rigidez, a la hora de definir las obligaciones de unos y de otros, se exigirá que haya una figura en la empresa que sea la del tutor, que siga un programa didáctico, previamente acordado con el Centro Educativo, las empresas

habrán de ser compensadas en serio, bien directamente, bien a través de algún tipo de desgravación fiscal, o lo que sea, etc, es decir, es un programa bastante ambicioso, que si no se puede poner en marcha, pues la nueva formación profesional que quiere la Logse, pues va, no va a poder ser realidad, y para el cual pensamos que en principio podremos contar con un porcentaje significativo de empresas que actualmente participan en el programa de prácticas en alternancia.

¿como lo veis?.

Es decir, de las empresas que habéis conocido, ¿cuántas pensáis que son aprovechables de cara al nuevo sistema de formación en centros de trabajo?, por una parte, y por otra parte, ¿que condiciones deberían de facilitársele a esas empresas, de todo tipo, comenzando por las económicas, para que efectivamente estuvieran dispuestas a asumir este reto?.

RAFAEL LLORCA.- Que... , que yo diría todas y ninguna, osea, que todos están dispuestos a repetir, o sea de todas las que he visto no hay nadie que esté descontento, incluso algunos me preguntaban ya, querían ya, concretar ya, la próxima colaboración y yo les decía que no podía, y entonces lo que debería de hacerse sería que como va a haber mucha demanda, y si se da publicidad, y como esto va a más, es una cosa que se ve mirando hacia atrás, y va a más, entonces yo creo que es la administración y los institutos, no sé a que niveles los que tienen que decidir, qué empresas va a decir que sí, qué empresas va a decir que no, pero tiene que haber una selección y tiene que haber unos criterios que estén muy claros para ver qué empresas se van a coger y cuales no.

No ir pensando que vamos a tener que pedir por favor, desde la administración, ¿no?, y que no va a haber demanda y que vamos a tener que incentivarlos y tal, no al contrario, pensar que va a haber mucha demanda y que lo que hay que hacer es seleccionar y elaborar los criterios desde aquí, en base a los estudios que estáis realizando y a las experiencias prácticas, o sea...

MODERADOR.- ¿Pero eliminarías empresas, de las actuales participantes, en el nuevo sistema?.

RAFAEL LLORCA.- Yo sí, o sea en base a criterios, pues desde que el tipo de trabajo no es interesante, repetitivo, o que no les dejan, por el simple hecho de que no les den oportunidades de prácticas. Por ejemplo, caso de un laboratorio, que tenía una maquinaria super modernísima y que no pudieran los chavales... , mirándola se les caía la baba, y que no pudieron hacer nada absolutamente, porque eran máquinas muy caras y no se qué, cualquiera las tocaba, eso es frustrante, entonces esa empresa no interesa por mucha metodología. El otro que le ves clarísimamente que sólo están utilizándolos para una serie de trabajos repetitivos y aburridos y tal, pues esa empresa, fuera, tachada y no se le vuelve a llamar y entonces, seleccionar a empresas que sí que se vea que hay una actitud favorable por parte del empresario, que hay unos medios que va a poder utilizar el alumno y que hay unos condicionantes que se hable muy claro, al principio, tanto como eso, como que de lo que se ponía en la encuesta, si es que está muy bien a nivel de alternativas de elaborar, de planificar el trabajo que se va a hacer, el instituto y la empresa y luego un seguimiento, un seguimiento real, que debería, yo no se cono esta la Logse, pero que la figura esta del tutor del instituto debería estar más incentivada, con menor horas lectivas, también exigiéndole un rendimiento, también mayor que el que tienen ahora ¿no?. Que esa figura se consolidara más pero de una forma más profesional, mejor realizada, pero poniendo los medios y los criterios desde aquí, desde la Administración.

MODERADOR.- Vamos a ver, ahora tenemos más de 2.000 empresas participando en las prácticas en alternancia, si no recuerdo mal, a partir de la experiencia que tenéis, que es de haber entrevistado algo más de 100 empresas, de esas 2.000 ¿que porcentaje suprimiríais?.

JOSE ROMERO.- Bueno, pues haciendo un esfuerzo entre, para intentar decidir y llegar a esa conclusión, ahora mirando un poco a ojo, he pensado en aproximadamente la cuarta parte que minimamente cumplan esos objetivos.

MODERADOR.- ¿O sea el 75%, no deberían continuar?.

JOSE ROMERO.- No, o sea el 25% que serían... , podrían ser positivas,

MODERADOR.- Exacto..., que habría que...

JOSE ROMERO.- Habría que el 75% eliminarlo sí, por en fin diversas circunstancias, entre las que has comentado, en fin, que no son apropiadas, o bien por el trabajo que hacen o por la disposición del empresario, en fin, vamos así, un poco a ojo de las que he visto.

MODERADOR.- En función del tamaño de la empresa, ¿cómo influiría esos porcentajes de eliminaciones, es decir, las empresas pequeñas -y pequeñas entiendo por ejemplo entre 5 y 25 trabajadores-, son susceptibles de garantizar la formación en centros de trabajo?.

JOSE ROMERO.- No sé, así directamente no veo una relación, posiblemente haciendo ya la valoración y la extracción de los datos..., pero directamente no sé, veo una gama amplia, es decir pequeñas que si son válidas, y no lo son, igual con las grandes, no sé directamente sacar una relación.

JOAN APARISI.- ...Acorde con las ramas de F.P. que se ha estudiado y con los contenidos y características de esa rama, es decir, si aquellas prácticas, donde se hacen trabajos tipo fregar pisos, traer el café, y tal, pues eso si que serían condiciones para quitar esa empresa del programa, puesto que



eso no repercute en nada al chaval. Es decir, como criterio, el analizar el puesto de trabajo que ha desempeñado o el tipo de práctica y entonces tener en cuenta la empresa que ha sido y eliminarla del programa, ese es el criterio más válido. Todo lo demás, no sé porque dentro de cada empresa ya puede haber particularidades y variedades.

RAFAEL LLORCA,- Yo continuaría insistiendo, continuaría insistiendo, un poquito, yo eliminaba Ayuntamientos, ni uno, Cajas de Ahorro, ni una, o sea, si coincide que sale de esta encuesta que realmente el 100% de alumnos que han estado en este tipo de empresas no funcionan, ya empezar por eliminar esas. Y luego..., es que hay otra cosa, otra cuestión también, éstas que he tenido que encuestar yo, pues, sólo he encontrado 3, 4 de 23 que pueden estar dudosas, pero yo ahí planteo, pero hay otras que podrían ser mejor que estas que están aquí, o sea que yo no las eliminaría, pero a lo mejor si que podríamos encontrar a otras mejores que esas, o sea por el tipo de trabajo que puedan desarrollar, el tipo de producción, o sea que seguir una selección con unos criterios y empezar a ver empresas y ser desde aquí, que se decida, en base a unos parámetros.

FELIPE ALCALA.- Yo bueno, no soy tan pesimista, tampoco me atrevo a decir números, pero me da la sensación que muchas empresas de las que yo he visto serían validas, en un futuro y que ahora no lo son mínimamente, simplemente teniendo clara una serie de condiciones que hoy por hoy pues a lo mejor no las tenían claras, o que, o reforzando unas actitudes de partida que a lo mejor no estaban suficientemente definidas. Me da la sensación, estoy pensando en Cajas de Ahorro, por ejemplo, ¿no?, estoy pensando en Cajas de Ahorro que yo allí he visto, por parte de algunos directores porque allí la figura del tutor, allí era más confusa, pues muy buena actitud y tal, pero bueno, me imagino que eso se habrá convenido a nivel de,

... , de cajas centrales en Alicante, Valencia y Castellón, y bueno, entonces luego cada oficina, cada sucursal, va haciendo lo de las prácticas a su manera. Entonces me da la sensación que ha habido prácticas que han funcionado mal, por ejemplo en oficinas de Cajas de Ahorro, pues no sé, por no definir las funciones claras, pero que la actitud del director y eso era buena, pero el hombre no, entonces insisto, no es tanto, bueno hay una que son muy claras, habéis dicho unos casos clarísimos, no ha habido un ejercicio del puesto de trabajo mínimamente serio, sin contenido y tal, pues fuera, eso que si que se puede evaluar ya, pero hay otras más confusas, es lo que dices tú, y ahí es donde sería un poco que has anunciado tu si se va a marcar un poco, lo que es la formación profesional al centro de trabajo, en ese sentido, pues que serían aprovechables, muchas de las que ahora a lo mejor no..., no están tan claras.

JOSE ROMERO.- Un tema que..., que creo que se ha quedado aparte y no tiene mucho que ver con ésto, pero es que creo que se podría hacer alguna labor para intentar que las empresas aceptarían también alumnos en los niveles de producción. Parece que hay una tendencia en las empresas a llamar a alumnos para la administración, administrativos, pero he encontrado a algunos que ponían problemas que para producción, no podían traer alumnos, a oficinas sí. Bueno si aquí lo tenemos y puede ir haciendo algo, pero a producción no, no podemos meter a alguno.

MODERADOR.- ¿Por qué lo decían?

JOSE ROMERO.- ¿Porqué lo decían? porque no, no le encontraban una biabilidad al trabajo de producción, no sé, si se podría hacer algún esfuerzo en que si que pudieran entrar.

ROBERTO IGUAL.- El nuevo modelo de la formación profesional que es el que recoge la Logse, hay una parte importante que es la formación en centro de trabajo, que tiene dos aspectos fundamentales, bueno primero, la formación profesional nueva. se diseña a partir de las necesidades de la empresas, es decir se van a hacer un catálogo de nuevos títulos profesionales, y la titulación profesional comprenderá las capacidades, habilidades, destrezas que tienen que tener un trabajador, es decir que por primera vez el nuevo modelo de formación profesional no parte del mundo educativo para adaptarse al mundo del trabajo, sino que se invierte el problema, es decir, se recogen las necesidades del mundo del trabajo y se ve que formación se precisa para ello, entonces, aparte de una formación teórico práctica, desaparece el concepto de por un lado la teoría y por otro lado la práctica, la formación en el centro de trabajo, tiene dos aspectos fundamentales, uno la formación en aspectos que el centro educativo por condiciones de infraestructura de medios técnicos, etc, etc, no puede impartir, y lo que es más importante, o tan importante, es la evaluación precisamente de las capacidades que el alumno tiene que tener para poder adquirir el título, es decir que a partir de ahora, un puesto formativo en una empresa a parte de tener una componente formativo, tendrá un carácter evaluador, no tan solo de habilidades y destreza, sino de responsabilidades, etc, etc. En función de ese concepto mucho más comprometido evidentemente, con una dedicación mucho mayor, ¿creéis que las empresas que habéis vosotros encuestado están en condiciones de ofertar ese tipo de puesto formativo?.

RAFAEL LLORCA.- Se supone que al estar las necesidades de la empresa, en consonancia con los planes de estudio, o sea, va a ser más receptiva, porque realmente van a ver que van a satisfacer necesidades que tienen ellos, y yo si que veo posible esto, porque si supone una mejora y entonces si ha habido una acogida positiva y favorable de estas prácticas de

alternancia con todos los defectos que hemos visto, si se hace mejorado, por supuesto que va a tener éxito. Además porque realmente la actitud que yo he visto en los empresarios es a favor, no es en contra, no hay ni uno que me haya hablado mal de esta experiencia y si lo que estáis diciendo vosotros es una mejora, por supuesto que se va a aceptar y más si va acompañada con incentivos nuevos, si desgravaciones fiscales y tal, un mayor seguimiento, que se va a ver un mayor interés de la administración y desde el instituto para controlar esto; todo lo que estoy diciendo es positivo, entonces tiene que surgir efecto, sino, ya que se hace ya más, no sé, yo.

FELIPE ALCALA.- Yo sinceramente la capacidad evaluadora por parte de las empresas no la veo por ningún lado, fundamentándome, basándome en que no hay, pues, esa actitud pedagógica, o esa vocación de enseñante o algo así, yo creo que tienen, pese a estar en el programa de prácticas tienen muy claro cual es su campo respectivo y es el mundo de la producción y eso no lo veo. Salvando ese matiz, que yo no se como se puede trabajar, el tema si que lo veo que podría ser bien recogido por parte de la empresa, la empresa también esta pidiendo eso, por lo que se deduce de las charlas éstas es que la empresa también pedía estas mejoras en el programa, -y por parte-, yo lo veo sobretodo muy positivo cara a los alumnos, cara a los alumnos puede ser un elemento, un arma para darle contenido de verdad a las prácticas, ahora, capacidad evaluadora por parte de las empresas, salvo podría decir, una o dos empresas que en mi opinión si, pero bueno, el resto me parece...

JAVIER SAPINA.- Esto de la evaluación de las prácticas, yo en concreto me lo encontré con un empresario que lo sugirió, la posibilidad de que las prácticas, fueran a modo de asignatura que tuviera su lado de nota, precisamente fue el único empresario que, vamos me causó, realmente una buena

impresión, hay un caso y medio, ¿no?, pero éste sería un caso claro. Comparto lo que dice el compañero, de que efectivamente la meta de los empresarios, parece ser que no están por la labor pedagógica, entonces quizá no haya que hacerse demasiadas ilusiones a ese respecto, y si se dan toda una serie de condiciones, ya yendo un poco a lo concreto del porcentaje y tal, si se hacen una serie de reformas y hay un control por parte del centro, se adecuan las, el tipo de actividades que va a realizar el alumno con su rama, etc. sobre lo que yo he visto, sin pasarme, yo creo que un 10%, un 10% pueden quedar viables, siendo optimistas, pueden ser que hayan empresas que aún no hayan participado en esto, porque con el nuevo planteamiento resulten adecuadas, y entonces se pueda, digamos, haber más, más diversificación sobre esto, pero yo no veo mucho más expectativa, en el tema de empresas que realmente le puedan facilitar algo al alumno, aparte de ese de hacerle trabajar.

RAFAEL LLORCA.- Lo de la capacidad evaluatoria a mí en un par de casos me lo dijeron, incluso como condicionante para seguir y todo, en la última pregunta que se hacía, que decían que deberían poder evaluar ellos, también sobre el tutor de empresa, y yo creo que sí, lo que pasa es que hombre..., siempre hay un peligro que es que en cuanto que no tienen una visión así, global del rendimiento del alumno y que puedan tener una visión favorable y que saben que es una nota y que la nota le puede servir para aprobar, para tener el título o no, pues que sean más generosos a la hora de puntuar, dentro de las empresas y que miren otros criterios que no sea solo el de rendimiento profesional o de trabajo que ha tenido en las prácticas; pero desde luego, tendría que ser sólo una nota de prácticas no dos porque a veces, o sea, en estas prácticas en alternancia, tal y como está la normativa si tu, si un alumno hace prácticas en una empresa, entonces le tiene que evaluar la tutora o la profesora de prácticas sobre ese cuadernillo y

esa evaluación que se ha hecho en la empresa y en cambio en muchos casos he visto, que se daban las dos notas, o sea, que la empresa evaluaba, pero también evaluaba la profesora de prácticas del instituto y evaluaba, entonces en sentido contrario, no, mucho más bajo, con nota mucho más baja, y los alumnos se quejaban de eso, ¿no?, o sea que realmente no se seguía, así como también no se seguía otra irregularidad, que era de que normalmente las prácticas en alternancia, sustitúan a las prácticas del instituto y entonces en varios casos se daba de que había institutos de que se hacía prácticas en alternancia, y luego van e iban y prácticas en el instituto, o sea prácticas por todos los lados.

JAVIER SAPINA.- A título puramente personal lo que si estoy dándoles vueltas, es que dejar la posibilidad de una evaluación a los empresarios, puede ser francamente peligroso. Yo opino que, en un momento determinado lo pueden utilizar, en algunos casos un poco, como arma de presión contra el chaval, o para que haga determinadas cosas, o en fin, para que le rinda más, etc, etc, a mi me parece que eso habría que pensarlo muchísimo.

ROBERTO IGUAL.- Siguiendo con el optimismo ese de rebajar porcentajes que ya hemos llegado al 10%, vamos a poner una dificultad más añadida, para ver si conseguimos definitivamente el 0%, el 0%. Sin olvidar que las empresas son elementos productivos, o sea, cuando antes hace rato se ha hablado de simulación, Ricardo rápidamente se ha quedado un poco preocupado por esa expresión, siempre hemos entendido que las empresas son elementos productivos y que el estudiante o cualquier persona que se integre en ellas, se integra en un sistema productivo, más o menos integrado, o sea, puede estar como observador, o formar parte de él, y parece ser que ese suele ser el mayor beneficio que hasta ahora los empresarios están obteniendo de las prácticas en alternancia, la

participación de los alumnos, en mayor o menor intensidad en el proceso productivo, de la forma, de la forma que teóricamente, se va a plantear la formación en centros de trabajo, va a ser muy difícil, que el alumno realmente forme parte de ese proceso productivo, es decir, vuelvo a insistir un poco en el sentido de que hay una parte formativa de tecnologías o cosas de estas que la empresa, o el instituto no, y cuando nos estamos refiriendo a evaluación, o sea, nos estamos refiriendo a la evaluación por parte de la empresa y del tutor de prácticas de una forma conjunta, uno... De aquellos criterios de realización, ¿qué es lo que tiene que hacer el alumno?, es decir especificando o ejemplificando, si un alumno de sanitaria, tiene por ejemplo que saber a un enfermo, cambiarlo de, o sea, hacerle la cama, por un auxiliar de enfermería, a un enfermo que tenga un gotero, etc. etc. unas condiciones determinadas, hay unas formas de hacerlo y unas especificaciones más o menos técnicas que solamente haciéndolo se puede evaluar, entonces cuando estamos hablando de evaluación, estamos hablando de las realizaciones concretas, ese es el sentido que a lo mejor tiene la evaluación tanto por parte del empresario y no se si eso añade o disipa algunas dudas con referente a la capacidad de las empresas para poderlo llevar a cabo, y teniendo en cuenta eso, la falta de integración, ese 10% ¿todavía se rebajaría el número de empresas que en estos momentos tenemos?.

FELIPE ALCALA.- A mi no me acaba de quedar claro, si lo que dices se refiere más que a evaluación, me ha parecido entender una programación conjunta, es que en cuanto a programación conjunta yo soy absolutamente partidario. En cuanto a la evaluación, mi opinión es negativa, es que yo creo que se diferencian las dos cosas, la programación yo creo que es necesaria, la programación conjunta, ahora la evaluación de lo que se ha hecho en los contenidos curriculares de esa programación, no creo que sea tema de la empresa.

ROBERTO IGUAL.- Sí, perdón. El nuevo modelo de formación profesional, o sea, cada título comporta un ciclo formativo, dentro de cada ciclo formativo, existen unos módulos profesionales, que tienen una concepción distinta del área de la materia, el concepto módulo es un concepto mucho más global, es decir, no solamente se refiere a contenidos o sea, a capacidades terminales, a destrezas, habilidades, actitudes, normas, valores, etc, etc. Es un conjunto de esto, que además se pretende que cada módulo profesional tenga un, o sea, una, un valor y o sea que sea una actividad profesional específica, que, o sea, si un módulo por ejemplo es de mecánica o de mantenimiento eléctrico, esa persona, tenga unos logros profesionales determinados. Entonces, no se trata de evaluar las unidades de competencia, o sea los módulos de este tipo sino de evaluar la formación en centros de trabajo que es otro tipo de módulo, o sea el módulo de formación en centro de trabajo tendrá unos contenidos y una evaluación de adquisición de destrezas o sea, no es que evaluará el resto de módulos, sino, solamente el módulo en formación en centros de trabajo, o sea que la nota que se concederá por así decirlo, la evaluación positiva o negativa, correspondiente al módulo en formación en centros de trabajo será una evaluación compartida junto con la programación por el tutor de empresa y el tutor del centro educativo. El resto de materias evidentemente, evaluará el profesor que las imparta y que establezca sus propios criterios de evaluación.

MODERADOR,- Yo, es que, quiero intervenir hace un rato, pero es que es un tema distinto y no quería romper el debate, ¿tienes algo que decir respecto a esto?.

RAFAEL LLORCA.- No, indudablemente que lo que haces es fortalecer, o sea que es positivo en el sentido con lo que ha dicho él, porque hay un control también del otro, del tutor del centro, entonces hay ahí una cosa conjunta que yo la veo



mas viable así, ¿no?, que dejar al libre albedrío del tutor de empresa que evalúe, en cuanto que hay un control también ahí y se supone que ese tutor del centro, va a estar más encima de los alumnos, va a estar con mas dedicación, entonces yo si que veo viable esa idea.

MODERADOR.- Es que, José Romero me parece que era el que antes ha apuntado un tema del que se puede sacar un poco mas de punta; era la cuestión de la reticencias de la empresa a colocar los alumnos en producción, mientras que no había ese problema en lo que es en el área de administración, entonces a mi se me ocurren algunas cosas, lo que pasa es aparte de lo que a mi se me ocurra, me gustaría que se comentara esto un poco más. Primero, que puede haber un problema de, o sea del coste del equipo con el que ha de trabajar el alumno, trabajar en la administración a lo mejor es simplemente ponerse al frente de una máquina de escribir, o ni siquiera eso, y trabajar en producción es a lo mejor, ponerse al frente de una máquina cara, delicada, pero esto entra en contradicción con cosas que se han comentado aquí, o sea el hecho de que el alumno esté haciendo trabajo real, y lo cual esta conectado con el problema de la sobreexplotación, no se entiende si al alumno no se le deja trabajar en producción, o es que la sobreexplotación solo se da con los alumnos que trabajan en la administración, o como está esto, o es que en realidad la gente solo hace prácticas en cosas que no tienen nada que ver con la producción o en administración o ni siquiera, en servicios de me sube un café o me hace de mensajero.

JOSE ROMERO.- Bueno, esto es una..., bueno no ha sido un parecer mío, sino que ha sido una cuestión, que me la han planteado concretamente dos empresas entre unas 17 que he hecho. Vamos que el trabajo real lo hacen los alumnos tanto en administración como en producción, evidentemente si que hay alumnos que están haciendo prácticas en las labores de

producción de la empresa. Simplemente eso una pequeña traba que parece que ponen algunos empresarios a que hagan los alumnos las prácticas en producción, o sea, la explotación esa es a los dos niveles, administración y en producción.

MODERADOR.- Pero bueno, los alumnos que son de las ramas industriales, ¿era frecuente que trabajaran en producción directamente con las máquinas aunque fueran ayudando a un especialista?

JOSE ROMERO.- Si, claro, los de la rama técnica, automoción y todo esto claro evidentemente hacían las prácticas, normalmente en producción. Yo hacía el comentario desde el punto de vista del empresario; claro también hay un mayor número de alumnos que han estudiado administración y es mas lógico que se hagan mas prácticas en administración, pero, he apuntado ese pequeño problema que algunos ponen.

FELIPE ALCALA.- Por mi experiencia, si que por ejemplo automoción o una similar, alguna rama técnica similar, si que hay trabajos en línea de producción pero mínimamente calificados. La queja de los alumnos era esa, que ellos tenían muchísimas más capacidades de las que se estaban haciendo, no es que un tío de automoción se dedicara a llevar los recados por el pueblo, no es eso, pero estaba trabajando en automoción pero bueno, con muchísimo menos de lo que el consideraba que estaba capacitado para hacer.

FERNANDO MARHUENDA.- ¿Y esto era porque en el taller o en el lugar donde estaba el alumno no había tareas mas calificadas, o si que las había pero se las reservaban para los trabajadores de la empresa?

FELIPE ALCALA.- Obviamente por el segundo motivo, claro..

RAFAEL LLORCA.- Lo que pasa es que también se daba, me estoy acordando yo, de respuestas de la parte final esta de que cuando ya empezaban a contestar si estaban trabajando o no y si tenían suficiente capacidad y realmente todos contestaban y daba la impresión de que tenían mas capacidad, también de lo que estaban trabajando ya, o sea, que..., que de alguna forma, igual es que hay una, o sea, la impresión que tienen también es porque desconocen el trabajo, o sea, es que luego, cuando están trabajando realmente, también se dan muchísimos casos y sobretodo de, yo creo que la cualificación que se da en F.P. de que están más cualificados que luego el trabajo que están realizando, o sea, porque es que el trabajo es así, el mundo del trabajo es así.

JOSE ROMERO.- Si, vengo a rectificar a..., a ratificar lo que dice Rafa. La mayoría de alumnos creo que pretenden acabar F.P.2. cuando en el mundo laboral muchos trabajos que hay, no necesitan esa cualificación, hay muchos trabajos sencillos que no necesitan esa cualificación, el ejemplo mas claro lo he visto en la rama sanitaria que la mayoría de alumnas, en este caso, hacía la especialidad que hay en sanitario que es técnico de laboratorio, y los puestos de trabajo de técnico de laboratorio es prácticamente nulo entonces casi todas se me han quejado de que tenían una especialidad que no tenía ninguna salida. Claro el problema esta ahí es que el nivel de estudios es superior al que luego se necesita.

MIGUEL ANGEL GARCIA.- Voy a apuntar, como yo he hecho pocas entrevistas y no quería mediatizar, si..., y por apuntar una cosa que sea mas positiva, por lo que decías ¿cuál era la compensación que recibían los empresarios, no?, entonces tu decías, hasta ahora solo se ha hablado y yo creo que es verdad, es decir, es mano de obra barata, pero yo si que he encontrado a dos empresarios que pueden ser, en cierta medida, modélicos, yo creo que eso seria, entonces, cual seria la otra

línea que tienen y es el mecanismo de pre-selección de futuros trabajadores. Entonces, todo esto se ha dado en automoción, bueno, además en el caso de uno de ellos, es un hombre que prácticamente las prácticas en alternancia las firmó desde el año 85 el es, bueno ha sido uno de los concesionarios de la Citroen en Alboraya, ahora es el concesionario de Peugeot, en Torrent, y claro, su visión de lo que tiene es claro en la medida que persigue un objetivo distinto también, bueno, la visión que tiene de todo es completamente distinta, es decir, el por ejemplo estamos hablando aquí, el habla de los alumnos y cuando habla de los alumnos no es que los alumnos están mas cualificados indudablemente que las prácticas que van a desarrollar y el lo tiene clarísimo es decir, el empieza a pensar que los automóviles hoy básicamente se basan en lo que sería la electrónica y que lo que se les enseña en automoción muchas veces, es mecánica, entonces el tiene claro, y además es capaz de captar que existe una descompensación, entre lo que sería la formación profesional reglada y lo que se necesita realmente en la industria, lo que pasa es que a él eso no le importa, es decir, eso lo sabe, entonces lo que pasa es que lo asume, indudablemente, pues porque piensa, y además el me lo dijo, es decir, el tiene el que es actualmente el jefe de taller, que es una persona que salió de F.P. del Cabañal, y entonces, eso, como el lo sabe, es un coste que el asume. Por otro lado, cuando se dice ¿qué tipo de trabajo hacen, es directamente productivo?, pues claro, este hombre da la otra vertiente, es decir, que cuando alguien se le plantea el tener que hacer prácticas laborales en 3 o 4 horas, no se le puede dar ningún trabajo que abarque más de tres horas. En ese sentido, dice, hombre, pues cuando vienen aquí, solo pueden apretar zapatas a los frenos, es decir, entonces yo lo que quiero es que realmente vengan aquí, pues porque cuando hay que hacer una avería realmente importante, bueno, pues que el empiece la avería y la acabe, entonces, que en ese sentido, yo se creo que es difícil, es decir, es indudable que, bueno,

yo he hecho más entrevistas y las prácticas que pueden desarrollar, pues muchas veces son monótonas, rutinarias, pueden ser meter cartas en sobres, pero luego pues hay ese pequeño, hay un porcentaje mínimo pero que existe. Y además eso coincide, pues, en que luego tienen unos tutores que realmente son gente mucho más valiosa y que es la gente que esta haciendo las prácticas de la concesionaria, en lo que sería la delegación central de Madrid, y luego eso no solo lo trae a lo que es la empresa, sino que eso lo aporta a los que pueden ser las prácticas, o sea, a los alumnos que están en prácticas en alternancia, entonces que bueno por decir esto, eso es una visión hasta ahora como muy negativa, yo creo que es en general muy ha sido lo que, bueno, el trabajo de campo que yo haya podido hacer, o lo que ya me hayan podido comentar de hechos reales, es, va en esa línea, que son, puede ser mano de obra sobreexplotada, pero por otro lado, también existe el otro mecanismo que es el mecanismo de preselección de trabajadores y además ha coincidido en dos empresas del automóvil -básicamente en una- es decir, yo creo que la han llevado pero hasta las últimas consecuencias.

FELIPE ALCALA.- Yo querría señalar también, por abundar, porque ha habido una coincidencia aquí, en que también en el sector del automóvil yo he visto, vamos he tenido casos de chavales que luego han obtenido contrato. Es, de todas maneras el único sector de todos los que he tenido.

CARLOS SAMPERE.- Bueno pues yo, un poco apoyando a Miguel Angel, yo lo he encontrado más campos, por ejemplo en un despacho de ingenieros, los delineantes que estaban allí. Es más la pregunta eran dos empresarios, la hice con los dos a la vez, apoyarles a que siguieran estudiando, un poco diciendo..., ¡muchachos sois capaces!, ¡seguid! que luego yo estoy aquí para contrataros, si puedo en este momento que de hecho los tiene trabajando allí, con ellos y en algún caso mas

lo he visto, en una empresa de muebles, lo mismo, pero vengo un poco a decir, lo de antes los dos tipos de empresarios, ¿no?, el que ha ido a hacer realmente un proyecto de futuro trabajador y al que ha ido a explotar, el que ha ido a hacer este primer proyecto de este programa utilizándolo realmente, pues si que, si que lo ha apoyado vamos y realmente, para mí son todas factibles, todas estas empresas son buenas para que vayan a ellas todos estos chavales, las otras ninguna, no cabe duda.

MODERADOR.- Es que, el giro que esta tomando el debate en el último momento tras la intervención de Miguel Angel me vuelve a sorprender un poco porque cuando los que diseñamos las encuestas reflexionamos sobre esto y teníamos cierta evidencia empírica, pensábamos que el dispositivo de selección de futuros trabajadores, como explicación del interés de los empresarios para participar en las practicas, era por... casi o tan importante como el tema de la sobreexplotación y es una cosa que prácticamente ha pasado desapercibida a lo largo de toda la tarde, y ahora parece que se le da mas importancia de la que, es decir, habéis insistido mucho en la idea de sobreexplotación y poco en esta idea de mecanismo de selección y ahora parece que no ....

**CLAUSURA Y CONCLUSIONES**

ROBERTO IGUAL.- lo que nosotros conocíamos, las prácticas en alternancia a lo mejor es muy conveniente, que la visión que nos den sea muy distinta a la nuestra, o sea, quiero decir, ese contraste y me imagino la razón de la encuesta. De cualquier forma, creo que alguien lo ha verbalizado antes, de que parece ser que existen dos criterios distintos, en el sentido de que uno es el de selección de personal, o sea que no se seguían los mismos criterios para un alumno en prácticas que para una selección de personal, entonces parece ser que es cierto porque si comentas, de que al alumno por el número de horas que de prácticas que esta haciendo allí, normalmente no se le dejan los trabajos difíciles, el empresario le va a costar realmente el conocer el nivel. o sea, el nivel de conocimientos, o tecnológico que puede tener este alumno, entonces, probablemente los criterios por los cuales va a seleccionar a ese alumno no sean exactamente técnicos, sino a lo mejor de otros factores que, que pueda el valorar más como puede ser, pues su interés por el trabajo su nivel de sacrificio, de abnegación, etc, etc, o sea que, es decir, lo que buscan es un buen trabajador aunque no, cualificado, pero no su nivel de cualificación, va por ahí....

MIGUEL ANGEL GARCIA .- Bueno, eso es que habría que profundizarlo en la entrevista y realmente no da para más, es decir, lo que pasa es que oye lo que tu aportas, lo que tu planteas, es verdad, pero también el no dice que no hagan trabajos de cualificación, lo que pasa es que son trabajos que se quedan pues al tercio o a la mitad, y entonces, no pueden el precisamente lo que planteaban es que los alumnos no recibían la formación necesaria o toda la formación completa, en la medida, ese es el requisito que el ponía para continuar, el va a continuar con las prácticas, y yo le decía ¿que condición pediría yo a las futuras prácticas en alternancia?, que sean a jornada completa por ejemplo. El decía pues que ellos puedan venir aquí y puedan desarrollar ese tipo de faena, entonces no es que no hagan, no hagan más que los



trabajos rutinarios, sino, hacen el otro pero se queda al tercio.

FELIPE ALCALA.- Por lo que decías antes, yo no se hasta que punto ha habido cambio de tercio. Desde luego si lo ha habido, vuelvo a la primera idea, el hecho de que haya algunos empresarios concretos que efectivamente puedan ser empresarios modelo, yo creo que no invalida todo el discurso anterior. Es decir, no creo que el criterio de selección de futuros trabajadores sea significativo dentro del tema de las prácticas, sino mas bien el que hemos estado diciendo en general, de sobreexplotación vamos, de una mano de obra barata lo que pasa es que si que concurre pues eso, que haya en determinados momentos que hay, decía antes, actitudes positivas y tal, pero bueno en la y mucho menos en la perspectiva actual de coyuntura económica, yo creo que plantearse creación de puestos de trabajo en la empresa, por lo menos la experiencia que he tenido yo en las entrevistas, nada ¡eh!, salvo, y además he citado dos casos concretos del sector de automoción para nada más, los demás no.

RAFAEL LLORCA.- Que yo creo, que es que tampoco puede pensar el empresario como que tiene clara la idea y lo que quiere exactamente, por eso he dicho yo que podría ser útil ver la variable esa de repetición, ¿no?, de si repiten la experiencia o no, y porque yo creo que si que hay motivación, muchas veces de lo de selección, de preseleccionar a un trabajador, a ver si alguien sirve y tal, pero luego a lo mejor, la experiencia cuando la tienen ya en la práctica y lo ven, ya piensan diferente y no lo ven claro y se plantean más cosas y tal, pero que hay una diferencia ahí entre expectativas y motivación y luego realidad y lo que ellos conocen, una vez que tienen la experiencia ¿no?, o sea, que muchas veces no creo que le salga lo que quieren ellos conseguir, el objetivo que quieren ellos conseguir no lo consiguen simplemente, pero

si que, entonces por lo tanto ya no puedes generalizar que la motivación es coger mano de obra para explotarla, y mano de obra barata, o sea, muchas veces la motivación es preseleccionar trabajadores pero luego no los seleccionan, ¿porqué?, porque no, no, verán que no tienen conocimientos, que piden otro tipo de cosas, piden más, ven que al final que no tienen suficiente, suficiente práctica como para que se queden en la empresa, pero probablemente muchos de ellos la motivación no es explotar, sino, preseleccionar, ¿no?, ir conociendo, e incluso y aunque no lo cojan inmediatamente, pues, bueno, como es del pueblo, pues, vamos conociendo, y ya más adelante, ya veremos, vale.

MODERADOR.- Vamos a ver, pero, una cosa es que no los contraten porque las perspectivas de la empresa no son para asumir mas gente, y otra cosa que es que consideren que los chavales después de ese período de prácticas no están capacitados para ocupar un puesto de trabajo allí.

RAFAEL LLORCA.- Eso lo tenéis que sacar vosotros por la encuesta, los resultados..., el nivel de lo que opinan a nivel de que, cuantas horas son necesarias para conseguir un rendimiento normal, hay muchos que contestan que..., que no lo..., que no lo sacan nunca, o sea dentro de las contestaciones posibles, ¿no?, de horarios, o sea, no lo llegan a alcanzar nunca, el horario del trabajador, el rendimiento normal de un trabajador, o sea que no..., no sé.

JAVIER SAPINA.- Yo creo que si que existe por supuesto ese empresario, que parece ser que nos sale alguno, 1 o 2, pero que existe, que tiene la mira de, o sea que no es cero, que tiene la mira de..., de seleccionar ¿no?, o de utilizar las prácticas como banco de pruebas, pero yo no se Fernando, yo no se, si te acuerdas, si existe algún dato concreto sobre el

número de..., de alumnos en prácticas que han sido contratados.

FERNANDO MARHUENDA.- Lo que pasa es una previsión. Si que hicimos el otro día un avance sobre los 90 alumnos que había metido en el ordenador, es un 30% de la muestra que tenemos previsto sacar, más o menos, y solo el 7% de los alumnos que estaban trabajando, estaban en empresas en las que habían hecho prácticas, o sea que el objetivo de inserción de las prácticas en alternancia. no llega al 10%, pero...

JOSE ROMERO.- Yo tengo aquí algunos datos de las encuestas que he hecho a alumnos he sacado los datos. Entonces de los que están trabajando actualmente, el 7% aproximadamente están con contrato fijo y otros 7% con contrato temporal en la misma empresa donde hizo prácticas, y por otro lado en la pregunta sobre la opinión, perdón, de los que están trabajando,

MODERADOR.- ¿Cuántos están trabajando?

JOSE ROMERO.- A ver, aproximadamente la mitad, la mitad está trabajando, un poco mas el 54% esta trabajando y el resto no esta trabajando o lo está haciendo de una forma ilegal entonces por lo que decía Rafael, de la opinión que tienen los alumnos sobre la razón que tiene la empresa para contratar alumnos, para contratarles posteriormente, es de un 14% que mas o menos coincide con los que están trabajando en la empresa, donde hicieron prácticas.

RAFAEL LLORCA.- Pero también, hay viene de la encuesta que ha hecho él, que el..., casi el 75% de alumnos piensan que era o muy interesante, o interesante, entonces, si puede haber una correlación entre que los alumnos, porque realmente los alumnos que han visto que estaban en la empresa para hacer..., para resolver problemas de producción a la empresa, ¿no?, y

como mano de obra barata, que se les preguntaba a los alumnos también, los que han estado así realmente, están muy cabreados y no decían que era interesante ni muy interesante. Entonces yo a partir de esa respuesta de los alumnos que piensan que es interesante o muy interesante, yo, podría ver una correlación entre que realmente en la empresa donde han estado, no han notado que realmente estuvieran explotándolos y que si que han sacado partido, que han aprendido, lo que sea.

MODERADOR.- Bueno pues, muchas gracias sobretodo a los dos que habéis venido adrede desde Alicante, y creo que si no hay nada mas que apuntar, esta todo dicho, vale pues gracias.

