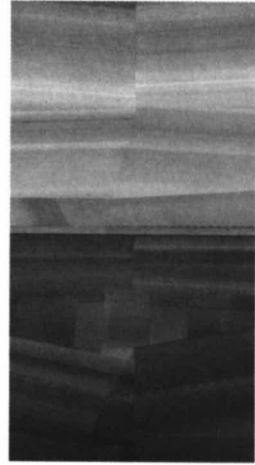


revista de **e**DUCCIÓN

Nº 341 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2006

La cualificación profesional básica:
competencias para la inclusión
sociolaboral de jóvenes





**La cualificación
profesional básica:
competencias para la inclusión
sociolaboral de jóvenes**

Revista de Educación

Nº 341 septiembre-diciembre 2006

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones
Madrid

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: Eusebio Sempere, *Otorio*, 1980.
Museu d'Art Espanyol Contemporani.
Fundación Juan March.
© Eusebio Sempere, VEGAP, Madrid, 2006
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estu Graf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

<http://publicaciones.administración.es>

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es
<http://publicaciones.administracion.es>

NIPO: 651-06-026-x (Libro)
NIPO: 651-06-071-1 (CD)
NIPO: 651-06-072-7 (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
*Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa*

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Mariano Segura Escobar
*Director del Centro Nacional de Información
y Comunicación Educativa (CNICE)*

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTOR

Enrique Roca Cobo

SECRETARIA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

Jesús Domínguez Castillo

Equipo de Redacción

Teresa Balbontín Maese, Mercedes Díaz Aranda, Gúdula Pilar García Angulo, Sara González Villegas, Mónica Ortega Roig, Beatriz Pinto González, Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (U. de Murcia);
Mariano Fernández Enguita (U. de Salamanca);
Carlos Marcelo (U. de Sevilla);
Manuel de Puellas (UNED);
Sebastián Rodríguez Espinar (U. Autónoma de Barcelona);
Juan Carlos Tedesco (UNESCO)

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot (EFA/UNESCO; U. de Jerusalén);
Mark Bray (International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO);
José Joaquín Bruner (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile);
Andy Hargreaves (Boston College); Seamus Hegarty
(International Association for the Evaluation of Educational
Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo
(Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación, México); Jaap Scheerens (OCDE);
Andreas Schleicher (OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona);
Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar
(U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados);
Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid);
César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago);
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Joaquín Gairín
(U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense);
J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense);
Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia);
Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal
(IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber);
Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín
(U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona);
Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Juan Manuel Moreno
(Banco Mundial); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret
(Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid);
Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci
(IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED);
Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid);
M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona);
Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada);
Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Miguel Soler
(Alta Inspección. Valencia); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid);
Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroja
(IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao
(U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Creada en 1940, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones del citado Ministerio.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfico* (por encargo), *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas* (innovación), estas tres últimas sometidas a evaluación externa.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones y un índice de los libros reseñados (para su adquisición consulte el apartado de suscripciones). Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. La versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La Revista de Educación aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- Bases de datos españolas: DURSI; PSEDISOC y RISO (ISOC); PSICODOC; DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes

Monográfico

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ: Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social	15
HENRI ECKERT: Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento	35
CLAUDIA JACINTO: Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo	57
RAFAEL MERINO; MARIBEL GARCÍA Y JOAQUIM CASAL: De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales	81
BEATRIX NIEMEYER: El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit	99
JUAN JOSÉ ZACARÉS GONZÁLEZ Y LUCÍA LLINARES INSA: Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial	123
JOAN CARLES BERNAD I GARCÍA Y M ^a ÁNGELES MOLPECERES PASTOR: Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo	149
ANTONIO SÁNCHEZ ASÍN; CARMEN BUISÁN Y JOSÉ LUÍS BOIX: La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje	171
ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ: La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral	197

JULIO ROGERO ANAYA Y JOSÉ LUIS GORDO BLANCO: La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid	213
---	-----

FRANCISCO COBACHO CASAS Y JAVIER PONS GARCÍA: Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos	237
--	-----

Investigaciones y estudios

VANESSA ANAYA Y MIQUEL LLOBERA: Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés	259
---	-----

M ^a EUGENIA CARDENAL DE LA NUEZ: La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral	261
--	-----

ENRIC COROMINAS; MONTSE TESOIRO; DOLORS CAPELL; JOAN TEIXIDÓ; JOAQUIM PÉLACH Y RAMÓN CORTADA: Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria	263
---	-----

M ^a CONCEPCIÓN GONZÁLEZ VEIGA; BEGOÑA CUETO IGLESIAS Y JAVIER MATO DÍAZ: El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias	265
--	-----

AMPARO ESCARTÍ CARBONELL; MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN; CARMINA PASCUAL BAÑOS; DIANA MARÍN SUELVE; CRISTINA MARTÍNEZ TABOADA Y YADIRA CHACÓN FLORES: Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional»	267
--	-----

MARTA FERNÁNDEZ MARTÍNEZ; JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ; ANA DE CASO FUERTES; RAQUEL FIDALGO REDONDO Y OLGA ARIAS GUNDÍN: El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales	269
--	-----

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA Y SUSANA FERNÁNDEZ LARRAGUETA: La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles	271
--	-----

ISABEL ÁLVAREZ; IOLANDA GARCÍA; BEGOÑA GROS Y VANIA GUERRA: El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa <i>Knowledge Forum</i> : Análisis de una experiencia	273
--	-----

FERNANDO GIL VILLA: El consumo de alcohol: la punta del iceberg de los problemas de los escolares	275
---	-----

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA: Ilustración y educación en la primera infancia. Un ejemplo: Fernández de Lizardi	277
--	-----

M ^a JOSÉ LEÓN GUERRERO Y M ^a CARMEN LÓPEZ LÓPEZ: El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora	279
ISABEL LÓPEZ NARANJO Y ANTONIO FERNÁNDEZ CASTILLO: Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje	281
RAFAEL JEREZ MIR: Transformación capitalista, orientación neocatólica del sistema educativo y crisis del sistema de enseñanza tradicional en España. Un estudio sociológico de Eloy Terrón, 1972-1983	283
SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: Reflexiones entre economistas y políticos sobre la enseñanza técnica: la reorganización de las escuelas de artes y oficios en España (1885-1886)	285
MERCEDES MARZO NAVARRO; MARTA PREDAJA IGLESIAS Y PILAR RIVERA TORRES: Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros	287
ROSARIO MÉRIDA SERRANO: La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil	289
RAQUEL PALOMERA MARTÍN; PALOMA GIL-OLARTE MÁRQUEZ Y MARC A. BRACKETT: ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa	291
PILAR PINEDA Y JAUME SARRAMONA: El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios	293
M ^a TERESA POZO LLORENTE Y BEATRIZ GARCÍA LUPIÓN: El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria	295
IRIS RICHMOND: Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior argentina	297
JAIME SOLSONA; JOSÉ I. NAVARRO Y MANUEL AGUILAR: Conocimiento lógico-matemático y conciencia fonológica en Educación Infantil	299
NURIA TOLEDANO GARRIDO: Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios: un estudio empírico	301

Ensayos e informes

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA: La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias	305
LUCRECIA RODRIGO: Organismos Internacionales y Reformas Educativas. El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa	307

JUAN JOSÉ VARELA TEMBRA: Acción educativa portuguesa en el exterior: la enseñanza de portugués en el extranjero	309
--	-----

LEONCIO VEGA GIL Y J. C. HERNÁNDEZ BELTRÁN: Formación y carácter universitario de los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) en Francia	311
---	-----

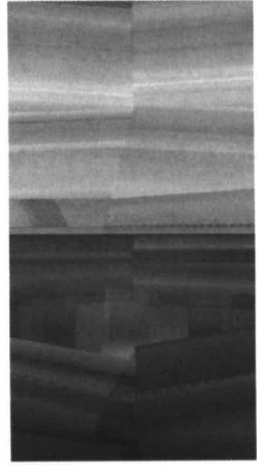
VV.AA.: Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro	313
---	-----

Experiencias educativas (innovación)

ISAAC JOSÉ PÉREZ LÓPEZ: Una experiencia de innovación en educación para la salud a través de las nuevas tecnologías	317
--	-----

LUIS MIGUEL RUIZ; PEDRO RODRÍGUEZ; THOMAS MARTINEK; TAMMY SCHILLING; LUIS JAVIER DURÁN Y PEDRO JIMÉNEZ: El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte	319
---	-----

Rescensiones y libros recibidos	323
--	-----



Monográfico

Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social

Fernando Marhuenda Fluixà

Universitat de València

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Fernando.Marhuenda@uv.es

Resumen

En este artículo se presentan la estructura y los autores del monográfico para hacer balance de los Programas de Garantía Social (LOGSE) y presentar los retos que tiene ante sí la activación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE): oferta suficiente de cualificaciones profesionales, posibilidades de obtener el Graduado en ESO, evaluación formativa de los aprendizajes de los jóvenes, articulación de la participación de las entidades locales y sin ánimo de lucro, orientación efectiva, planificación de itinerarios, criterios de acceso a los programas, oferta estable, inspección educativa más que administrativa, socialización de recursos educativos, consideración del calendario y horarios, períodos de prácticas en alternancia y evaluación de las medidas de fomento del empleo y la formación.

A continuación, se presentan los dilemas que envuelven al conjunto de programas educativos y formativos para jóvenes de baja cualificación y que afectan también a la constitución misma del sistema educativo: ubicación ambigua de los programas, vinculación de los programas formativos a los programas de empleo, estudio del trabajo como formación para la ciudadanía e insuficiencias de las respuestas formativas a los problemas de exclusión.

Se concluye con la invitación a mantener y mejorar este tipo de programas, alentada por todos los artículos del presente volumen.

Palabras clave: programas de formación para el empleo, cualificación profesional básica, inserción sociolaboral, exclusión social, derecho a la educación, jóvenes sin titulación escolar, políticas educativas y de empleo.

Abstract: *Training for employment of young people with no degree: education, qualification and socialization for social integration*

After introducing the structure and contributors to this volume, our own balance regarding social guarantee schemes is presented with the aim of showing the challenges that Initial Vocational Qualification programmes have to face: sufficient provision of vocational qualifications of level 1, chances to attain the Graduate in Compulsory Schooling, fostering a formative assessment of what apprentices learn, regulation of the participation of municipalities and NGO in training provision, effective guidance, planning of transition pathways, criteria to access training programmes, long term educational planning, educational supervision beyond administrative control, sharing educational resources, considering alternatives to calendar and timetable, alternation periods of work experience and evaluation of the measures intended to foster employment and training.

Then, the article deals with the dilemmas involving the whole array of education and training programmes for low qualified youth affecting the makeup of the Spanish school system: ambiguous location of programmes, links between training and employment programmes, study of work within education on citizenship and the limits to formative answers concerning social exclusion.

The text ends providing an invitation to readers and policymakers to both foster and improve such programmes, which is supported by all contributors to the present volume.

Key words: Vocational Training programmes, basic vocational qualification, social and labour integration, social exclusion, right to education, youth with no school accreditation, educational and employment policies.

Hay que felicitarse porque la Revista de Educación dedique un monográfico a la formación para la inserción sociolaboral de los jóvenes sin titulación, más si cabe en este momento en el que los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) están próximos a iniciar su andadura. No ha habido experimentación de los mismos, ni ha sido necesaria. Durante más de una década, ha habido en España Programas de Garantía Social (PGS) que, cumpliendo funciones similares a las atribuidas a los PCPI, no han recibido apenas atención entre las páginas de las revistas educativas, ni académicas ni de divulgación. Por este motivo, es aún más estimulante que este monográfico aliente el debate sobre este tipo de oferta educativa.

Durante este tiempo algunas publicaciones han dedicado su atención a este tema. Ya en el año 2000 la revista *Temps d'educació* dedicó un monográfico, y podemos

encontrar también algún artículo en revistas divulgativas, como *Cuadernos de Pedagogía* (en el ámbito escolar) o *Herramientas* (en el de la Formación Ocupacional). La *Revista Europea de Formación Profesional* tampoco ha prestado atención a este asunto, quizá por ser demasiado «escolar» para esta publicación. Desde 1995 también se han publicado 17 ensayos y estudios sobre los programas de garantía social. Por su parte, la industria del libro de texto ha editado una veintena de materiales curriculares o guías didácticas específicas para los PGS.

Este monográfico se centra en la formación para el empleo de jóvenes sin titulación escolar, sin acreditación y por ello en situación de riesgo. Pero no es un monográfico sobre transiciones, sino sobre los programas formativos que, llámense como se llamen¹, cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral.

El volumen cuenta con aportaciones de distinto tipo, alcance, estilo y fundamentación, pero todas ellas rigurosas y argumentando sólidamente sus análisis, críticas y sugerencias. Comenzamos con la contribución de Henri Eckert, estudioso de las relaciones entre adolescencia, Juventud y empleo desde el Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) en Francia. Ofrece un repaso a las políticas que han procurado abordar estos temas en el país vecino durante las tres últimas décadas. Sigue el texto de Claudia Jacinto, quien hace lo propio con la vista centrada en Argentina, donde es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones, coordinadora de la *redEtis* así como del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO (Red sobre Educación, Trabajo e Inserción Social), además de acreditar una larga trayectoria de publicaciones en este área. Desde allí, las cuestiones que aborda son pertinentes para los jóvenes en situación de riesgo aquí. El tercer texto se aproxima a España; en él, Rafael Merino, Maribel García y Joaquim Casal aprovechan los estudios de más de una década realizados desde el Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona para esclarecer criterios sobre los perfiles de la población candidata a cursar PCPI así como sobre la articulación que estos programas puedan tener en los dispositivos locales de inserción.

A continuación se presenta el artículo de Beatrix Niemeyer, de la Universidad de Flensburg, quien ha estudiado con una perspectiva pedagógica las fronteras entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Nos cuenta los desarrollos más recientes sobre

⁽¹⁾ Tampoco los PGS surgieron de la nada. Aunque por primera vez se establecía algo así con rango de Ley, tenían ya referencias dentro de la escuela -aulas-taller- y fuera de ella -formación ocupacional.

las nociones de «aprendizaje situacional» y «comunidades de aprendizaje centradas en la práctica», sugiriendo su potencial para que los programas de cualificación de jóvenes puedan beneficiarse de un aprendizaje profesional eficaz, superando el estigma que suele acompañarles. Por su parte, Juan José Zacarés y Lucía Llinares presentan la perspectiva de los adolescentes que cursan estos programas, prestando especial atención a dos factores muy influidos por los procesos de socialización: el desarrollo de su identidad así como el significado que van construyendo sobre el trabajo. Ambas variables se han trabajado en el contexto del grupo de investigación de transiciones al mundo laboral de adolescentes en situaciones de riesgo de la Universidad de Valencia, y concluyen con unas interesantes consideraciones para el diseño de este tipo de programas, al igual que el texto precedente.

Al mismo grupo pertenecen Joan Carles Bernad y M^a Molpeceres, quienes exponen la perspectiva de los docentes sobre la educación en los PGS, dando lugar a reflexiones inquietantes sobre cuán alternativos resultan estos programas; al mismo tiempo, apuntan indicios de cambio que parecen afectar al conjunto del sistema educativo. Le siguen Antonio Sánchez, Carmen Buisán y José Luis Boix, del Equip de Recerca Escola Treball (ERET) de la Universidad de Barcelona, quienes aprovechan su trayectoria de estudio sobre la garantía social, la atención a la diversidad y la escuela inclusiva para poner el énfasis en las posibilidades que los programas tienen de satisfacer necesidades educativas básicas, hacer frente a dificultades de aprendizaje y convertirse en una herramienta compensadora efectiva.

El monográfico concluye con tres textos escritos con un gran trasfondo de experiencia, sentido común, interés educativo y reflexión colectiva. En primer lugar, Antonio García, pedagogo con más de dos décadas de experiencia en el trabajo con jóvenes vulnerables y en situación de riesgo en Valencia y Alicante, aborda el papel de la tutoría en los programas de formación para el empleo, considerándola un eje en torno al cual deben pivotar el resto de acciones educativas. Y lo hace realizando propuestas concretas y contrastadas, de modo que el texto no es una mera declaración de intenciones. De manera semejante, Julio Rogero y José Luis Gordo, profesores en centros de garantía social en Madrid y militantes de movimientos de renovación pedagógica, destacan los aciertos que han apreciado en la evolución de los PGS en Madrid, al tiempo que indican los elementos que debieran ser tenidos en cuenta para que los PCPI sirvan mejor a los fines para los que están pensados: dar satisfacción al derecho a la educación básica, así como obtener una titulación que sea a la vez reconocimiento y garantía de su aprendizaje para la vida. Finalizan el monográfico Francisco Cobacho, responsable de la puesta en marcha de los PGS en la Comunidad Valenciana en 1994, y Javier Pons, asesor de

compensatoria en el Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE) de Valencia. Ambos coinciden en la Fundación Novaterra, que gestiona formación para la integración sociolaboral de personas en situación de exclusión social para las que promueve empresas de inserción social. Con ese bagaje, que se une a su experiencia como maestros, escriben con la misma frescura que quienes los preceden, poniendo sobre la mesa, como aquéllos, cuestiones de fondo que afectarán a la práctica cotidiana de los PCPI.

En las páginas siguientes, me referiré a varias de sus aportaciones en la medida en que vaya haciendo balance de la garantía social y señalando los retos y dilemas con los que se encuentran los PCPI.

La razón de ser de la cualificación profesional inicial: el aumento de las garantías del derecho a la educación

El derecho a la educación, reconocido en el artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos, continúa hoy en día sin ser universal. En las últimas décadas, ha habido progresos importantes; sin duda, el más destacado es el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Pese a esta prolongación y a las medidas que la acompañan, sigue habiendo jóvenes en cada generación que no ven satisfecho ese derecho. Esta situación no es nueva ni exclusiva de España (Abdala, 2006; Prats y Raventós, 2005; Subirats, 2004; Eurydice, 1994), como recogen también Jacinto, Eckert, Niemeyer o Merino. Hoy sabemos que pese a los logros alcanzados, quienes fracasan en el sistema educativo corren un riesgo mayor que en el pasado de ver también negado el acceso a otros derechos como trabajo o vivienda, debido en parte a los cambios en las dinámicas del trabajo.

Para reducir esos riesgos se activaron los PGS en 1990 y se emprenden hoy los PCPI, medidas que intentan corregir los efectos dañinos de las políticas educativas cuyo fracaso no se admite. Educación y trabajo, instancias con frecuencia enfrentadas, no tienen más remedio que entenderse cuando se trata de organizar programas formativos con carácter profesionalizador porque supuestamente ésa es la mejor manera de alcanzar los objetivos compensadores que los legitiman.

Los PGS fueron una opción dentro del sistema escolar y ahí radicó una de sus mayores virtudes: reconocer en la Ley que se daría cabida a medidas que rompían el carácter

uniformador del sistema y que incluso cuestionaban su monopolio al permitir que otras instituciones –entidades locales y sin ánimo de lucro– se hicieran responsables de parte de las enseñanzas reguladas por él. Ya antes había algo así aunque «clandestinamente». En 1990, esta situación obtuvo el reconocimiento y la sanción en la disposición de más alto rango legal –después de la Constitución– en materia educativa: era una opción dirigida a quienes abandonaban el sistema escolar sin una cualificación² que los PGS tampoco proporcionaban. A caballo entre la formación ocupacional y la educación compensatoria, desde su aparición han tenido una presencia constante aunque limitada en todas las comunidades autónomas y han constituido para muchos la última oportunidad de satisfacer su derecho a la educación durante la juventud, aunque esa garantía llegara en ocasiones de fuera de la escuela, en colaboración con otras administraciones tradicionalmente ajenas al mundo de la educación.

En 1999, el informe del CIDE (Grañeras, 1999) habla ya de consolidación de los PGS como oferta formativa para los jóvenes que abandonaban la ESO sin titulación, diferenciada de otras medidas también compensadoras y de lucha contra el fracaso y abandono escolar dentro o fuera del sistema. Una oferta³ que, en el curso 2005-06, tenía matriculados a casi 45.000 jóvenes en más de 1.600 centros (MEC, 2006). Algo más de dos tercios se encontraban en centros públicos, confirmando la tendencia desde 1996 de ofertar más programas en centros escolares reduciendo la oferta de entidades locales y sin ánimo de lucro, más abundantes en los dos primeros años de gestión.

En suma, algo más de 300.000 aprendices han cursado PGS desde el curso 1994-95. Esta oferta es claramente insuficiente, dado que el porcentaje de abandono de la ESO sin el título supera el 25% de la matrícula. Así lo corrobora una mirada a los cursos de formación ocupacional: en el año 2004, de algo más de 230.000 alumnos más de un tercio era menor de 25 años, además de los casi 10.000 matriculados en una Escuela Taller o Casa de Oficios.

Los PGS ocuparon un espacio reducido en los márgenes del sistema educativo; en el curso 2005-06, atienden sólo al 0,64% de la población matriculada en el sistema educativo no universitario, un porcentaje que es del 2,37% si el colectivo de referencia es la matrícula en la ESO. Una cifra insuficiente a tenor de las tasas de abandono

⁽²⁾ Se pensaron como un puente más hacia el trabajo, aunque no conduce directamente al trabajo, sino que necesita otros cauces formativos, socializadores, capacitadores, incluso las empresas de inserción social o el empleo con apoyo.

⁽³⁾ En lo sucesivo, usaremos cifras aproximadas ya que algunas CCAA no han remitido los datos actualizados, sea porque no computan la oferta de garantía social desde administraciones como la de trabajo, sea porque hay entidades que gestionan PGS con financiación propia.

escolar prematuro, en constante aumento desde hace años y que se situaba en 2004 en el 30,4% (López y Gil, 2006), mientras que la media europea había descendido al 18% ese mismo año. Pero en menos de una década ha superado ampliamente a la que hoy por hoy es la oferta más limitada dentro del sistema educativo, la educación especial, que no ha experimentado crecimiento alguno en ese tiempo en el que se difundía la noción de escuela inclusiva, como apunta Sánchez.

Los PCPI se suman a los esfuerzos por hacer más atractiva la formación profesional, dado que España tiene una de las tasas más elevadas en Europa de estudiantes universitarios y una de las más bajas en formación profesional. Todo ello sin contar que poco es lo que se ha avanzado en la última década para intentar aumentar la tasa de escolarización desde los 16 años: del 77,6% entre los 16 y los 17 años en 1995 se ha pasado al 81,8% en 2006; del 56,2% al 56,5% entre 18 y 20 años; y del 30% al 32,4% entre 21 y 24 años (MEC, 2005-06).

Ésta es la paradoja que afecta a los PCPI. Intentan educar de nuevo a quienes la escuela no ha conseguido educar. Son varias las caracterizaciones que se han hecho de los jóvenes que acudían a la garantía social y que, previsiblemente, se matricularán en los PCPI (Vélaz de Medrano, 2004 y 2005; Codina, 2001; Martínez y Miguel, 2000; Aparisi, 1998). Los artículos de Cobacho y Pons, de Rogero y Gordo y de Merino, García y Casal, dan cuenta de ellas y destacan la heterogeneidad de situaciones y el reciente fracaso sin motivo aparente que parecen incorporarse al perfil de la educación compensatoria, dando lugar a lo que Eckert denomina «jóvenes insuficientemente formados». Uceda (2006) recurre a tres pilares para explicar esta problemática: la desafiliación definida por Robert Castel y que apunta a las rupturas en los procesos de socialización, la descalificación social de la que da razón Paugam explicando cómo quedan fuera de la esfera productiva franjas importantes de población y la estigmatización definida ya por Goffman tiempo atrás. Bien podríamos considerar que estos tres mecanismos han confluído en cierto modo en los PGS durante la década anterior y que, de alguna manera, constituían rasgos presentes también en los jóvenes que acudían a ellos. La capacidad de los PGS para revertir esos procesos resulta, por lo tanto, limitada. Uceda (2006, p. 220) señala que estos tres mecanismos pueden operar de modo conjunto reforzando así procesos de exclusión económica (incapacidad de asegurar ingresos suficientes, empleo inseguro, dificultad de acceso a los recursos), de privación social (ruptura de lazos sociales, alteración de los comportamientos sociales, deterioro de la salud) y privación política (falta de participación, escasa representación, carencia de poder).

Quizá convendría que los PCPI acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión

de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo los factores de fragilidad, vulnerabilidad y exclusión otros de integración que permitan frenar y corregir las trayectorias de deterioro. Parece que ésta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen Jacinto, Zacarés y Llinares y Bernad y Molpeceres.

Retos e interrogantes de índole técnica que han de abordar los programas

A continuación enunciaré algunas cuestiones operativas que el desarrollo normativo de los PCPI deberá abordar, ya que de su concreción dependerán el funcionamiento y las posibilidades de lograr las finalidades que se proponen. No son cuestiones de fondo, sino decisiones políticas unas y técnicas, las más, que harán que los PCPI sean como los PGS o la formación ocupacional, o bien algo distinto con posibilidades de incidencia efectiva sobre la población a la que atienden. En definitiva, criterios que cabe considerar en aras de la eficacia y eficiencia de los programas y que es necesario demandar aunque la gestión de esos programas en las dos últimas décadas los haya ignorado (Colectivo de profesionales de los PGS en la Comunidad de Madrid, 2004; Gallart, 2000; Marhuenda y Navas, 2004).

- La cuestión más urgente es conectar los PCPI con la formación profesional. De 165 cualificaciones ya publicadas en el BOE y que forman parte del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), en el momento de escribir estas páginas sólo hay 14 de nivel 1, las únicas que se pueden impartir en PCPI para evitar solapamientos con la formación profesional de Grado Medio. Además, estas cualificaciones están concentradas en sólo ocho de las 26 familias profesionales existentes, alguna de ellas con escasa presencia en el sistema productivo. Esto puede hacer inviable la impartición de PCPI en el corto plazo al carecer de la referencia fundamental para su enseñanza. Se necesita una *oferta suficiente y suficientemente diversificada de cualificaciones profesionales* que hoy por hoy no está garantizada aunque se supone el mayor logro de los nuevos programas: dar acceso a una acreditación profesional de la que los PGS carecían.

- La segunda cuestión que deberá resolverse con la mayor prontitud es la de las *posibilidades de obtener el título de Graduado en ESO*. Habrá que especificar con claridad y flexibilidad cómo será la evaluación de los aprendizajes que la Ley ha relegado a materias optativas de los PCPI. De cómo se articulen estas posibilidades dependerá, en gran medida, su potencial de retención y reescolarización. Aunque el acceso al Graduado se había reclamado desde los comienzos de los PGS, la solución de la LOE no parece considerarlo un objetivo prioritario si no se ponen los medios adecuados.
- La evaluación contribuye a la selección escolar y la exclusión educativa, y la evaluación que se haga en los PCPI, siendo rigurosa y fundamentada- y puesto que conduce a una cualificación profesional y al Graduado en ESO-, debe ser distinta a la habitual en educación secundaria: hay que facilitar la *práctica de una evaluación formativa de los aprendizajes basada en la corrección* más que en la sanción. De lo contrario, la posibilidad de obtener certificación de los aprendizajes, uno de los grandes aciertos de los PCPI, provocará un aumento del abandono. La evaluación es la clave para ajustar mejor la respuesta del programa a cada grupo de jóvenes pero, además, es imprescindible para establecer fases dentro del programa, como proponen Rogero y Gordo y Cobacho y Pons. Habrá que identificar y difundir prácticas de evaluación de los PGS resistentes a la presión de la sanción.
- Hay que *organizar la participación de entidades locales y sin ánimo de lucro* en los PCPI. Es bueno que puedan impartirse fuera de los centros escolares pero hay que despejar algunas dudas: ¿examinarán de dichas materias los profesores del programa? ¿contarán para ello con alguna acreditación o habilitación, tanto las entidades como los formadores? ¿habrá que matricularse en un IES, incluso si el PCPI es fuera del mismo? ¿las entidades tendrán que adscribirse a los IES? Conviene cuidar la formación y consolidación de equipos docentes; en lugar de comenzar de nuevo cada programa y evitar las condiciones precarias fuera del sistema educativo para no malgastar las inversiones realizadas. Es imprescindible asegurar la estabilidad de la oferta, que los plazos de preinscripción y matrícula en PCPI coincidan con los del resto del sistema, y hay varias posibilidades: la renovación anual, la concesión con carácter plurianual o la firma de conciertos son algunas de ellas. Hay que fijar, consolidar y publicar los criterios de concesión de financiación. Hay que establecer un calendario de convocatorias, resoluciones e instrucciones al servicio de la práctica pedagógica. El centro se ha mostrado como un espacio social relevante y referente positivo para los jóvenes,

como apuntan Zacarés y Llinares y Claudia Jacinto. Y los centros de garantía social ajenos al sistema educativo se han mostrado eficaces para recibir a bastantes jóvenes, como explican Merino, García y Casal.

- *La orientación es posible sólo si la oferta educativa es estable*, planificada con antelación, conocida con anterioridad y diferenciada, lo que exige pensar en el medio o largo plazo. La gestión de los PGS se hizo siempre año a año, provocando una orientación ineficaz y sin sentido. En el corto plazo, la orientación es inútil. Debemos acabar con la incertidumbre sobre la continuidad de los programas que sufrió la garantía social.

La orientación está cambiando de significado: no se trata ya de encontrar una acción formativa adecuada para una persona, sino de ayudarle a construir su propio itinerario, a trazar el camino que debe recorrer, a reconocer sus expectativas y reconstruirlas⁴. Y eso exige tiempo, sin duda, como pide Antonio García.

- *La planificación y revisión de itinerarios* permitirá a los jóvenes salir de los circuitos cerrados de los que habla Jacinto, y a los educadores pensar en los programas y dispositivos para la transición más allá de cada recurso particular, como enfatizan Merino, García y Casal.

Además, facilitará que las fases puedan trascender el fin del programa, cobrando sentido dentro de un proyecto más amplio de trabajo con los jóvenes, como proponen Cobacho y Pons. Los itinerarios personales ayudarán a pensar qué hacer al acabar, ver las posibilidades de incorporación al trabajo y valorar cuán formativos resultan los programas, como se pregunta Claudia Jacinto.

Esto permitirá dar a los programas continuidad en el sistema educativo, evitando que se conviertan en vías muertas como han sido los PGS y la formación ocupacional. En especial, facilitar el acceso a la formación profesional de grado medio, asegurando que se dispone de los saberes necesarios para poderla cursar con éxito, como recomiendan Teese (2006) o el Programa Nacional de Reformas de España (Ministerio de la Presidencia, 2005). Las acciones aisladas entorpecen las transiciones de los jóvenes, tanto más cuanto más vulnerable sea la posición de esos jóvenes.

- En definitiva, habilitar mecanismos para salir de los programas y continuar los procesos formativos⁵, *considerar los criterios de acceso y selección a los programas*

⁽⁴⁾ Una tarea nada sencilla, ya que una escolarización inútil en una sociedad compleja ha llevado a no pocos jóvenes a no tener aspiraciones y horizontes más allá del futuro inmediato.

⁽⁵⁾ Es evidente que un curso difícilmente puede resolver problemas generados a lo largo de al menos diez años de escolaridad obligatoria.

así como las fórmulas de inicio de los mismos. La distinción de Merino, García y Casal entre población potencial, real y efectiva es de gran utilidad para diseñar la planificación de la oferta, el mapa de los programas así como de los otros recursos articulados con ellos, tanto a la entrada a la salida de los mismos.

- Esto exige pensar, como sugiere Jacinto, en la *conformación de políticas -duras-, no de programas -pasajeros-*; exige que los responsables de decisiones políticas y técnicas barajen tanto como los formadores y orientadores el medio y largo plazo. Exige que desborden las tradicionales barreras administrativas entre educación, trabajo y servicios sociales para que estas políticas puedan ser efectivamente integrales. Sólo así es posible la planificación educativa. Ciertamente es difícil de resolver en una época en la que se está imponiendo la lógica conexionalista, la racionalidad del proyecto, como ponen de manifiesto Bernad y Molpeceres. Una lógica cada vez más extendida y que resulta altamente funcional. Frente a ella, sólo la planificación reúne las condiciones necesarias para la coordinación real de programas de formación ocupacional, la ordenación de los recursos y su racionalización. Sólo una política con una dirección y sentido bien definidos podrá regular lo que se está convirtiendo en un mercado de las formaciones profesionales, más sujeto a la lógica conexionalista que a la ley de la oferta y la demanda en la que supuestamente se ampara.
- Procurar una *inspección -o supervisión- educativa más importantes que la administrativa y financiera* que han reinado en la década anterior. Fue éste uno de los motivos que dificultó la experimentación educativa en los PGS, especialmente desde espacios extraescolares que bien podrían haber aportado claves y prácticas de renovación pedagógica de las que, a buen seguro, la educación secundaria obligatoria también podría haberse beneficiado. Una supervisión educativa es la mejor garantía para confiar en la autonomía del profesorado, así como de asegurar la flexibilidad en los programas. Ambas parecen condiciones innegables de un desempeño profesional que, como ponen de manifiesto Bernad y Molpeceres, ya no es solo docente, sino combinado con trabajo social, como recoge Darling-Hammond (2006). Por eso cobra especial relevancia la configuración de los equipos de trabajo que reclaman García y Cobacho y Pons.
- Es conveniente *poner recursos educativos múltiples y variados* a disposición de los formadores de programas y centros de distinto tipo para concentrar la atención en los procesos educativos. Los más evidentes son los materiales curriculares apropiados a los perfiles juveniles y profesionales, para los cuales

no hay apenas oferta específica. No parece que la industria editorial haya mostrado demasiado interés en este segmento formativo. Esto es probablemente una ventaja más que un inconveniente, ya que invita a desarrollar, con el apoyo de las administraciones, recursos apropiados, específicos, ajustados a las necesidades de la práctica y elaborados por quienes la desarrollan. No parece complicada la gestión de un centro de recursos y documentación estatal al servicio de los programas de cualificación profesional inicial y de cualesquiera otras formaciones profesionalizadoras dirigidas a jóvenes -y adultos- que carecen de cualificaciones educativas o profesionales.

- Parece más difícil proponer un *calendario y horario laborales*, como intentaron algunos PGS. Resulta complejo en la medida en que forman parte del sistema educativo, pero quizá pueda plantearse en la medida en que tampoco atienden ya a menores sino a jóvenes y jóvenes adultos, y considerando a su vez que la formación ocupacional se rige por calendarios y horarios diferentes.
- Quizá no resulte atípico si se mantiene la posibilidad de realizar *períodos de formación en centros de trabajo* regidos por horarios diferentes. Unas prácticas que facilitan la posibilidad de establecer *conexiones entre práctica y teoría* más significativas que las de formación reglada, como expone Eckert, mediante la alternancia de ambas y el regreso a los centros antes de finalizar el programa. Prácticas que propician el desarrollo de competencias ocupacionales específicas y la socialización y formación de la identidad adulta al proporcionar una base de experiencias para las transiciones al mundo adulto, como explican Zacarés y Llinares. De hecho, las prácticas desfavorecen el aprendizaje situacional al capitalizar la experiencia laboral, como señala Niemeyer. Las prácticas permiten abordar el contenido del trabajo y la valoración subjetiva del mismo (Marhuenda, Cros y Giménez, 2001), como apuntan Zacarés y Llinares y Jacinto.
- Finalmente, también constituye un reto la *exigencia de evaluación de las distintas medidas de fomento del empleo, de formación e inserción*. Es necesario para diseñar políticas y, en la medida en que no se producen, dispersan aún más los esfuerzos de formadores, orientadores y de los propios jóvenes para conseguir trazar itinerarios y rumbos fijos. Debe exigirse una rendición de cuentas a los cuerpos técnicos que diseñan y coordinan los programas, para así poder despejar la duda que con frecuencia asalta a los formadores de si no sería mejor dejar de invertir en estas medidas y utilizar los recursos en otros fines. No es que los programas no sean eficaces, es que es muy poco lo que sabemos sobre la eficacia de los programas, sin el respaldo de la investigación científica con

que cuentan Jacinto o Eckert en sus países. A esto apunta Sassier (2004, pp. 106-107), al referirse a los nuevos lazos entre lo social y lo político:

La multiplicidad de dispositivos, la complejidad de derechos, la multiplicación de exigencias administrativas, la obligación de obtener resultados, las evaluaciones cuantitativas repetidas, las consignas de todo orden son a la vez riquezas y frenos, y generan múltiples compartimentaciones. No cabe duda de que estos dispositivos constituyen herramientas indispensables, auténticos medios para responder a las dificultades inmediatas. Forman todo un panel de acciones y de actos pedagógicos, pero la exclusión no coincide con la pobreza, de modo que esas respuestas parciales parecen a menudo risibles.

En este sentido, también cabe esperar una contribución de la investigación educativa en torno a estos programas que permita una aproximación a los mismos más allá de determinar las trayectorias de fracaso y éxito. Quizá el Instituto de Evaluación debiera recoger este testigo, o quizá debiera ser el propio Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), o ambos complementariamente. Hay que dar paso a la I+D en este ámbito de la formación profesional y la orientación para la inserción de los jóvenes de baja cualificación.

Dilemas: el trasfondo de la cualificación profesional inicial

Presentaré ahora algunos temas de gran complejidad y difícil respuesta, al menos en el corto y medio plazo. Son interrogantes que rodean la existencia misma de este tipo de programas, que muchos de los que trabajan en ellos se formulan y que, en realidad, afectan no sólo a esta parcela de la formación profesional sino a la tarea educativa en su conjunto hoy en día, tanto a la escuela como al socorrido, tópico y cansino, pero poco convincente aprendizaje a lo largo de la vida.

- *La ubicación de los programas de formación para el empleo dentro o fuera de los centros escolares.* Esta cuestión incluye, pero va más allá, al asunto de la externalización al que se refieren Merino, García y Casal. En la garantía social pudimos apreciar la evolución desde los primeros años de relativo equilibrio entre entidades

ajenas al sistema educativo y centros escolares, hacia un evidente aumento de estos últimos quizá debido al empeño de las administraciones educativas por llevarlos dentro del sistema educativo, beneficioso en la medida en que ha ido acompañado del aumento de programas así como del número de estudiantes matriculados.

Tal vez este giro de las administraciones sea debido a que vieron en los PGS una pérdida del monopolio del sistema educativo. A ello se refieren Bernad y Molpeceres, que señalan estos programas como atalaya desde la que poder apreciar un cambio, tal vez de época, en el propio sistema escolar, en el que la cuestión ya no sea enseñanza pública o privada, sino si la propia enseñanza, entendida como el derecho a la educación básica, tenga que suceder necesariamente dentro de la escuela. Teese (2006), sugiere reforzar los aprendizajes básicos que proporciona la escuela, hacerlos reconocibles por ella y buscarles otro formato menos escolar que ya ha sido rechazado por tantos estudiantes. Es probablemente el cambio de perspectiva mencionado por Niemeyer, en terrenos resbaladizos en los debates y tradiciones pedagógicas. Y quizá, como indica Eckert, sea necesario transformar la escuela para que resulte útil a los jóvenes. Quizá la expansión de la escolaridad encierre en sí misma la transformación de la escuela para hacer de ella algo diferente a lo que conocemos hoy en día. No se trata de la desaparición del sistema escolar, sino de la aparición de otras instituciones que, junto a aquél, se hagan cargo también de la cobertura del derecho a la educación básica. Y ésta sí es la cuestión que plantean Merino, García y Casal en torno a las relaciones entre comprensividad, masificación, expansión educativa y retención escolar.

Ese parece ser el sentido con que el Programa Nacional de Reformas (PNR) explica las «medidas relativas a la formación continua», entre las que encontramos algunas que bien pueden afectar a los PCPI. Por una parte, la fusión de la formación ocupacional y la continua en un único «Subsistema de Formación Profesional para el Empleo» puede llevarnos a pensar que los PCPI puedan ubicarse ahí, al menos así cabría esperar de aquéllos que «hereden» la gestión que las administraciones autonómicas de empleo hacían de algunas modalidades de PGS. Con esta medida, los PCPI quedarían fuera del sistema educativo, al menos formalmente, y ésta es una cuestión a considerar.

Al igual que existe la posibilidad de los «contratos programa (...) que doten a la oferta formativa de estabilidad y permanencia en el tiempo» (Ministerio de la Presidencia, 2005, p. 85), dos características reclamadas insistentemente y

que serían legitimados al hacerse cargo de la educación básica desde fuera del sistema educativo.

Y, en fin, la tan esperada creación de «Centros de Referencia Nacional» para los distintos sectores productivos. Bueno sería que en las familias con cualificaciones profesionales de nivel 1, esos centros puedan ofertar también PCPI sin duda estimularían el interés por ampliar estudios y elevar los niveles formativos. Bien al contrario, si los centros de referencia se distinguen por el nivel de las cualificaciones en lugar de por el nivel de la formación, ignorando las cualificaciones de nivel inferior, su efecto será la estigmatización de los PCPI.

- En ese sentido, puede que este tipo de programas profesionalizadores no reglados sean una punta de lanza en el sistema educativo al tiempo que una referencia para la Formación Ocupacional, lastrada desde comienzos de los noventa por el acortamiento de su duración, por trámites administrativos cada vez más complejos –cierto que con ánimo de evitar el fraude– y con mecanismos más rígidos, a los que el uso de las nuevas tecnologías para la gestión está dañando porque tiene más ánimo de control tecnoburocrático que de promoción de los fines propuestos. Los PCPI están en la encrucijada entre el sistema educativo, el sistema de formación ocupacional y el mercado de trabajo, en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Así apunta el PNR, en particular en su tercer eje: «aumento y mejora del capital humano». Por supuesto, sus objetivos se enmarcan dentro de la Estrategia de Lisboa, y en lo que resulta de interés para los PCPI podemos estimarlos en las siguientes cifras: del 30,4% de abandono escolar prematuro en la educación secundaria superior hay que pasar al 20% en 2008 y al 15% en 2010. Por su parte, hay que conseguir elevar la tasa de graduados en educación secundaria superior (20 a 24 años) del 62,5% actual al 74% en 2008 y al 80% en 2010⁶.

Los PCPI tienen ahí un pequeño papel que desempeñar, ya que avanzar tanto en tan poco tiempo supone que, o bien cambia mucho la enseñanza en bachillerato y formación profesional reglada, o bien se rebajan los niveles de exigencia, o bien se alcanzan esos objetivos mediante una mayor oferta de PCPI que atienda correctamente a los estudiantes que abandonen bachillerato y ciclos formativos de grado medio para proporcionarles al menos una titulación profesional de nivel 1. Parece que la segunda opción no se considera, y son obvias las dificultades que encierra la primera.

⁽⁶⁾ También aquí el objetivo de «Lisboa» es más ambicioso que el español: 85%.

Consciente de ello, el PNR incluye a los PCPI entre las medidas de atención a la diversidad, «para mejorar la Educación Secundaria Obligatoria»⁷, cumpliendo el papel señalado por Jacinto de ofrecer formación profesional como contraprestación a los programas de apoyo social. esposemos preguntarnos por qué los PCPI no se consideran dentro del conjunto de «medidas para mejorar la formación profesional», siendo que estarán en condiciones de otorgar certificaciones de nivel 1 del SNCFP. Las «medidas relativas al acceso universal y permanente», se orientan a la educación secundaria postobligatoria «o equivalente» y, como acabamos de ver, los PCPI son anteriores a ésta. Quizá de aquí deriven los hallazgos presentados por Bernad y Molpeceres, mostrando la coexistencia de discursos docentes, muchos de ellos mixtos o ambiguos, compatibilizando versiones domésticas, industriales, cívicas e incluso conexionistas. Conviene considerar el riesgo que supone la expansión de esa forma de entender la educación como mediación en la medida en que, al instrumentalizarla, debilita su condición de derecho.

- *Los PCPI no pueden ser la primera ocasión en que los jóvenes se acerquen al mundo del trabajo dentro del sistema educativo*; también en la educación obligatoria debe enseñarse, junto con el del aprendizaje del consumo y la economía, imprescindibles hoy en día para la participación y la ciudadanía. El trabajo continúa siendo un eje vertebrador y constitutivo de la identidad y la evolución hacia la madurez, si bien diferente a como lo fue durante los dos siglos de expansión industrial. Cabe pues repensar qué papel debe desempeñar el área de formación y orientación laboral en estos programas y en el conjunto del currículum escolar durante toda la secundaria, ya que los cambios experimentados en el mundo del trabajo tienen repercusiones fundamentales sobre el conjunto de nuestras vidas. Como señalan Zacarés y Llinares, conviene vincular la formación y orientación laboral al desarrollo de una identidad laboral y el contraste de los significados del trabajo, un área poco desarrollada y sólo de manera muy tentativa y limitada (Marhuenda, Navas y Roda, 2004).

Para abordar aquí la enseñanza de la ciudadanía hay que confrontar la noción de empleabilidad, propia de una lógica conexionista y que parece ignorar, como

⁷ Y no entre las enunciadas para la postobligatoria. Habrá que ver si lo que se proclama en el PNR es compartido también por el propio Ministerio de Educación. Una ambigüedad que sufrieron los PGS visible también en la «propuesta para el debate» lanzada por el MEC (2004), en la que los PCPI se presentaban dentro del apartado correspondiente a la formación profesional, dentro del capítulo titulado «competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI», y no en el capítulo titulado «la sociedad del conocimiento no admite exclusiones», en el que se aborda la educación secundaria obligatoria.

recuerda Eckert, que el fracaso depende de las relaciones entre sistema educativo y mercado de trabajo y no de variables individuales.

- *Los PCPI son una respuesta parcial a un problema complejo.* Pueden ser un punto de inflexión en una trayectoria generalmente gestada a lo largo de años de escolaridad e influida no sólo por ésta. Son imprescindibles, ya no puede no haber algo así, pero son insuficientes. Aprendamos las lecciones de la garantía social. No pueden ser itinerarios encubiertos⁸. Hay personas a las que dar respuesta. Y programas de este tipo son experiencias significativas positivas, como demuestran Zacarés y Llinares, Cobacho y Pons, Jacinto, Niemeyer, Rogero y Gordo, Sánchez, Buisan y Boix, García y tantos otros. Y es que, como señala Sassier (2004, pp.94-95):

Los que saldrán de aprietos serán también aquellos que, de una u otra manera (personas en dificultades o trabajadores sociales), tengan un proyecto y la facultad de proyectarse. O sea, de decir yo. Para estos ha sido posible imaginar, ha sido posible inventar la forma de que otros se hagan cargo de su problema a fin de no encerrarse en la soledad de sus dificultades. Son aquellos que no se quedan solos a la hora de comprender los itinerarios de la dificultad, y que son capaces de proyectar, de rechazar sobre otros (utilizamos a sabiendas la palabra «rechazar») esa suerte de incompreensión general, para que alguien la tome a su cargo cuando ya nadie quiere hacerlo, cuando nuestra sociedad ya no lo hace espontáneamente, cuando las instituciones mismas ya no lo hacen naturalmente.

Zacarés y Llinares afirman que la identidad social positiva se ha convertido en un nuevo terreno de discriminación. Y ahí cobra sentido la dimensión comunitaria, participativa e identitaria a la que se refiere Niemeyer; así como el modelo convivencial que exponen Rogero y Gordo, o la humanización de la educación con ritmos distintos a los escolares, como espacio para la ciudadanía, que detalla García. También Roche (2004) ha abordado las relaciones entre protección social, estatuto de inserción, institucionalización de los actores y dispositivos de la inserción, lamentablemente para denunciar el estancamiento de la eficacia en la inserción. Lassnig (2004) afirma que las competencias

⁸⁸ El problema no es tanto si se trata o no de itinerarios, sino si son o no encubiertos, si seleccionan y estigmatizan a los jóvenes o dan satisfacción a sus necesidades.

sociales son competencias clave, el capital social va hoy en día asociado al capital humano, por lo que hay que luchar contra la socialización del individualismo que con frecuencia promueve el sistema productivo e incluso el educativo. Reclamamos que las escuelas sean centros sociales nucleares en los que los jóvenes aprendan a ser competentes, más allá de tener más o menos competencias acreditables profesionalmente. Se debe evitar, eso sí, que la escuela, la formación profesional y los programas de formación para la inserción sociolaboral de jóvenes estén al servicio de la mercantilización de la gestión de lo social, como denuncia Heikkinen (2004).

En definitiva, todos los textos del monográfico evidencian el deseo de que los PCPI ocupen el espacio de innovación educativa que fueron muchas de las experiencias de garantía social; de esas prácticas pedagógicas que ayudan a renovar la escuela, que funcionan hacia dentro pero que sirven también para mejorar el resto del sistema escolar y de formación profesional, para que resulten más educativos y más justos.

Referencias bibliográficas

- ABDALA, E. (2006): «Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. Aprendizajes de América Latina», en E. ABDALA (2006): *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- APARISI, J. et al. (1998): *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de València.
- CODINA, M.T. (coord.) (2001): *El adolescente marginal: Escuela y trabajo*. Barcelona, Rosa Sensat.
- COLECTIVO DE PROFESIONALES DE LOS PGS EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2004): «Propuestas para el desarrollo de la garantía social en el marco de una nueva ley de educación. Aportación institucional al debate», en http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf (Consulta: 03-07-2006).
- DARLING-HAMMOND, L. (2006): *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
- EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- GALLART, M.A. (coord.) (2000): *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. Montevideo, Cinterfor/OIT.

- GRAÑERAS, M. et al. (1999): *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid, MEC-CIDE.
- HEIKKINEN, A. (2004): «The erosion of the social and the promotion of social competences in Vocational Education and Training», en A. LINDGREN; A. HEIKKINEN (eds.) (2004): *Social competences in vocational and continuing education*. Bern, Peter Lang, pp. 227-254.
- KÄRSZ, S. (coord.) (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa.
- LASSNIG, L. (2004): «Strengthening social competences in VET- a new relationship between social capital and human capital?», en A. LINDGREN; A. HEIKKINEN (eds.) (2004): *Social competences in vocational and continuing education*. Bern, Peter Lang, pp. 41-82.
- LINDGREN, A.; HEIKKINEN, A. (eds.) (2004): *Social competences in vocational and continuing education*. Bern, Peter Lang.
- LOPEZ, A. et al. (coords.) (2006): *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia, Consorci Pactem Nord.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social: Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Universitat de València.
- MARHUENDA, F.; CROS, M. J.; GIMÉNEZ, E. (2001): *Aprender de las prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. Valencia, Universitat de València.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A.; RODA, F. (2003): *Explorando las identidades profesionales*. Valencia, Universitat de València.
- MARTÍNEZ, I.; MARHUENDA, F. (comps.) (1998): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de València.
- MARTÍNEZ, X.; MIQUEL, F. (2000): *New needs of change in youth guarantee and vocational training for unqualified young people*. Final product 1. España. Leonardo da Vinci Project INVOC-TRAIN, en http://www.conc.es/ensenyament/leonardo/informes%20nacionales_1.html (Consulta: 13-06-2006).
- MEC (2004): «Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI», en MEC (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*. Madrid, MEC. <http://debateeducativo.mec.es/> (Consulta: 03-07-2006).
- MEC (2006): *Las cifras de la educación en España. Edición 2006*. En <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3141&area=estadisticas> (Consulta: 11-07-2006).
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2005): *Convergencia y empleo: Programa Nacional de Reformas de España*. Madrid, Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado. <http://www.la-moncloa.es/PROGRAMAS/PNR/default.htm> (Consulta: 03-07-2006).

- PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dirs.) (2005): *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* Barcelona, Fundación «La Caixa», en http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es16_esp.pdf (Consulta: 08-05-2006).
- ROCHE, R. (2006): «De la exclusión a la inserción: problemáticas y perspectivas», en S. KÄRSZ (coord.) (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa, pp. 111-132.
- SASSIER, M. (2004): «La exclusión no existe, yo la encontré», en S. KÄRSZ (coord.) (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa, pp. 87-110.
- SUBIRATS, J. (dir.) (2004): *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona, Fundación «La Caixa».
- TEESE, R., et al. (2006): *Equity in education thematic review: Spain, country note*. OCDE, http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_201185_36296195_1_1_1_1,00.html (Consulta: 05-07-2006).
- TEMPS D'EDUCACIÓ: 24, 2º semestre 2000. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- UCEDA, X. (2006): «Precariedad social y familiar: Políticas integradas desde el nivel territorial», en A. LÓPEZ et al. (coords.) (2006): *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia, Consorci Pactem Nord, pp. 209-271.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2004): «Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social», ponencia presentada en el Seminario sobre Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria, celebrado en Zaragoza el 29 de octubre de 2004. http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf (Consulta: 03-07-2006).
- (2005): «Cómo prevenir el rechazo escolar y la exclusión social», en *Cuadernos de Pedagogía*, 348, julio-agosto 2005, pp. 58-61.
- VONKEN, M. (2004): «Being competent or having competences», en A. LINDGREN; A. HEIKKINEN (eds.) (2004): *Social competences in vocational and continuing education*. Bern, Peter Lang, pp. 83-101.

Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento

Henri Eckert

Céreq, Marseille

eckert@cereq.fr

Resumen

El fracaso escolar, anteriormente atribuido por los psicólogos a una desventaja individual, parece ser hoy un efecto de las relaciones del colegio y del sistema de formación con el mercado laboral. Los jóvenes que entran el mercado laboral con un nivel de formación suficiente encuentran su primer trabajo fácilmente y una titulación parece ser la mejor garantía contra el desempleo en el comienzo de su vida laboral; por el contrario, aquéllos que se incorporan al mercado laboral con un nivel de formación insuficiente, se encuentran con grandes dificultades para encontrar un primer trabajo y su falta de formación parece ser la razón principal de esas dificultades. En consecuencia, la gente joven que abandona su formación demasiado pronto aparece como los fracasados escolares y este mecanismo funciona más incluso cuando el sistema económico es incapaz de absorber toda la fuerza de trabajo joven. Sin embargo, el fracaso escolar, incluso si éste implica una responsabilidad individual, se relaciona con disfunciones en el colegio y en el sistema de educación, que es incapaz de llevar a la gente joven a niveles de formación suficientes, con el objetivo de abrir caminos de acceso para emplearlos: el fracaso escolar aparece como un producto de la escuela y del propio sistema educativo y requiere una reflexión sobre su organización y dirección. La reflexión pedagógica, iniciada por el «informe Schwartz» a principios de los ochenta, se centra en la relación dialéctica entre conocimiento abstracto y la aplicación concreta de este conocimiento, con la finalidad de devolver a la gente joven el significado de la formación y darles de nuevo el placer de la educación y de la formación.

Palabras clave: Fracaso escolar, repetir curso, educación general, formación profesional, orientación profesional, inserción profesional, empleo joven, mercado laboral, aprendizaje, formación continua.

Abstract: *School Failure and Obstacles to Professional Integration. Vulnerability of Young People with no Education at the Commencement of Knowledge Society*

School failure, which was formerly attributed by psychologists to an individual handicap, seems nowadays to be an aftermath resulting from the connections of school and training systems to the labour market. Young people who enter the labour market with a sufficient training level are capable of finding their first job easily; on the other hand, having a qualification seems to be the best guarantee against unemployment at the beginning of working life. By contrast, those who join the labour market with an insufficient training level encounter increasing difficulties to find a first job. Likely, their lack of training appears as the main reason of these difficulties. As a result, young people who stop their training too early are considered as school failures. All this mechanism seems to be more effective when the economic system shows itself unable to absorb all the young labour force. However, school failure, even when it implies individual responsibility, is usually related to dysfunctions in school and training systems, which are unable to lead young people to sufficient training levels aiming at the provision of new opportunities to employment: school failure appears as a product of school and training systems demanding a serious reflection on its organization and running. Pedagogical reflection, as initiated by the «Schwartz report» at the beginning of the 1980s, focuses on the dialectical relationship between abstract knowledge and its concrete application in order to restore the meaning of training for young people and provide them with an opportunity to enjoy education and training again.

Key words: school failure, repetition of year, professional training, vocational counselling, integration into working life, youth unemployment, labour market, apprenticeship, life long learning.

El movimiento parece inevitable y la alternativa –correr el riesgo de perder su posición en la competición mundial...– en realidad no es tal: ¡id, pues, sin tardar, hacia la «sociedad del conocimiento»! Si la orden se dirigiera en primer lugar a las naciones, involucradas en una competencia exacerbada dada la gran competición económica mundial, no dejaría por ello de aplicarse a los individuos dentro de cada espacio regional/nacional/transnacional, que compiten por acceder a los empleos y/o a las plazas disponibles para asegurarse su posición dentro de la jerarquía social. De este modo, necesidad individual y obligación colectiva coincidirían y ninguna comunidad podría salir adelante sin el compromiso de todos sus miembros –en particular de los más jóvenes y de sus familias– en lo que algunos denominan «estrategias de aprendizaje»¹.

⁽¹⁾ En francés «stratégies d'apprenance». La palabra «apprenance» no existía hasta ahora en la lengua francesa. Este neologismo aparece en el título del libro de Philippe Carré (2005): *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir dans le cadre de la société cognitive*. La expresión «stratégies d'apprenance» se ha tomado de un documento del Consejo económico y social (Francia).

Se plantea por tanto, y de manera más intensa aún que en el pasado, la cuestión de saber qué ocurrirá con aquellos jóvenes que abandonen el sistema de formación inicial sin haber adquirido la formación suficiente para afrontar la sociedad del conocimiento actual de una antigua cuestión que no por ser antigua es menos dolorosa, tanto para los individuos a los que afecta como para las sociedades en su conjunto. En Francia, se ha adoptado recientemente la terminología «jóvenes no cualificados»; terminología que resulta impropia ya que la palabra cualificación se refiere en primer lugar a la calidad de la relación laboral (Naville, 1956) y convendría hablar más bien de jóvenes insuficientemente formados. Concretamente: de jóvenes que abandonan el sistema de formación inicial demasiado pronto, sin haber adquirido los conocimientos fundamentales indispensables y sin haber obtenido ningún diploma que les facilite la entrada y posterior adaptación al mundo laboral.

Antiguo problema, decíamos... Puesto que se planteó en el momento en que, una vez instaurada la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos², algunos jóvenes no conseguían adquirir en la escuela primaria los conocimientos fundamentales exigidos para una adecuada inserción en la sociedad industrial, por aquel entonces en plena expansión. Encomendado ante todo a psicólogos, el problema parecía ser el resultado de carencias propias de los individuos, a quienes había que identificar lo antes posible para proponerles entrar en estructuras de formación adaptadas a su «desventaja»³. Este enfoque tenía tendencia a atribuir a los individuos –debido a las diferencias sistemáticamente identificables en ellos– la causa de su fracaso y, por ello, a liberar a la escuela de su responsabilidad, aun cuando a ésta le correspondía ayudar a los jóvenes con dificultades a superar su desventaja. Ahora bien, otros factores, socioeconómicos, desempeñan un papel esencial en el fracaso escolar de los individuos.

El «problema del fracaso escolar» –según la fórmula actualmente fijada– se ha vuelto a plantear cada vez que se tomaban nuevas medidas encaminadas a aumentar la duración de la escolaridad de los jóvenes franceses. Dos grandes etapas han marcado el proceso de prolongación de la escolaridad desde los años 1950: primero, cuando la obligación escolar legal se prolongó hasta los 16 años, en 1958, bajo la reforma conocida como «Berthoin-De Gaulle»⁴; después en 1985, cuando el ministro de educación nacional de

⁽²⁾ Obligación escolar establecida en 1881 en el marco de las «Leyes Jules Ferry».

⁽³⁾ Esta es la forma en que Alfred Binet y Théodore Simon, psicólogos, debían elaborar su «escala métrica de la inteligencia», cuya finalidad era la de clasificar los individuos y, más concretamente, poner de relieve el retraso que algunos parecían manifestar con respecto a su curso.

⁽⁴⁾ Jean-Marie Berthoin, entonces Ministro de Educación Nacional, hizo votar en 1958 –justo antes de la vuelta al poder del general De Gaulle– la ley que elevaba de 14 a 16 años de obligación escolar para los jóvenes franceses. La medida no entraría en vigor hasta 1967.

aquella época, Jean-Pierre Chevènement, propuso promocionar desde entonces «el 80% de cada generación al nivel de *baccalauréat* (bachillerato francés)». Desde entonces, se ha planteado la cuestión de saber lo que ocurriría con el 20% restante, con aquellos que no alcanzasen el «nivel de *baccalauréat*». Todos ellos, ese 20% restante, no podían ser considerados como alumnos en fracaso escolar... Aunque podría ser... Pero entonces, la construcción social del fracaso escolar se hacía aún más evidente.

Tras inscribir, como acabamos de hacer, el problema actual de los jóvenes insuficientemente formados en su genealogía, ¿podemos inferir que la solución será siempre más o menos la misma? A saber: ¿proporcionar los medios para colmar sus lagunas a aquellos que no han podido adquirir los conocimientos generales ni especializados –las competencias profesionales en particular– requeridos por el desarrollo económico y social? Desde la puesta en marcha de una enseñanza especializada y dirigida a los jóvenes considerados con retraso con respecto a su curso, a la creación de clases especializadas al margen de la etapa de *collège* o de *lycée* profesional, u otras propuestas educativas que combinan enseñanzas generales y especializadas, parece en efecto que la única manera de paliar el déficit de formación haya consistido siempre en la concesión de un complemento de formación adaptado a las dificultades específicas de los individuos a los que afecta, con vistas a restablecer sus posibilidades de inserción social y profesional.

Es en este punto en el que la reflexión pedagógica llevada a cabo el último cuarto de siglo –desde los años ochenta hasta hoy día– habría podido propiciar una cierta evolución. Sin prejuzgar la eficacia de la muy reciente noción de «aprendizaje⁵», parece en efecto que la continua interrogación sobre la concepción misma de la formación, sobre las condiciones de la adquisición de los conocimientos o la interacción entre adquisición de competencias y adquisición de conocimientos básicos indispensables para el dominio de dichas competencias, o incluso las experiencias llevadas a cabo según las circunstancias y las urgencias, han entreabierto la vía a otras formas de responder al cada vez más grave problema del fracaso escolar. Es sobre el fondo de estas interrogaciones que proponemos aclarar a grandes rasgos los dispositivos establecidos en Francia destinados a aportar una solución al problema de los jóvenes que han salido del sistema educativo sin una formación adaptada al mercado laboral.

A continuación distinguiremos tres etapas. Primero mostraremos cómo el fracaso escolar depende cada vez más de las relaciones que la institución escolar mantiene con el mercado laboral y no simplemente del rendimiento académico de cada individuo.

⁽⁵⁾ Véase nota 1.

Seguidamente, mostraremos cómo la escuela –considerada aquí como una estructura global– interviene en la producción de dicho fracaso escolar e intenta dar una respuesta adaptándose a su público. Será entonces cuando abordemos los mecanismos destinados a apoyar a los jóvenes tras su salida del sistema de formación inicial, dispositivos que pretenden acompañar a los jóvenes hacia la vida activa propiamente dicha. ¿Y si la solución se encontrara en la articulación entre formación general y formación profesional? Este será el punto que trataremos en nuestra conclusión.

Del fracaso escolar a las dificultades de inserción profesional

La evaluación del número de alumnos con fracaso escolar⁶ no es tarea fácil y parece aún más difícil de cuantificar de forma consensuada, tanto más cuanto es cierto que los criterios de estimación del fracaso escolar pueden variar. El recuento de los jóvenes descartados de una etapa escolar normal –la que lleva de la escuela *maternelle* a la escuela primaria y después al *collège*⁷– podría aportar una primera solución al problema. Sin embargo, además de estos alumnos –poco numerosos– a quienes ciertas dificultades han conducido hacia estructuras de enseñanzas especializadas, están todos aquellos que parecen no haber adquirido, sobre todo en el momento de terminar la escuela primaria, los conocimientos indispensables para sacarle provecho a su escolaridad posterior. Estos conocimientos, enunciados desde la creación de la escuela primaria, consisten básicamente en el dominio de la lectura, de la escritura y del cálculo –leer, escribir y contar.

Ahora bien, un número importante de jóvenes entra en el *collège* sin haber adquirido dichas habilidades fundamentales y, sobre todo, sin saber leer. Aunque hacer una estimación de su número sea algo difícil, estos alumnos constituyen una masa más impor-

⁽⁶⁾ La expresión «fracaso escolar» aparece en Francia en los años sesenta del siglo XX; ésta designa realidades multiformes que no procede exponer aquí. Nos limitaremos a utilizarla incluso para nombrar el fracaso escolar cuando aún no era designado como tal, en la perspectiva de mostrar un desplazamiento del individuo hacia las relaciones entre los individuos y la institución escolar.

⁽⁷⁾ La mayor parte de los niños franceses son escolarizados mucho antes de los 6 años, edad a la que legalmente comienza la obligación escolar, tras haber asistido durante dos o tres años a la escuela *maternelle*. A la edad de 6 años concretamente los niños son admitidos en la escuela primaria, que abandonarán a los 11 años para entrar en el *collège*. La etapa de *collège* tiene una duración de cuatro años y cierra, para un alumno que siga una escolaridad «normal», el período de la obligación escolar. Véase anexo I.

tante que aquellos que son dirigidos hacia estructuras especializadas. Pero sobre todo, acaban a menudo, de una forma u otra, convirtiéndose en un problema en los centros o las clases a las que asisten. Sintiendo ajenos a la enseñanza que se les propone, primero se «descuelgan» durante las clases –a riesgo de perturbar el aula o de plantear distintos problemas de disciplina a sus profesores– antes de «descolgarse» totalmente: el absentismo ocasional evoluciona frecuentemente hacia un absentismo crónico y los alumnos terminan en la mayoría de los casos por no volver más al *collège* o al *lycée* profesional⁸. Con dificultades en el mercado laboral, algunos de estos jóvenes se ven abocados a «desenvolverse» por sí solos...

Hacia aquí apunta otra manera de evaluar el fracaso escolar: consiste precisamente en contar aquellos que, a la salida de la escuela, se presentan desfavorecidos⁹ en el mercado laboral. Hasta principios de los años setenta del siglo XX, la inserción profesional de los jóvenes a la salida de la escuela no suponía el menor problema: incluso aquellos que llegaban al mercado laboral sin formación profesional o aquellos que, habiendo cursado una formación profesional no habían obtenido su diploma final, encontraban todavía con facilidad un empleo en empresas e incluso en la administración. Con el vuelco de la coyuntura económica y el final de los «treinta gloriosos»¹⁰, el acceso al empleo se hace cada vez más difícil –en cualquier caso cada vez conlleva más tiempo–, al menos para aquellos que se presentan, precisamente, sin formación profesional o sin un diploma que lo certifique. Coyuntural hasta entonces, el desempleo juvenil tiende a convertirse en estructural, hasta el punto de constituir poco a poco una preocupación mayor para la opinión pública y la clase política.

Las encuestas «Génération» del Céreq ponen en evidencia las dificultades encontradas por estos jóvenes una vez llegados al mercado laboral «sin formación suficiente». Comencemos por aportar algunos resultados, extraídos de la encuesta «Génération 2001 en 2004». Como su propio nombre indica, esta encuesta, realizada en 2004, nos permite describir la trayectoria de jóvenes que salieron de su formación inicial en 2001, desde su acceso a un primer empleo a una estabilización en un empleo fijo, pasando por eventuales periodos de desempleo o inactividad. De ella se desprende que,

⁽⁸⁾ Tras el *collège*, los alumnos van al *lycée*... Al *lycée* de enseñanza general o tecnológica para aquellos que tienen la capacidad, al *lycée* profesional para aquellos –menos numerosos– que desean emprender enseguida una formación profesional y para aquellos –más numerosos– a los que se les impidió entrar en un *lycée* de enseñanza general o tecnológica debido a su bajo rendimiento escolar en el *collège*.

⁽⁹⁾ Con la palabra «desfavorecidos» nos referimos aquí a todos aquellos que no poseen títulos o diplomas valorados en el mercado laboral.

⁽¹⁰⁾ De este modo designa el economista Jean Fourastié el largo periodo de crecimiento económico que, de 1945 a 1975, permitió el despegue económico de Francia.

a aquéllos que no cuentan con una formación profesional, salir adelante les cuesta más que a los demás, ya sea por el tiempo que invierten en acceder al primer empleo, por el número de empleos ocupados durante los tres años de observación o por la cantidad de tiempo acumulado en desempleo, por la calidad del empleo ocupado en el momento de la encuesta o por su salario, las diferencias son considerables y los resultados de unos y de otros se organizan claramente según la jerarquía de las formaciones cursadas en el sistema de formación inicial.

Veamos a continuación los individuos en desempleo tres años después de haber salido de su formación inicial¹¹: el porcentaje se sitúa por debajo del 10%¹² para los jóvenes que salieron de niveles más altos, es decir, entre aquéllos que tuvieron las escolaridades más valoradas o, al menos, las más duraderas. A la inversa, entre los jóvenes cuyas escolaridades fueron difíciles o breves y, particularmente, entre los jóvenes que salen de la escuela sin formación profesional el porcentaje de desempleo se dispara: uno de cada tres jóvenes -34%- que salieron precozmente y sin ninguna formación profesional efectiva se encuentra en desempleo tres años después del final de su escolaridad. Sin embargo, conviene señalar que aquéllos que salen de su formación inicial tras una formación profesional de primer nivel -de dos años tras la etapa de *collège*- sin haber obtenido el diploma final, es decir, sin disponer de un título que certifique un nivel profesional satisfactorio, no están por ello en mejor situación, ya que el 28% se encuentra igualmente sin empleo, aunque inmediatamente disponibles para trabajar.

De este modo, más de cuatro de cada seis individuos que salieron prematuramente de formación inicial y sin ninguna formación profesional se han encontrado en desempleo más de un año a lo largo de los tres primeros años de vida activa, lo que significa que han pasado más de un tercio de su tiempo sin ocupación profesional... Las trayectorias que han seguido lo corroboran. También es cierto que algunos de ellos encontraron, a pesar de todo, un empleo rápidamente y se mantuvieron empleados después; es el caso de un tercio de estos jóvenes. Sin embargo, otro tercio consigue muy difícilmente salir de situaciones de desempleo: estos individuos alternan cortos periodos de tiempo empleados con periodos de desempleo y se encuentran atrapados en los mecanismos de demanda y rechazo de mano de obra poco cualificada, muy

⁽¹¹⁾ Estos resultados han sido extraídos del documento titulado «Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001», publicado por el Céreq -Centre d'études et de recherches sur les qualifications- en 2005. Dicho documento recoge los principales resultados de la encuesta Génération 2001 en 2004; dicho documento se encuentra disponible en la página web del Céreq en la siguiente dirección: www.cereq.fr.

⁽¹²⁾ Lo que es igual a un porcentaje de desempleo comparable al del conjunto de la población activa en Francia, algo inferior al 10%.

sensible a los avatares de la coyuntura económica. Por otro lado, una parte de estos jóvenes más desfavorecidos en el mercado laboral –aproximadamente uno de cada cinco– consiguió temporalmente empleo a fecha de la encuesta, en otoño de 2004. Del resto de individuos de este grupo, algunos se retiraron del mercado laboral mientras que otros intentan retomar una formación.

¿Por qué esta descripción detallada del devenir de estos jóvenes más desfavorecidos a lo largo de sus primeros años de vida activa? Sin duda es necesario para aclarar esta expresión: «los jóvenes más desfavorecidos». Pero antes, demos una vez más una vuelta por la historia: cuando casi todos los jóvenes, al término de su escolaridad, encontraban empleo y conseguían mantener su actividad profesional, la cuestión del fracaso escolar quedaba principalmente circunscrita al mundo escolar. Sin duda Francia padecía un importante déficit de mano de obra formada pero el hecho de que algunos jóvenes salieran sin diploma profesional no suscitaba ningún tipo de preocupación social. La detección de aquellos que no conseguían dominar las habilidades de base o adquirir los conocimientos indispensables y la puesta en marcha de estructuras pedagógicas apropiadas bastaba para resolver el problema. Sin contar que dicho problema se había vuelto cada vez más marginal con el progreso de la escolarización de la juventud francesa.

Tras el vuelco de la coyuntura económica a mediados de los años setenta, el contexto en el que se aprecia el fracaso escolar cambia totalmente. El gran crecimiento del desempleo entre los jóvenes se vuelve cada vez más preocupante y, sobrepasando rápidamente el marco de las preocupaciones estrictamente económicas, se convierte en uno de los problemas sociales más incandescentes. Enseguida se establece una correlación entre riesgo de desempleo y bajo rendimiento escolar, convirtiéndose en un reto fundamental tanto en el debate público como en el debate científico. Aún cuando correlación no signifique necesariamente causalidad y se sepa enseguida que mejorar el nivel de formación de los jóvenes no conlleva de entrada el aumento sustancial de la oferta de empleo, el vínculo entre situación de cara al empleo y situación a la salida de la escuela está establecido. Si la prolongación de la formación inicial y el acceso a etapas de estudios cada vez más elevados se revela como la mejor garantía contra el riesgo de desempleo al inicio de la vida activa, la insuficiencia de formación se revela como una causa decisiva de dicho desempleo. En suma, éxito y fracaso escolar se evalúan cada vez más en función de la rentabilidad de la formación adquirida al entrar en el mercado laboral.

El fracaso escolar, al contrario que al inicio de la escolaridad obligatoria en Francia, ya no se atribuye exclusivamente a los individuos, a una desventaja que les incapacite

para llevar a cabo los aprendizajes indispensables propuestos en la escuela. Las circunstancias de la entrada en la vida activa definen a partir de ahora los niveles de exigencia evolutivos, a los que la escuela debe preparar a los jóvenes y el no haber adquirido en el sistema de formación inicial un nivel de conocimientos suficiente es ahora firmar por el fracaso escolar. Fracaso que es tanto el de la institución misma, que no ha conseguido elevar a todos los jóvenes al nivel esperado, como el de los individuos¹³; el sistema de relaciones en el que se sustentan la institución y los individuos que ésta acoge es a partir de ahora motivo de discusión dentro del fracaso escolar y, aunque la responsabilidad de los individuos no esté depurada, la de la escuela está claramente identificada. Los más desfavorecidos son pues aquellos a los que la escuela no ha dotado suficientemente.

La escuela frente a la producción de fracaso escolar

La coincidencia merece ser destacada: Francia decide unificar la etapa de *collège* en el momento en, al igual que todos los países desarrollados, entra en una fase de desaceleración del crecimiento. En efecto, en 1975 se toma la decisión política por la que un *collège* único sustituye a las estructuras anteriores: a partir de entonces, todos los alumnos que salen de la escuela primaria entran en un *collège* unificado para proseguir una misma enseñanza. Pero nada de reagrupar los mejores o peores alumnos en clases buenas o peores respectivamente: los jóvenes se agrupan desde entonces en clases heterogéneas desde el punto de vista de sus conocimientos anteriores. De cualquier modo, la ley prevé «adaptaciones particulares» y la organización de «acciones de apoyo» como respuesta a las dificultades individuales de algunos alumnos. Si el objetivo deliberado de la reforma es la lucha contra todo tipo de segregación, principalmente social, y favorecer la democratización de este nivel de enseñanza, su realización concreta plantea cuanto menos algunos problemas.

En efecto, la unificación del *collège* acentúa una característica fundamental de la escuela francesa: su relativa indiferencia a las diferencias sociales y culturales entre los

⁽¹³⁾ Sin duda sería necesario evocar aquí las distintas teorías relativas al fracaso escolar: psicológicas o sociológicas. Más allá del debate, todavía activo, nos parece no obstante que la irrupción de la crisis económica ha modificado los datos del problema contribuyendo a trasladar del individuo a la institución escolar la cuestión del origen del fracaso escolar, o al menos del déficit de formación que penaliza a ciertos individuos a la hora de entrar en la vida activa.

individuos que pretende formar, indiferencia que la lleva *ipso facto* a favorecer ciertos grupos sociales en detrimento de otros. Algunos sociólogos ya habían llamado la atención sobre esta propensión mediante la crítica realizada contra la escuela: ¿acaso Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron¹⁴ no habían expresado cómo el funcionamiento de la escuela francesa valora las aptitudes de una categoría social dada y favorece sus comportamientos, en detrimento de las prácticas culturales y de los valores propios a otros contextos sociales? Ahora bien, este modo de funcionamiento desemboca ineludiblemente, por un lado, en el éxito de aquellos cuyos códigos inculcados por su entorno familiar y el grupo social al que pertenecen predisponen al logro escolar y, por otro lado, en un menor éxito, cuando no un fracaso total, de aquéllos cuyos hábitos sociales se encuentran alejados en mayor o menor grado de los códigos sociales valorados por la escuela.

Este modo de funcionamiento se traduce sobre todo por la dificultad de «seguir las clases¹⁵»: seguir la enseñanza impartida, seguir el ritmo de adquisición impuesto por los programas, seguir de un año al siguiente. Esta dificultad es variable según cada individuo pero desemboca, para algunos, en «la repetición de curso». Esta práctica es a menudo presentada como particularidad francesa y merece, como tal, que nos detengamos en ella un momento: «repetir un curso, cumplir en dicho curso un nuevo año de escolaridad» indica el diccionario de uso *Le Petit Robert*. A aquéllos que no han conseguido efectuar los aprendizajes requeridos a lo largo de un año escolar se les invita a repetir los mismos aprendizajes al año siguiente, a pesar de encontrarse en su misma clase con otros compañeros un año más jóvenes. Ahora bien, esta práctica se había extendido considerablemente, sin garantizar por ello un resultado convincente: en muchos casos, los jóvenes «repetidores», al término de su segundo año consagrado a los mismos aprendizajes, no habían hecho ningún progreso y, muy a menudo, simplemente habían perdido un año.

De cualquier manera, el «repetir» aparece como síntoma notable del malestar escolar francés. Teniendo en cuenta la edad a la que los jóvenes entran en el *collège*, resulta que una parte nada desdeñable de ellos ha repetido al menos un curso en la escuela primaria: solamente ocho de cada diez alumnos tienen como máximo 11 años –la edad normal para acceder– en el momento de comenzar la etapa del *collège*. Ahora bien, cerca de dos de cada diez individuos que entran con retraso en el *collège* abandonan el sistema de formación inicial sin diploma, *a fortiori* sin título profesional que

⁽¹⁴⁾ Ver su conocida obra *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

⁽¹⁵⁾ *Suivre les cours* es la expresión francesa –idiomática y gráfica– utilizada frecuentemente para designar la capacidad o incapacidad de los alumnos para adaptarse al ritmo impuesto por la institución escolar a todos sus alumnos.

resulte provechoso en el mercado laboral. La mayor parte, ha abandonado antes de terminar el *collège* o más tarde en el *lycée* profesional. Tanto en el *collège* como en la escuela primaria, una parte importante de jóvenes repite, aunque recientemente se tiende a una disminución importante en el número de jóvenes obligados a volver a cursar un mismo año escolar; es cierto que los pésimos resultados obtenidos tras la repetición, además del coste económico elevado, disuaden cada vez más de utilizar esta fórmula.

En lugar de recurrir de nuevo a la repetición de curso, el sistema escolar tiende ahora a separar a ciertos alumnos de las especialidades generales más nobles, las que conducen al bachillerato de la enseñanza general, para dirigirlos hacia formaciones tecnológicas o bien, radicalmente, hacia una enseñanza profesional de primer nivel. El final de la etapa de *collège* constituye, desde este punto de vista, un momento fatídico: mientras que la gran mayoría de los alumnos podrá proseguir su formación en un *lycée* de enseñanza general y tecnológica, una parte de ellos deberá decidirse a entrar en un *lycée* profesional. «Decidirse» porque, para la mayoría de ellos, la orientación hacia un *lycée* profesional constituye una forma de relegación, situación tanto más dolorosa porque no es deseada. Todavía habría que añadir que muchos de estos «alumnos orientados»¹⁶ no podrán realmente elegir su especialidad y se encontrarán por ejemplo con tener que aprender mecánica a falta de haber podido entrar en una sección de electricidad o de secretariado mientras que ellos hubiesen preferido la de comercio.

El *lycée* profesional constituye sin duda el lugar concreto de cristalización de las dificultades propias del sistema de formación inicial en Francia, dado que concentra las formas más visibles del fracaso escolar: alumnos cuyas trayectorias anteriores han sido difíciles, fracaso escolar patente para algunos, absentismo crónico, tensión frecuente y violencia diversa. Aparece entonces como una especialidad de relegación, cuyos alumnos han sido excluidos de los cursos nobles. La apertura, desde 1985¹⁷, de las secciones que conducen al bachillerato profesional no ha frenado y, aún menos,

⁽¹⁶⁾ Si el último año de *collège* se conoce como «nivel de orientación» que se abre hacia dos opciones posibles, el *lycée* de enseñanza general o tecnológica o bien el *lycée* profesional; sólo los alumnos orientados hacia esta segunda vía de formación dicen ser «orientados». Nos parece aún más interesante destacar que este hecho no constituye un simple uso sino la señal manifiesta de que «ser orientados» significa claramente «ser apartado de la etapa escolar normal». Habría mucho más que añadir sobre el hecho de que una orientación posible se declare como normal, en detrimento de otra que entonces no lo sería.

⁽¹⁷⁾ La creación de los bachilleratos profesionales en 1985 debía contribuir a promocionar a un 80% de un curso al nivel de bachillerato (ver arriba en el texto); aunque el diploma garantiza, sobre todo a los chicos, un acceso rápido al empleo, no ofrece sin embargo una solución para todos los alumnos de *lycée* profesional. Muchos jóvenes siguen saliendo de él con, a lo sumo, un Certificado de Aptitud Profesional (CAP) o un Título de Estudios Profesionales (BEP), los dos títulos que conforman lo que hemos llamado el primer nivel de formación profesional.

invertido la tendencia, aun más cuando todos los alumnos que entran en el *lycée* profesional no empiezan la preparación de este diploma al final de los dos primeros años de escolaridad en el *lycée* profesional. Para ellos, la salida hacia la vida activa se vuelve a menudo difícil: incluso cuando han obtenido su diploma, la inserción laboral puede resultar tarea delicada, aun más cuando las grandes empresas no consideran ya este diploma como comprobante de una formación suficiente para acceder a empleos de obreros o de empleados calificados. Selección que a veces es sustituida por otras formas de discriminación.

Los diplomas profesionales de primer nivel, expedidos por los *lycées* profesionales al cabo de dos años de formación, han sufrido, en efecto, una clara desvalorización dentro del mercado laboral. Ya pasó la época en que CAP y BEP indicaban la calificación obrera en particular y abrían un acceso rápido al empleo cualificado y a carreras prometedoras. Ahora bien, en un contexto en que los jóvenes franceses tienden a prolongar todavía más su formación inicial, el acceso al primer nivel de formación profesional no clasifica ya a los individuos de la misma manera que antes: el valor de los diplomas varía de una generación a otra y, en esta ocasión, tiende a bajar. Si CAP y BEP clasificaban los individuos de manera favorable en un momento en que esos diplomas eran escasos y demandados en el mercado laboral, no ocurre lo mismo cuando dichos diplomas son menos demandados y cuando una parte de los jóvenes en pleno crecimiento sale de su formación inicial con diplomas de un nivel más elevado. Aunque sólo sea un bachillerato profesional, preparado en dos años después del BEP; así pues, aquellos que acaban con un CAP y BEP¹⁸ se presentan, cada vez más, muy desfavorecidos.

Si el *lycée* profesional manifiesta de esta manera las dificultades del sistema de formación inicial en Francia, el *collège* no es ajeno a estas preocupaciones, quizá sea porque la situación en el *lycée* profesional es consecuencia directa de las disfunciones del *collège*. Es una razón de porqué este nivel de formación ha sido objeto de muchas atenciones y evocaremos primero una medida que le atañe directamente: la creación, en 1981, de «zonas de educación prioritarias». Estas zonas –comúnmente llamadas «ZEP»¹⁹– tienen como principal objetivo «una mejora significativa de los resultados escolares de los alumnos (de sus sectores), sobre todo los más desfavorecidos»²⁰. El contexto socioeconómico

⁽¹⁸⁾ Véase nota precedente.

⁽¹⁹⁾ Como muchos acrónimos, éste se ha convertido en una palabra de uso corriente. Así, se habla de ZEP para designar el territorio de un centro o de «collège ZEP» por ejemplo. Pero también existen «lycées ZEP», ya sean profesionales o generales.

⁽²⁰⁾ Esta cita se recoge en una circular de 1990, incluida por André Hussenet y Philippe Santana en su informe realizado en noviembre de 2004 por encargo del «Alto Consejo de Evaluación de la Escuela» y llamado: «Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire», disponible en la siguiente dirección de Internet: http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/Rapport_Hussenet_Santana.pdf.

del barrio juega efectivamente un papel determinante sobre el éxito escolar de los alumnos: la puesta en marcha de las ZEP concede a los centros situados en esas zonas medios adicionales que permitan ocuparse más activamente de las dificultades de sus alumnos. Esta política requiere una gran movilización por parte de los centros y de su personal, y plantea, entre líneas, la cuestión de los márgenes de maniobra de los centros escolares.

Esa necesidad de proporcionar medios adicionales cuando el establecimiento escolar debe afrontar dificultades particulares, en un contexto socioeconómico peligroso, fue retomada en el informe realizado por Claude Thélo²¹ en 2004. Este informe sintetiza un amplio debate nacional al que fueron invitadas todas las partes implicadas en cuestiones de educación. En él, el autor propone dotar de «mayores medios (a los centros) que deben enfrentarse a verdaderos problemas derivados de su entorno». También se plantea en el informe permitir «una distribución de los medios, en la que una parte de los mismos dependería de las características de sus alumnos y otra de sus proyectos». El reto está en favorecer un entorno social auténticamente mixto en los centros escolares y permitir el éxito de todos sus alumnos, incluidos aquellos cuyo entorno de origen esté lejos de los requisitos de una escolaridad provechosa. Es precisamente para acercar estos alumnos a la escuela y a sus exigencias que deberían ser proporcionados medios adicionales a los centros dispuestos a comprometerse en la apuesta del éxito para todos.

Sin embargo, el informe insiste de nuevo principalmente sobre los conocimientos indispensables. En él se trata el tema de una «base común de los indispensables»: si la escuela tiene la misión de difundir entre todos los alumnos una cultura común y unos conocimientos específicos, le corresponde también a ella ante todo garantizar, a todos los jóvenes que acoge, «unos conocimientos, unas competencias y unas pautas de comportamiento indispensables para toda la vida». Si el aprendizaje de los comportamientos básicos del ciudadano debe permitir «convivir en nuestra República», el resto de la «base común de los indispensables» hace referencia a las «funciones primordiales siguientes: leer, escribir, dominar la lengua y las disertaciones, contar, conocer las principales operaciones matemáticas, expresarse (incluido en inglés suficiente para una comunicación internacional), utilizar el ordenador». Vuelta pues a los conocimientos fundamentales, en esta ocasión actualizados. Si este objetivo se discute hoy día en Francia²², la necesidad de

⁽²¹⁾ Este informe lleva como título el siguiente: «Pour la réussite de tous les élèves», disponible en la dirección <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>. Destaquemos el uso de la palabra «todos»: en el momento de entrar en una sociedad del conocimiento, se requiere el éxito de todos los alumnos. La escuela no puede permitirse ver salir de ella a individuos que no hayan adquirido los conocimientos «indispensables».

⁽²²⁾ Sin contar con que el poder político, al que le incumbe determinar la base común de los conocimientos indispensables, no ha terminado aún su trabajo. Sin embargo, las medidas han sido anunciadas ya que el debate en la Asamblea Nacional se ha celebrado ya.

adaptar las prácticas pedagógicas para integrar mejor a todos los alumnos en la escuela y favorecer su posterior acceso al empleo parecen temas en los que hay consenso.

Acompañar a los jóvenes con dificultades en el mercado laboral

Desde 1981, en un informe para el primer ministro sobre la inserción profesional de los jóvenes, Bertrand Schwartz llama la atención sobre dos aspectos inquietantes de la inserción de los jóvenes²³ en la vida activa: su porcentaje de desempleo es muy elevado pero, peor aún, sus condiciones de empleo se degradan. Numerosos jóvenes, en particular aquéllos que salen de formación inicial sin formación profesional aprobada «nutren así un mercado laboral secundario²⁴ en el que se degradan profundamente la condición y los derechos de los trabajadores». Hasta el punto de que algunos se convierten, según la expresión utilizada en el informe, en «trabajadores de segunda zona». De este modo, algunos jóvenes alimentarían el segmento del mercado laboral sobre el que los movimientos de demanda y rechazo de la mano de obra se ven sometidos particularmente a las variaciones de la coyuntura económica; la consecuencia de esto sería la alternancia de cortos períodos de empleo con períodos de desempleo a veces prolongados.

Bertrand Schwartz evoca «el problema escolar», previo a la inserción laboral de los jóvenes: no darle una solución, insiste, podría hacer peligrar las proposiciones que él avanza para reducir, posteriormente, sus dificultades de inserción. Porque se trata la cuestión de una intervención más allá de la escuela en su informe, cuyo objetivo se define de la siguiente manera: «establecer una articulación entre todo lo que constituye el mundo en que viven, aprenden y trabajan los jóvenes, buscando salir de las yuxtaposiciones, de las sectorizaciones, de las compartimentaciones». Más allá de los esfuerzos de la escuela por mantener en su seno a alumnos sin herencia²⁵, se trata de aportar una respuesta global a las dificultades profesionales y sociales de los jóvenes

⁽²³⁾ El informe se titula precisamente «L'insertion professionnelle et sociale des jeunes»; presentado al primer ministro en septiembre de 1981, se publicó el mismo año por La documentation française, París.

⁽²⁴⁾ Véase Piore y Döringer (1971) y su análisis del funcionamiento del mercado laboral.

⁽²⁵⁾ Este es el papel de la «misión general de inserción de jóvenes de la Educación Nacional», instaurada en el marco de la Ley de 1989. Dicha ley afirmaba la necesidad de llevar a los jóvenes al menos hasta el primer nivel de formación profesional.

–«lo más cerca posible de los jóvenes» señala el informe– para favorecer soluciones concretas a sus dificultades de integración, como el acceso al empleo, por supuesto, pero también la vuelta a una formación o una ayuda para la vivienda, por ejemplo. En definitiva, para fomentar la autonomía de esos jóvenes, para afrontar su responsabilidad de cara al futuro.

En este sentido se pusieron en marcha, desde 1982, nuevas estructuras: por una parte, las «misiones locales para la inserción laboral y social de los jóvenes», llamadas simplemente «misiones locales»; por otra, las «permanencias de acogida, de información y de orientación», más conocidas como «PAIO». En 2005 se contabilizaron alrededor de 600 misiones locales y PAIO, federándose alrededor de 3000 lugares de acogida de jóvenes y recibiendo, de media, un millón de jóvenes todos los años. Un «protocolo 2000 de las misiones locales» reafirma los principios de base y los completa para tener en cuenta mejor las nuevas responsabilidades ejercidas por las regiones en materia de formación profesional de los jóvenes. Se puede leer, bajo el título *La misión*, el enunciado de las dos funciones esenciales de estas estructuras: «construir y acompañar las trayectorias de inserción de los jóvenes» –«ayudar a los jóvenes a resolver el conjunto de problemas que plantea su inserción social y profesional»– y «desarrollar la cooperación local al servicio de los jóvenes con dificultades de inserción».

Si las regiones²⁶ están estrechamente implicadas en el esfuerzo requerido para favorecer la inserción social y laboral de los jóvenes, a ellas les incumbe ante todo organizar a partir de ahora su formación profesional. Creadas en 1982, el Estado confió en ellas ciertas prerrogativas: desde 1983, el impulso del desarrollo económico y de las políticas de empleo, lo que llevó a transferirles el aprendizaje y la formación profesional; el mismo año, la responsabilidad de la gestión de los *lycées* y, sobre todo, la responsabilidad de la elaboración de los programas previstos de formación inicial; finalmente, en 1993, la elaboración de un «plan regional de desarrollo de las formaciones profesionales de los jóvenes» en el marco de la transferencia a las regiones de las competencias sobre la formación profesional inicial y continua de los jóvenes de 16 a 25 años. La región posee así una función esencial en la formación de los jóvenes que están fuera del sistema de formación inicial pero con dificultades en el mercado laboral²⁷.

⁽²⁶⁾ La Francia jacobina había ignorado la entidad regional hasta el inicio de los años setenta, pero en 1982 las regiones acceden a un estatus de «colectividades territoriales». En 1986, por vez primera, los consejos regionales son elegidos por sufragio universal directo.

⁽²⁷⁾ Las regiones desean, en su mayor parte, ampliar sus competencias al control del dispositivo de las misiones locales y las PAIO, o incluso a los servicios de orientación profesional de los jóvenes, actualmente centralizados. El debate está abierto desde hace varios años.

La elaboración de planes regionales de desarrollo de las formaciones profesionales juveniles hace que las regiones tengan un papel en la lucha contra los efectos del fracaso escolar garantizando el funcionamiento y coherencia de los diferentes dispositivos de ayuda a los jóvenes con dificultades en el mercado laboral²⁸. Construidos sobre la base de un inventario de las necesidades económicas locales, de la localización de los sectores de actividad con demanda de mano de obra y de las necesidades de los jóvenes con dificultades en el mercado laboral, estos planes permiten así a los orientadores de las misiones locales o de las permanencias de acogida (PAIO) definir con los jóvenes interesados las trayectorias individuales de formación que les conducirían a diplomas reconocidos en el mercado laboral, en adecuación con los deseos de los jóvenes y la situación del mercado laboral local. Los orientadores llevan a cabo el seguimiento de los individuos y les acompañan a lo largo de toda su formación hasta su inserción en una actividad profesional.

Si la reflexión suscitada por el informe de Schwartz ha permitido realizar notables progresos en lo referente a hacerse cargo de los jóvenes con dificultades laborales, también ha permitido reformular numerosas cuestiones relativas al modo de garantizar la formación de estos jóvenes. La mayor parte de ellos abandona la escuela por fracaso escolar, porque no les interesan ya las materias impartidas o no les pueden sacar ningún provecho a causa de la gran acumulación de lagunas al respecto, y, globalmente, porque han perdido el gusto de aprender. ¿Cómo actuar para invertir la tendencia y devolverles el deseo de aprender, ya que será necesario encaminarles hacia una educación formal que, en un momento dado, les exigirá obedecer las pautas de comportamiento requeridas por toda educación? Para encaminar hacia dicha formación a jóvenes que han abandonado la escuela, es necesario que ellos vuelvan a tener la capacidad de encontrarle un sentido al aprendizaje. Y es aquí donde el informe de Schwartz ha abierto –o re-abierto– nuevas vías.

Mediante la alternancia²⁹ entre estancias en empresa y estancias en la escuela, se trata de encontrar «la manera de que estos jóvenes se interesen por la formación»: «consiste en partir de las actividades laborales de los jóvenes y analizarlas durante el periodo de formación» organizando «un intercambio entre las experiencias de la vida

⁽²⁸⁾ Desde la ley de 1993, la adopción de políticas de formación profesional por parte de las regiones ha dado lugar a una evaluación, prevista por la misma ley, y encargada desde entonces al «Consejo nacional de la Formación Profesional a lo Largo de la Vida» (el CNFPTLV).

⁽²⁹⁾ La enseñanza tradicional no agota las posibles formas de alternancia. Así, el bachillerato profesional inaugura una forma de «alternancia bajo estatus escolar»: el joven permanece como alumno de su *lycée* profesional y no tiene contrato de empleo con la empresa. Pero la estancia en la empresa forma parte de su formación, dando lugar a diversas maneras de aprovechamiento a su vuelta al *lycée*.

y las situaciones de aprendizaje más formales». Si la actividad laboral permite al joven enfrentarse a situaciones de producción diversas, a las dificultades concretas de la actividad, el análisis de dichas situaciones y de los problemas que éstas suscitan le introduce al dominio de los pormenores de la actividad para ponerle en la situación de afrontar todos los casos posibles. «De este modo, puede recobrar cierta motivación por aprender y por orientarse con mayor conocimiento de causa». La alternancia favorece también una mejor socialización del joven, en contacto con otros adultos que no son sus profesores, y le predispone a la educación permanente.

La otra pista consiste en la «validación y la capitalización de los conocimientos adquiridos»: «adquirir las competencias no basta, hace falta poder validarlas y capitalizarlas según las modalidades que estén en coherencia con los principios elegidos para la formación y en particular con la alternancia pedagógica». El sistema de validación/capitalización de los conocimientos debe permitir sobre todo evoluciones individuales: el joven puede progresar a su ritmo y efectuar/validar su aprendizaje a merced de su trayectoria particular; así puede hacer balance sobre la adquisición de sus competencias y organizar su trayectoria en función de sus intereses y de sus posibilidades. El hecho de acumular a medida que avanza en dicha trayectoria los elementos constitutivos de un diploma oficial puede alimentar en él el deseo de aprender o de profundizar en sus conocimientos. Este principio puede después funcionar a lo largo de su vida y ha tomado, para los adultos, la forma de acreditación de la experiencia adquirida.

Esta cita, extraída de una obra posterior de Bertrand Schwartz, resume mejor la opción pedagógica que él ha deseado desarrollar para permitir a jóvenes salidos de la escuela sin formación suficiente –pero también a adultos en la misma situación– recobrar el gusto de aprender: «toda disociación entre conocimientos y práctica es perjudicial tanto para los conocimientos como para la práctica. Sólo una dinámica que garantice una interacción entre ellos será realmente formativa³⁰». Bertrand Schwartz no ha parado, en efecto, de denunciar «la separación que existe entre formación teórica y trabajo, entre conocimiento y práctica». Esta denuncia no tiene simplemente una incidencia sobre la manera de considerar la re-inserción de los jóvenes en dificultad; en tanto que proporciona un fundamento positivo a una pedagogía activa, ésta tiende ante todo a favorecer prácticas atentas, abiertas, en las que la revisión reflexiva sobre la práctica permite desarrollarla. ¿Y si la llave del verdadero «aprendizaje» estuviera ahí?

⁽³⁰⁾ Esta cita se recoge en su libro *Moderniser sans exclure*, publicado por las ediciones La Découverte en 1994.

La parte relativamente estable, desde hace unos años, de jóvenes que salen sin formación profesional del sistema francés de formación inicial³¹ –alrededor de un 8% del total de los que salen– podría sugerir la existencia de una especie de núcleo incomprensible del fracaso escolar. Sin duda haría falta estar en condiciones de probar la existencia de este núcleo y explicar por qué esta parte irreducible de la juventud francesa sería incapaz de adquirir los conocimientos o las competencias indispensables para su integración en la vida social. Pero ¿subsiste la cuestión, si considerásemos que el fracaso escolar podría no estar ligado a las cualidades –o a la falta de cualidades– de los individuos, sino producido por la interacción entre la escuela y su público, en un contexto económico y social en el que el mercado laboral define el nivel escolar que se debe alcanzar para acceder a la vida activa?

Si observamos la evolución del fracaso escolar en un período más largo de tiempo, da la impresión de que, de una generación a otra, la parte de individuos con fracaso escolar puede variar considerablemente. Así, sin remontarse demasiado en el tiempo, la parte de individuos salidos de formación inicial en los niveles más bajos –sin formación profesional– ha descendido notablemente a lo largo de los últimos 20 años; sin embargo, un hecho relevante es que no ha bajado de forma regular, constante, sino de un salto. En 1985, hubo aproximadamente 120.000 jóvenes de un total de 800.000 que salieron de formación inicial sin una iniciación profesional: lo que corresponde a aproximadamente un 15% de ellos. En 2001, la cifra se dividió entre dos, puesto que fueron alrededor de 60.000 los que salieron de la escuela sin formación profesional, quienes no representan más de aproximadamente el 8% de los que salieron. El salto se produjo a comienzos de los años 1990 y se estabilizó en torno al 8% desde 1994.

Se impone una primera constatación: la oferta de formación juega un papel importante ya que a principios de los años noventa se estableció una política de formación –tras la adopción de la ley de orientación de 1989³²– que intentaba prevenir la salida de los alumnos que no hubiesen seguido al menos una formación profesional de primer nivel, y que anunciaba medidas para reconducir a la formación inicial a aquéllos que abandonaron la escuela prematuramente. El fracaso escolar es por tanto una noción relativa, que conviene definir en un contexto socioeconómico dado, variable según la oferta –cualitativa y cuantitativa– de formación y según la coyuntura económica. Así, en torno al año 2000, período de reactivación de la actividad económica, las condiciones de empleo conocieron cierta calma, aprovechable para aquéllos que

⁽³¹⁾ Véase Anexo II.

⁽³²⁾ Esta ley, llamada «ley Jospin», hace de la educación, según su artículo primero, «la primera prioridad nacional».

salían de una formación inicial y, accesoriamente, para los más desfavorecidos de entre ellos.

Aun así, querríamos insistir además en esta otra constatación: las reflexiones, investigaciones e innovaciones introducidas en ciertos momentos particularmente tensos –por ejemplo el período de explosión del desempleo de los jóvenes en los años ochenta– llamaron la atención sobre ciertas disfunciones de la institución escolar y sobre la necesidad de solucionarlas. Como la indiferencia de la escuela a las diferencias culturales de los individuos: la escolarización de los jóvenes provenientes de la inmigración, en los *collèges* y después en los *lycées*, reveló una vez más la distancia entre la cultura y los comportamientos valorados por la escuela y aquéllos que recusa o ignora. Sin duda la institución escolar debe favorecer el acceso de todos a normas comunes; esta exigencia no debería impedirle tener en cuenta las especificidades de su público ni sacar provecho de esta diversidad con la perspectiva de un cosmopolitismo feliz.

Sin embargo, las dificultades encontradas por ciertos alumnos llamaron también –y quizá mucho más– la atención sobre las modalidades prácticas de aprendizaje. Sin duda la perspectiva del empleo al que la formación dará finalmente acceso constituye una gran motivación para el compromiso escolar. ¿Es esta lejana perspectiva suficiente para dar sentido al compromiso escolar, sobre todo cuando las estrategias familiares³³ de desarrollo de los niños no se apoyan o no pueden apoyarse en la escuela? ¿Qué ocurre cuando estas eventuales estrategias no bastan para dar sentido³⁴ al compromiso educativo de los niños ni para apoyarles en sus esfuerzos? Es en este punto en el que la dialéctica entre conocimiento y práctica adquiere todo su sentido: en ello recupera precisamente el sentido inherente a todo aprendizaje, que es el deseo de comprender el mundo y la voluntad de actuar. El sentido del aprendizaje ya no es lejano, evanescente, sino dado de antemano en la unidad recuperada entre teoría y práctica.

La adquisición de conocimientos y competencias sobrepasa así su dimensión instrumental para inscribirse en su perspectiva social: formar individuos capaces de actuar en el mundo y en la sociedad, de saber afrontar los retos sociales y susceptibles de inventar nuevas soluciones. Sin duda las experiencias llevadas a cabo aquí o allí o las realizaciones parciales en algunos casos no han permitido actualizar todas las posibilidades del proyecto de Bertrand Schwartz. La urgencia preside a menudo la búsqueda de soluciones que

⁽³³⁾ Hablamos aquí de «estrategias familiares» en el sentido en el que Pierre Bourdieu habla en *La distinction*, por ejemplo, y sobre todo cuando hace referencia a «las estrategias a las que los individuos y las familias recurren para salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social».

⁽³⁴⁾ Nos referimos aquí a un aspecto particular del sentido de los aprendizajes, sentido que se disputa también, tal y como lo refleja Jean-Yves Rochex (1995), «en la relación entre socialización familiar y experiencia escolar».

quedan por debajo del ensueño del pedagogo; pero la búsqueda de soluciones fundamentales a las dificultades de inserción de ciertos jóvenes habrá favorecido al menos el debate sobre las formaciones en alternancia. No solamente el aprendizaje, como forma heredada del pasado, sino más bien esta forma pedagógica que no cesa de vincular teoría y práctica para hacer que el individuo se comprometa con una formación dinámica y gratificante para él. Si Bertrand Schwartz habla, a ese respecto, de «calificación social», nosotros lo interpretamos como «forma de integración social».

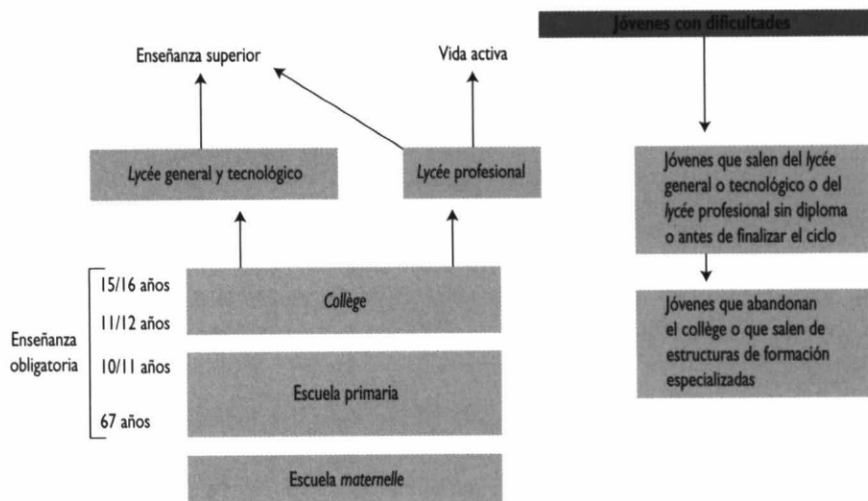
No obstante, queda por decir que la formación no basta para crear empleos: el fracaso escolar sigue siendo dependiente de la insuficiencia de la oferta de empleo dirigida a los jóvenes en general.

Traductora: Ana Cristina Romero Rodríguez

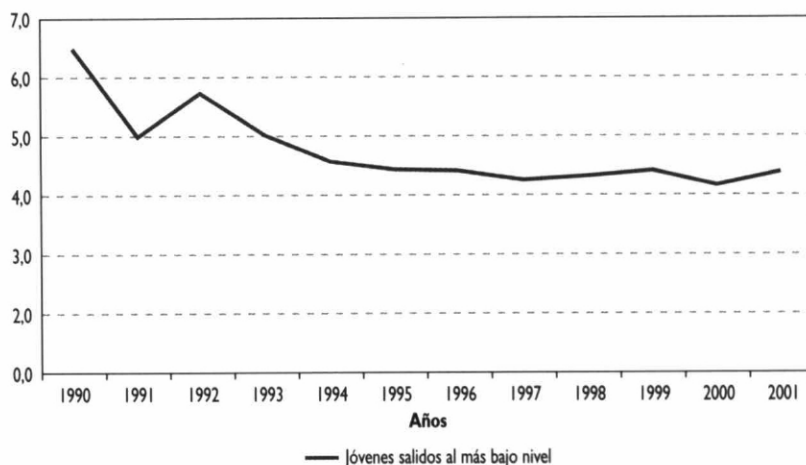
Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1979): *La distinction*. Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction*. Paris, Editions de Minuit.
- CARRE, P. (2005): *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir dans le cadre de la société cognitive*. Paris, Dunod.
- CÉREQ (2005): *Quand l'école est finie...Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Marseille, Céreq.
- DOERINGER, P.; PIORE, M. (1971): *International Labor Market an Manpower Analysis*. New-York, M-E Sharpe Inc.
- HUSSENET, A.; SANTANA, P. (2004): *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Paris, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (non publié).
- NAVILLÉ, P. (1956): *Essai sur la qualification du travail*. Paris, Editions Rivière.
- ROCHEX, J. Y. (1995): *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF.
- SCHWARTZ, B. (1981): *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes (rapport au premier ministre)*. Paris, La documentation française.
- (1995): *Moderniser sans exclure*. Paris, La Découverte.
- THELOT, C. (2004): *Pour la réussite de tous les élèves, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris, La documentation française.

ANEXO I. Estructura del sistema escolar francés



ANEXO II. Conjunto de jóvenes que salen al nivel más bajo de entre todos los jóvenes salidos (1990-2001)



Nota: aquí se refleja el número de jóvenes que salen sin ninguna formación profesional, es decir, jóvenes que han abandonado el collège o el lycée sin finalizar el ciclo de formación. Así pues, no se incluyen aquellos que hubiesen realizado una formación profesional de primer nivel en el lycée profesional pero sin obtener el diploma.

Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo

Claudia Jacinto

CONICET, IDES-Universidad de General Sarmiento

Resumen

Este artículo analiza las relaciones entre las rupturas de las formas tradicionales de inserción laboral, las débiles respuestas de las políticas públicas, en particular destinadas a jóvenes sin cualificación, y las formas en las que los propios jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos, se las arreglan para construir sus trayectorias laborales en Argentina. Un balance de los dispositivos de inserción, pone en evidencia su fragmentación e insuficiencia, que escasamente responde de un modo sistémico a la formulación e implementación de una política de transición hacia el trabajo. Los jóvenes que habitan en barrios marginales tienen pocas posibilidades de lograr una trayectoria laboral acumulativa. Sin embargo, el análisis de trayectorias revela que algunos jóvenes logran conjugar una acumulación de experiencias que les permiten acceder a alguna forma de generación de ingresos valorada (empleo o auto-empleo). El pasaje por dispositivos de formación profesional, pasantías y/o apoyo a auto-emprendimientos contribuye a la acumulación positiva de experiencias. Del pasaje por estos dispositivos, los jóvenes valoran: aprender un saber específico, vinculado a una ocupación; lograr fondos para iniciar un emprendimiento; acceder a un capital social y una red de relaciones; y también facilitar el acceso a espacios de sociabilidad y participación social. El análisis comparativo de las estrategias sistémicas y las subjetivas, permite evidenciar desfases y vacíos en la estructuración de la transición, y brinda orientaciones para las políticas públicas.

Palabras clave: educación, trabajo, juventud, mercado de trabajo, políticas, formación ocupacional, pobreza.

Abstract: *Systemic and Subjective Strategies of Youth Transition in Argentina. The Role of Training for Employment*

This article analyses the relationships between traditional mechanisms of labour insertion, scarce public policies (especially those focused on unqualified youth) and the professional careers of poor youth in Argentina. A balance of the policies to favour youth labour transition shows fragmented and few actions which have prove to be ineffective when dealing with a systematic policy of transition to work. Youth living in marginalized areas have scarce opportunities to develop accumulated careers in the labour market. Meanwhile, some of them manage themselves to combine accumulating experiences, including different jobs and training, internships, and/or subsidies to fund self-micro-enterprises. When these young people have the opportunity to access these programs, they appreciate learning something practical related to a job; obtaining funds for their own enterprise; accessing social capital and relationships, as well as accessing a space of sociability and social participation. The comparative analyses of systemic and subjective strategies reveal the existing gap between them at the same time they provide specific guidance on public policies.

Key words: education, work, youth, labour market, policies, Vocational Training, poverty.

Durante la mayor parte del siglo XX, la integración social de los jóvenes se canalizó a través de las instituciones educativas y de las ligadas al mundo productivo. El pasaje a la adultez se caracterizó como la salida del hogar de origen y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar. Las características que definían hasta hace unos 20 años la transición a la vida adulta (independencia económica, autonomía personal y de recursos, constitución del hogar propio) están presentes en cada vez menos jóvenes, generándose una individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales que desdibujan la construcción de certidumbres en torno al trabajo y a las formas de pasaje a la vida adulta. En este marco, es evidente que las instituciones clásicas de la integración social se han visto desestructuradas.

La crisis de los mecanismos e instituciones de integración social frente al fin de la sociedad del pleno empleo y la globalización es un fenómeno ampliamente discutido en el mundo occidental, en particular el europeo. Frente a ellas, los países europeos fueron configurando políticas de transición al mercado laboral desde hace más de dos décadas, adoptando algunas vías similares, como la ampliación de la escolaridad obligatoria y algunas estrategias diferenciadas, tales como educación dual, dispositivos específicos, etc. Este conjunto de medidas son estudiadas y comparadas en sus alcances y límites permanentemente (Walther, 2004; Du Bois-Reymond; López Blasco, 2004).

¿Qué ha sucedido al respecto en América Latina, donde la heterogeneidad productiva, la pobreza y las desigualdades son estructurales?

Al trasfondo de exclusión histórica, se han sumado la globalización y los procesos de apertura económica y ajuste estructural emprendidos en los años noventa, que han reforzado la heterogeneidad productiva. Aunque en las últimas décadas se ha producido cierta modernización tecnológica y organizacional en los sectores productivos más avanzados, en las pequeñas empresas y en las microempresas la productividad se mantuvo estancada y persisten en muchos casos formas artesanales de producción. El peso del sector informal en el empleo urbano alcanza casi uno de cada dos empleos y la desocupación, con diferencias entre los países, ha estado en continuo crecimiento (CEPAL, 2005).

Las tasas de desempleo de los jóvenes duplican, por lo menos, las del conjunto de la población económicamente activa: hacia fines de los noventa, mientras que el desempleo urbano general fue del 10,2%, el de los jóvenes de 15 a 24 años fue en promedio del 19,5% (Weller, 2003) a lo cual deben sumarse las deterioradas condiciones de contratación y los bajos salarios. Las tasas de desempleo aumentan notablemente en los jóvenes en condiciones de pobreza y a medida que disminuyen los niveles educativos. Los jóvenes de niveles educativos más bajos se ven compelidos a trabajos informales y ocasionales, en el extremo más deteriorado del circuito laboral. Un grupo particularmente crítico es el de los jóvenes hasta 24 años que no estudian ni trabajan, que a fines de los noventa superaban el 20% (CEPAL, 2000).

Paralelamente, se ha producido una expansión de la escolaridad secundaria acompañando a políticas de ampliación de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, la expansión está lejos de abarcar a todos, ya que aún en los países con mayores tasas de escolarización en el nivel, en torno al 70%, sólo alrededor del 50% terminan el nivel. Expansión insuficiente, pero también diferenciada: entre los sectores de mayores y los de peores ingresos hay brechas en las tasas de escolarización de alrededor del 20% (Jacinto, 2006). Aunque la terminación de la educación secundaria contribuye a la mejor inserción, el origen socioeconómico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que se tiene acceso parecen ser los determinantes del destino laboral de los egresados (Filmus, 2001).

Desde hace años, vienen desarrollándose en la región iniciativas en el terreno de la formación para el trabajo, dirigidas a brindar cualificación inicial profesional y puentes con el trabajo a los jóvenes pobres desempleados. Pueden distinguirse tres estrategias que dominan el conjunto de acciones: a) capacitación proveniente de los

centros de formación profesional públicos, dependientes de institutos tripartitos de Formación Profesional o de ministerios de Educación; b) dos tipos de programas *ad hoc*, que delegan la ejecución de la formación en actores institucionales diversos, muchos de ellos Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), e institutos privados de capacitación: b.1) unos que financian cursos a través de licitaciones, e incluyen capacitación y pasantías laborales; b.2) otros que otorgan subsidios dirigidos a organizaciones que trabajan con sectores desfavorecidos, con capacitación y apoyo a emprendimientos productivos.

Estas acciones han cubierto sólo una pequeña parte de la población potencial y están lejos de conformar «políticas de transición al mercado laboral». Muchas veces se ha cuestionado su fragmentación y sus efectos modestos, por tratarse de programas de capacitación «de una sola vez», con escasas articulaciones con la formación profesional regular, con la educación formal y con las políticas integrales de desarrollo e integración social (CINTERFOR, 1998; Jacinto, 1999; Gallart, 2000). Sin embargo, la capacitación puntual ha sido un camino seguido por muchos programas y continúa siéndolo.

En el marco de estas tendencias generales, este artículo analiza en particular el caso de Argentina, en un contexto nacional de desempleo alto (aunque en baja en los últimos tres años), amplio sector informal y segmentación del mercado de trabajo. Se trata de indagar las relaciones entre las rupturas de las formas tradicionales de inserción laboral, las débiles respuestas de las políticas públicas, en particular de los programas destinados a jóvenes sin cualificación, y las formas en las que los propios jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos se las arreglan para construir su inserción laboral. La comparación entre estrategias institucionales y/o sistémicas con estrategias subjetivas y biográficas permite evidenciar desfases y vacíos en la estructuración de la transición.

Ruptura de los mecanismos tradicionales de inserción laboral y social

Como es sabido, en el marco de un proceso de crisis del modelo de acumulación, la Argentina viene sufriendo desde hace décadas un deterioro del mercado de trabajo reflejado, entre otros indicadores, en el aumento de la desocupación (en alza desde

principios de los noventa, con picos del 20% en 1995 y 2001; recién en 2006 rozó el 10%) y de la informalidad (persistentemente cerca del 45% de los puestos de trabajo son no registrados). Estos fenómenos condujeron a una mayor fragmentación del mercado laboral, al aumento de la pobreza y de las desigualdades. Después de la aguda crisis de 2001, se entró en un proceso continuo de mejoramiento de la economía, con reactivación del mercado interno y puesta en marcha de programas sociales universales, que actualmente se reflejan en la disminución importante del desempleo y de la pobreza. Las desigualdades de ingresos, sin embargo, persisten y siguen agudizándose.

Se trata de un mercado de trabajo segmentado, donde conviven algunos circuitos de sectores industriales y de servicios integrados en el mercado global, que requieren altas competencias y brindan condiciones protegidas y salarios aceptables; un amplio sector de pequeñas y medianas unidades productivas y de servicios, con diversos estándares tecnológicos y tipos de procesos, muchas de ellas tradicionales, con actividades de supervivencia en condiciones precarias y con ingresos bajos, y otra parte, menor, de pequeñas empresas más eficientes.

En un mercado laboral de tales características, la inserción laboral de los jóvenes ha devenido en un proceso problemático: como en muchos países europeos, constituyen el grupo con mayores niveles de desempleo, más que duplicando la del conjunto de la población económicamente activa, y desprotección laboral.

Existe sin embargo consenso en que, aunque el núcleo más competitivo de la economía es pequeño, las transformaciones de los procesos productivos derivadas de la irrupción de la informática y de las comunicaciones demandan una base de competencias generales transversales a todos los jóvenes, para la mayoría de los empleos y para desenvolverse en la vida cotidiana. Vinculado a ello, se ha ido confirmando un consenso acerca de que el título de nivel secundario constituye un requisito básico para la inserción social y educativa.

Ahora bien, el achicamiento y deterioro del mercado laboral coadyuvieron para que los títulos de nivel secundario sufrieran un continuo proceso de devaluación y, actualmente, la educación secundaria ha devenido necesaria pero no suficiente para acceder a un buen empleo (Gallart, 2000; Filmus y otros, 2001; Salvia y Tuñón, 2003; Kritz, 2005).

Aunque el título de nivel secundario ha disminuido su aporte a la protección contra el desempleo, los mayores años de escolaridad todavía brindan mayor protección laboral, y mejores ingresos (Gallart, 2000; Jacinto 2006, Kritz, 2005). Por ejemplo, en cuanto al acceso a beneficios jubilatorios: mientras que sólo dos de cada 10 jóvenes

que no terminaron el nivel secundario tienen trabajos estables, cinco de cada 10 de quienes terminaron tienen trabajos registrados (Jacinto, 2006)¹.

Los problemas de desempleo de los jóvenes no están sólo asociados a su situación de buscadores de primer empleo: tienen también más alta rotación que los adultos, pasando más frecuentemente del «empleo al desempleo». Esta característica del desempleo juvenil tiene sin duda uno de sus orígenes en el tipo de empleos que se ofrecen a los jóvenes, muchos de ellos precarios, en figuras de pasantías o directamente no declarados. Pero también se abre el interrogante acerca de cuántas de estas entradas y salidas del mercado de trabajo se explican por las lógicas de los propios jóvenes y su relación subjetiva con el trabajo.

Por otro lado, la segmentación del mercado laboral se encuentra fuertemente correlacionada con el estrato social de pertenencia. En efecto, la probabilidad del desempleo de los jóvenes localizados en el 20% de los hogares con menores recursos es 3,5 veces superior que la de los jóvenes localizados en el 20% de los hogares con mayores recursos económicos (Lepore y Schleser, 2004). Además, los jóvenes pobres que logran terminar la escuela secundaria no siempre alcanzan a mejorar su inserción laboral: comparando a los jóvenes pobres y los no pobres, el valor del título es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos (Salvia y Tuñón, 2003; Filmus y otros, 2001). Entre las razones de esta discriminación, está el papel del capital social y de las redes familiares en el acceso a buenos empleos (Jacinto, 1997).

La mirada desde las estrategias sistémicas

¿Cómo ha evolucionado el sistema educativo (SE) en este marco? El SE argentino tuvo un desarrollo temprano y es de los más inclusivos de América Latina. La educación primaria se halla universalizada desde hace décadas y las tasas de escolarización en el nivel secundario son altas, de más del 70% en 2001 (y en crecimiento). Sin embargo,

⁽¹⁾ Lo mismo sucede con las remuneraciones. Un estudio sobre la década del noventa muestra que en las categorías extremas de ingresos (hasta dos salarios mínimos o más de cinco salarios mínimos de 1980) existen diferencias importantes a favor de la población con mayores niveles educativos. Para el total de la población, al analizar las diferencias porcentuales, el corte más importante aparece entre primaria completa y secundaria completa, evidenciándose una fuerte brecha entre los ingresos de ambos niveles educativos. En el nivel superior de ingresos, la diferencia entre los que han terminado estudios superiores y los que sólo han alcanzado a completar la secundaria es también muy importante (Gallart, 2000).

muchos jóvenes han abandonado el nivel antes de terminarlo: el 52% entre quienes tenían entre 20 y 29 años en el censo de 2001.

Históricamente, aunque todo el nivel secundario fue concebido como propedéutico, algunas ramas conducían a una formación que suponía la inserción laboral inmediata, sea en el sector terciario (comercio, administración pública) o en el industrial, en tanto el bachillerato conducía a continuar estudios superiores. Durante diferentes períodos históricos, las características propias del modelo prevaleciente de desarrollo socio-económico tuvo consecuencias en la expansión y el papel de cada una de las modalidades (Filmus y otros, 2001). Cuando ya en los años setenta y ochenta se hizo evidente que la capacidad de la economía para incorporar a los egresados de las distintas modalidades era decreciente, las discusiones sobre el papel de la formación para el trabajo en la educación secundaria se fueron desplazando a la cuestión de las competencias generales que debían aportar todas las modalidades, consideradas como requisitos básicos para todos los trabajos. Tanto ese mercado de trabajo incierto como la vida cotidiana, también marcada por las innovaciones tecnológicas, llevaron a enfatizar en la Ley de Educación de 1993 (actualmente en revisión) la educación general, y a diseñar modalidades de la educación polimodal orientadas de un modo general e inespecífico a grandes campos ocupacionales.

Varios trabajos muestran que existe un amplio descontento social con la calidad del nivel, con la fragmentación que derivó de la descentralización y el cambio de estructura, y con la segmentación que conforma circuitos educativos de diferente calidad, según los niveles de pobreza de la población escolar (Jacinto, 2006).

Pero, además, la exclusión educativa y social ha llegado a niveles insospechados: según datos del Censo de 2001, alrededor del 35% de los adolescentes de 15 a 19 años no estudiaba ni trabajaba; eso significa una población de más de un millón de adolescentes. Una vez terminado el nivel secundario, las opciones de inserción educativa se achican: universitario y superior no universitario. Quienes acceden y terminan la universidad son los menos y quienes asisten al nivel terciario no universitario, menos aún: entre los jóvenes de 20 a 29 años, en 2001 sólo el 18% asistía al nivel terciario, el 7% había terminado el nivel y algo menos del 5% contaba con estudios terciarios incompletos. En ese grupo de edad, la mayoría cuenta con el secundario incompleto: alrededor del 52%, y otro 18% sólo terminaron el nivel secundario. Así, mientras que los que frecuentaron el nivel terciario llegan apenas al 30%, sólo para los egresados universitarios el mercado de trabajo muestra niveles de desocupación bajos (con tasas menores del 10%) y empleos de mayor calidad.

En la actualidad, los únicos dispositivos públicos vigentes para facilitar la transición laboral de los jóvenes que terminan el secundario son las pasantías, asociadas a la entidad educativa en la que prosiguen estudios. No sólo alcanzan a pocos jóvenes, sino que tampoco se conoce exactamente su alcance y ni existen evaluaciones sistemáticas.

Ante el desempleo creciente de los jóvenes, desde los años noventa se comenzaron a implementar medidas para acompañar la transición de los jóvenes al empleo, especialmente la de los jóvenes sin cualificación. Muchas acciones se han fundamentado en la concepción de que la baja empleabilidad de estos jóvenes está originada en su insuficiente calificación. Pero, ante el achicamiento global del empleo formal y del aumento de la informalidad, los jóvenes más educados tienen mayores chances de ser seleccionados, aún para empleos que no parecen demandar altas calificaciones técnicas. De este modo, se produce una tensión paradójica y patética, que deja a quienes tienen menores niveles educativos en una situación permanentemente vulnerable, debido a que deben competir en un mercado donde abundan los sobre-calificados.

Con diferente magnitud, origen y dependencia pueden caracterizarse cinco tipos de iniciativas públicas en la materia (Jacinto, 2005): a) la «formación profesional», dependiente de los ministerios de Educación provinciales; b) un programa nacional de capacitación laboral «Proyecto Joven», dependiente del Ministerio de Trabajo; c) programas sociales dirigidos a jóvenes pobres que incluyen capacitación laboral, sobre todo orientada al sector informal, operando especialmente a partir de subsidios otorgados a las OSC; d) reducción del costo laboral por medio de la creación de modalidades contractuales promovidas (liberadas de aportes patronales); e) introducción de sistemas de pasantías laborales, considerados no contractuales. En los últimos años, con el cambio en la orientación gubernamental al respecto, se eliminaron las modalidades promovidas. También dejó de operar a fines de los noventa el programa «Proyecto Joven», aunque cursos *ad hoc* de formación ocupacional fueron asociados como contraprestaciones a programas de renta básica, en los que han estado incluidos jóvenes jefes de hogar.

La institucionalidad permanente está constituida por los centros públicos de formación profesional. En general, adolecen de poca flexibilidad para adaptarse a las cambiantes condiciones del mercado de trabajo y alta burocratización: plantas de instructores rígidas, cursos cuyos contenidos se repiten año a año, escasa vinculación con posibles demandas del mercado de trabajo zonal y coexistencia de ofertas desarticuladas. Sin embargo, existen excepciones, en particular en algunas provincias. Muchos han sido creados en convenio con otras instituciones, tales como: empresas, sindicatos, obispos,

municipalidades, que seleccionan las especialidades y proveen los recursos para equipamiento y materiales. La relación de los centros con la entidad que firma los convenios ha dado como resultado algunas estrategias innovadoras, en el marco de proyectos de desarrollo local, acuerdos con empresas y articulaciones con otras entidades sociales (Jacinto, 1997).

Entre 1994 y 1999, el «Proyecto Joven» capacitó a más de 150.000 personas –entre 16 y 35 años– en todo el país, constituyendo la inversión más importante de la última década orientada a la formación para el trabajo de jóvenes desempleados. Corresponde, sin embargo, sólo al 5% de la población sin nivel secundario de ese grupo de edad. No se apoyó en la oferta tradicional sino que propuso la licitación de cursos a una diversidad de oferentes. El modelo básico de curso era de hasta seis meses. Incluyó una etapa de capacitación propiamente dicha sumada a otra de pasantía en una empresa, aspecto que implicó para el pasante una práctica en un empleo formal aunque, sin duda, este aspecto fue uno de los más difíciles de implementar².

El supuesto básico del programa fue que había un déficit de capacitación adecuada en los jóvenes desempleados, que era la causa de su mayor desocupación. Basado en una «lógica de proyecto», representó un cambio en las aproximaciones públicas de la oferta de formación profesional. Entre los operadores, se contaron sindicatos, cámaras profesionales, pero sobre todo «personas físicas», asociaciones o pequeñas empresas comerciales (muchas veces constituidas sólo para las licitaciones) que representaron entre el 45% y el 60% de los ejecutores. Otras instituciones especializadas, tales como centros de formación profesional y escuelas técnicas, sólo constituyeron el 5% de los oferentes. Estos datos muestran claramente la debilidad institucional de los oferentes. Se trató más bien de pequeñas entidades efímeras que aparecieron y desaparecieron según los avatares del programa. El 75% de las empresas que participaron del programa tenían menos de 25 empleados, los pasantes fueron incluidos esencialmente sustituyendo mano de obra, sin intención de emplearlos posteriormente (Jacinto, 1997). Desde el ángulo de los contenidos de los cursos y de las estrategias pedagógicas, es posible cuestionar el carácter demasiado acotado (en duración y en enfoque) y discontinuado de la formación. Y, a su vez, el hecho de que no se prestó suficiente atención a las debilidades de los jóvenes atendidos con respecto a competencias generales básicas y habilidades sociales. La mayoría de los jóvenes no contaban con estudios secundarios, en tanto este

⁽²⁾ Iniciativas parecidas al «Proyecto Joven» y también financiadas por el BID se han desarrollado en Chile, Uruguay, Colombia, Perú, Venezuela y Panamá. También Brasil ha emprendido un programa similar, pero sin financiamiento externo. También es posible detectar los diferentes programas sociales recientes que atienden a jóvenes vulnerables en buena parte de los países de América Latina.

requisito crecía en el mercado de trabajo. Este programa desapareció a fines de los noventa. Actualmente, los programas de apoyo social contemplan entre una de las contraprestaciones la formación profesional, enfatizando que la misma sea realizada en instituciones de formación profesional y escuelas técnicas.

También desde la década anterior, comenzaron a desarrollarse algunos programas nacionales dependientes de ministerios u organismos sociales que apoyan proyectos de capacitación laboral de jóvenes desarrollados por las ONG. Algunos de ellos, se plantearon no sólo la capacitación laboral, sino también insertarlos en emprendimientos productivos. Los tipos de organismos no gubernamentales que intervinieron en este campo presentan mucha diversidad. Fueron desde asociaciones comunitarias de base hasta técnicas altamente profesionalizadas. En este marco, se registraron algunas experiencias interesantes (Jacinto y otros, 1999), donde se visualizaba una mayor conceptualización y preocupación por los perfiles de la población objetivo y porque promovieron –en un sentido más amplio– la participación social de los mismos. Pero también existieron y siguen existiendo muchas experiencias muy puntuales y de escasa calidad técnica. Lamentablemente, no se realizaron esfuerzos que plantearan cómo capitalizar desde lo institucional estas experiencias, ni evaluaciones adecuadas.

Muchos cursos se diseñaron sin actualizar contenidos ni brindar oportunidades de complementar la formación con prácticas laborales, y sin brindar orientación sociolaboral. Mucha capacitación presupuso que los jóvenes iban a autoemplearse aún sin experiencia laboral previa, ni niveles de organización y conocimientos de gestión básicos, ni posibilidades de crédito (Jacinto, 2005). Un programa nacional más reciente, dependiente de la Dirección de Juventud, se orienta a la formación profesional y a apoyar microemprendimientos de jóvenes desempleados provenientes de hogares de bajos ingresos, no conociéndose aún sus resultados.

En síntesis, si bien las políticas educativas se orientan a la mayor inclusión, todavía persisten altos niveles de abandono, y baja calidad, en el marco de un sistema educativo segmentado. Ello lleva a que la mayor parte de los jóvenes haya abandonado el nivel secundario sin finalizarlo.

En términos generales, puede sostenerse que no se evidencia una política estructurada destinada a facilitar la inserción o la transición al trabajo de los jóvenes en general y de aquéllos sin cualificación, en particular. Las posibilidades de éstos últimos de acceder a algún dispositivo se vinculan al mayor o menor dinamismo de las políticas locales y su articulación con los programas nacionales de renta básica y/o con el mencionado programa nacional, o a la existencia de centros de formación profesional públicos en su entorno geográfico.

Se observa que, en el país, la ruptura de las formas tradicionales de inserción laboral no fue acompañada de la instalación sistemática de dispositivos de inserción o de transición, que se basen en la conceptualización de que el pasaje de la educación al empleo ha dejado de ser un paso, para ser una transición larga y compleja. Un balance conjunto de las políticas destinadas a jóvenes revela que aún no se ha formulado una política de transición hacia el trabajo. Esta situación es especialmente crítica para los jóvenes sin cualificación.

La mirada desde los jóvenes

Una de las consecuencias de los procesos de deterioro de los mercados laborales es la ruptura de los mecanismos de socialización laboral y los cambios en los imaginarios sobre el trabajo por parte de los jóvenes. Desde hace algunos años, se viene produciendo una ruptura de las formas tradicionales de socialización laboral, aquellas en las que el oficio se aprendía con otro, un maestro, alguien del entorno familiar. La formación general y específica era complementada por el aprendizaje en un empleo relativamente estable. Estas formas suponían también que el proceso de adquisición de la identidad social venía de la mano de la constitución de una identidad laboral. Ante la crisis, muchos jóvenes provenientes de sectores de bajos ingresos tienen escaso o nulo acceso en sus experiencias cotidianas a conocer trabajadores con empleos de calidad. Ellos mismos acceden a trabajos inestables y precarios, o a planes sociales de emergencia que exigen contraprestaciones, que funcionan «como si» fueran trabajo. ¿Cuánto de «formativos» son estos modos de incorporarse al mundo del trabajo?

Al mismo tiempo y vinculada a estos procesos, pero también a fenómenos socio-culturales más amplios, también se produce una irrupción de las culturas juveniles, centradas en una estética del consumo, que han descentralizado el lugar del trabajo en la constitución de las identidades sociales de los jóvenes. El lugar de esta «estética del consumo», que premia la intensidad y la diversidad de las experiencias, incluido el ámbito laboral, busca gratificaciones inmediatas (monetarias y vivenciales), novedosas y flexibles (Pérez Islas y Urteaga, 2001).

El espacio de transición se caracteriza por la diversidad, la inestabilidad y la precariedad de las experiencias laborales y está influido no sólo por la inestabilidad

estructural del mercado de empleo sino también por la naturaleza exploratoria de las formas de «ser joven» (Gaude, 1996).

La lógica subjetiva que subyace a la trayectoria debe ser mirada de un modo complejo. Esta lógica, que le da un sentido a la misma, está muchas veces relacionada con el lugar del trabajo en el conjunto de estrategias subjetivas. Los jóvenes en sus búsquedas iniciales viven esa inserción precaria como una moratoria, un aprendizaje, la necesidad de tomarse un tiempo (Nicole-Drancourt, 1994). Algunos autores sostienen la hipótesis de que un itinerario por sucesivos empleos precarios parece haberse instalado en la socialización ocupacional de los jóvenes (Curie, 1993; Demaziere y Dubar, 1994). En otros términos, la diversificación de los perfiles de inserción se relaciona con la escasez y precarización de las formas de empleo, pero también cuenta la gestión de los propios jóvenes, y las dificultades modernas de inscripción e integración social.

En lo que sigue, se examinan algunos aspectos de las formas que toman los procesos de inserción laboral en los jóvenes provenientes de bajos ingresos, en particular la manera en que algunos de ellos logran desarrollar una socialización laboral que los conduce a una trayectoria acumulativa, y el aporte que ha implicado en ella el acceso a algún dispositivo de inserción. Los datos empíricos provienen de un programa de investigación que viene examinando desde 2000, con metodologías cualitativas, las trayectorias de educación y trabajo de jóvenes de bajos niveles educativos formales³. A partir de ello, se pretende reflexionar sobre las formas en que las políticas públicas podrían responder y apoyar estos procesos.

Obstáculos en la transición laboral de los jóvenes de bajos niveles educativos

El reflejo de los procesos macro-sociales aparece claramente en la vida cotidiana de los jóvenes provenientes de sectores pobres, constituyendo un circuito que impide al acceso a buenas oportunidades laborales, por más que se acceda a la educación secundaria. La investigación realizada en una localidad del conurbano bonaerense puso de manifiesto cómo se expresan esos circuitos. En ellos confluyen procesos de segregación territorial, la estigmatización, el acceso a circuitos educativos devaluados y un débil capital social-cultural, tempranas responsabilidades familiares, urgencia por generar ingresos.

³ Se trata de dos proyectos sucesivos de investigación que han permitido conformar una base de 65 casos.

La segregación territorial se evidencia en la fuerte identificación con el espacio local, con el barrio y la percepción de que la salida del mismo es como un cruce de frontera con diferentes niveles de dificultad, no sólo material sino también simbólica. Los jóvenes ponen de manifiesto su percepción de sentirse diferentes de los que habitan más allá de las fronteras del barrio. La señal más clara al respecto la dan cuando expresan claramente que se sienten objeto de discriminaciones, en el acceso al trabajo, y/o a escuelas fuera del barrio. La discriminación se asienta en su aspecto físico, vestimenta, y/o en habitar en el barrio.

Las vías de acceso al trabajo ponen de manifiesto la marginación ecológica: cuesta salir del barrio, por la distancia, por el costo del pasaje, porque la infancia y la adolescencia suelen transcurrir sin salidas del ámbito local. Además, se carece de redes sociales desde donde pueda provenir un trabajo fuera del barrio.

Cuando los jóvenes mencionan las razones de las dificultades para conseguir trabajo, obviamente los primeros señalamientos se refieren a la falta de trabajo: «no hay nada»; pero también señalan que se sienten desorientados frente a la búsqueda de trabajo, ¿cómo y dónde buscar?, ¿qué decir? La falta de información y el hecho de no haber tenido oportunidades para desarrollar competencias para organizarse, autoinformarse, etc. son señaladas por los propios jóvenes.

La diferenciación de circuitos educativos se hace evidente para los jóvenes a la salida de la escuela. En ese momento, comienzan a ser claramente concientes que aprendieron menos que «otros jóvenes», porque han accedido a escuelas peores. Esto aparece en evidencia especialmente cuando se intenta ingresar en el nivel terciario.

... cuando vos salís del secundario y no sabes nada y no podés entrar a la facultad, o sea yo me siento estafada por todos los años que hice (mujer de 21 años).

Ahora bien, cuando se indaga si eso que se aprende en la escuela secundaria sirve para la inserción laboral, aparece una valoración ambigua, dado que muchas veces esos saberes no son visualizados como «útiles» para la inserción laboral. En el caso de los jóvenes con menor capital cultural y social dentro de la muestra, este descreimiento está asociado al hecho de que terminar la escuela secundaria no necesariamente abre puertas en el mercado de trabajo.

...yo tengo estudios secundarios, no conseguía trabajo, tengo el secundario completo... la carrera no me sirvió para nada porque mira donde estoy... (mujer de 30 años).

Ciertos circuitos laborales están cerrados para ellos: perciben que probablemente no son accesibles por más esfuerzos educativos que se hagan.

Otro eje de discriminación de oportunidades es el género. Aunque una buena parte de las jóvenes que continúa estudios secundarios en estos barrios no acepta hoy pasivamente su reclusión en la esfera doméstica, muchas jóvenes aún se enfrentan tempranamente a la maternidad, lo cual implica la asunción de nuevas responsabilidades, y muchas veces la postergación de otros proyectos. No existiendo estructuras de apoyo con los hijos, la maternidad precoz es prácticamente sinónimo de abandono escolar y de reclusión en la esfera doméstica.

Los jóvenes construyendo trayectorias, a pesar de la débil institucionalidad

Como se acaba de mostrar, las restricciones que sufren los jóvenes que habitan en barrios marginales en el acceso al empleo, y más aún a los empleos de calidad, son múltiples. Sus posibilidades de lograr una trayectoria laboral acumulativa parecen escasas. La ausencia de institucionalidad que pueda hacer un puente con el trabajo no hace más que reforzar mecanismos de reproducción y exclusión social.

Condicionados además por los escasos «márgenes de libertad» con que cuentan según las condiciones familiares y socio-económicas en las que viven, ¿cómo logran desarrollar sus trayectorias laborales en condiciones en que las formas de socialización ocupacional tradicionales están rotas?, ¿existen para ellos posibilidades de inserción en trayectorias acumulativas?, ¿qué peso tienen en ellas los débiles y erráticos dispositivos de inserción a los que eventualmente pueden acceder?, ¿cuentan ellos con «espacios de exploración», como los jóvenes de otros sectores sociales?

Éstos son algunos de los interrogantes que se abordaron en una segunda etapa del trabajo de campo cualitativo de la investigación, tomando en particular casos de jóvenes provenientes de hogares de ingresos bajos o medio-bajos, mayores de 24 años, con una cierta trayectoria laboral. La mayoría de ellos había accedido también a algún dispositivo de inserción laboral. Contra lo que puede suponerse, los resultados que se reseñan a continuación muestran que algunos jóvenes logran conjugar una acumulación de experiencias que les permiten acceder a alguna forma de generación de ingresos valorada. Esta acumulación de experiencias incluye empleos de diferente tipo, y dispositivos de formación profesional, pasantías y/o apoyo a auto-emprendimientos. La

valoración de este trabajo actual se basa en algún criterio importante para ellos: sean los ingresos, o «hacer lo que me gusta», o «la libertad que necesito», etc.

Discutiremos brevemente la manera en que las trayectorias laborales pueden representar una suerte de socialización laboral, aún en contextos de restricción de oportunidades, para profundizar después con mayor detalle en el peso que pueden tener ciertos dispositivos.

Como podía esperarse, los factores biográfico-contextuales como la escasez de oportunidades o la situación familiar enmarcan las trayectorias (Jacinto y otros, 2005). Cambios de las situaciones familiares como tener un hijo, irse a vivir con su pareja, la muerte de algún miembro del núcleo familiar, la desocupación del principal sostén producen un cambio de papeles en la vida de estos jóvenes que los obliga a asumir la responsabilidad de manutención del hogar. Muchas veces esto lleva a la búsqueda activa de ocupación, ante la necesidad imperiosa de generar ingresos. Sin embargo, las trayectorias no sólo son producto de estos determinantes externos: también se construyen a partir de decisiones y estrategias personales.

En efecto, algunas trayectorias revelan un recorrido acumulativo que juega como una suerte de socialización laboral, independientemente de que las condiciones de trabajo sean precarias. La secuencia de acumulación está ligada al contenido mismo del trabajo y a la valoración subjetiva del mismo. En efecto, a pesar de las restricciones, se evidencia en los jóvenes una cierta capacidad de decidir entre opciones según sus intereses y expectativas. Entonces, los criterios de valoración del trabajo no coinciden necesariamente con el imaginario de un trabajo protegido, sino que en muchos casos se define el valor desde la posibilidad de indagación, la satisfacción con el contenido, el aprendizaje que se realiza en el mismo. Las experiencias laborales, aunque sean inestables y discontinuas, se encuentran ligadas por argumentos de sentido dados por los jóvenes, y van conformando una opción afín a sus intereses y gustos, y una orientación que es reafirmada por los jóvenes como «aspiración» o «deseo» (Jacinto y otros, 2005).

De este modo, según cómo sean o puedan ser capitalizadas las experiencias laborales, se define un marco de posibilidades. Pueden brindar al joven diversos recursos: desde un saber-hacer en una actividad específica, aprendizajes de actitudes y aptitudes en contextos laborales, hasta relaciones sociales. La posibilidad y capacidad para aprovechar algún aspecto de dicha experiencia mediatizan los condicionantes del contexto.

Obviamente, éste no sucede homogéneamente entre todos los jóvenes. Los recorridos laborales de muchos no están ligados ni a la socialización en el trabajo, ni al

aprendizaje, ni a la valorización de un trabajo «interesante o gratificante». El peso de los determinantes contextuales y biográficos se imponen y simplemente, aceptan lo que viene, porque «hacer cualquier cosa es lo mismo».

¿Cómo juega o puede jugar en el marco de estas trayectorias el pasaje por algún dispositivo de inserción? Los jóvenes entrevistados habían accedido a cursos gratuitos de formación profesional y/o a un programa nacional que apoya la creación de micro-empresas juveniles, y/o a empleos temporarios creados por un municipio para el trabajo de coordinación de grupos de actividades juveniles.

Los resultados muestran que estos dispositivos pueden tener efectos positivos, cuando la suma de precariedades que viene de reseñarse hace que, para estos jóvenes, el acceso a la educación formal no es suficiente para romper las barreras de los circuitos laborales segmentados. Las percepciones de los jóvenes de las oportunidades que les han brindado estas experiencias son muy positivas en la mayor parte de los casos. Sea por los aprendizajes efectuados, sea por haber logrado una inserción laboral ligada a la formación profesional recibida, e incluso por los aspectos afectivos y de relación vinculados a la experiencia, los jóvenes aprecian mucho la experiencia e incluso la comparan positivamente con relación a la escuela secundaria.

¿Qué es lo que valoraron los jóvenes de estas experiencias? Analizando las trayectorias de los jóvenes y sus percepciones, pueden distinguirse varios tipos de aportes: aprender algo específico vinculado a una ocupación; lograr fondos para iniciar un emprendimiento; acceder a un capital social transferido y también facilitar el acceso a espacios públicos de participación social.

Aprender algo específico vinculado a una ocupación

La inespecificidad de la escuela secundaria en sus modalidades generales es contrapuesta a una experiencia de formación profesional en la que se aprende algo concreto, cuya posibilidad de utilización inmediata es claramente percibida por los jóvenes y provoca gratificación. Expresan «sé lo que sé», y eso genera confianza y fortalecimiento de la autoestima.

... antes de hacer el curso tenía un secundario completo pero ¿qué puedo hacer si no tengo un oficio, no tengo una profesión?... después de hacer el curso, tengo muchísima confianza, me presento de otra manera: soy auxiliar contable, estudié en un Centro de Formación 401, te presentás distinto, te da otro impulso, es muy positivo este curso... (mujer de 25 años).

También resaltan la adquisición de competencias específicas, que incluso los pueden llegar a poner en mejores condiciones frente a ciertos puestos que el certificado de nivel medio general.

... yo tengo amigos que ni siquiera terminaron la secundaria y vinieron acá y les fue bastante bien. Tienen trabajo por haber estudiado acá. Por la experiencia que obtuvieron acá. Los tomaron a prueba con otros chicos que tenían el secundario completo y ellos quedaron (varón de 24 años).

Incluso el pasaje por un curso de formación profesional específica también en algunos casos contribuye a que los jóvenes se motiven o busquen alternativas para finalizar el secundario. Varios estudios de egresados de centros de este tipo hallaron un reingreso al secundario cercano al 30% (Jacinto, 1999).

El puntapié inicial: una oportunidad ante la falta de recursos

Los microcréditos o los subsidios. La oportunidad que brindan estas intervenciones aparece claramente en los casos en que se ha apoyado a los jóvenes a través de recursos concretos para generarse un trabajo. Como se sabe, la evidencia empírica acumulada con respecto a la promoción de micro-emprendimientos con jóvenes plantea dudas acerca del impacto posible (Jacinto, 2003). Por un lado, se sostiene que en el actual contexto socio-laboral la generación de puestos de empleo en el sector formal se ve muy restringida y entonces la «invención» del propio trabajo aparece como alternativa. Por otro lado, también es conocido que, a las habituales dificultades de sobrevivencia de los micro-emprendimientos en general, en los jóvenes se agregan otras como la edad y la escasa experiencia laboral, sumadas en este caso a la endeblez de las competencias generales y a la limitada red de relaciones sociales⁴. Pero, al mismo tiempo, el apoyo a las actividades emprendedoras de los jóvenes puede dar lugar a que sus intereses y creatividad sean puestos en juego en la experiencia.

En el caso de los jóvenes entrevistados, el acompañamiento y asesoramiento fueron claves para sortear con mayor o menor éxito esta oportunidad de tener un pequeño capital inicial para comenzar un emprendimiento. Los programas por los que han pasado estos jóvenes les han brindado la posibilidad de acceder tanto a capacitación

⁽⁴⁾ La promoción de experiencias de autoempleo y/o micro-emprendimientos con jóvenes de perfiles socio-educativos bajos requiere de un fuerte seguimiento, que se exprese a través de: apoyo a la selección de nichos productivos o de servicios viables; capacitación en gestión, en comercialización y en las competencias ligadas a la actividad, acceso al crédito y asistencia técnica durante un período considerable, incluyendo acompañamiento psico-social (Jacinto, 2001).

y asesoramiento para la gestión del negocio, como a recursos, tales como herramientas, micro-créditos, dinero para viáticos, que claramente perciben como su única oportunidad de poder iniciar un emprendimiento de este tipo.

En algunos casos, el micro-emprendimiento aparece claramente como una oportunidad aprovechada después de otras experiencias laborales e incluso sumándose a otras actividades simultáneas. En otros casos, la posibilidad de tener el propio emprendimiento surge casi por casualidad, y es una oportunidad valorada, que da «miedo».

Otros espacios públicos de sociabilidad y participación social

Los jóvenes se acercan a los cursos no necesariamente guiados por la motivación de que lo que aprendan les sirva para trabajar. Muchas veces se trata de ganas de aprender, de aprovechar la oportunidad «por si me sirve para más adelante». Por ejemplo, los cursos de computación son concebidos como el desarrollo de una competencia que «me va a servir». Lo mismo sucede con los de administración. En cambio, otros más ligados a oficios concretos parecen vinculados al interés por ese oficio en particular.

Más allá de estos matices, todos señalan que es «la oportunidad de hacer algo», de aprender, de seguir estudiando, más aún si se es desocupado.

Por ejemplo, una joven señala: «Me enteré por un volante en ese momento estaba sin trabajo, buscando... me mantiene ocupada y esperando que salga algo» (mujer de 23 años). Pareciera que el curso no forma parte de una estrategia de acumulación en función de un proyecto laboral, sino del aprovechamiento de una oportunidad de formarse y superar el aislamiento que produce la falta de trabajo.

En ocasiones, el impacto del pasaje por alguno de estos programas sociales es tal, que allí encuentran la posibilidad de armar un proyecto laboral insospechado con anterioridad. Es el caso por ejemplo de un joven que, luego de varios trabajos intermitentes, tiempos de inactividad y changas, se incorporó a trabajar en la municipalidad por una política de la misma de reclutamiento de jóvenes como tutores o facilitadores de los programas. Ahora, le gusta lo que hace, manifestándose con un discurso muy comprometido con el «sentido» de lo hace.

Nos juntamos un grupo de amigos que hacíamos trabajos en el barrio y empezamos. Se hizo una reunión y en esa reunión se habló de posibilidad de hacer distintas cosas, y yo quedé y me llamaron... tuvimos unas charlas y quede laburando... Me gusta mucho lo que hago. El hecho de estar con gente e intentar ayudarlas con algo (varón de 25 años).

La satisfacción con la experiencia de intercambio social ha sido resaltada por varias investigaciones anteriores (Jacinto, 1995; Pieck, 2001; Gallart, 2000a). Su importancia no debe ser minimizada: se trata de un espacio de relevancia social en la experiencia de quienes suelen no tener otro lugar en el mundo. En el marco del debilitamiento de las instituciones tradicionales, cobran particular importancia como instancias de participación social.

Redes y puentes institucionales con el empleo

Tal vez uno de los mayores aportes a las trayectorias de los jóvenes de los programas de intervención social sea el fenómeno que hemos denominado «la transferencia de un capital social institucional» (Jacinto, 1996). Es conocido que el capital social, entendido como red de relaciones sociales y también como asociado a un capital cultural (o sea conocimientos, ideas, valores y habilidades), resulta uno de los mecanismos de reproducción social más poderosos. El estudio de las trayectorias de los jóvenes puso de manifiesto que la legitimación social de la que goza la institución u organización con la que los jóvenes aparecen relacionados les brinda redes y puentes con el empleo que de otro modo estarían vedadas⁵. Esta suerte de «transferencia del capital social institucional» resulta muchas veces clave para lograr la inserción.

En los casos analizados, esta transferencia aparece de muchas maneras. Por ejemplo, cuando un centro de formación profesional hace un «puente» con un lugar de trabajo, favoreciendo el ingreso en un empleo formal al que el joven no podría haber accedido sin esa gestión. Cuando el coordinador de un programa se ocupa de facilitar las gestiones para la inscripción legal de un emprendimiento, que estaban paradas «por todo el papelerío». Cuando otro grupo de emprendedoras vende sus productos a través de puentes que la organización les provee con sectores de mayores recursos. Cuando el acompañamiento institucional en instancias de inserción o de instalación de un emprendimiento, es clave para la resolución de múltiples imprevistos.

...por medio del centro de FP, conseguí trabajo en FATE como operario...

...Sin el permiso de Bromatología no podíamos empezar a trabajar como empresa fumigadora... recién pudimos solucionar el problema cuando intervino la gente de Desarrollo Social... (varón de 23 años).

⁽⁵⁾ En un estudio anterior, habíamos encontrado resultados similares con cursos de formación profesional en el conurbano bonaerense (Jacinto, 1996).

Con la misma institución, nos ayudaron a armar todo lo que es presupuesto, averiguar todos precios por todos lados, en mayoristas o donde están más baratos los productos (mujer de 29 años).

Estos puentes que logran quebrar circuitos cerrados muestran la importancia de que las intervenciones no se conciban simplemente como el acceso a un conocimiento valioso, útil y/o significativo, sino también con una clara conceptualización de los obstáculos que operan en los mecanismos de selectividad del mercado de trabajo.

Conclusiones

Al analizar conjuntamente desde una mirada sistémica y subjetiva las formas en que las que se aborda la «transición laboral» en Argentina, saltan a la vista dos conclusiones evidentes. Por un lado, la débil formulación de políticas que acompañen las transiciones ante las rupturas de los mecanismos tradicionales de inserción en el empleo. Por otro, algunos jóvenes de bajos niveles educativos y sociales logran socializarse en el trabajo acumulando, y en estas trayectorias puede jugar un papel considerable la oportunidad de pasar por algún dispositivo de inserción.

Ahora bien, aunque la calidad del dispositivo no se ha profundizado en este artículo, no debe soslayarse que es clave para evaluar las posibilidades de impacto positivo.

Obviamente, en el ámbito macro-social y político, el tema de fondo es cómo lograr sociedades más inclusivas. En el ámbito de las políticas específicas de transición laboral, no cualquier orientación puede llegar a resultados en ese sentido de mejoramiento de oportunidades. Las concepciones en pugna sobre las formas de intervención de las políticas y los programas sociales y educativos evidencian que no toda intervención tiene el mismo sentido ni responde a los mismos enfoques acerca de la justicia social, y del papel de los actores individuales y colectivos, por mencionar sólo dos dimensiones relevantes.

En lo que concierne específicamente a las intervenciones y servicios a los que acceden los jóvenes con escasa cualificación, puede decirse de un modo muy general que, mientras que algunas plantean puentes con instituciones de calidad, otras simplemente brindan oportunidades aisladas, en condiciones pobres, que no logran compensar desigualdades; mientras algunas refuerzan el protagonismo de los jóvenes, considerándolos actores y desarrollan una estrategia de fortalecimiento individual y colectivo, otras son mero asistencialismo.

Algunas estrategias que combinan buena calidad técnica, puentes con el empleo, acompañamiento en la inserción se fortalecerían conociendo mejor las formas en las que se combinan subjetividades con oportunidades objetivas de los jóvenes. Muchas veces se parte del supuesto equivocado de que la suma de precariedades en las que viven los jóvenes provenientes de hogares desfavorecidos implica que ellos no tienen palabra, ni estrategias vinculadas a sentidos subjetivos. El análisis de las trayectorias muestra que estos supuestos son equivocados.

Evidentemente, la integración socio-ocupacional implica procesos graduales y sistemáticos de formación, estructurados alrededor de itinerarios, que promuevan el encadenamiento con etapas formativas posteriores, en el transcurso de las cuales deben recibir apoyo de servicios sociales que disminuyen los factores de abandono y/o fracaso. Los puentes entre diferentes circuitos formativos (escolaridad formal, formación profesional, lugares de trabajo) deben crearse y/o reforzarse para favorecer la pertinencia y significatividad social de la educación permanente en el proceso de transición laboral de los jóvenes.

Existe, además, un piso de bienestar social básico para que los dispositivos de inserción puedan actuar con posibilidades y para que los jóvenes tengan márgenes de libertad para desplegar sus creatividades, deseos, intereses, expectativas, estrategias. Por ello, las estrategias integrales deben articularse con acciones redistributivas para compensar la desigualdad social, y el reconocimiento de la diversidad cultural entre los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- CEPAL (2000): *Panorama Social de América Latina 2000*. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- (2005): *Panorama Social de América Latina 2005*. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- CINTERFOR/OIT (1998): *Juventud, educación y empleo*. Montevideo, CINTERFOR.
- CURIE, J. (1993): «Faire face au chômage: problématique et resultats», en *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22, 4. París, pp.295-303.
- DEMAZIERE, D.; DUBAR, C. y otros (1994): «La insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire», en *Documents synthese*, 91, París, Céreq.

- DU BOIS-REYMOND, M.; LÓPEZ BLASCO, A. (2004): «Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos», en *Revista Juventud, Estudios de Juventud* 65/04, pp. 11-29.
- FILMUS, D.; KAPLAN, C.; MIRANDA, A.; MORAGUES, M. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana.
- FILMUS, D. (2001): «La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente», en C. BRASLAVSKY (org.): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneo*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Ed. Santillana, pp. 149-221.
- GALLART, M. A. (2000a): «El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino», en M. A. GALLART (coord.): *Formación, pobreza y exclusión*, pp. 241-302. Montevideo, CINTERFOR.
- (2000): *Programa Mecovi Argentina, Proyecto Educación y Empleo en el GBA 1991-1999*. Buenos Aires, INDEC, BID.
- GAUDE, J. (1996): *Relations entre nouvelles formes de travail, la formation et l'insertion professionnelle. Etudes de Politique* 23, Geneve, OIT.
- JACINTO, C. (1995): «Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?», en M. A. GALLART (comp.): *La formación para el trabajo en el final de siglo: Entre la reconversión productiva y la exclusión social*. RET (CIID-CENEP), UNESCO-OREALC, pp. 137-167.
- (1997): «Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes en Argentina: un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores», en *Boletín* 139. Montevideo, CINTERFOR.
- (1999): *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: Enfoques y tendencias en América Latina*. UNESCO IIEP.
- (2001): «Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes», en E. PIECK (coord): *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET y CONALEP.
- (2005): «Politiques publiques de formation et d'emploi des jeunes en Argentine. Un bilan critique des années quatre-vingt-dix», en *Perspectives documentaires en éducation*, 61, pp. 43-52. Paris, ISSN: 1148-4519.
- (2006): *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires, Santillana.

- KRITZ, E. (2005): «Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90», en *Debate 2: Educación y mercado de trabajo urbano. La situación en seis países de la región*. SITEAL.
- LÉPORE, E.; SCHLESER, D. (2004): *El Desempleo Juvenil en Argentina: Perfiles y dinámica*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, mimeo.
- NICOLE-DRANCOURT, Ch. (1994): «Mesurer l'insertion professionnelle», *Revue française de sociologie*, París XXXV, pp. 37-68.
- PÉREZ ISLAS, J. A.; URTEAGA, M. (2001): «Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo», en E. PIECK (coord.): *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, coedición UIA, IMJ, UNICEF, pp. 333-354.
- PIECK, E. (2001): *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET y CONALEP.
- SALVIA, A.; TUÑÓN, I. (2003): *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*. Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.
- WALTHER, A. (2004): «Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones», en *Revista Juventud. Estudios de Juventud* 65/04, pp. 133-150.
- WELLER, J. (2003): «La problemática inserción laboral de los y las jóvenes», en *Serie Macroeconomía del desarrollo*, 28. Santiago de Chile, CEPAL.

De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales

Rafael Merino

Rafael.Merino@uab.es

Maribel García

Maribel.Garcia@uab.es

Joaquim Casal

Joaquim.Casal@uab.es

Grup de Recerca Educació i Treball. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En el artículo se exponen las principales conclusiones a las que los autores han llegado tras más de una década de investigación en el Grup de Recerca Educació i Treball, de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRET) sobre los dispositivos de formación para los jóvenes que finalizan la enseñanza obligatoria sin la acreditación. En concreto, se hace un balance de lo que han representado los Programas de Garantía Social (PGS) y se reflexiona sobre dos de los aspectos que pueden tener más incidencia en la aplicación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que, según la reciente Ley Orgánica de Educación, sustituirán a los primeros. Estos aspectos son el perfil y la cuantificación de los candidatos por un lado, y la articulación de los programas en los dispositivos locales de inserción, por el otro. También se hacen algunas reflexiones más sociopolíticas sobre el significado de la escuela inclusiva y la orientación de los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Palabras clave: escuela inclusiva, comprensividad, formación profesional inicial, transición de jóvenes no cualificados, reforma educativa.

Abstract: *From Social Guarantee Programmes to Vocational ones for Initial Skills. Profiles and Local Devices*

This article shows the main conclusions reached by the GRET (Education and Work Research Group, Universidad Autónoma de Barcelona) after a decade of research in the field of training devices for young people who have failed at compulsory school. A brief assessment of social guarantee programs (PGS) is presented along with two reflections which have proved to be useful for the new education Act (LOE) and those vocational programmes dealing with initial skills (PCPI), which will substitute the PGS. These reflections have to do with the number of candidates registered in this kind of programmes and their profiles. On the other hand, the second question has to do with the way local devices for the integration of young people are coordinated and related to each other. This study provides some ideas for the social and political debate on the meaning of inclusive school and the role of PCPI.

Key words: inclusive school, comprehensive school, Initial Vocational Training, transition of non-skilled young people, education reform.

Introducción

La LOE establece y define los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) destinados a los jóvenes que no obtienen el Graduado en la enseñanza secundaria. Vienen a sustituir a los Programas de Garantía Social (PGS) desarrollados en su día por la LOGSE. Por esta razón, la reflexión en torno a estos programas así como a su puesta en marcha requiere considerar el debate en torno a los PGS y su posterior desarrollo y aplicación. La investigación en este campo ha sido más bien parca, como mínimo en agregación y difusión, pero diez años de aplicación permiten una aproximación a su evolución de la cual se pueden extraer algunas consideraciones¹. A la dispersa investigación (Marhuenda, 2000; Marhuenda y Navas, 2004; Oroval y otros, 1997) se suma la escasez de informaciones estadísticas regulares. Asimismo, la descentralización educativa y la externalización de los PGS ha contribuido también a que los datos sean dispersos cuando no ausentes. Hay algunas publicaciones recientes sobre la Ley en su conjunto (Escamilla, Lagares, 2006), pero la mayor parte del debate y análisis se

⁽¹⁾ En el ámbito local hay evaluaciones y diagnósticos sobre perfiles de alumnos y programas pero no han sido agregados de forma suficiente y mucho menos divulgados (Garca, Planas, 2003).

ha dado en los medios de comunicación, y por cierto el tema de los PCPI no ha sido del interés de la opinión publicada, mucho más centrada en aspectos pretendidamente más polémicos como la religión, la educación para la ciudadanía o los contenidos comunes.

El artículo parte de un balance sucinto de la última década y del debate que generó la aplicación de la reforma educativa de 1990 en torno a la comprensividad. Después, hace un balance también somero de los PGS y desarrolla dos cuestiones clave que es preciso tener en cuenta en la aplicación de los PCPI: la primera es la proporción de jóvenes excluidos de continuar en la post-secundaria (y quizás candidatos a tales programas) a partir de una cuantificación de salidas escolares, así como de los perfiles e itinerarios de estos jóvenes; la segunda cuestión es el papel del territorio y de los dispositivos locales de inserción, en la que se apuesta por la coordinación que llamamos integral y transversal. Finalmente, acabamos con unas conclusiones que esperamos sirvan para el debate social y político, para que la aplicación de los PCPI sea una forma de asegurar un sistema educativo inclusivo y no segregador.

La comprensividad en la reforma educativa

Uno de los temas más discutidos y debatidos de la propuesta LOGSE fue la comprensividad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La prolongación hasta los 16 años en «tronco común» tuvo como consecuencia lógica la desaparición de la Formación Profesional (FP) de primer nivel. Con ello, se posponía la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional, que hasta el momento venía produciéndose a los 14 años. Esta medida no sólo equiparaba España a la mayoría de países de la UE (con la notable excepción de Alemania) en lo relativo a los años de escolarización, cuya media se situaba en los diez años, sino que también se pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por una orientación prematura escolar y laboral².

⁽²⁾ Cabe recordar la discordancia en edades en la antigua LGE: 14 años para el fin de la escolarización obligatoria y 16 años para el acceso al mercado de trabajo. Ello contribuyó a la génesis de las aulas-taller, que pretendían llenar este espacio de tiempo con una propuesta formativa basada en habilidades manuales y en habilidades sociales. De hecho, los PGS han sido una continuidad no siempre reconocida de las aulas-taller. En cualquier caso, la desescolarización entre los 14 y los 16 años significó durante los años ochenta una gran preocupación social.

A fin de aumentar la igualdad de oportunidades, la reforma educativa preveía una formación amplia que permitiera al alumnado alcanzar unas competencias básicas o salario mínimo cultural para el ejercicio de la ciudadanía (Gimeno Sacristán, 2000; Rué y otros, 2006). Si, a pesar de todo, al acabar la ESO un estudiante no tiene las competencias mínimas, no obtiene el Graduado. A partir de este momento, la falta de acreditación supondría un obstáculo para la prosecución de estudios post-obligatorios. Ésta fue sin duda una de las grandes innovaciones de la LOGSE, que perseguía fomentar el reconocimiento social de los ciclos formativos³.

El aumento de la escolaridad obligatoria y la inclusión de una fracción de jóvenes en la escuela bajo un currículo común será uno de los dilemas fundamentales de la reforma educativa⁴. Ante las dificultades en concretar el principio de comprensividad, la misma Ley ya proporcionaba algunos mecanismos, como las agrupaciones flexibles, los créditos variables o las adaptaciones curriculares. Los límites a la comprensividad surgieron bien pronto en la aplicación de la nueva estructura y en las nuevas directrices pedagógicas. El aumento de la diversidad en las aulas hizo que muchos antiguos institutos de bachillerato se vieran desbordados. Los antiguos institutos de formación profesional ya estaban acostumbrados a un alumnado poco motivado para los estudios y a veces con conductas poco disciplinadas. Pero la desaparición del BUP y de la FP y la puesta en práctica de la ESO, sobre todo del segundo ciclo, puso a prueba la capacidad organizativa y didáctica de muchos profesores, que por falta de convencimiento, de preparación o de ambas cosas elaboraron un discurso muy crítico con la LOGSE (Merino, 2003). Incluso los profesores convencidos de la bondad o de la necesidad de la enseñanza comprensiva constataron las dificultades de su aplicación práctica. Uno de los resultados de la tensión que se generó es la queja de muchos institutos de que se ven en la obligación de «retener» en las aulas a los jóvenes de 15 años que no quieren estudiar y que se comportan de forma poco apropiada con los criterios hegemónicos de la institución escolar.

El dilema del «tronco común» llevaba a otro dilema: la externalización de las respuestas a los jóvenes en situación de fracaso escolar (Casal, García, Planas, 1998), que

⁽³⁾ Lo que se dio en llamar la necesaria «dignificación» de la formación profesional, que arrastraba una mala imagen desde la Ley General de Educación del 1970. Pero esta mala imagen no hacía justicia a la realidad, ya que permitió absorber el aumento de la demanda educativa de los años setenta y tuvo un más que razonable éxito en la inserción laboral (Carabaña, 1997). En realidad, la susodicha dignificación se tradujo en una demanda de una mayor selectividad en los alumnos que acceden a la formación profesional, como diseñó la LOGSE (Merino, 2003).

⁽⁴⁾ Que ha generado el gran problema de qué hacer con los «malos alumnos». Este problema ha sido explicado en numerosos ensayos, algunos de carácter biográfico de profesores de secundaria superados por las circunstancias, como *la Pequeña crónica de un profesor de secundaria*, publicado en el 2001 por el entonces profesor, hoy escritor a tiempo completo, Toni Sala, y que generó en Cataluña un caluroso debate. Otros ensayos son de carácter académico (Feito, 1991; Marchesi, 2004). También ha sido y es un debate importante en Europa (Walther, Stauber, 2002) y en América Latina (Krichesky y otros, 2005; Dávila, 2005; Jacinto y otros, 2002).

verían obstaculizado su acceso ante cualquier opción formativa dentro del sistema educativo. La externalización del «fracaso escolar» ha sido uno de los ejes de crítica ante una comprensividad reducida y el agotamiento de profesores en las adaptaciones curriculares. La escolarización externa y la oferta de formación en segunda oportunidad han sido ejemplos prácticos de formas de externalización⁵. La comprensividad en la enseñanza secundaria inferior y los dispositivos internos o externos de atención al fracaso escolar están en la base de la discusión sobre cómo tienen que diseñarse los PCPI, como veremos más adelante.

Una década de Programas de Garantía Social

Los Programas de Garantía Social han sido la opción formativa prevista en la LOGSE para los jóvenes de más de 16 años que no superaban la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria. Inicialmente, estos programas perseguían un doble objetivo. Como se señalaba en el artículo 23 (puntos 2 y 3), tenían por finalidad proporcionar una formación básica y profesional que permitiera a los jóvenes incorporarse a la vida activa pero también preveía la prosecución de estudios en diferentes enseñanzas regladas y especialmente en la formación profesional específica de grado medio, a través de las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

No obstante, los PGS no preveían ninguna acreditación que posibilitara el reingreso al sistema de enseñanza. La obtención del Graduado una vez finalizada la enseñanza obligatoria pertenecía de nuevo a las Escuelas de Personas Adultas, para mayores de 18 años⁶.

Años después, el desarrollo de los PGS ha supuesto experimentación y aplicación de diferentes modalidades de acciones formativas así como un amplio abanico de posibilidades de cooperación con la Administración local y la administración de trabajo para la realización de estos programas⁷. Inicialmente, los PGS se pensaron más

⁽⁵⁾ El ejemplo máximo de la externalización sin duda se encuentra en la propuesta de la LOCE del 2002 acerca de los itinerarios escolares y en la propuesta acerca de los programas PIP que supondrían en la práctica un abandono prematuro de una proporción de alumnos sin expectativas de superar los objetivos de la ESO.

⁽⁶⁾ Aunque en la práctica los reingresos a la escuela para la obtención del graduado en ESO se dan más allá de los 18 años, la ley no contempla formas de reingreso en la minoría de edad.

⁽⁷⁾ Por ejemplo, en Cataluña los PTT (Programas de Transición al Trabajo), los TxF (Trabajo por Formación) o los PGS (Programas de Garantía Social). Una experiencia de colaboración entre Administración educativa, Administración laboral y Administración local.

bien como una actividad formativa equivalente a un año de duración para favorecer la entrada al mercado de trabajo de jóvenes sin graduación en ESO (como un recurso formativo como tal)⁸. Pronto los PGS comprobaron que el perfil de los candidatos no era homogéneo ni que tampoco sus trayectorias escolares eran idénticas. Ello llevó a la consideración de la disparidad de perfiles e intereses y a la necesidad de ampliar las modalidades de garantía social. Por este motivo, una de las críticas más frecuentes a los PGS (junto a la externalización del fracaso escolar) ha sido la rigidez derivada de concebir los PGS como un curso de larga duración, con unas fechas de inicio y finalización similar a cualquier curso de la educación formal para unos candidatos que en su mayoría no estaban nada interesados en formación prolongada, sino en entrar lo más pronto posible en el empleo no cualificado o bien poco o nada interesados en la formación profesional y el empleo a corto plazo.

En fin, la puesta en marcha de los PGS no estuvo exenta de críticas y vacilaciones; destacamos algunos aspectos: la excesiva orientación de los PGS hacia el modelo escolar; la falta de articulación de estos programas con otros recursos o servicios pensados para los jóvenes no estudiantes; la falta de nexo entre instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos del fracaso escolar básico; la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS⁹; la falta de una metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas; el sesgo de estereotipos profesionales y de género; la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado¹⁰.

Es más, como las teorías del etiquetaje han demostrado hace tiempo en la sociología y la psicología social, los PGS han tenido una imagen que los asociaba a una vía muerta (Merino, 2005). Probablemente, el carácter de estigma influye en la repetición del cuarto curso de ESO y probablemente también en la evaluación generosa para acreditar alumnos en la formación profesional de grado medio¹¹. La misma designación de

⁽⁸⁾ Como decíamos al principio, la investigación sobre los PGS ha sido parca, y también sobre la inserción laboral de los alumnos. Existen algunas monografías parciales dedicadas especialmente a la inserción de estos alumnos (Merino y Morell, 1998, en Cataluña; Salvà, 2002, en Baleares; Marhuenda y otros, 2002, en Valencia). Sin duda, uno de los aspectos que se debe mejorar es el seguimiento de estos alumnos.

⁽⁹⁾ Cabe recordar que la acreditación en un PGS convalidaba la experiencia laboral (prácticas profesionales) para las pruebas de acceso a los CFGM, pero la recuperación de la graduación en ESO quedaba diferida a la mayoría de edad en el marco de las escuelas de adultos.

⁽¹⁰⁾ Una visión más extensa del sentir crítico de educadores sociales, profesores tutores y técnicos de la administración social se ofrece en Casal, 1998, pp. 59-60.

⁽¹¹⁾ Muchas veces la obtención de la graduación en ESO es condicionada informalmente por los mismos profesores a que el alumno se matricule en Formación Profesional y no en Bachillerato. Pero las altas tasas de abandono en Bachillerato parecen sugerir que algunos de estos alumnos no han seguido el consejo de sus profesores (Merino, 2005).

«garantía social» no ha sido muy afortunada en el articulado de la ley, y probablemente confunde un objetivo con la misma sustantivización (Planas y Comas, 1994).

No obstante estas limitaciones, una buena parte de los PGS se han desarrollado con la participación de los ayuntamientos que han ido desarrollando desde la democracia una amplia gama de recursos y programas específicamente pensados para los jóvenes con dificultades de inserción profesional y sin cualificación académica. Aparte de los cursos de formación ocupacional contra el paro juvenil en el marco del plan FIP, las aulas-taller han sido una experiencia formativa para jóvenes con rechazo escolar en el tiempo de espera para el empleo entre 14 y 16 años (Funes, 1997). Con la aplicación de la LOGSE, han emergido nuevos programas que han venido funcionando sobre la base de derivaciones de los institutos y de captaciones de las entidades que los organizaban. Así, sin que la ley tuviera una especial orientación municipalista, la externalización del fracaso obligó a poner en marcha acciones con un gran protagonismo de las administraciones locales, es decir, una oferta formativa basada en el principio y requisito de la «segunda oportunidad».

Como consecuencia de cambios y virajes en la aplicación de los PGS, ha habido una cierta diversificación que fue reclamada en su día como objetivo que se debía lograr¹², de tal forma que, en la actualidad, existe una amalgama de programas y dispositivos que introduce una gran complejidad en la orientación e información. Los principales actores (tutores, educadores sociales y alumnos candidatos) suelen quedar perplejos ante la magnitud de ofertas de difícil acceso (por el escaso ajuste a perfiles, a calendarios, a concreciones, a territorios próximos, etc.).

Las modalidades de PGS han sido variadas y a éstas cabría añadir la formación de «recuperación» del nivel básico en el marco de las Escuelas de Personas Adultas tanto para la obtención del graduado en ESO como las pruebas de acceso a los CFGM (muy emergentes en los últimos años). Por este motivo, la LOE acometerá para los próximos años una propuesta integradora de estas tendencias.

Una de las consecuencias de esta variabilidad de la oferta es que las condiciones de acceso también lo son. Por ejemplo, los programas del tipo escuela-taller están pensados para jóvenes entre 16 y 25 años, con lo que jóvenes que salen del instituto sin el Graduado se pueden encontrar con jóvenes mayores, algunos con el Graduado. Este hecho puede ser positivo, ya que la diversificación de perfiles puede evitar el estigma de los cursos destinados sólo a jóvenes en situación de fracaso escolar.

¹² Sobre la diversificación de la Garantía Social, véase Casal, 1999, p. 28.

Por último, hay que hacer una mención al fenómeno de la inmigración. Cuando se promulgó la LOGSE, apenas era un tema que importara, porque el porcentaje de alumnos de origen inmigrante era muy bajo. Pero en los últimos años el flujo de inmigrantes ha aumentado considerablemente, y con ello los hijos en edad escolar, bien sea porque nacen en España o bien porque se producen las reagrupaciones familiares. En los institutos situados en barrios con altos porcentajes de población inmigrante, el fracaso escolar puede llevar a asociar una imagen de ciertos dispositivos de formación como «el de los inmigrantes», de nuevo hay que tener en cuenta el etiquetaje y las imágenes atribuidas socialmente.

Los candidatos a los PCPI

Conviene que la propuesta PCPI contenida en el artículo 30 de la LOE reconozca perfiles y candidatos potenciales, ya que cualquier opción más allá de lo real supondría desajustes entre las propuestas legales y las opciones reales. El GRET ha profundizado en los perfiles de los candidatos, aporta una redefinición términos y propone vincular la propuesta formativa del los PCPI a los dispositivos locales de transición escuela-trabajo. En este punto, abordamos los dos primeros aspectos.

El alumnado que no supera los objetivos ESO

El GRET ha abordado varias veces la cuestión acerca de los perfiles¹³; aún a riesgo de generalizar excesivamente, se ponen de manifiesto tres perfiles: un primer perfil de jóvenes que habiendo interiorizado la «ideología del don» interpretan el fracaso escolar como un fracaso personal, pero que personalmente tienen una valoración positiva de la formación escolar y la prosecución de su formación, aunque ésta sea de carácter

⁽¹³⁾ La primera aportación es en el año 1993, justo antes de la primera aplicación de la ESO (Casal, 1994); con la generalización de la ESO, la aproximación del GRET ha sido repetida y constante; en el informe sobre prevención del fracaso escolar (Planas y Comas, 1994); en asesoramientos a ayuntamientos de Barcelona (Casal, 1998 y 1999), los informes sobre el fracaso escolar en Europa en el marco del programa Sócrates (Casal y otros, 1998); la investigación sobre perfiles en PTT (García y Planas, 2003); la investigación sobre absentismo escolar en la ESO (García, 2005); la investigación «16-19. Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria» en el marco del Plan Nacional I+D (Merino y otros, 2005); o escritos recientes aún no publicados.

profesionalizador y no académica. En ausencia de graduación en ESO y con una perspectiva inmediata de trabajo, una parte de este colectivo sería susceptible de participar en programas de «segunda oportunidad» para mejorar su posición en el mercado de trabajo mediante la formación ocupacional. Un segundo perfil sería el de aquellos jóvenes que expresan una actitud negativa hacia la escuela con retraimiento y desafección a las acciones formativas, aunque éstas tengan una clara orientación ocupacional. El tercer perfil, minoritario, pero muy complejo de abordar desde la intervención socioeducativa está definido por los jóvenes con desafección escolar y laboral, es decir, aquéllos que reúnen formas de empleo no cualificado bajo formas de precariedad, intensidad, inseguridad y baja remuneración: un colectivo de jóvenes con expectativas de futuro poco definidas y desmotivados para la actividad laboral. En resumen, no todos los alumnos sin graduación en ESO son iguales y los «itinerarios» seguidos por los adolescentes en el fracaso escolar son distintos entre sí: desde la desescolarización precoz y el absentismo crónico y la desafección laboral hasta la falta de graduación en ESO fruto de limitaciones referidas exclusivamente al aprendizaje de contenidos y habilidades. Aún así, es necesario contabilizar los candidatos a las acciones formativas PCPI contempladas en la nueva Ley de Orgánica de Ordenación.

Una cuestión clave es el porcentaje de alumnos que no superan la ESO, que acaban la escolaridad obligatoria sin el graduado en secundaria. Los candidatos a PGS o PCPI forman parte de este colectivo, aunque no todos los jóvenes que salen del sistema escolar sin el Graduado están motivados a seguir un programa de formación, como veremos en el siguiente punto. Ahora bien, no es lo mismo pensar un programa de este tipo cuando el porcentaje que no supera la escolaridad obligatoria es del 5%, el 10%, el 40% o el 50%. Una previsión hecha para la LOGSE (Colomé, 1994) situaba este porcentaje alrededor del 20%. Con los datos oficiales, podemos decir que de la promoción que acabó cuarto de ESO en el año 2001 el 34% de los alumnos no obtuvieron el graduado en secundaria¹⁴. De este porcentaje, casi la mitad son alumnos que abandonan los estudios en tercero de ESO, probablemente repetidores que ya tienen 16 años.

En cualquier caso, sabemos que alrededor de un tercio de cada promoción no supera los objetivos mínimos marcados para la etapa obligatoria. Hay que tener en cuenta, además, que existen grandes disparidades territoriales, no sólo por comunidades autó-

¹⁴ Todos los datos proporcionados han sido elaborados en el marco del proyecto del Plan Nacional I+D 16-19. Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria, (referencia BSO2003-07739). Una primera difusión de estos resultados se hizo en la XI Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en 2005 en Santander, con la comunicación R. Merino, J. Llosada: La circulación de los jóvenes por la enseñanza secundaria postobligatoria. Análisis de los flujos escolares y debates de política educativa, <http://www.ase.es/xiconferencia.htm> (Consulta: 08-07-2006).

nomas, sino por municipios o áreas de influencia de los institutos. En algunas zonas del área metropolitana de Barcelona, por ejemplo, hay institutos que tienen unas tasas de graduación entre el 40% y el 60%, es decir, que la mitad de los alumnos no obtiene el Graduado en secundaria.

Claro que el porcentaje de graduación depende de los criterios de evaluación de los equipos docentes. El hecho de que sin el Graduado no se pueda seguir estudiando ni en la Formación Profesional hace que en algunos institutos se siga un criterio flexible en la graduación, y se atorgue el título condicionado a matricularse en un CFGM, pero, como veremos más adelante, no siempre el alumno y su familia siguen la orientación del centro. Lo que queremos resaltar en este apartado es que en el porcentaje de fracaso, aparte de las variables estrictamente individuales de los alumnos (capacidad de aprendizaje e identificación instrumental y expresiva), hay que tener en cuenta el diseño institucional del sistema educativo y las estrategias de los profesores.

La tercera aportación del GRET al análisis del futuro de la garantía social (la propuesta PCPI de la LOE) hace referencia a la necesidad de diferenciar tres conceptos sobre población. Nos parece que es clave para evitar procesos de externalización (o derivación simple) que han sido criticados en páginas anteriores, y que la LOE permite de alguna forma considerar en la arquitectura de los PCPI contenida en el artículo 30.

La población potencial, real y efectiva de los futuros PCPI

La «población potencial» a la no graduación en ESO identifica los alumnos que reciben un informe negativo en el paso de la primaria a la secundaria y los que se incorporan a los IES de forma espuria (matrícula viva, expulsiones, definitivas, etc.). La población real en la no graduación identifica los alumnos que salen de la secundaria obligatoria sin graduación. La población efectiva es la población que finalmente asiste a una oferta formativa de PCPI (o Programa de Garantía Social en la actualidad). La distinción no es superflua ni mucho menos. La distancia entre población potencial y real mide la capacidad de los IES para reconvertir situaciones de «itinerarios» directos al fracaso escolar; es decir, mide la capacidad recuperadora de las acciones de atención a la diversidad en la ESO. La distancia entre población real y efectiva mide la capacidad de los dispositivos locales de transición escuela-trabajo, específicos para adolescentes sin acreditación de la ESO; es decir, mide la capacidad de atracción y cooptación de los PCPI (o actualmente PGS) sobre alumnos que van a dejar la ESO sin graduación.

Se trata pues de magnitudes muy importantes para la planificación educativa y permiten diseñar estrategias de intervención adecuadas en el tiempo y el espacio (durante la ESO y en el marco de los IES). Si la población potencial y real no difiere (a veces aumenta¹⁵), supone que la capacidad de recuperación de los IES y sus programas de diversificación curricular es más bien nula o poco eficaz. Es más, las prospecciones realizadas por el GRET permiten pensar que aproximadamente un tercio de los estudiantes sin graduación en ESO accede a un PGS (existen diferencias sectoriales y territoriales importantes): si la tasa de no graduación se sitúa para el conjunto de España entre el 25%-30%, los programas PGS dan una cobertura efectiva del 10%: aproximadamente uno de cada tres jóvenes que no acreditan la ESO se beneficia de acciones formativas tipo PGS; una tercera parte entra directamente en el mercado de trabajo y una tercera parte resulta muy refractario a acciones formativas ocupacionales o al empleo precario directo.

Por todo esto, cualquier dispositivo local de transición escuela-trabajo tiene dos dimensiones: una relativa a la filosofía política que inspira al dispositivo, esto es, la integralidad de las acciones de transición escuela-trabajo, y otra relativa a su aplicación, es decir, su diseño metodológico para hacer posible el acompañamiento y el nexo entre los IES y los recursos, servicios y programas del territorio. Los estudios regulares sobre los itinerarios formativos y laborales que han descrito estos jóvenes (Casal y otros, 2006), tanto si han accedido a un programa de GS como si no lo han hecho, son sin duda un buen instrumento para evaluar los dispositivos existentes y sus efectos en términos de inserción laboral, formativa y social¹⁶.

Los itinerarios de salida

Una tercera cuestión que puede tener una influencia considerable en la definición de los candidatos a los PCPI es la orientación que tengan estos programas, es decir, si se marcan unos objetivos profesionales, académicos o ambos. En este sentido, la LOE

⁽¹⁵⁾ La investigación del 1993 revelaba que los «itinerarios» de fracaso escolar aumentaban con la edad (probablemente fruto del crecimiento de la adolescencia malvivenciada por parte de algunos), lo cual suponía para los IES un reto de difícil solución: acercamientos educacionales a jóvenes reacios a la socialización escolar (Casal, 1994).

⁽¹⁶⁾ Existe un acuerdo institucional reciente entre el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Empleo, el Instituto Nacional de las Cualificaciones y el Instituto Nacional de Estadística para desarrollar una encuesta longitudinal de los jóvenes que han finalizado su escolarización en el año 2001 y que no prosiguen estudios universitarios. La encuesta ETEFIL (Encuesta Transición Educativa, Formativa y de Inserción Profesional) permitirá interrogar a 50.367 jóvenes sobre sus itinerarios de formación y trabajo. Sin lugar a dudas, esta encuesta será un instrumento potente para disponer de información relevante sobre las trayectorias seguidas por los jóvenes menos cualificados, si bien no sustituye la necesidad de disponer de instrumentos de seguimiento y evaluación de los dispositivos formativos existentes en el territorio, tanto en el ámbito de CCAA como en el ámbito local, particularmente en aquellos territorios en los que se concentran unos porcentajes de fracaso escolar particularmente superiores a la media del territorio nacional.

introduce una novedad con respecto a los PGS, que puede modificar los itinerarios de los jóvenes que no obtienen el Graduado. Como los PGS eran vistos como vías muertas por una parte importante de alumnos y familias, éstos podían optar por presionar al instituto para una repetición de cuarto o la preparación directa a las pruebas de acceso a los CFGM, lo que ampliaba la distancia entre la población real y la población efectiva.

Ahora bien, la LOE introduce, en su artículo 30, un módulo «C» en los PCPI que tiene como objetivo la recuperación académica y, en su caso, la obtención del Graduado en secundaria. Aunque este módulo se defina con carácter voluntario, es posible que sea un incentivo para los alumnos que deseen y tengan capacidad para una recuperación académica. Además, también se abre la posibilidad de convalidar una parte de las pruebas de acceso a los CFGM a los jóvenes que hayan cursado un PCPI (artículo 41.4), aumentando así el atractivo de estos programas. Estas conexiones también pueden afectar a los criterios de evaluación del profesorado, ya que pueden ser más estrictos en la graduación en cuarto de ESO, y deriven la posibilidad de recuperación a la inclusión en un PCPI. En definitiva, parece que la LOE ha conectado mucho más estos programas con el sistema educativo que lo que la LOGSE hizo en su día con los PGS. Está por ver si este nuevo diseño normativo tendrá efecto en las decisiones de los alumnos, sus familias y el profesorado.

El dispositivo local de transición escuela-trabajo

Los PCPI definidos en la LOE pueden convertirse en un mero recurso formativo para los que no se gradúan en ESO si se realiza una lectura simple y lineal de este nuevo marco legal, abonando la externalización de este tipo de formación, como ya ocurrió con los PGS. Pero el espíritu de la ley y su concreción en el texto normativo también permiten ir más allá, hacia una mayor inclusión escolar. Efectivamente, la LOE contempla el desarrollo de programas de diversificación curricular en tercer y cuarto curso de ESO (artículo 27) así como la «interiorización» del fenómeno del fracaso escolar en la ESO, mediante la concreción de los PCPI en el artículo 30.

El dispositivo transición escuela-trabajo permite establecer los nexos necesarios entre los que realmente van a ser excluidos de la post-obligatoria (no graduación en

ESO) y las ofertas formativas del territorio en los PCPI. Es competencia del IES la organización de los programas de diversificación curricular para disminuir la ratio entre población potencial y real (la capacidad de los IES en recuperar alumnos candidatos iniciales a la no graduación en ESO). Es competencia del dispositivo local disminuir la ratio entre población real y efectiva (en los PCPI). Lejos de considerar estos programas como un tránsito o compás de espera al trabajo el dispositivo local de transición de escuela-trabajo (TET), tiene en cuenta el período comprendido entre el último año de estudios y la inserción laboral plena (en la actividad o la inactividad). Ello supone definir el papel de los IES y los educadores y técnicos que intervienen en el territorio local en función de cuatro criterios:

- Empezamos por el «territorio»: una idea integrada y articulada de ciudadanos, de su forma de vida y sus referentes institucionales, superando pensamientos basados en el territorio como sujeto de fragmentación (a veces municipal). En el dispositivo local transición escuela-trabajo, la comunidad local y el territorio quedan pensados como un tejido de ciudadanos e instituciones, como una red y una articulación de acciones, donde un ayuntamiento toma iniciativas de promoción y coordinación junto con la administración educativa.
- En segundo lugar, conviene revisar la relación entre educación y trabajo desde una perspectiva lineal (estudio-paro-trabajo) en beneficio de los cambios en la construcción de los itinerarios de formación y trabajo de los jóvenes: la transición escuela-trabajo es más compleja e impregnada de situaciones mixtas educación-trabajo, donde unos jóvenes construyen bien y positivamente y otros mal y muy negativamente. Cuanto más compleja es la transición escuela-trabajo más se convierte en objeto de las políticas públicas (el Estado de bienestar está directamente implicado en las políticas sociales de educación-trabajo mediante la promoción de dispositivos locales que son los canales para aplicar las políticas públicas de transición).
- En tercer lugar, conviene vincular las acciones de transición escuela-trabajo con las políticas de formación, promoción económica y ciudadanía (para evitar el posible aspecto de estigma social de tales acciones). Los PCPI sólo son una parte de la acción pública de favorecer la transición escuela-trabajo (el dispositivo local tiene que ver también con la educación post-obligatoria y la educación universitaria). En el fondo, entonces, los dispositivos locales de transición escuela-trabajo procuran una inserción social y laboral de los jóvenes en su totalidad (en el conjunto de la comunidad local o territorio de movilidad geográfica); una vía para

alejear los PCPI del carácter de estigma y al mismo tiempo una acción de discriminación positiva para los menos favorecidos (cabe recordar que el dispositivo local está pensado también para los adolescentes que abandonan la post-obligatoria sin acreditación o título correspondiente).

- En cuarto lugar, la integralidad y transversalidad (dos términos utilizados muchas veces como sinónimos aunque de forma incorrecta): la integralidad atiende al ciudadano como un todo o sujeto activo en un territorio definido por la movilidad geográfica, no sólo por criterios administrativos; la transversalidad atiende al territorio del ciudadano como lugar donde concurren distintas iniciativas y entidades que describen relaciones de red local. Comprender y asumir que en el territorio (y/o la comunidad local) cabe una red de relaciones institucionales y de agentes es un salto adelante para un planteamiento activo y no estigmatizante de los PCPI, lo cual sugiere la necesidad de introducir criterios de coordinación entre IES y comunidad local que nos parece presente en el espíritu de la ley.

En resumen, la colaboración entre institutos y entorno institucional local para dar respuestas formativas y de inserción laboral a estos jóvenes es un requisito funcional para la puesta en marcha de los PCPI en parte supeditados a la Administración educativa (como se deduce de la Ley, artículo 30, apartados 1 y 6) y en parte supeditados a la voluntad política municipal (en forma de consorcio de servicios PCPI o en forma de redes locales). Cabe decir que la construcción de los dispositivos locales no puede ser sólo el resultado de un mandato u ordenamiento legal sino a partir del principio de «corresponsabilidad a geometría variable». Este término, que tiene connotaciones utópicas (desarrollo de dispositivos a partir de recursos y proyectos locales transversales y compartidos), permite ubicar la propuesta PCPI en el centro de la comprensividad y no como forma de escapatoria de ésta. También permite ubicar los PCPI en el centro de una política integral y de la acción transversal de los agentes locales del territorio. La futura implementación de los PCPI puede suponer una segunda oportunidad, como en su día se pretendió con los PGS; aunque de forma fallida por todas las razones anteriormente expuestas. No será verdad aquello de que vincular los PCPI con la comprensividad como criterio en política educativa y con el dispositivo local transición educación-trabajo como criterio de política local es la forma de tener, finalmente, una garantía social con garantías de éxito. Esperamos pues que la implementación de los PCPI permitan superar el dicho popular que afirma que «nunca segundas partes fueron buenas».

Conclusiones

Somos conscientes de que el balance que hemos hecho de lo que han sido los Programas de Garantía Social desde su creación es un balance insuficiente, hecho a partir de las investigaciones llevadas a cabo por el GRET, pero no se han hecho (no conocemos) estudios globales sobre el impacto de estos programas. Los datos oficiales son parcos y dispersos, y la misma diversidad de los programas hace difícil la comparabilidad entre los mismos. Por eso, la primera conclusión, o más que conclusión es un deseo, es que no suceda lo mismo con los PCPI. Es necesario disponer de un dispositivo de seguimiento que permita recoger datos sobre la evolución cuantitativa y cualitativa de los programas, el perfil de los alumnos y los itinerarios posteriores. Sin estos datos, volveremos a estar, diez años después, con los mismos problemas de evaluación y análisis.

A pesar de estas limitaciones, no obstante, hemos podido ofrecer algunas reflexiones creemos que útiles para la discusión actual sobre la implementación de los PCPI. Un tema central en esta discusión, como ya pasó con la LOGSE, es la comprensividad de la enseñanza secundaria. Depende de cómo se entienda esta comprensividad, los resultados de la ESO serán distintos, y el acceso a los programas para los chicos y chicas que no la superen, también. En este sentido, la cuestión es más política que técnica. ¿Cómo queremos que la escuela sea inclusiva?, ¿cómo definimos un objetivo común para todos los alumnos?, ¿qué esfuerzos (y qué recursos) debemos hacer para que el máximo número de adolescentes tengan éxito en la primera oportunidad, para que no necesiten una segunda? La LOE habla de diversificación curricular como respuesta a la necesaria atención a la diversidad en el segundo ciclo de la ESO, y habla de diversificación y de autonomía de centros para alejarse de los famosos itinerarios de la LOCE. Esperemos que esta diversificación sea para atender mejor a los chicos que, por diferentes razones, no pueden seguir el currículum estándar, y que no se conviertan en la antesala que los conecte de forma «natural» a los PCPI.

La definición de las condiciones de acceso y el perfil de los candidatos dependerá, por lo tanto, de lo que pase en la ESO. El acceso a los PCPI a los 15 años, aunque sea de forma excepcional, es una concesión a las demandas del profesorado que ya recogía la LOCE. Está por ver si se mantiene la excepcionalidad o será una vía regular de acceso a los PCPI. Por otro lado, esta vía puede hacer disminuir el abandono escolar en tercero de ESO, demasiado numeroso para un sistema que se quiere inclusivo. Podríamos resumir nuestro planteamiento diciendo que la distancia entre población potencial y real tendría que ser la máxima y entre la población real y la efectiva, la

mínima. La conexión de los PCPI con la enseñanza secundaria post-obligatoria, sea con la convalidación de parte de las pruebas de acceso a los CFGM, sea con la inclusión de un módulo de recuperación académica, también puede alterar significativamente los itinerarios de salida (y las motivaciones de entrada) en los programas.

La colaboración de los agentes del entorno, con un papel destacado de las administraciones locales, ha sido una de las claves del éxito de los PGS, aunque esta colaboración haya sido un efecto un poco forzado de la externalización que hizo la LOGSE. Muchos municipios, aun con escasez de recursos, han tenido que implantar programas para los jóvenes que salían de los institutos sin ninguna acreditación, porque los problemas de acceso al mercado de trabajo, o los problemas sociales asociados al fracaso escolar y la exclusión laboral se reflejan en los barrios, en la proximidad. La creación y desarrollo de dispositivos locales de inserción han generado dinámicas de trabajo de coordinación entre instituciones y agentes, que hay que mejorar, por supuesto, en la línea de una mayor transversalidad e integralidad, y que los PCPI tendrían que aprovechar para su mejor implantación.

Esta articulación territorial y entre instituciones, por último, debería afrontar la complejidad de las situaciones de fracaso escolar y evitar siempre que se pueda los efectos estigmatizadores de los programas de segunda oportunidad. Un requisito al parecer indispensable sería evitar asociar un PCPI con un curso de formación específico, y establecer una red, un servicio o un dispositivo en los que los diferentes módulos del programa se puedan llevar a cabo en diferentes instituciones y con públicos variados, una red en la que los institutos de secundaria tengan un papel esencial, no sólo de meros derivadores de alumnos a los que no pueden atender.

Referencias bibliográficas

- CARABAÑA, J. (1997): «La pirámide educativa», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE de la UB.
- CASAL, J. y otros (1994): *L'èxit i el fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- CASAL, J. (dir.) (1998): *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona, Diputació de Barcelona, col·lecció estudis, 1.

- (dir.) (1999): *Aproximacions a la garantia social (II). El Servei Local de Garantia Social*. Barcelona, Diputació de Barcelona, col·lecció estudis, 6.
- (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en F. FERNÁNDEZ: *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; PLANAS, J. (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito», en *Revista de Educación*, 317, pp. 301-318.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. (2006): «Aportacions teòriques i metodològiques a la sociologia de la joventut des de la perspectiva de la transició», en *Papers. Revista de Sociologia*, 79, pp. 21-48.
- COLOMÉ, F. (dir.) (1994): *L'ordenament de la formació professional a la província de Barcelona*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- DÁVILA, O. y otros (2005): *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile, CIDPA.
- ESCAMILLA, A.; LAGARES, A. R. (2006): *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona, Graó.
- FEITO, R. (1991): *Nacidos para perder; un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolar*. Madrid, CIDE.
- FUNES, J. (1997): *Les aules-taller i els adolescents exclosos*. Barcelona, Horsori.
- GARCÍA, M. (2005): «Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona», en *Revista de Educación*, 338, pp. 347-376.
- GARCÍA, M. (2006): *Escola i territori en la lluita contra el fracàs escolar*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- GARCÍA, M.; MERINO, R.; CASAL, J. (2006): «Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria», en *Sociología del Trabajo*, 56, pp. 75-100.
- GARCÍA, M.; PLANAS, J. (2003): *Percepcions i expectatives professionals dels joves (Projecte Interreg III-A. La Formació professional transfronterera. Àmbit: Joves amb baix nivell de qualificació)*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- JACINTO, C. y otros (2002): *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos*. Buenos Aires, UNESCO.
- KRICHESKY, M. y otros (2005): *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires, Novaeduc-SES.

- MARCHESI, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza ensayo.
- MARHUENDA, F. y otros (2000): «Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?», en *Temps d'Educació*, 24, pp. 263-281.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Universitat de València.
- MERINO, R. (2003): «Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria», en *Aula Abierta*, 82, pp. 5-27.
- (2005): «De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa», en *Revista de Educación*, 336, pp. 475-503.
- MERINO, R.; GARCÍA, M.; CASAL, J. (2006): «¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate», en *Revista de Educación* (aceptado, pendiente de publicar).
- MERINO, R.; MORELL, S. (1998): *Anàlisi de la inserció laboral de la formació professional de l'Institut d'Educació*. Barcelona, Institut d'Educació, Col·lecció Monografies, 3.
- OROVAL, E. y otros (1997): *Avaluació de Programes de Garantia Social*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- PLANAS, J.; COMAS, M. (1994): *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona, ICE-UAB (mimeo).
- RUÉ, J. y otros (2006): *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria; quién es quién en las oportunidades escolares*. Barcelona, Octaedro.
- SALVÀ, F. (2002): *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- WALTHER, A.; STAUBER, F. et al. (eds.): *Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Leske+Budrich, Opladen, 2002.

El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit

Beatrix Niemeyer

Investigadora

Universidad de Flensburg

Biat- Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik

niemeyer@uni-flensburg.de

Resumen

El artículo se centra en el potencial del concepto de aprendizaje situado en el contexto de la inserción sociolaboral de los llamados jóvenes desfavorecidos socioculturalmente y en riesgo de exclusión. Partiendo del análisis de los resultados de proyectos de investigación de la Unión Europea, se presenta el problema multidimensional de la transición de la escuela a la formación profesional o al trabajo, así como una panorámica de las medidas con las que los países europeos pretenden hacer frente a estos desafíos. El concepto de aprendizaje situado (Lave y Wenger) se ha aplicado al problema específico de la transición a la vida activa en proyectos de investigación; se ha profundizado en el concepto y cómo ha evolucionado éste hacia el modelo de comunidades de aprendizaje centradas en la práctica (*learning communities centred on practice* o LCCP). Este concepto servirá de base para identificar indicadores de calidad que van más allá de la cuantificación de la intermediación laboral, e incorporan una aproximación holística de la formación orientada al desarrollo personal y a una educación con carácter emancipador. Se mostrará cómo la noción de aprendizaje situado en LCCP supone un cambio de perspectiva en la política, planificación y práctica educativas que conduce a una mejor inserción sociolaboral. Finalmente, se reflexionará críticamente sobre la utilidad de estas concepciones del aprendizaje y se identificarán las cuestiones que permanecerán abiertas a ulteriores investigaciones. Este trabajo incluye los resultados de los proyectos Sócrates, *Re-Enter-Improving Transition for low achieving school leavers to Vocational Education and Training* (Evans y Niemeyer, 2004), y Leonardo, *Re-Integration-Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people* (véase http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_pro

jekte.htm), así como las reflexiones teóricas de la investigación comparada europea acerca de la transición de la escuela a la formación profesional o al trabajo (Niemeyer, 2006).

Palabras clave: jóvenes en desventaja social, transición a la formación profesional e inserción laboral en Europa, aprendizaje situado comunidades de práctica, proyecto Sócrates, proyecto Leonardo.

Abstract: *Situated Learning. A Chance to Escape the Deficit Approach*

The following paper focuses on the potential the concept of situated learning has so as to support transition from school to vocational education of training for the so-called disadvantaged young people. Based on the results of EU research projects, the multi-dimensional risks of school to VET transition are outlined in the first place. An overview on the support programmes by which European countries aim to face these challenges is then provided. The concept of situated learning (Lave/Wenger) has been applied to this specific educational field and has been further developed into the model of learning communities centred on practice (LCCP). It may serve as a basis for the identification of quality indicators, which go beyond the mere rating of job placements and incorporate a holistic approach of personal development and emancipation. Next, the article shows the way the concept of situated learning in LCCP may change the perspective on educational practice, planning and policy leading to an improvement in school to VET transition. In the last section, the scope of this concept will be critically discussed and questions for further research will be identified. The paper also includes the results of the Socrates-Project «Re-Enter – Improving Transition for Low Achieving School Leavers to Vocational Education and Training» (Evans/Niemeyer 2004), the Leonardo-Project «Re-Integration – Transnational Evaluation of Social and Professional Re-integration Programmes for Young People» (http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm) and the theoretical reflections on comparative European research on transition (Niemeyer, 2006).

Key Words: disadvantaged young people, school to VET transition in Europe, Situated Learning, Community of Practice, Socrates-Project, Leonardo-Project.

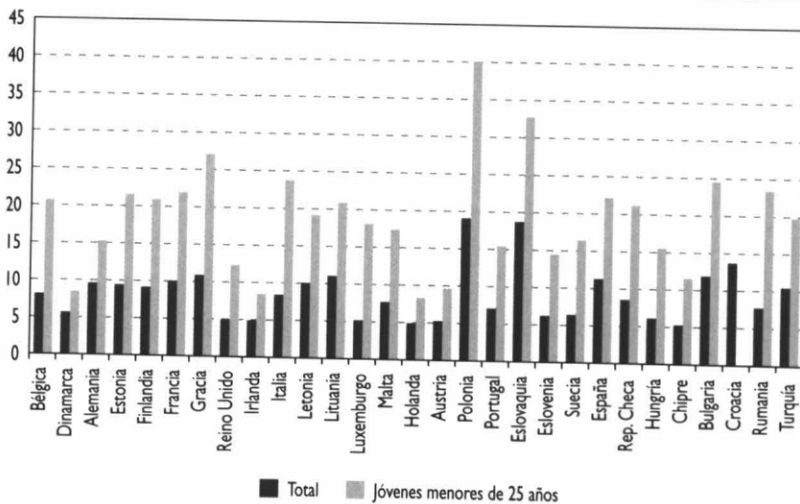
La transición a la vida profesional como fase crítica

Ante un mercado laboral cada vez más limitado, una permanente carencia de plazas escolares en formación profesional, las complejas demandas de cualificaciones profesionales y el aumento de las expectativas de formación de los empleadores, se abre progresivamente

una brecha entre la salida del sistema educativo y la entrada en la vida laboral, independientemente de si ésta se realiza en el marco de la formación profesional o desde un puesto de trabajo. Esa brecha afecta principalmente a los jóvenes con insuficientes o nulas certificaciones profesionales, aunque en los últimos años también se ha alargado notablemente el tiempo de formación, incluso para los que tradicionalmente no salían mal parados. Así se puede hablar de la existencia de una fase de transición que se extiende a lo largo de varios años y que no transcurre de forma lineal, sino que alterna períodos de espera con otros de actividad laboral, formación y paro. En este contexto surgieron durante la década de los años ochenta programas, en prácticamente toda Europa, que se dirigían a los denominados jóvenes en desventaja sociocultural y económica y que pretendían mejorar su inserción en la formación profesional y el trabajo.

La Comisión Europea impulsó el compromiso de los países miembros para «combatir los problemas que obstaculizan la inserción de las personas en el mercado laboral, la formación profesional y la cualificación, desarrollar estrategias preventivas y medidas activas que promuevan la integración de los grupos considerados como desfavorecidos o en situación de riesgo y marginación y eviten la formación de un grupo de trabajadores empobrecidos y en riesgo de exclusión; e implementar las medidas adecuadas a las

FIGURA I. Desempleo juvenil en Europa en 2004



Fuente: Eurostat, cálculos propios.

necesidades de los grupos marginales para su integración en el mercado de trabajo» (Comisión Europea, 2001). Los resultados de esta política fueron, entre otros, programas nacionales como «New Deal» en Reino Unido o el plan de choque «JUMP» de Alemania y «TRACE» o «Nouveaux Services Emplois Jeunes» en Francia. Entretanto, estas medidas sobre política del mercado laboral, junto con otras políticas educativas como la prolongación del periodo de escolarización común y programas específicos de fomento del empleo juvenil, se han convertido para un creciente número de jóvenes en instituciones de transición relevantes y «se han compactado hasta conformar un sistema de transición propio, el denominado sistema de esquemas» (Dietrich, p. 4). Se calcula que cerca de, al menos, un 40% de todos los jóvenes de Europa en paro tras concluir sus estudios básicos, han pasado por una de estas medidas. La brecha entre escuela y trabajo es un fenómeno que se da en toda Europa, como confirman las cifras persistentemente elevadas de desempleo juvenil (véase Figura I).

El proyecto Sócrates, *Re-Enter-Improving Transition for low achieving school leavers to Vocational Education and Training*, se centra en este problema y se cuestiona hasta qué punto el concepto de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) puede ser fructífero para la mejora pedagógica de las medidas favorecedoras de la transición. Tras el análisis de ejemplos de buenas prácticas de los seis países participantes, Finlandia, Reino Unido, Bélgica, Alemania, Portugal y Grecia, se vio claramente que están presentes elementos de este modelo y que surten efectos positivos en la inserción laboral de los jóvenes con peores oportunidades de partida. Sin embargo, también quedó patente que tenía sus limitaciones en la puesta en práctica por los propios jóvenes, los agentes pedagógicos de estos programas y su relación con la práctica habitual de las instituciones educativas tradicionales. Por este motivo, se reflexionó críticamente sobre el concepto *aprendizaje situado* que evolucionó hacia el modelo de «comunidades de aprendizaje» centradas en la práctica (*Learning Communities Centred on Practice* o *LCCP*) que en su concepción tomaba en consideración las condiciones específicas para la mejora de la situación de desventaja social (Evans y Niemeyer, 2004). El proyecto Leonardo, *Re-Integration-Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people*, tuvo en cuenta estos resultados y trabajó en dos direcciones: 1) se elaboraron indicadores de calidad para programas de orientación e inserción profesional basándose en el aprendizaje en LCCP; y 2) se puso de relieve la importancia de la condición socio-histórica de las instituciones educativas (véase http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm).

La referencia al aprendizaje situado supuso la línea conductora de los resultados. El aprendizaje situado hace que la adquisición de competencias como resultado del

aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas. De este modo la dimensión social del aprendizaje se sitúa por delante de la dimensión individual. Las oportunidades y posibilidades de participación se convierten en los principales criterios. El éxito educativo individual se da en el contexto de la participación social y laboral. Para la evaluación de estos programas de promoción educativa es necesaria la elaboración de un complejo conjunto de indicadores cualitativos (Heidegger, Niemeyer y Petersen, 2005).

A la luz de los resultados de estos dos proyectos de investigación, así como de la investigación comparada europea sobre la transición a la vida activa, el concepto de aprendizaje situado sigue presentándose interesante, no tanto como un instrumento didáctico, sino más bien como un instrumento analítico para la evaluación y focalización de la autorreflexión sobre los procesos de desarrollo en el marco de las transiciones. A continuación se expondrán, y serán objeto de una reflexión crítica, las posibilidades y límites del aprendizaje situado en relación con la problemática de la inserción sociolaboral de los jóvenes en Europa. Esto es relevante desde dos puntos de vista. Por una parte, desde la perspectiva de la coherencia social en cuestiones sociopolíticas, en qué medida estas acciones de inclusión social pueden ser aplicadas a los denominados jóvenes en desventaja, para poder mitigar con ello las consecuencias de los intentos malogrados de transición. Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica en la formación profesional, cuáles son las competencias formativas y las estrategias para la cualificación que pueden garantizar la inserción de los jóvenes en la vida laboral y social. Al mismo tiempo se planteará la tesis de que las medidas para la mejora de la transición de la escuela al trabajo institucionalizan y perfeccionan, hasta el momento, los procesos de selección del sistema educativo establecido, y que los conceptos pedagógicos mencionados conllevan un enfoque centrado en el déficit que considera a los propios jóvenes como responsables de su situación problemática.

El recurso de la noción de aprendizaje situado posibilita un alejamiento de esta perspectiva del déficit y favorece un planteamiento del fomento de la inserción basado en las competencias, tanto en la macrosfera de la planificación de la política educativa, como en la mesoesfera de las instituciones y medidas, y en la microesfera del proceso pedagógico directo.

En la primera parte del trabajo se pone de relieve la dimensión social del problema de la inserción sociolaboral, que puede ser entendida como un reto para las instituciones y actores del sistema educativo. También se dará una rápida visión de conjunto del panorama europeo de fomento de la inserción sociolaboral desde las insti-

tuciones pedagógicas del sistema educativo. En el apartado siguiente se presentará el concepto social del aprendizaje situado en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica (Evans y Niemeyer, 2004). En la conclusión se hará una revisión del concepto desde la perspectiva de su recepción en Europa, su utilidad en política educativa y algunas propuestas para la investigación futura en la pedagogía de la formación profesional.

Los programas de inserción sociolaboral de jóvenes en desventaja sociocultural y en riesgo de exclusión, como reto para los actores y agentes del sistema de formación profesional

La difícil transición entre el sistema educativo y el mundo laboral sitúa a los jóvenes implicados ante el reto de encontrar un puesto de formación en prácticas o un trabajo que responda a sus expectativas y les proporcione una vida satisfactoria. Para estos jóvenes esta fase biográfica de la orientación laboral no sólo consiste en adquirir unas cualificaciones técnicas necesarias para la práctica profesional sino que, sobre todo, deben superar experiencias escolares negativas, situaciones de exclusión social, problemas familiares o la adaptación a un nuevo contexto cultural requeridos por su condición de inmigrantes. Una organización lineal de los programas de promoción de la inserción en la formación o el trabajo no es, por lo general, funcional ya que los jóvenes necesitan, además, competencias de resolución de problemas (*Böbnisch*). Al mismo tiempo las características de las situaciones de riesgo de exclusión son, sobre todo, heterogéneas. Abarcan desde las madres solteras adolescentes (*teenage mothers*) en Reino Unido o los niños de la calle (*street boys*) de Portugal, hasta cualquier joven que en general tenga dificultades escolares por motivos individuales o sociales. Para quien se encuentra en la práctica en una situación vital de riesgo, la transición de la escuela a la formación o al trabajo depende en gran medida de cómo esté estructurada ésta. En Europa existen claras diferencias en la estructuración de esta etapa biográfica. Estas diferencias se dan en primer lugar, en la importancia social de la formación académica y profesional; en segundo lugar, en la estructura del sistema de formación profesional y, en tercer lugar, en las orientaciones normativas de la juventud. El problema de la inserción sociolaboral toma, por consiguiente, diferentes formas en los distin-

tos contextos socioculturales. Análogamente, los distintos programas para la promoción de los más desfavorecidos enfatizan aspectos distintos. En los países en los que la formación en el puesto de trabajo es el eje central de la formación profesional, como Alemania, la ayuda para la inserción laboral de los jóvenes debe abarcar tanto la búsqueda de puestos de formación en el trabajo, como el apoyo durante el periodo formativo, ya que con sus propios recursos no podrían alcanzar los objetivos establecidos. En países en los que la formación profesional se lleva a cabo principalmente en las escuelas profesionales, como los países escandinavos, los programas están concebidos para proporcionar una alternativa a los jóvenes con dificultades escolares y promover una perspectiva social de la formación en el puesto de trabajo. En países donde lo habitual es el acceso directo de la escuela obligatoria a la vida laboral, como Reino Unido, los puestos de trabajo en la economía sumergida constituyen una posibilidad real de subsistencia, como en la mayoría de los países mediterráneos, el objetivo es mejorar la valoración de la formación y de las capacidades que se adquieren con ella, así como fortalecer la actitud de los jóvenes ante el estudio para abrir sus perspectivas laborales más allá de los puestos de trabajo mal remunerados.

En Alemania los jóvenes sin un título de educación general son considerados como «formativamente inmaduros». Este término supone una estigmatización que sitúa en el propio individuo las causas de la inadaptación al sistema educativo. A la vista del aumento de las discriminaciones, esta cuestión de la «madurez formativa» debería plantearse, con todo derecho, al sistema educativo

El número cada vez mayor de jóvenes que no pueden acceder a la formación profesional y al mundo laboral sin una ayuda adicional, las tasas permanentemente altas de desempleo juvenil y el no menos importante incremento de medidas institucionales para la promoción de la inserción sociolaboral ponen de manifiesto las deficiencias del sistema educativo. El sistema educativo actual no puede responder adecuadamente ni a las demandas de cualificación que limitan el ingreso en la vida laboral, ni a las complejas condiciones en las que crecen los jóvenes desfavorecidos. De esta forma el mismo concepto de transición parece indicar que el cambio de la escuela al trabajo no se trata de un camino en línea recta, sino más bien de un proceso problemático de orientación sociolaboral que supone también un reto para las instituciones involucradas.

Este desafío incumbe de manera especial a los actores pedagógicos implicados en las medidas promotoras de la inserción sociolaboral. En los lugares donde la formación profesional y las medidas favorecedoras de la inserción se inscriben en el contexto escolar, los profesores se enfrentan a unos problemas específicos. Por una

parte, a menudo carecen de la preparación suficiente para dar clase a los denominados jóvenes difíciles. Su trabajo pedagógico está poco valorado y respaldado; incluso allí, donde las medidas para la promoción de la transición se desarrollan fuera del sistema de la formación profesional reglada y los jóvenes se preparan para la inserción con la ayuda de maestros de oficio o trabajadores especializados, el problema se duplica. En primer lugar, a estos expertos suelen faltarles las herramientas pedagógicas, ya que su formación se ha centrado en la transmisión de los conocimientos técnicos. En segundo lugar, su autoconcepto se orienta fundamentalmente al trabajo técnico especializado y no a la promoción de los jóvenes. Aquí aparece un dilema específico de la pedagogía de la formación profesional, la tarea fundamental de la formación profesional es la cualificación para el mercado laboral. Las demandas están, por tanto, determinadas por necesidades económicas y desarrollos técnicos, y no son prioritariamente pedagógicas o sociales. El éxito de la formación profesional también depende del mercado laboral. La pedagogía de la formación profesional se encuentra en un permanente conflicto en sus objetivos. El peso de estos objetivos contrapuestos, de cualificación para el mercado laboral y de integración social, depende del propio punto de vista de los implicados. Partimos del supuesto de que los programas y medidas para la promoción de la transición entre el estudio y la formación o el trabajo de los jóvenes en desventaja se articulan sobre tres aspectos del contexto nacional alemán:

- El modelo de bienestar, principalmente el sistema de seguridad social.
- El sistema educativo vigente, sobre todo mediante la regulación estructural e institucional de la formación profesional.
- El discurso normativo sobre la juventud y los modelos de transición, autonomía e independencia, así como de cuidado y asistencia que se argumentan.

Tomando en consideración la ubicación de las medidas de promoción en el panorama educativo y laboral, los modelos dominantes de legitimación de las políticas sociales y educativas, las expectativas predominantes de la sociedad sobre los jóvenes, así como la valoración social de la falta de empleo, o formación, se perfila la tipología de los programas europeos para la promoción de los desfavorecidos. Entre ellos se pueden distinguir:

- Programas que amplían la tendencia general de la formación profesional en la escuela y que disponen opciones alternativas de aprendizaje y trabajo a nivel

individual. Se dirigen a la promoción del desarrollo personal y al aumento de las opciones laborales.

- Programas para la compensación de deficiencias estructurales y la falta de ofertas de puestos de formación. Se basan en la introducción de estructuras paralelas al *mainstream* para establecer posibilidades de inserción concretas.
- *Workfare Programs* dirigidos a las posibilidades de empleo de los participantes. La proporción de educación general y profesional es variable y puede ser limitada. Apuestan por una pronta independencia económica y conducen a un fin prematuro de la etapa juvenil.
- Ampliación del tiempo de escolarización en combinación, en algunos casos, con la realización de prácticas. De esta forma se deberían compensar la falta de puestos de aprendizaje y las carencias formativas. Sin embargo, no solucionaría el abandono escolar y la deficiente orientación de la educación general hacia el trabajo.

Si se analizan los conceptos pedagógicos que subyacen a todas estas medidas, se puede señalar que ofrecen una combinación de experiencia laboral, educación general y educación especializada, así como apoyo personal y social. En la fase inicial de los programas de transición en la década 1970-80 se promovió principalmente la combinación de experiencia laboral en el lugar de trabajo, la educación general y la ayuda social (CEDEFOP 1980). Ante la persistente escasez de plazas de formación y prácticas podemos considerar que esta concepción ha llegado a sus límites. Se ha comprobado que para muchos jóvenes han resultado ser callejones sin salida con «efecto de puerta giratoria» y han hundido la motivación para el aprendizaje de los participantes. En consecuencia, se desarrollaron y pusieron a prueba concepciones que se apoyaban más en el desarrollo personal y en el acompañamiento sociopedagógico. En Alemania, por ejemplo, se desarrolló un concepto particular de la formación profesional con una orientación sociopedagógica. Hasta los últimos años de la década de los años noventa se siguieron considerando los dos enfoques conjuntamente; actualmente parece que el desequilibrio entre el fomento social y el laboral, entre la formación y la cualificación para el trabajo vuelve a aumentar. En muchas medidas lo que se sitúa en primer plano es la cualificación con vistas a la mejora de la empleabilidad y no la formación profesional de un trabajador especializado basada en la práctica. Esto se debe en parte a que un número creciente de programas pretende promover las capacidades formativas de los jóvenes, mientras simple y llanamente no

hay suficientes plazas de formación profesional. Numerosos programas de promoción se conforman, por lo tanto, con perfeccionar los mecanismos de selección del sistema educativo general para finalmente cambiar sólo el orden en las colas ante las oficinas de personal. Más allá de la empleabilidad, la integración social y laboral consiste en disponer de unos ingresos, tener acceso a las instituciones sociales relevantes, contar con una red social, ser aceptado socialmente, disfrutar de recursos culturales y poseer una vivienda digna (Beelmann y Kieselbach, 2003). En resumen, se puede afirmar que:

- Las medidas y programas para la promoción y mejora de la transición de la escuela a la formación profesional y al trabajo se desarrollan dentro de un campo de tensiones entre la planificación educativa y económica, la seguridad estructural e institucionalización y la puesta en práctica.
- En la configuración de la práctica pedagógica de estos programas se encuentra por regla general una conexión entre los elementos de la práctica laboral, la ayuda social y la promoción de competencias personales y de educación general.
- Basándonos en las instituciones establecidas y a la vista de su función en la inserción social, se pueden establecer tres categorías de medidas: programas que abren nuevos caminos «especiales» de formación para los jóvenes considerados como «especiales» y con ello asumen y refuerzan la función excluyente del sistema educativo; programas que se basan en la reinserción en las instituciones convencionales y, finalmente, aquéllos que sirviéndose de conceptos pedagógicos evitan los efectos excluyentes y, de esta forma, desean ampliar la escolarización (*mainstream*). Estos últimos están en retirada tras una fase experimental en la década de los años ochenta.

La exigencia de una integración sociolaboral de los jóvenes desfavorecidos y en riesgo de exclusión debe darse en todas las esferas sociales. Incumbe a la planificación de la política educativa, así como a la transformación de las instituciones, organismos y programas, y a las experiencias en el imprescindible proceso pedagógico entre formadores, es decir, profesores, y jóvenes.

El siguiente punto analiza hasta qué punto el concepto del aprendizaje situado supone para los tres niveles mencionados, un cambio de perspectiva que permita fortalecer el enfoque basado en competencias.

El aprendizaje situado como un cambio de perspectiva

«Exclusión» es un término relacional y, como tal, conlleva un contenido normativo. Para los jóvenes afectados, la situación de exclusión está unida a la atribución de deficiencias: su trayectoria educativa no se corresponde con la norma, les faltan la titulación académica necesaria para la formación profesional, la competencia lingüística, el apoyo familiar, las competencias técnicas y sociales, etc., pero sobre todo, les falta un puesto de trabajo. Los programas están diseñados para compensar estas deficiencias. Los jóvenes deben adquirir las competencias que les «faltan». Esto influye finalmente en la interacción entre pedagogos y jóvenes. El hecho de que los programas para la promoción de la transición están planteados de manera que atenúan los síntomas de las deficiencias del sistema educativo formal impide con mucha frecuencia la percepción general de éstas.

El abandono de la perspectiva del déficit significa que las medidas para la promoción cambien su enfoque y, en lugar de centrarse en los conocimientos, habilidades y capacidades de los jóvenes de forma individual establezcan una perspectiva social de las oportunidades de participación, nuevas oportunidades y el derecho a la participación. El concepto de aprendizaje situado (*situated learning*, Lave y Wenger, 1991) permite semejante cambio de perspectiva, que se fundamenta en la participación y la colaboración. No se trata exactamente de una teoría del aprendizaje o didáctica, sino de una teoría social del aprendizaje. Esto hace posible un cambio de perspectiva en la concepción de los contextos de aprendizaje y de la interacción entre docentes y discentes, así como una nueva visión de las relaciones de cooperación de los actores y agentes en el proceso de promoción. A continuación, en primer lugar presentaré los elementos fundamentales de este concepto social del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991); después, mostraré cómo este concepto puede adaptarse especialmente en el campo de la promoción de los desfavorecidos y excluidos, y finalmente, expondré cómo se pueden deducir unos «indicadores de calidad» para un proceso de participación satisfactorio.

El aprendizaje situado se basa, al igual que otras teorías de la pedagogía laboral, en la importancia central de la experiencia laboral y la práctica activa en el impulso del aprendizaje y la comprensión, pero no destaca el componente individual del aprendizaje, sino el social.

El aprendizaje situado se desarrolla en un contexto social y requiere ineludiblemente la pertenencia al mismo. Se fundamenta en los tres elementos de una comunidad de práctica, pertenencia, participación y praxis:

- Una comunidad de práctica puede ser un equipo de trabajo en una empresa, o cualquier grupo de personas con una actividad común, como un grupo musical o una comisión honorífica. El proceso de familiarización en estos grupos, el desarrollo de una pertenencia completa, comprende no sólo la adquisición de las competencias especializadas necesarias, sino también la adquisición de las prácticas culturales y la construcción de la identidad adecuada como componente del grupo. El concepto de comunidad de práctica no se ha de entender como el clásico de equipo de trabajo, sino que conlleva la dimensión comunitaria y cultural del proceso de trabajo en comunidad más allá de la ejecución directa de la actividad.
- El concepto de aprendizaje situado entiende el aprendizaje como el proceso lineal de desarrollo de aprendices a expertos, como un crecimiento continuado en la estructura social de una comunidad de práctica. Según este concepto la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia son más importantes que un aula escolar (o universitaria), unos profesores, unos materiales de aprendizaje o unos exámenes.

FIGURA 2. El aprendizaje situado en comunidades sociales. Las cuatro dimensiones del aprendizaje situado



Fuente: Wenger, E. 1999. Traducción BN.

- El proceso de aprendizaje situado se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Consiste, también, en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las que experimentar la propia práctica con un significado pleno. La experiencia de aportar una contribución llena de sentido al proceso de trabajo común del grupo, se vive como una competencia. A través de la propia aportación al trabajo del grupo se produce en los aprendices un proceso de construcción de la identidad y se abre en ellos el acceso a un fondo común de prácticas de solución de problemas y saber basado en la experiencia.

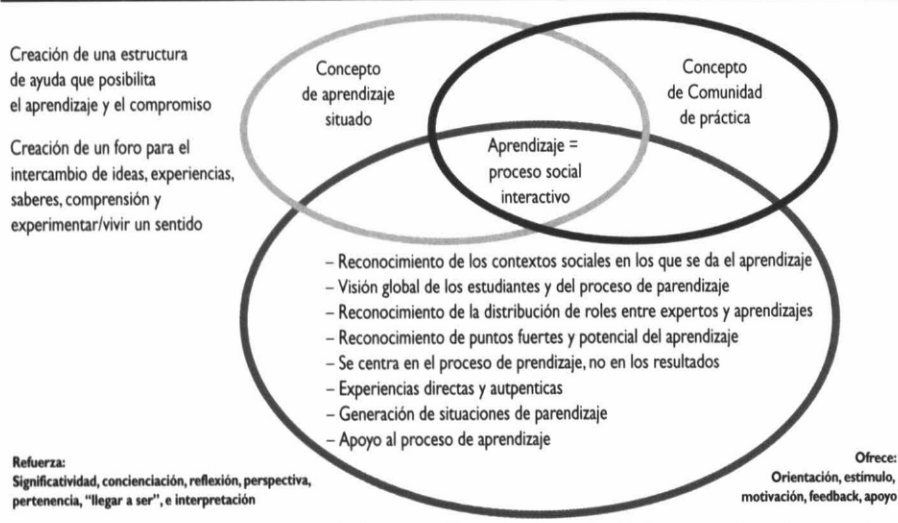
El aprendizaje situado así concebido, entiende el aprendizaje como una suma de crecimiento, ser, pertenencia y experiencia práctica.

Para la promoción de los desfavorecidos esto significa que el aprendizaje se considera como un proceso social, cuyo éxito depende esencialmente de hasta qué punto cada joven recibe la oportunidad de participar en una relación de trabajo socialmente reconocida y si su contribución en ella puede resultar una vivencia significativa. Esto no significa de ninguna manera la aceptación unidireccional de unas reglas de conducta establecidas previamente, sino que se ha de dar la posibilidad de la participación crítica en el proceso de trabajo colectivo (véase Niemeyer, 2004). Este modelo *situated learning* es el que evolucionó en el marco del proyecto Sócrates, *Re-Enter: Improving Transition of Low-achieving School-leavers to Vocational Education and Training*, hacia el concepto del *Situated Learning in Learning Communities centered on practice* (Evans y Niemeyer, 2004), con la perspectiva de las medidas de promoción de los desfavorecidos en Europa. Las cuatro dimensiones del aprendizaje -llegar a ser y crecer, experiencia y vivencia, práctica activa y pertenencia y participación- son indispensables para abrir oportunidades de socialización laboral a los jóvenes en desventaja. La auténtica formación basada en la experiencia o, mejor dicho, la experiencia laboral en una estrecha dependencia con la realidad empresarial y la oportunidad de trato con el cliente, permite que el significado del propio trabajo se acentúe para los jóvenes, cuando se eligen bien las capacidades y las necesidades de los jóvenes, teniendo en cuenta sus intereses individuales. Esto es más válido aún en el caso de los jóvenes con dificultades escolares. Las situaciones de trabajo auténticas se ha comprobado que son muy efectivas para la aparición y recuperación de la motivación para el aprendizaje (Raffe, 1987). Se ha observado que en los programas que se basan en el concepto de las comunidades de aprendizaje centradas en la práctica, los jóvenes desfavorecidos se motivan

más para su formación y se integran mejor en el contexto social que con ofertas formativas puramente escolares (Evans, y Niemeyer, 2004).

Estas situaciones de aprendizaje se pueden presentar de forma óptima en empresas constituidas por jóvenes. Éstas pueden ser proyectos en los que los jóvenes fabriquen ellos mismos los productos y/o ofrezcan algún servicio como un taller de reparación de bicicletas o un café escolar. De todas formas, las posibilidades de éxito de estas empresas son a menudo reducidas. La pertenencia a una comunidad de práctica y el crecimiento de las propias competencias también se pueden experimentar en el marco de la pedagogía del tiempo libre y las actividades culturales. De esta forma, los jóvenes de un curso de orientación laboral en Bélgica aprendieron, por ejemplo, a andar en zancos. Finalmente exhibieron su nueva habilidad en la plaza del mercado local, aunque sólo en grupo tuvieron el suficiente valor como para hacer esta demostración. El paso a la realización de la actividad en público supuso un serio esfuerzo para los jóvenes. El interés público sirvió como un reconocimiento inmediato y auténtico de sus habilidades. Lo mismo es válido en proyectos de teatro o circo. El crecimiento de competencias físicas y cognitivas se experimentará como real al protagonizar actuaciones ante un auditorio. El aplauso se vivirá como una comprobación del

FIGURA 3. Estructura general de las medidas de promoción



Fuente: Hoffmann, 2000.

éxito del aprendizaje e influye más directamente sobre la motivación y la autoestima que los controles de rendimiento formales, como por ejemplo los exámenes o las notas.

La siguiente figura describe este concepto de aprendizaje situado en comunidades de práctica en el contexto de la promoción de los jóvenes en desventaja. Se fundamenta en las diferentes experiencias prácticas que hemos analizado en los países participantes, y está enfocado especialmente hacia el ámbito educativo de la promoción de los jóvenes en desventaja. Esto incluye como elemento central la orientación al puesto de trabajo y a la práctica, comprende al aprendizaje como un proceso de dotación de sentido y construcción de la identidad, que se dirige hacia la participación social. Se tienen en consideración las relaciones sociales del proceso de aprendizaje y sus condiciones socioculturales.

Para acercar este concepto justamente a los grupos que poseen una consideración negativa del aprendizaje en contextos escolares, es lógico que tenga las siguientes características:

- Está relacionado con contextos informales y prácticos.
- Destaca la función social del aprendizaje y relativiza la cognitiva.
- Reconoce el aprendizaje como un desarrollo gradual y progresivo, no como una transmisión unidimensional de conocimientos.
- Sobrepasa un modelo dirigido a la pura adquisición de competencias prácticas y hace sujeto del desarrollo a la totalidad de la persona.
- Atribuye la debida importancia a las circunstancias sociales y materiales del proceso de aprendizaje.

Este concepto del aprendizaje situado conlleva una crítica a la esencia de la idea originaria de formación y su puesta en práctica institucional. Por una parte, relativiza la importancia de las estructuras formales de aprendizaje y critica explícitamente a la escuela como lugar de aprendizaje en el que se aprende, principalmente, normas escolares. El aprendizaje es considerado como un proceso de aumento de experiencias y no como una transferencia unidimensional de conocimientos. Por tanto, no es un fin en sí mismo, sino que se define como una actividad social. En segundo lugar, un concepto del aprendizaje así entendido critica implícitamente las estrategias actuales de promoción con su orientación individualizada, ya que destaca la dimensión social de los procesos de adquisición de competencias. Esta concepción del aprendizaje implica un cambio radical de perspectiva de todas las formas tradiciona-

les de transmisión del conocimiento y las prácticas establecidas en este contexto, desde los cuadernos de ejercicios hasta los boletines de notas. Contiene una crítica radical del aprendizaje institucionalizado y formal, así como la revalorización de los procesos de aprendizaje situados en contextos prácticos y laborales. Este concepto tiene menos interés sobre todo en los países donde la formación profesional está poco institucionalizada y los procesos de cualificación en el puesto de trabajo deben identificarse, analizarse y evaluarse, como en Gran Bretaña (véase Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1999; Brown et al., 1989; Dalin, 1984; Evans, 1998). En países donde la formación profesional está en manos de escuelas de formación profesional, como Escandinavia, el concepto resulta atractivo, porque aumentará el potencial de aprendizaje relacionado con la práctica fuera de la escuela.

Los cuatro elementos -comunidad, práctica, participación e identidad- se pueden interpretar como criterios de calidad, y las medidas que están ligadas a una integración sostenible de los jóvenes deben preguntarse hasta qué punto:

- Ofrecen a los jóvenes un acceso a una comunidad de práctica.
- Reconocen el derecho a la participación y cooperación.
- Posibilitan un trabajo práctico que los jóvenes experimentan como significativo.
- Reconocen y valoran las aportaciones individuales a la actividad grupal.

Centrándonos en la promoción de los jóvenes en desventaja se ve claramente que la noción de aprendizaje situado sólo despliega su fuerza de integración social en el contexto de la comunidad de práctica, que está ideada como una red social que asume colectivamente la responsabilidad hacia aquellos jóvenes que no se han insertado en la vida laboral de la forma convencional. El término se puede caracterizar por: a) los contextos naturales y sociales de aprendizaje, b) la relación entre pedagogos y alumnos, y c) la cooperación entre las instituciones y organismos implicados.

El aprendizaje situado en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica, puede considerarse como un modelo analítico para el diseño de contextos de aprendizaje para su desarrollo institucional y en la política educativa. En una LCCP la perspectiva de los individuos se amplía mediante la cooperación interprofesional y el trabajo pedagógico de todo el equipo. Puesto que los componentes comparten su experiencia con el resto, todos pueden beneficiarse y construir una historia común en un proceso de reflexión conjunta, así como acumular un fondo compartido de saber basado en la experiencia. El aprendizaje situado en LCCP no se limita solamente a la

construcción de situaciones de aprendizaje y a la obtención de cualificaciones profesionales, sino que debe ser considerado como una «forma de pensar» ante las estructuras institucionales y la predisposición hacia el aprendizaje de sus colaboradoras y colaboradores. Las posibilidades de participación en las estructuras de decisión que repercuten en la motivación para trabajar y las posibilidades (o limitaciones) que una institución ofrece para un ejercicio práctico de aprendizaje flexible y abierto son condiciones esenciales para la introducción del aprendizaje situado.

Dado que las medidas y programas para la promoción de los desfavorecidos no constituyen un sistema aislado, sino que tienen una función de mediación de la transición de la educación general al mercado de trabajo, se apoyan decisivamente en las relaciones de cooperación y redes de acción de actores e instituciones como: escuelas de formación profesional, organismos de orientación, instituciones de ayuda social y juvenil, organizaciones juveniles, asociaciones deportivas, patrocinadores, etc.

A menudo puede ocurrir que una sola institución formativa no oferte la variedad de contextos de aprendizaje y posibilidades de formación profesional necesarios para una orientación y preparación laboral suficientes. La cooperación optimiza la oferta de promoción, tanto desde el punto de vista de los jóvenes, que podrán disfrutar de una mayor variedad formativa, de unos planes de promoción desarrollados de forma cooperativa y de una práctica coordinada pedagógicamente, como de la perspectiva de una financiación más efectiva de los programas. No obstante, el trabajo conjunto en la práctica sufre, entre otras cosas, las diferencias en la ordenación política y administrativa de los organismos participantes, y las consiguientes diferencias en la regulación de la financiación. La cooperación es, por tanto, el elemento esencial del cambio de enfoque inducido por el aprendizaje situado.

Se puede ilustrar con el ejemplo de una entidad alemana para la promoción de los jóvenes sin certificado escolar que conjuga un completo proceso de actualización con un plan de dos años de formación complementaria y que fundamentalmente persigue estos tres objetivos:

- Una cualificación completa de todas las colaboradoras y colaboradores con el objetivo de profesionalizar su actuación frente a los jóvenes, además de ajustarse mejor al enfoque pedagógico de la Oficina de Empleo; también se proporcionarán las estrategias necesarias para hacer frente a los retos del día a día, aumentar la tolerancia a la frustración y mejorar la satisfacción laboral.
- La «empresarialización» de las instituciones de ayuda profesional juvenil para poder operar de manera más profesional y económica, pero también para refle-

jar de forma más auténtica los escenarios de la práctica laboral y al ser más reales hacerlos más significativos.

- La mejora de las condiciones y competencias de aprendizaje de los jóvenes mediante la construcción de una atmósfera de trabajo y una cultura de la organización que promueva la responsabilidad individual y la iniciativa, cuidando así las necesarias vías (y desvíos) del proceso de aprendizaje.

En la fundamentación de la formación complementaria se mencionan estos objetivos:

- Orientarse a los intereses de los estudiantes.
- Orientarse tanto a los procesos como a los resultados del aprendizaje.
- Buscar la orientación y ajuste de los objetivos.
- Fomentar la autoorganización y la responsabilidad.
- Facilitar la comprensión de los resultados.
- Promover la implicación de distintos puntos de vista y la utilización de diferentes métodos.
- Orientarse hacia actividades de aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje social.
- Orientarse a los productos.
- Promover la reflexión y la evaluación.
- Permitir las equivocaciones.

La propia formación complementaria estaba orientada a la práctica, se ensayaban en pequeños grupos diferentes alternativas de acción basadas en ejemplos prácticos. El objetivo de estas medidas de formación complementaria era que todos los colaboradores, desde el personal de mantenimiento hasta la dirección pedagógica, independientemente de su área de trabajo, estatus o papel, adquirieran una actitud profesional basada en la transferencia al propio estudiante de la responsabilidad del éxito de su aprendizaje. Esto se basa en gran medida en un proceso básico de cambio de mentalidad, tanto en el autoconcepto y el papel de las colaboradoras y colaboradores, como en su actitud y su comportamiento con los jóvenes hasta el momento. A primera vista se trata de un ejercicio puramente retórico: las profesoras y profesores de formación profesional, pedagogas y pedagogos sociales se convierten en asesoras y asesores educativos; los jóvenes ya no son favorecidos, sino capacitados; los protagonistas del abandono escolar se convierten en sujetos de aprendizaje, y los errores se consideran oportunidades de aprendizaje. Este enfoque fomenta un cambio en el auto-

concepto de las colaboradoras y colaboradores y les asigna nuevos papeles dentro del proceso de aprendizaje. En lugar de instruir e imponer, proponen cuestiones constructivas, orientan a los jóvenes en la búsqueda de soluciones o moderan los procesos del grupo para promover las propias actividades de aprendizaje de los jóvenes. La relación entre las colaboradoras y colaboradores cambia y se crea una cultura participativa para la búsqueda de soluciones. Por el contrario, las costumbres arraigadas durante años, los lazos de unión entre colegas, la resistencia al cambio y a menudo, también, la falta de preparación para subordinar las propias capacidades a objetivos pedagógicos son un obstáculo; el orgullo profesional entra en conflicto con las ideas innovadoras o un excesivo deseo de educar dificulta la autonomía de los jóvenes, la sujeción a funciones clave y a símbolos de poder entorpecen la aceptación de la responsabilidad por parte de los jóvenes; la comodidad frena la construcción de ayudas motivadoras del aprendizaje. Las colaboradoras y colaboradores intentan contrarrestar colectivamente todo esto organizando pequeños grupos para observarse, apoyarse mutuamente, reflexionar juntos y construir de este modo una práctica común. En estos grupos se llegó a descubrimientos aparentemente tan banales como la desaparición de los conflictos en las salas comunes de la residencia y la enfermería, que permanecían limpias más tiempo desde que los jóvenes compartían la responsabilidad, planificación y realización de las tareas de limpieza. Los jóvenes adquirieron nuevas perspectivas al encargarse, por ejemplo, de la organización, la administración y responsabilidad sobre tareas determinadas (quiosco, cocina).

Resumen, conclusiones y propuestas

La transición de la escuela a la vida laboral marca una fase donde las oportunidades para los jóvenes están dispersas y donde las opciones pueden ser paralizadas o demoradas a largo plazo. El potencial de decisión y acción de cada joven se encuentra aprisionado dentro de los complejos mecanismos de selección de la sociedad y del sistema educativo. Las limitaciones de formación y empleo que pueden darse en esta fase producen una situación duradera de desventaja en relación con las oportunidades de participación social del individuo y conllevan posteriores riesgos y costes sociales. Desde mediados de la década de los años setenta crece considerablemente el número de jóvenes que tienen problemas en esta fase de transición debido, sobre todo, a

los cambios del mundo laboral, así como a la limitada oferta de plazas de formación (y trabajo). Como consecuencia se establecieron medidas de política social y educativa con la intención de corregir con medios pedagógicos las deficiencias del mercado laboral. La fase de transición se convirtió entonces en objeto de intervención pedagógica.

Con la ayuda del concepto del aprendizaje situado en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica, se pueden formular unos criterios adecuados para una pedagogía integral de la transición escuela-trabajo. Se dibuja un concepto pedagógico que no sólo se caracteriza por el cambio de papel de la persona que aprende, la cooperación personal e institucional o la revalorización de los contextos informales de aprendizaje, sino que, sobre todo, se define por una nueva perspectiva de los alumnos como sujetos con potencial de desarrollo y derecho a la participación. El punto de vista sobre los jóvenes cambia, de fracasados a sujetos del aprendizaje. Lo que se pone en el punto de mira no son las deficiencias, sino el potencial de desarrollo y las posibilidades de aprendizaje.

En realidad, semejante modelo de aprendizaje seguirá resultando idealista mientras las cuestiones pedagógicas se manejen aisladamente de sus marcos estructurales y optimista respecto al logro de resultados vinculados sólo a procesos pedagógicos. Se da por hecho que los jóvenes están motivados y que el proceso de aprendizaje es significativo, mientras que en la práctica se comprueba el gran esfuerzo que supone encontrar y renovar constantemente dicho significado. El modelo también es optimista en tanto en cuanto presupone la posibilidad de participación en la práctica colectiva, lo que implica la apertura del grupo así como el potencial de desarrollo de los jóvenes.

Sin embargo, el modelo no resuelve la cuestión de las jerarquías y las relaciones de poder. El derecho a la plena participación está limitado por las constelaciones jerárquicas y de poder inscritas en las comunidades y en los contextos socioculturales en los que se sitúan los grupos. Este derecho también se verá coartado, ya que algunos jóvenes no podrán participar plenamente como expertos debido, en realidad, a dificultades de aprendizaje previas. Hasta ahora no se ha cuestionado cómo se constituyen los puestos de poder en los contextos informales de aprendizaje, qué mecanismos tienen para su reproducción o cómo influyen en el desarrollo y el éxito de los procesos educativos. ¿Qué acceso tienen los aprendices al conocimiento implícito en una LCCP, cómo se transmite el saber colectivo y qué estatus social se les reconoce a los sujetos del aprendizaje?, ¿qué criterios y mecanismos de selección se dan en este tipo de comunidades de aprendizaje?

Tampoco se soluciona mediante el aprendizaje situado, la oposición entre las deficiencias estructurales de las condiciones marco y las intenciones pedagógicas, entre la falta de plazas de formación y la cualificación, y finalmente, entre la economía y la pedagogía. El trabajo de todos los días de una LCCP está a menudo predeterminado por necesidades temporales o económicas de forma que no hay cabida para procesos de aprendizaje, los cuales necesitan unas condiciones de espacio y tiempo para la reflexión. Un auténtico contexto de aprendizaje se caracteriza, entre otras cosas, por una máxima cercanía a la realidad del mercado laboral, pero precisamente un ritmo de trabajo dictado por el mercado puede dificultar enormemente el proceso de aprendizaje en jóvenes con un ritmo de aprendizaje muy ajustado.

Estos y otros motivos han conducido a que, hasta ahora, en Europa el concepto de aprendizaje situado sólo se haya recibido con dudas y críticas (Heikkinen y Niemeyer, 2005). Dado que el aprendizaje se concibe predominantemente como basado en la experiencia, este concepto resulta atractivo sobre todo en aquellos países en los que la formación profesional se realiza mediante procesos informales de cualificación. En estos casos ofrece una posibilidad para aprovechar y perfeccionar el potencial de los contextos informales de aprendizaje para la formación en competencias. En los países con un sistema de formación profesional (escolar o dual) fuertemente estructurado se interpreta fácilmente como una crítica fundamental al sistema. Un alejamiento de las estructuras de formales de educación supondría, aquí también, pérdidas económicas y el debilitamiento de los lazos sociales creados por medio de los actores de la formación profesional, sobre todo los garantizados por los colaboradores sociales. Por estos motivos, el aprendizaje situado en LCCP se propone como un modelo de análisis. Dado que se basa en la participación activa en la vida laboral y social, posibilita el reconocimiento de procesos que promuevan la exclusión y su análisis crítico. Debido a sus elementos constitutivos de sentido (*meaning*), práctica (*practice*), comunidad (*community*) e identidad (*identity*), resulta muy provechoso para los procesos de calidad y autorreflexión de las medidas de promoción e inserción sociolaboral. Con esta base se pueden formular como criterios centrales de calidad: la cooperación, la reflexión, el potencial de integración y la relevancia para la práctica de los contextos de aprendizaje. El cambio de perspectiva que se ha producido hacia los jóvenes, los programas y las prácticas para la promoción reclama abiertamente un proceso de discusión y consenso que vaya más allá de las barreras profesionales o disciplinares y que, por el momento, sólo se aprecia de manera difusa.

Traducción: Natalia Benedí Pérez

Referencias bibliográficas

- BEELMANN, G.; KIESELBACH, T. (2003): «Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa», en *Aus Politik und Zeitgeschichte* B6-7/2003, S., pp.32-39.
- BÖHNISCH, L. ET AL. (1998): *Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung Chancen und Grenzen. Reihe Berichte und Materialien Band 1*. Frankfurt am Main, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS).
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989): «Situating cognition and the culture of learning», en *American Educator*, 18, 1.
- CEDEFOP (1998): *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- (2001): *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Vol. 3. Luxemburg.
- DALIN, P. (1984): «Learning by Participation», en H. CHISNALL (Hrsg.): *Learning from Work and Community Experience*. London.
- DIETRICH, H. (2005): *Jugendarbeitslosigkeit und Aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in ausgewählten europäischen Staaten-Entstaatlichung oder neue Verstaatlichung von Stratifikationsystemen?* <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> (Consulta: 29-11-05).
- (2003): «Scheme participation and employment outcome of young unemployed people; empirical findings from nine European countries», en *Youth unemployment and social exclusion in Europe*, Bristol, The Policy Press, S., pp. 83-108.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001): *The Employment Guidelines for 2002*. Brüssel.
- EVANS, K. (1998): *Shaping Futures: Learning for Competence and Citizenship*. Ashgate, Aldershot.
- HAMMER, T. (Hrsg.) (2003): *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol, The policy Press.
- HEIDEGGER, G.; NIEMEYER, B.; PETERSEN, W. (2005): «RE-INTEGRATION-Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people», en *Final Report*. http://www.biat.uni-flensburg.de/beat.www/index_projekte.htm
- HEIKKINEN, A.; NIEMEYER, B. (2005): «Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen? Eine kritische Revision neuer Lernkulturen in der europäischen Benachteiligtenförderung», en *Neue Lernkulturen in Europa*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S., pp. 135-153.
- MONEISH, W.; LONCLE, P. (2003): «State policies and youth unemployment in the European Union: rights, responsibilities and life-long learning», en A. LÓPEZ BLASCO; W.

- MCNEISH; A. WALTHER (eds.): *Young people and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol, Policy Press,
- NIEMEYER, B. (2004): «Situating learning for social and vocational integration in Germany», en K. EVANS; B. NIEMEYER (eds.): *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht, NL, S. pp. 47-62.
- (2005a): «Neue Lernkulturen in der Benachteiligtenförderung», en *Neue Lernkulturen in Europa?* Wiesbaden, S., pp. 77- 93.
- (2005b): *KRIS-Kooperation, Reflektion, Inklusion und Situierete Pädagogik. Transkulturelle Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung*. http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).
- (2005): *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2006): «Zwischen Schule und Beruf-Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung», erscheint en *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*.
- RAFFE, D. (1987): «The context of the youth training scheme: an analysis of its strategy and development», en *British Journal of Education and Work*, vol. 1, S., pp. 1-31.
- RE-INTEGRATION. *Transnational Evaluation of Social and Professional Re-Integration Programmes for young People. A Leonardo II Reference Material project. Final Report*. Flensburg, 2005.
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).
- STAUBER, B., WALTHER, A. (2001): «Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe», en *Journal of Youth Studies*, 4, 1, pp. 101-118.
- WENGER, E. (1999): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.

Páginas web

- <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> (Consulta: 29-11-05).
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).
- http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (Consulta: 29-11-05).

Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial

Juan José Zacarés González

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación- Facultad de Psicología. Universidad de Valencia

Juan.J.Zacares@uv.es

Lucía Llinares Insa

Departamento de Psicología Social- Facultad de Psicología. Universidad de Valencia

Lucia.Llinares@uv.es

Resumen

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes que deberá incorporarse en su diseño y aplicación. Con el fin de ayudar a esta finalidad, el presente artículo ofrece los resultados procedentes del estudio de los cuestionarios aplicados a alumnos y formadores de Programas de Garantía Social (PGS) vigentes hasta ahora, referidos a los procesos de formación de identidad y al significado del trabajo que se configura en estos entornos educativos. Los PGS aparecen como contextos particulares de formación de identidad, aunque con menor impacto del que sería deseable. El área ocupacional y familiar resultan centrales en el desarrollo de la identidad en estos jóvenes. Los mayores niveles de compromiso de identidad se asocian a un mejor ajuste psicosocial, expectativas de empleo más positivas y mayor aprovechamiento del programa formativo. Por otro lado se analiza el significado o valor del trabajo para el alumnado, fuertemente extrínseco, se compara con el de sus formadores y se valora la capacidad de los PGS para incidir en este aspecto de la identidad ocupacional. Se finaliza con una serie de reflexiones y propuestas, a la luz de los datos disponibles, acerca de la necesidad de que en el futuro se explicita de modo sistemático esta dimensión evolutiva de los programas formativos profesionalizadores.

Palabras clave: desarrollo evolutivo, adolescencia, identidad, significado del trabajo, optimización evolutiva, Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Abstract: *Positive experiences, personal identity and the meaning of work as some optimising elements for young people's development. Lessons learned for the future Programmes of Initial Professional Qualification*

Given the preparatory nature of Initial Vocational Qualification Programmes, their design supposes a clear maturing component as well as the trait to foster positive development in the participating youth. In order to enhance this aim, this article feeds us with data from several studies obtained from apprentices and trainers of Social Guarantee Schemes. Through the use of questionnaires we could find out about the processes of formation of identity and the meaning of work that is taught in such educational environments. SGS are seen as particular contexts for identity formation, despite with a more limited impact than the desired one. The occupational and family area proves to be central in the development of identity among these youth. Greater levels of identity commitment are linked to a better psychosocial adjustment, more positive expectations of employment and a larger benefit of the training programme. On the other side, we analyze the meaning of work among these youth, which proves to be strongly extrinsic. We also compare it with that of their trainers and assess the capacity of SGS in order to have an impact upon this aspect of occupational identity. We finalize with a series of reflections and suggestions arising from the data about the need to make explicit, in a systematic way, this developmental dimension in these and similar vocational training programmes.

Key words: adolescent development, identity, meaning of work, developmental optimization, Social Guarantee Schemes, Initial Vocational Qualification Programmes.

Introducción: los Programas de Cualificación Profesional Inicial como programas de «desarrollo positivo» para jóvenes

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI, a partir de ahora) recientemente regulados en el artículo 30 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se ofrecen como programas de cualificación profesional básica para aquellos alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas suponen un recurso educativo que da continuidad a la posibilidad que abrió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE, 1990) al crear los Programas de Garantía Social (PGS, a partir de ahora). Los PGS pretendían servir de *punto de partida* para la inserción laboral y sobre todo proporcionar una *base de experiencia* positiva que capacitara al joven para asumir el suficiente grado de iniciativa y compromiso personales requeridos para navegar con éxito en la transición hacia el mundo adulto. Entendíamos, tras unos primeros años de experiencia con esta herramienta educativa, que no se buscaba tanto que «el PGS sea un medio para una inserción laboral 'de calidad' o únicamente una formación profesionalizadora de nivel de cualificación uno, sino que ante todo incida de manera efectiva en los procesos madurativos personales de los adolescentes» (Zacarés, 1998, p. 35). Sin embargo, aunque a la espera de mayores concreciones que se plasmarán en el desarrollo normativo de la Ley, en principio los PCPI destacan claramente el objetivo profesionalizador por encima de otros, finalidad operativizada como «alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales» (LOE, art. 30.2). Esta finalidad cualificadora se plasmará fundamentalmente en los «módulos específicos» que se corresponderán con una serie de competencias asociadas a diferentes perfiles profesionales.

¿Hay posibilidad para abordar otros objetivos no estrictamente profesionalizadores en los PCPI? El articulado de la Ley señala la inclusión de otros «módulos formativos de carácter general» que «ampliarán competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral» (LOE, art. 30.3). De estos módulos formativos se espera que engloben el desarrollo de diversos procesos madurativos psicológicos y psicosociales, que de una manera u otra pueden haberse estancado en los jóvenes destinatarios de estos programas, pero el grado de indefinición al respecto es todavía muy alto para poder asegurarlo. La consideración de fondo que hacemos en el presente artículo es que los PCPI, lo pretendan o no explícitamente, se van a convertir de hecho en contextos de maduración personal que pueden tener una clara incidencia en las trayectorias vitales de los jóvenes que en ellos participen. En este sentido asumimos que, más allá de la finalidad cualificadora, los PCPI y otros recursos similares se constituirán en poderosas herramientas de «*optimización evolutiva*» (Viguer, 2004). La base de esta predicción se asienta en dos tipos de datos: a) por un lado y de modo más directo, en la experiencia de los PGS como instrumento de desarrollo y maduración del alumnado, y de los cuales los PCPI son los herederos más inmediatos (Marhuenda y Navas, 2004); b) por otro lado, en la acentuación de los procesos de individualización en nuestra sociedad, que impulsan la demanda de contextos de apoyo intermedios para ayudar en una transición a la adultez caracterizada por

la pérdida de linealidad y el desplazamiento del centro de gravedad hacia edades cada vez más tardías (INJUVE, 2004).

En coherencia con la anterior tesis, proponemos que desde su planteamiento inicial se asuma claramente por parte de legisladores, gestores y educadores que los PCPI son una modalidad particular de los llamados «programas de desarrollo positivo para jóvenes» y que, como tales, pueden beneficiarse en su diseño y puesta en práctica de su encuadre en este marco «evolutivo». Aunque la etiqueta de «desarrollo positivo para jóvenes» aplicada a una diversidad de intervenciones con adolescentes resulta todavía algo vaga, nos parece que la filosofía común a todas ellas puede ser asumida por los PCPI:

La resiliencia y la competencia son centrales para ayudar a los jóvenes a atravesar la adolescencia de manera saludable (...). Los programas que incorporan esta filosofía se aproximan a los jóvenes como recursos a desarrollar antes que como problemas a manejar; se esfuerzan por conducir el desarrollo de los adolescentes hacia resultados positivos incrementando su exposición a fuentes de apoyo y oportunidades evolutivas. (Roth y Brooks-Gunn, 2003, p. 94).

Los PCPI tienen un carácter de preparación y desarrollo en un ámbito vital –el laboral– con repercusiones directas e indirectas en otros contextos, como el interpersonal, el sociocomunitario y el personal-ideológico. Su foco está más allá de la tradicional prevención de problemas específicos y/o reducción de conductas de riesgo. En este sentido, los PCPI se pueden analizar tomando como ejes las tres características de los programas de desarrollo para jóvenes que la revisión de la literatura ha considerado relevantes, a saber, las «metas», la «atmósfera» y las «actividades» (Roth y Brooks-Gunn, 2003). La atmósfera del programa, más que las actividades, y una consideración ampliada de las metas evolutivas caracterizan a los programas más efectivos. Cualquier educador de un PGS ha comprobado que en gran medida el programa suele ir más allá de metas de construcción de competencias laborales para abarcar «metas de desarrollo de la confianza en uno mismo» o similares, y es capaz de generar un clima no orientado al control ni a la competitividad sino al apoyo y al reconocimiento (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004). Estas dimensiones y sus definiciones más operativas pueden ayudar a generar indicadores de evaluación de la calidad de los PCPI «como recurso de promoción del desarrollo evolutivo» de sus destinatarios. Sin esa consideración detallada del grado en que se está promoviendo en los participantes un grado de desarrollo más óptimo, difícilmente tendrá sentido ni será posible su

principal objetivo profesionalizador. Desde esta intención general presentamos a continuación algunos datos de nuestra investigación sobre PGS, que arrojan luz sobre dos elementos clave para poder tener una visión de los PCPI como “recurso de apoyo al desarrollo evolutivo» de los PCPI: *la formación de una identidad personal* como tarea evolutiva general con y de la adolescencia asociada a la maduración psicosocial, y *la configuración del significado del trabajo* como contenido de socialización específico.

Identidad y significado del trabajo en los PGS: datos para la reflexión

Los datos que se comentan en los siguientes apartados proceden de dos proyectos de investigación interdisciplinares llevados a cabo en diversas muestras representativas de alumnos y profesores de PGS de la Comunidad Valenciana¹. En ambos estudios se empleó una metodología de cuestionario mediante la cual se recogieron toda una serie de datos sociodemográficos y socioeducativos junto a una evaluación de variables de competencia social, desarrollo sociopersonal, orientación de futuro y significado del trabajo de los alumnos de PGS. En ambos casos también se realizaron entrevistas a una submuestra de los jóvenes sobre su percepción de los programas en los que participaban, sus planes de futuro, su visión del mundo laboral y sobre su identidad interpersonal y ocupacional. Antes de exponer estos datos situaremos el marco conceptual del que partimos.

Identidad y significado del trabajo como dimensiones evolutivas en los programas formativos profesionalizadores

La noción de identidad alude tanto a un sentimiento de individualidad como a una experiencia de vinculación ligada al contexto social que el propio sujeto reconoce y asume (Erikson, 1968). La primera síntesis de identidad que llega a configurarse en la

⁽¹⁾ Los datos presentados proceden en su mayoría del segundo estudio, realizado entre 2001 y 2004 (Estudio 2: Molpeceres, 2004), aunque ocasionalmente nos referiremos a algunos resultados del primer estudio, correspondiente al periodo 1995-98 (Estudio 1: Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998).

adolescencia permite adquirir los medios que servirán para poder gestionar el propio cambio a lo largo del período adulto. Muchas de las estructuras tradicionales (por ej.: familia, comunidad) han ido perdiendo peso como guías de configuración de la propia vida, lo que ha incrementado la exigencia individual de un sentido de identidad coherente que pueda orientar el propio recorrido vital en ausencia de dichas estructuras. Una identidad «adaptativa» se asociaría hoy con una capacidad de intercambio activo con el entorno y con el aprender a establecer compromisos que, aunque flexibles, van confiriendo un sentido de dirección a la propia vida.

El desarrollo de la identidad debe valorarse desde una perspectiva multidimensional: hay *procesos* diferentes que pueden adquirir un carácter distinto y evolucionar a un ritmo diferente en los diversos *ámbitos vitales*. En nuestros estudios con PGS y de acuerdo a la literatura sobre desarrollo evolutivo, los «procesos-foco» han sido los de exploración y compromiso, mientras que los ámbitos de identidad personal analizados son prioritariamente el ocupacional y relacional, a los que hemos añadido recientemente el ideológico y el familiar. La *exploración* se refiere a un período de experimentación y examen de distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme sobre elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la materialización de dicha elección. El desarrollo de la identidad se aprecia de forma más global a través de los estatus de identidad cuando se consideran simultáneamente los dos procesos (Marcia, 1993): a) *Compromiso hacia el logro* (alto grado de compromiso y exploración e indicativo de una mayor madurez psicosocial); b) *Moratoria* (alto grado de exploración y bajo de compromiso); c) *Compromiso cerrado* (alto grado de compromiso y bajo de exploración) y d) *Difusión* (bajo nivel de compromiso y de exploración y el más inmaduro de los cuatro).

La identidad ocupacional es el ámbito de la identidad personal más sensible a la participación en programas formativos profesionalizadores. Un componente particularmente importante de la identidad ocupacional es el significado que se construye e internaliza sobre el trabajo. Por *significado del trabajo* entendemos el conjunto de creencias, actitudes y valores de la persona con respecto al trabajo. Éste funciona como un marco de referencia para la acción a través de las creencias individuales sobre los resultados que deben esperarse o desearse del trabajo (metas y valores laborales), lo que se tiene que dar o recibir en/de la situación laboral para lograr esos resultados (normas sociales) y el grado en que uno se identifica con el trabajo (*centralidad* del trabajo en la vida personal) (Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001).

La etapa vital clave en la conformación del significado del trabajo es también la adolescencia. Los participantes en PGS se hallan evolutivamente hablando en un período de «*socialización para el trabajo*», antes de la incorporación al primer empleo y donde familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante. Sería esperable que los PGS hubiesen constituido una influencia relevante en la configuración del significado del trabajo para los jóvenes, a través de dos vías: a) la derivada de las prácticas profesionales; b) la asociada a la interacción con los formadores que pueden presentar ellos mismos distintos «significados del trabajo» alternativos a los que los jóvenes llevan al programa como resultado de su trayectoria biográfica. Los propios formadores de PGS destacan, por encima de otras, un conjunto de habilidades para la inserción laboral que tienen que ver con los «*cambios de actitud frente al trabajo*» y que habrían de ser adquiridas por sus alumnos. Estas habilidades suponen toda una socialización en la «cultura del trabajo» en la que se resaltan los aspectos de motivación y valoración del trabajo en sí mismo, el espíritu por superarse y perfeccionarse en el ejercicio profesional, y el compromiso con aquellos valores laborales que sustentan la adquisición de hábitos como la responsabilidad o la constancia (Molpeceres, 1998).

La incidencia de los PGS en la formación de la identidad

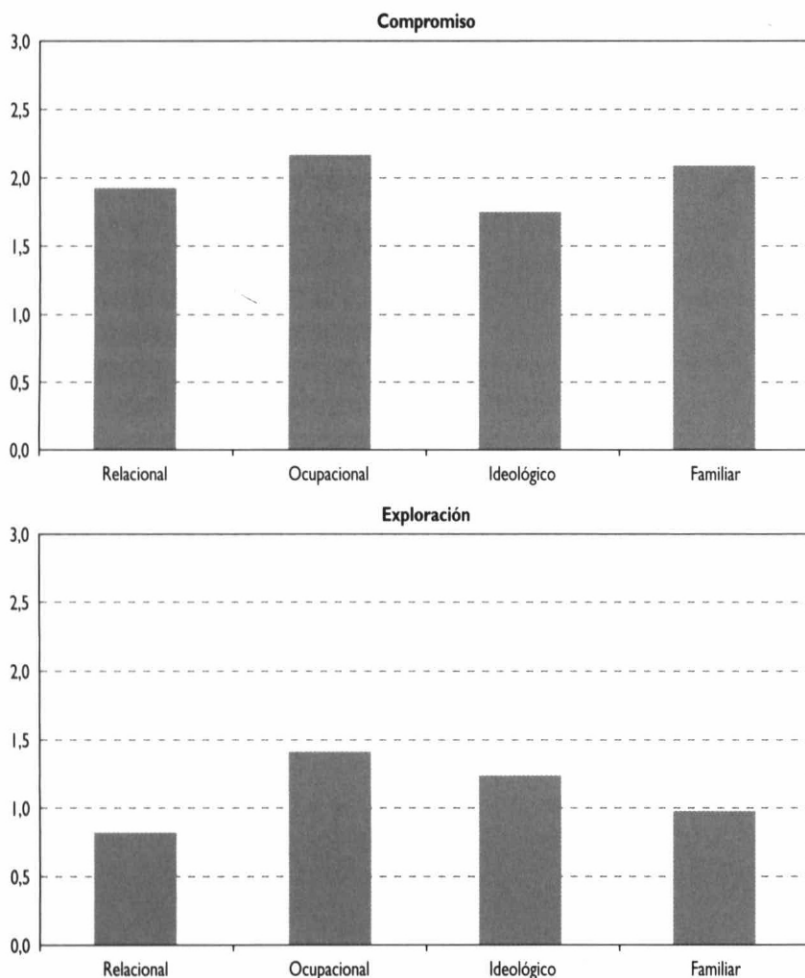
Los PGS constituyen, por sus características peculiares, un contexto de configuración de identidad distinto al del aula de secundaria (Marhuenda y Navas, 2004). Cada contexto educativo genera expectativas y creencias diferentes en relación a las opciones disponibles para los compromisos en el ámbito ocupacional, ideológico y social. Proporciona también modelos y oportunidades para la práctica de una conducta exploratoria más o menos intensa. Las diversas situaciones interactivas que se dan en el programa sirven para confirmar sus compromisos previos o para debilitarlos, abriendo entonces el camino a la exploración, la cual a su vez puede ser fomentada o inhibida contextualmente. Desde esta visión nos planteamos tres interrogantes en la investigación:

- ¿Cuáles son las áreas en que el alumnado de PGS muestra sus compromisos de identidad más intensos? ¿En cuáles se da una exploración más activa?
- ¿Qué balance particular de compromiso y exploración está asociado a una mejor adaptación psicosocial?
- ¿Hasta qué punto los factores contextuales producen variaciones en los procesos de identidad?

Compromiso y exploración en diferentes áreas de identidad

Los alumnos de PGS, según se muestra en la Figura I, se comprometen más que exploran en todas las áreas analizadas ($p < 0,001$), a saber, la ocupacional (aquí se refiere a su participación en el PGS y al futuro laboral), la relacional (relaciones de amistad), la

FIGURA I. Compromiso y exploración en diferentes áreas vitales al inicio del programa (Estudio 2)



Fuente: Hoffmann, 2000.

ideológica (filosofía de vida) y la familiar (relaciones familiares). Este dato confirma un mayor grado de adhesión que de cuestionamiento activo. Por otra parte, el ámbito donde se registra un mayor trabajo sobre la identidad personal, manifestado por los niveles más altos de exploración y compromiso es el ocupacional, lo que indicaría que de su participación en el PGS y de las perspectivas que éste les abre, deriva un mayor sentido de identidad personal. El compromiso ocupacional se sitúa al mismo nivel de intensidad que el familiar, mientras que por debajo se hallaría el compromiso relacional y el ideológico. Así pues, la formación para el trabajo y la familia son las áreas que más aportan a la seguridad identitaria. En cambio, las relaciones con sus mejores amigos y su visión ideológica general resultarían menos centrales.

Por otra parte, la exploración ocupacional muestra la misma fuerza que la ideológica y mayor que la exploración familiar y relacional. Los jóvenes de PGS tienen menos dudas sobre sus relaciones interpersonales, pero se cuestionan más intensamente sus alternativas ocupacionales y su forma de ver la vida. Esta elevada actividad exploratoria en el ámbito ideológico, sumada al bajo compromiso, estaría señalando una mayor indefinición de los jóvenes de PGS en cuanto a su filosofía de vida, mientras que el alto grado de exploración ocupacional sería reflejo de la situación de encrucijada del alumnado que parece haberse activado por su participación en el PGS: están a un paso de trabajar, a un paso de seguir estudiando o, a un paso también, de no lograr nada de eso.

Identidad y adaptación psicosocial

Los datos de los dos estudios avalan, a través de diversos indicadores, que los mayores niveles de compromiso de identidad entre los jóvenes en PGS, especialmente en el área ocupacional, se asocian a un mayor grado de ajuste psicosocial y a expectativas más positivas hacia el propio desarrollo. Así, los alumnos con estatus de *compromiso hacia el logro*, y de *compromiso cerrado* tienden a mostrar mayor satisfacción vital, una mayor autoestima y un funcionamiento interpersonal más óptimo (Zacarés, 1998). Los procesos de exploración tanto en el plano ocupacional como en el relacional se asocian a una menor autoestima. Paralelamente, los jóvenes en las dos situaciones de identidad de alto compromiso señalaban un grado más alto de apoyo percibido tanto por parte de sus educadores como de los familiares adultos, de lo cabe concluir que la presencia de estas figuras adultas constituye una importante fuente de validación de sus compromisos presentes. De modo particular, el apoyo percibido por parte del maestro o maestra se mostró como un poderoso antecedente del compromiso ocupacional manifestado (Molpeceres y Zacarés, 1999).

Un aspecto particular de la orientación de futuro son las *expectativas de empleo*. Los niveles más altos de compromiso en el área ideológica y no en el área ocupacional, son los que asocian a unas expectativas de empleo más positivas ($F_{3,96} = 8,29; p < 0,001$). Una identificación más intensa con un proyecto personal propio es lo que favorecería más el optimismo sobre el futuro laboral. No obstante, es el desarrollo global de la identidad y no sólo el de un área concreta, lo que marca la visión de futuro de estos jóvenes: aquellos con un e compromiso promedio en las cuatro áreas más elevado («compromiso hacia el logro» y «compromiso cerrado») también reflejaron esas mejores expectativas de empleo ($F_{3,96} = 6,9; p < 0,001$).

Por último, hay que recoger en este apartado otros análisis que a lo largo de nuestros estudios buscaban relacionar el grado en que un joven se «adaptaba» al contexto formativo del PGS y se motivaba con toda una serie de dimensiones de funcionamiento psicosocial. Con estos análisis tratábamos de contestar a la cuestión de «¿quién es el alumno que mejor se acopla a un recurso educativo como los Programas de Garantía Social?». De nuevo las variables de identidad juegan aquí un papel relevante. Así, en el Estudio 1 concluíamos que la adaptación global al PGS viene definida, al menos en parte, por un perfil psicosocial de alto compromiso ocupacional, una orientación intrínseca hacia el trabajo y una situación relacional caracterizada por la baja exploración y el apoyo cercano (Aparisi et al., 1998). Los datos del Estudio 2 apuntaron en la misma dirección: se observa que el compromiso ocupacional es más elevado en los jóvenes más implicados que en los que muestran una implicación media o baja. También se constata un mayor compromiso familiar en el alumnado con alta implicación y motivación, como si la seguridad derivada del entorno familiar facilitara una implicación más intensa en los fines y contenidos del programa.

En el plano de la identidad global, los jóvenes con «compromiso hacia el logro» tendían a estar entre los de alta implicación mientras que los que se hallaban en difusión se agruparon en mayor medida entre los de más baja implicación ($X^2 = 17,42; p < 0,01$). No se puede deducir de estos datos de una manera simple cuál es la dirección causal de esta relación entre identidad e implicación en el PGS pero resultaría plausible pensar que la presencia de mayores niveles de compromiso de identidad previos favorecerían la receptividad hacia el programa; una vez el programa se inicia y en la medida en que el alumno se implica en él se reforzarían nuevos compromisos, especialmente en el área ocupacional.

El impacto contextual de los Programas de Garantía Social sobre los procesos de identidad y las expectativas de empleo

¿Hasta qué punto el contexto de los PGS resulta distinto desde el punto de vista del desarrollo de la identidad al de las aulas de educación secundaria? Algunos datos obtenidos

así lo constatan (Molpeceres y Zacarés, 1999): los alumnos de PGS muestran mayores niveles de compromiso y menores de exploración en el ámbito ocupacional que los de Secundaria reglada, mientras que en el ámbito relacional señalan niveles más bajos de compromiso y mayores de exploración que sus compañeros de Secundaria. Los PGS tratan de provocar en los adolescentes una alta implicación con las actividades del perfil profesional del programa en un corto plazo de tiempo a fin de posibilitar al máximo la ruptura de trayectorias personales de fracaso escolar. Esta alta implicación se logra normalmente si se percibe alguna utilidad más o menos inmediata del programa (Aparisi et al., 1998). Este hecho, junto a las relaciones más simétricas entre alumnos y al papel diferencial del educador, daría lugar a mayores niveles de compromiso ocupacional y a una evitación de la 'dispersión' que siempre supone la actividad de exploración. En el contexto de Secundaria, en cambio, son numerosas las actividades que explícitamente buscan activar conductas de exploración académica con vistas a una adecuada toma de decisiones.

Los contextos en los que los adolescentes se desarrollan se podrían examinar en función de las opciones y expectativas que proporcionan. En este sentido, hay datos que apuntan a que las diferentes modalidades de PGS que se implantaron en la comunidad valenciana generarían diferencias relevantes. En concreto, los participantes en PGS de entidades sin ánimo de lucro (ESAL) mostraron un mayor compromiso ocupacional que los que están en institutos ($p < 0,01$), mientras que la finalidad de '*pasar a los ciclos formativos de Grado Medio*' se destacó más entre los alumnos que acudían a un PGS de instituto que entre los asistentes a programas municipales ($p < 0,01$).

La comparación longitudinal entre T1 (inicio del programa) y T2 (finalización) en el Estudio 2 nos permite captar hasta qué punto la participación en un programa ha incidido en los procesos de identidad ocupacional y relacional y en otras variables como la autoestima y las expectativas de empleo. No se verificó una variación significativa en la autoestima global ni tampoco en las expectativas generales de empleo al final del programa, lo cual no supone que no se hayan producido mejoras o declives significativos en algunos participantes. No obstante, de modo llamativo se produjo una disminución en T2 en la expectativa específica de «encontrar un empleo en el tipo de trabajo para el que me estoy preparando o tengo experiencia» ($p < 0,05$), como si la participación en el programa hubiera rebajado -en vez de aumentado- la expectativa de encontrar un trabajo relacionado con el perfil profesional desarrollado. También hay que destacar que entre los predictores más potentes de las expectativas de empleo al término del programa apareció, junto a la autoestima global, la motivación en el programa en T1, lo que avala la importancia de conseguir en los

primeros meses del programa un buen acople entre el entorno ofrecido y los intereses y expectativas de los alumnos si se quiere incidir en su orientación de futuro.

En cuanto a los procesos de identidad, al final del programa únicamente se detectó una disminución moderada pero significativa en el compromiso ocupacional ($p < 0,05$). No hubo diferencias en el grado de compromiso relacional ni en los niveles de exploración ocupacional y relacional. En T2 se detectó un debilitamiento general de los compromisos ocupacionales y de la actividad exploratoria, si bien un tercio de los participantes mantuvieron un aceptable grado de compromisos flexibles en el ámbito de lo laboral. Un análisis detallado indicó además que hubo «transiciones entre estatus», de tal manera que casi un 50% de los jóvenes cambiaron su estatus de identidad ocupacional entre el inicio y el final del programa, lo que nos indica que estamos ante un momento de considerable intensidad evolutiva.

El significado del trabajo para los alumnos de PGS y sus formadores

Los jóvenes en PGS y sus formadores participan en sus contextos cotidianos de los intensos cambios sociohistóricos del «postfordismo» en relación al propio significado del trabajo. Esta época supone la construcción de un modelo diferente del vivido en la modernidad y la «era del fordismo»: disminución de la centralidad del trabajo como estructurador de las realidades sociales y las subjetividades, cambio en el discurso de crecimiento permanente y transformaciones en la concepción del trabajador como persona integrada socialmente y del trabajo como garante de autonomía y libertad (Alonso, 2000). Es de esperar que el impacto de estas mutaciones sea diferente en los jóvenes y en sus formadores de acuerdo a su posición en la estructura social y que se traduzca en significados del trabajo también bastante diferenciados. ¿Cuáles son estas visiones del trabajo y hasta qué punto llegan a acercarse estas visiones a lo largo del desarrollo del programa?

Los valores y metas laborales

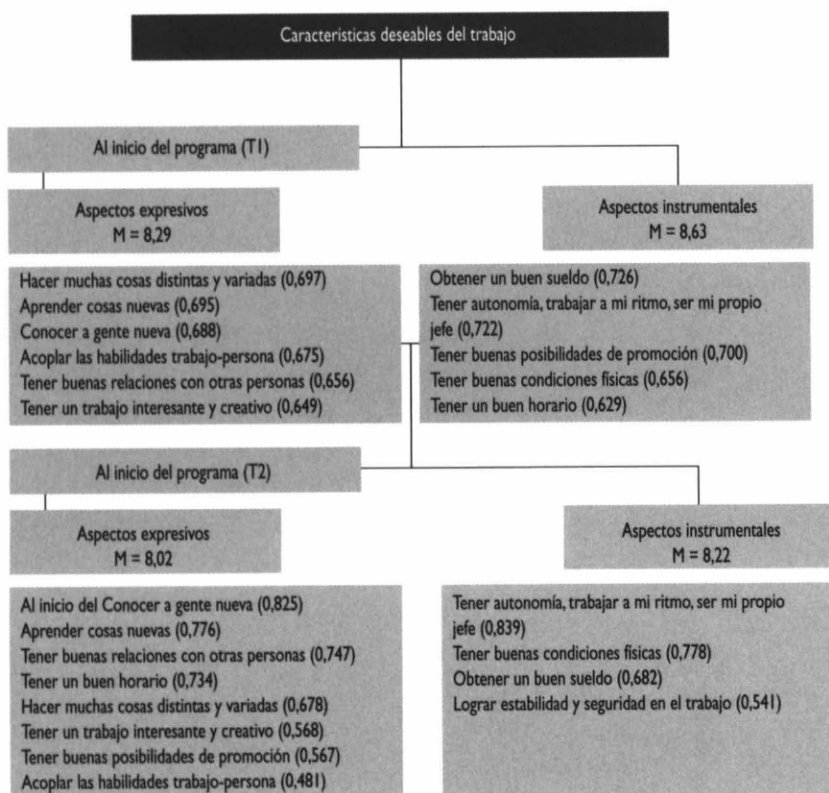
Los valores laborales hacen referencia a los aspectos del trabajo que resultan importantes para la persona y que, por tanto, prefiere se den en su trabajo. Estas preferencias dan lugar a una especial configuración o perfil que determina el significado que se le da al trabajo (Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001). Tradicionalmente la literatura sobre el tema ha distinguido entre *motivos extrínsecos o instrumentales* para trabajar y *motivos intrínsecos o expresivos* (Salanova, Moyano, Calvo, Prieto y Peiró,

1991). Los primeros hacen referencia a aspectos relacionados con el contexto de trabajo. Los segundos hacen referencia a las características de la actividad y, por tanto, a la actividad laboral como fin en sí misma. Posteriormente, se le añadió la dimensión de contactos interpersonales. Los valores laborales se establecen en la etapa de socialización y cristalizan en la adolescencia. Éstos tienen un efecto duradero en la personalidad del individuo, si bien en función de las diferentes situaciones laborales vividas se producen adaptaciones o modificaciones de los mismos. Debido a su importancia para el adecuado ajuste al mundo laboral y su carácter relativamente estable constituyen un contenido educativo en los PGS. Se analizaron en los jóvenes al inicio del programa y a su término, comparándolos con los de sus formadores. En el cuestionario de características deseables del trabajo se pidió a cada sujeto que estimase, en una escala de 1 a 10, hasta qué punto valoraba como deseables doce aspectos del trabajo.

En la Figura II se presentan los factores del cuestionario con sus ítems y saturaciones correspondientes. Los *aspectos expresivos del trabajo* hacen referencia a los aspectos intrínsecos de la actividad laboral pero con un componente de estabilidad y seguridad laboral. En el segundo tiempo, el primer factor también incluye el ítem referido a la jornada laboral, la organización del tiempo y a las posibilidades de promoción. Esto hace que el trabajo actúe estructurando, temporalmente, la vida de las personas y, profesionalmente, delimitando su carrera laboral. Los *aspectos instrumentales del trabajo* hacen referencia a los aspectos extrínsecos de la actividad laboral en sí misma con un componente de responsabilidad sobre los resultados del trabajo. En T2 este factor queda parcialmente reducido y se le dota de un carácter de seguridad y estabilidad laboral que no tenía en la estructura de los valores realizada antes de iniciarse el programa. Estos adolescentes consideran los dos factores como importantes. Con todo, cabe resaltar la importancia otorgada a la remuneración económica ($M1=9,5$; $M2=9,16$) y a las relaciones laborales satisfactorias ($M1=8,74$; $M2=8,51$). Resulta interesante señalar que no se ha producido variación alguna en las expectativas específicas del individuo con respecto a las características deseables del trabajo asociada a la participación en el programa.

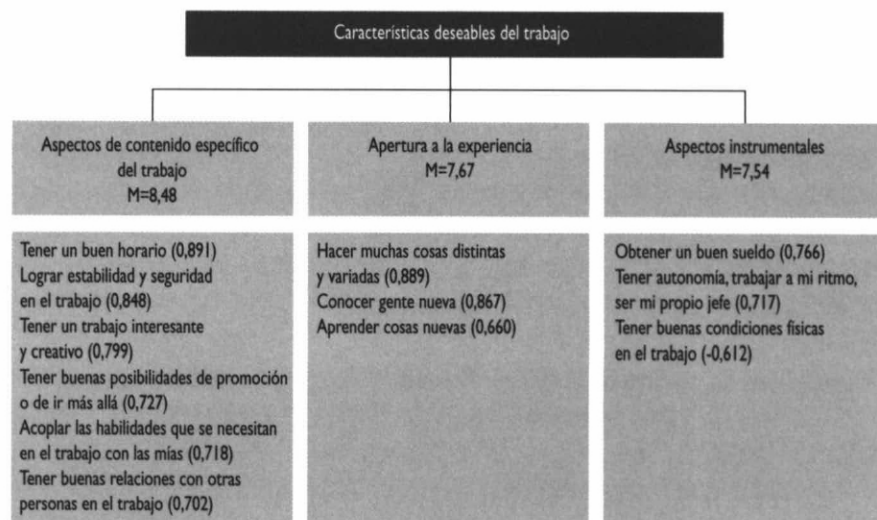
En la Figura III se observa la estructura de valores y metas laborales más diferenciada que emergió en el grupo de formadores de PGS. El primer factor viene definido por aquellos elementos que estructuran el tiempo y la carrera laboral de las personas y por aquellos que inciden en las características propias de la tarea, el ajuste persona-puesto de trabajo y el ambiente social en donde se desenvuelve, «*aspectos de contenido específico del trabajo*». Los valores incluidos en esta categoría reflejan

FIGURA 2. Factores identificados en el cuestionario de características deseables del trabajo de los jóvenes, con sus puntuaciones promedio



ciertos beneficios procedentes de diferentes aspectos tanto instrumentales como expresivos del trabajo. El segundo factor se denomina «*apertura a la experiencia*» por referirse a valores que potencian la autorrealización y que tienen que ver más específicamente con la búsqueda activa de nuevas experiencias y relaciones personales en el trabajo. El contenido del tercer factor nos permite denominarlo «*aspectos instrumentales del trabajo*» y hace referencia a los aspectos extrínsecos de la actividad laboral en sí misma con un componente de responsabilidad sobre los resultados del trabajo.

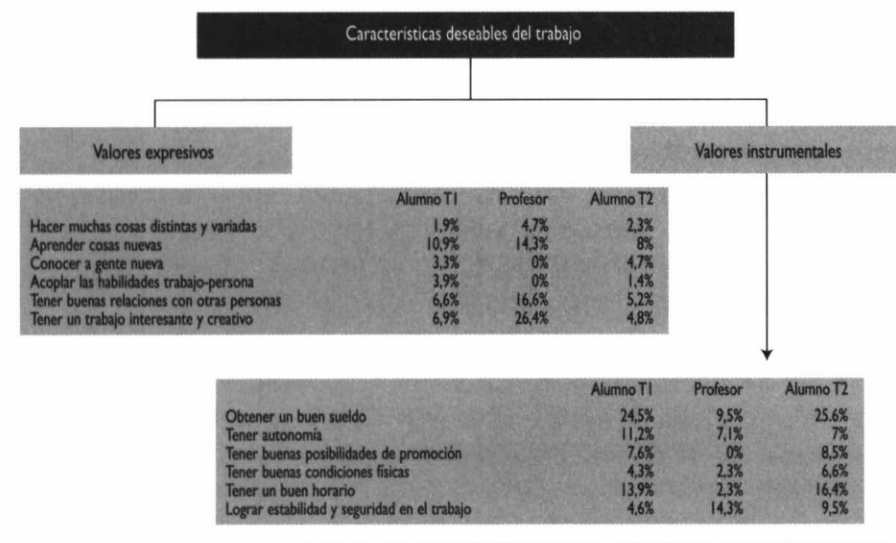
FIGURA 3. Factores identificados en el cuestionario de características deseables del trabajo de los formadores de PGS (T2), con las puntuaciones promedio



Las medias de los valores nos indican que los educadores de PGS priorizan valores acordes con las necesidades de autorrealización pero a la vez otorgan importancia tanto al contenido específico del trabajo como a aspectos instrumentales que les proporcionan calidad de vida laboral. Cuando se contrastaron los aspectos expresivos y los instrumentales de los profesores y de los jóvenes en T1, los jóvenes puntuaban significativamente más alto que los profesores en los aspectos instrumentales ($p < 0,05$), mientras que esta diferencia desapareció al término del programa.

También se les pidió a los alumnos y a sus educadores que seleccionasen *las tres características del trabajo más deseables de entre las doce presentadas*. En la Figura IV se presenta la distribución de porcentajes de cada muestra en la elección de cada característica. Los alumnos parecen valorar en mayor medida aspectos instrumentales del trabajo (T1= 68,54%; T2= 64,23%) frente a los expresivos (T1= 31,46%; T2= 35,77%). Esta importancia decrece en el grupo de los profesores de los PGS. En ellos las preferencias se orientan hacia aquellos aspectos relativos a las características intrínsecas del trabajo (26,4%); las relaciones sociales satisfactorias (16,67%), el aprendizaje de cosas nuevas (14,3%) y la estabilidad y seguridad laborales (14,27%).

FIGURA 4. Porcentajes en que se señaló como «más importante» cada una de las características del trabajo en los alumnos (T1 y T2) y en los formadores de PGS

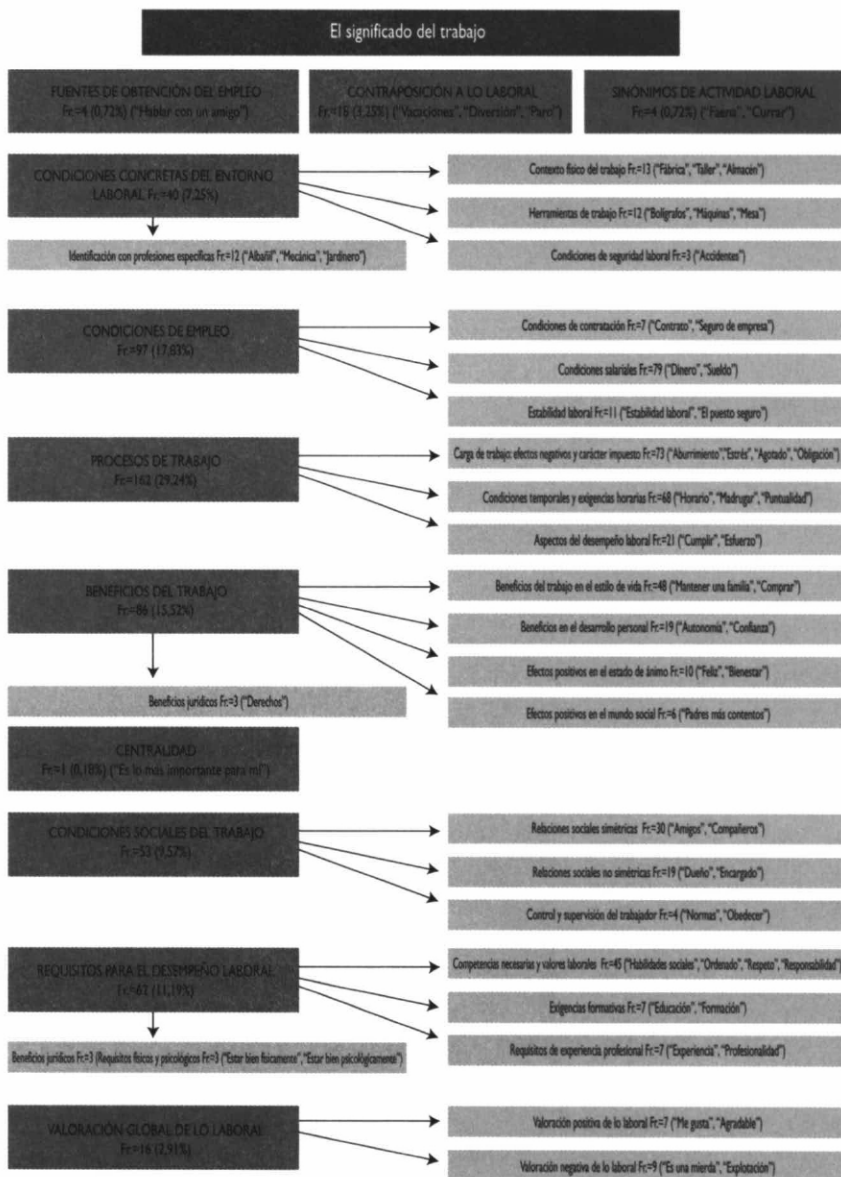


Una aproximación cualitativa al significado del trabajo

Se complementó la visión cuantitativa arriba descrita con una cuestión de tipo cualitativo, pidiendo a los jóvenes que escribiesen las diez primeras palabras en las que pensarían cuando oían el término 'trabajo'. Con la muestra de 100 jóvenes la cantidad potencial de palabras asociadas a recoger era de 1.000; sólo se obtuvieron 554, lo que indicaría un concepto medianamente diferenciado y de baja complejidad. En la formación de las categorías procuramos atender al contenido literal de los términos, sin ceñirnos a clasificaciones teóricas previas. En la Figura V se muestran las categorías de primer y segundo nivel junto con la frecuencia de aparición de las categorías y algunos ejemplos de las palabras mencionadas.

Un primer bloque de contenido aglutinaría aquellas denominaciones que se incluyen en la *obtención de un puesto de trabajo*, los *sinónimos de la actividad laboral*, la *contraposición a lo laboral* y *aspectos relativos a condiciones ambientales*. Éstos parecen definir el trabajo en función de su similitud o diferencia semántica con otros términos que aluden al fenómeno, con el contexto físico en donde se desenvuelve la

FIGURA 5. Categorización del concepto de trabajo de los jóvenes de PGS a partir de las palabras asociadas



actividad laboral o con sus manifestaciones más concretas. La importancia, sin embargo, de este bloque es relativa ya que únicamente supone el 13,06% de los atributos que definen el trabajo.

Un segundo bloque lo formarían aquellas categorías que caracterizan al trabajo desde un enfoque «postfordista», es decir, que nos transmiten una concepción instrumental y productiva del trabajo. Las *condiciones de empleo* hacen referencia a aquellas características bajo las cuales los trabajadores prestan sus servicios laborales en una organización. Los *procesos de trabajo* designan la organización y división del trabajo, las demandas del puesto concreto y aspectos relativos al desempeño. Las *condiciones sociales* son características relacionadas con la interacción que se lleva a cabo en el puesto de trabajo. Por último, *los beneficios* hacen referencia a la consecución de aquellos aspectos que resultan importantes para bienestar personal. La *centralidad* hace referencia al grado de importancia que tiene el trabajo en la vida de las persona.

Para los jóvenes de PGS el trabajo no parece ser una cuestión central en sus vidas; más bien el significado del trabajo responde a una racionalidad instrumental. Si observamos las frecuencias de las condiciones de empleo y, dentro de ellas, las salariales, nos daremos cuenta que en la base del significado del trabajo tenemos una concepción productiva del mismo (17,83%). Esta concepción es ampliada y matizada desde la categoría de procesos de trabajo. En ella el trabajo es concebido como una carga necesaria que estructura nuestras vidas y que requiere un esfuerzo importante (30,87%); ésta genera, ante todo, beneficios en el estilo de vida que nos permiten acceder al consumo (8,67%); en menor medida, también se producen otros tendentes al desarrollo personal, a la autorrealización y a la superación personal (3,43%). Esta concepción del trabajo incluye una mínima importancia de los vínculos sociales, ya que si excluimos las relaciones con los inmediatos superiores nos encontramos que sólo un 5% del contenido asociado al trabajo hace referencia a los aspectos puramente relacionales.

Un tercer y último bloque se compondría de las categorías de *requisitos para el desempeño laboral y la valoración global del trabajo*. La unión de ambas categorías se explica desde la necesidad de ajuste persona-puesto de trabajo, en el caso de coincidir ambas se generaría una valoración positiva de la actividad laboral. A diferencia de lo que podríamos presuponer, el colectivo de jóvenes de PGS está relativamente preocupado por los requerimientos del puesto de trabajo al que optarán en un futuro, lo que en gran medida puede deberse a su participación en el programa.

Desarrollo personal de los jóvenes y diseño de programas formativos: conclusiones y propuestas

Los datos presentados anteriormente nos ponen en la pista de algunos elementos que el diseño y aplicación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial deberían tener en cuenta si quieren convertirse en palancas de desarrollo positivo y «punto de giro» en la trayectoria biográfica de los jóvenes que participen en ellos. ¿Qué lecciones podríamos aprender de la experiencia con los PGS?

- *Los PGS se han configurado como contextos particulares de formación de identidad, estructurándose en torno a la identidad ocupacional y al concepto de trabajo.* Los PGS proporcionan un contexto seguro para que los jóvenes se comprometan en el plano ocupacional y en menor medida para explorar nuevos aspectos de sus relaciones personales. Con jóvenes en claro riesgo de una difusión de identidad, los PGS ofrecen como principal vía madurativa la presentación de una alternativa ocupacional atractiva a través de figuras adultas que de modo natural se convierten en modelos de identidad. La clave para conseguirlo se basa en que se produzca en los primeros meses del programa un buen ajuste entre la identidad previa del joven y las opciones presentadas. Aquí resulta interesante comprobar como cada modalidad de PGS contribuye a destacar unas opciones en el ámbito de la identidad ocupacional y de la orientación de futuro. De hecho, parece existir una cierta selección previa de los alumnos por sus motivaciones, de tal manera que –sobre todo en el caso de las ESAL– una vez se acoplan al programa se refuerzan sus compromisos previos hacia unas expectativas de inserción laboral rápida en un oficio específico. Los programas en centros de secundaria, por el contrario, abren más expectativas de continuidad académica y son percibidos como más útiles en esta finalidad. También parecen favorecer en mayor medida una cierta “moratoria ocupacional” con menor identificación con el oficio que se imparte. Sería útil, por tanto, establecer los perfiles de desarrollo de la identidad con los que los jóvenes acceden al programa a fin de orientarlos hacia la modalidad más adecuada.
- *El compromiso ocupacional y la implicación motivacional en el programa aportan numerosos beneficios para el desarrollo psicosocial de los jóvenes en PGS.* El núcleo ‘ocupacional’ se erige en la principal área que ayuda a derivar un sentido de identidad personal en estos adolescentes y donde el trabajo de identidad es más intenso, como se evidencia en las mayores puntuaciones en

compromiso y exploración en comparación al resto de áreas. Este compromiso con lo ocupacional parece trasladarse luego a otras áreas, especialmente la ideológica, ya que encontramos relaciones significativas entre el compromiso ocupacional y el ideológico. En la medida en que desde el PGS se favorezca esta identidad ocupacional mediante la adopción de compromisos tentativos y flexibles, el joven podrá aplicar estos procesos a otros ámbitos. Los jóvenes en PGS muestran en general un alto interés por el oficio que se enseña y una elevada valoración del PGS como herramienta de formación para el mundo laboral (Zacarés, Ruiz-Alfonso y Linares, 2004). Existen, no obstante, distintos niveles de motivación en el programa que afectan al grado en que la participación en el PGS va a incidir en la formación de identidad. Una elevada implicación favorece la adopción de compromisos ocupacionales y se asocia a un elevado compromiso con las relaciones familiares, como si los compromisos previos con la familia ayudan a implicarse más activamente en el programa. A su vez tanto la implicación en el programa como el compromiso ocupacional favorecen unas expectativas de empleo más positivas. El conseguir una pronta implicación en el programa y el consolidar unos ciertos compromisos ocupacionales se convierten en el desafío educativo más claro para los educadores. Esto supondría planificar de modo particular el primer período temporal de estos programas con una triple intención: a) cuestionar algunos compromisos previos que pueden dificultar este ajuste inicial (p. ej.: «esto no me puede aportar nada», «no hay ningún oficio que me interese»); b) abrir nuevas perspectivas de futuro y c) generar unas experiencias lo suficientemente estimulantes como para incorporar elementos positivos a la propia identidad. Las actuales perspectivas de intervención en el desarrollo de la identidad ayudarían a ello, tanto a través de la construcción de competencias y actitudes para la exploración como de la vivencia de «experiencias óptimas» (Zacarés e Iborra, 2006).

- *Los adolescentes en PGS construyen un significado del trabajo fuertemente extrínseco e instrumental, poco articulado y muy distinto al de sus formadores.* Podríamos afirmar que todavía es un concepto de trabajo anclado en representaciones clásicas del trabajo asalariado, insuficientemente articulado y diferenciado, y poco influido por la experiencia laboral previa. Sería esperable que, a medida que estos jóvenes fuesen teniendo experiencias continuadas de inserción laboral, se diferenciase mejor entre aquellos que más allá de la obtención de un buen salario valoran también aspectos de contenido del trabajo y los que destacan casi exclusivamente el valor instrumental de un buen trabajo. Los

formadores, en cambio, tienen una concepción del trabajo más social y menos instrumental al considerar el trabajo no sólo como producción instrumental de valores de uso (destacando la estabilidad laboral) sino como medio de solidaridad social y de autorrealización personal. Responden más a una racionalidad autónoma tendente a la autorrealización personal y orientada en un sentido más comunicativo. Esta distancia se convierte tanto en desafío como en recurso que pueden aprovechar los formadores para sus acciones educativas.

- *Los PGS muestran un impacto educativo moderado en el desarrollo de la identidad y en la configuración del significado del trabajo.* La participación en el programa supone nuevos replanteamientos en el balance compromiso/exploración sobre todo en el plano ocupacional. Al final del programa se verificó una especie de «crisis de realismo» que supuso un debilitamiento de los compromisos y exploración ocupacionales y un estancamiento en las expectativas de empleo. Este resultado no sería necesariamente negativo y podría constituir un paso previo y necesario para adoptar futuras decisiones de identidad y afrontar nuevos compromisos: es como si el programa dejase más abiertos al futuro a los jóvenes que han participado en ellos. La pregunta clave es si también con más recursos personales. Al menos en lo referido a la autoestima se mantiene al final del programa el efecto recuperador que se detectó inicialmente. Las respuestas a las entrevistas –que aquí no hemos comentado– también apuntan hacia la generación de nuevas seguridades y expectativas positivas sobre uno mismo y sobre el propio desarrollo (Peña y Zacarés, 2000). Creemos que al menos los PGS han tenido el efecto de «cambiar la plataforma de lanzamiento» desde el cual los jóvenes realizan su transición al mundo adulto. La han hecho más sólida y segura. Más cuestionable es que también hayan podido cambiar por completo la dirección hacia la cual apunta dicha plataforma. Una manera de potenciar estos efectos positivos sería la de apoyar y reforzar los compromisos en áreas diferentes a la laboral puesto que la consolidación de una identidad ideológica es un elemento clave del llamado «capital de identidad» (Côté y Levine, 2002). Esta tarea no puede realizarse sin el concurso de otros agentes y contextos comunitarios con los que los programas deberán conectarse y actuar como «espacio de reflexión» sobre las vivencias que se van teniendo.

Se reproduce en los PGS esa desigual distribución de los discursos sobre el trabajo que se observa en la sociedad en su conjunto, con la particularidad de que uno de los objetivos implícitos de los programas sea el acercarlos. Los programas han incidido

poco en estos significados del trabajo que los jóvenes traían previamente. Sí se ha detectado, en cambio, un efecto de enriquecimiento por la inclusión de toda una serie de competencias y actitudes hacia la laboral que formarían parte de esa «cultura del trabajo» que los educadores se plantean transmitir. Estos resultados encontrados pueden ser debidos tanto a razones metodológicas (poca sensibilidad de los cuestionarios para captar variaciones) como a otras que tienen que ver más con la actividad educativa de los PGS. En este sentido la falta de estrategias educativas adecuadas abordar este tipo de contenidos, la escasa incidencia sobre esta temática en los programas y la necesidad de más experiencias de contraste continuadas en el tiempo son importantes limitadores de la capacidad de modificación del significado del trabajo. El área de Formación y Orientación Laboral se tendría que revisar a la vista de estas posibles deficiencias introduciendo «expertos» que representen diferentes conceptos de trabajo y ofreciendo discusiones y actividades críticas sobre la propia noción de trabajo y sobre el recorrido biográfico que los alumnos y sus referentes han tenido de «lo laboral».

Una cuestión de fondo que resta pendiente todo el tiempo es la reflexión sobre *«qué significado del trabajo resulta más adaptativo para estos jóvenes a medio y largo plazo»*. ¿Sería la total asimilación al concepto de sus formadores lo deseable? No hay que perder de vista que la orientación al trabajo tan instrumental y de carga rutinaria de estos jóvenes es también una respuesta adaptativa a las transformaciones socioeconómicas que han puesto fin a una visión «moderna» del trabajo. Las dificultades que ellos mismos intuyen para estructurar en torno al trabajo un proyecto de vida les exige «externalizar» la actividad laboral y prepararse para un sistema de precarización y cambios continuados. En términos de identidad, sería una forma de «difusión adaptativa» a la espera de encontrar algo valioso con lo que comprometerse. En nuestra opinión no es una meta educativa adecuada la equivalencia con los conceptos de los formadores sino el presentar y ayudar a integrar algunos aspectos del significado del trabajo en una visión de mejora permanente de uno mismo. Esto supone reconocer aquellas dimensiones intrínsecas del trabajo con las que uno se puede identificar (p. ej.: «disfrute más cuanto más aprendo sobre este oficio»). En uno de los estudios (Aparisi et al., 1998) encontramos precisamente que una orientación más intrínseca hacia el trabajo favorecería el compromiso ocupacional y que por tanto la orientación hacia el trabajo adoptada constituía una variable de interés en el proceso de maduración personal. Creemos que el interrogante que nuestros datos abren debería ser planteado también en el diseño de las acciones formativas de los PCPI.

Estos son parte de los retos a abordar en la próxima generación de programas profesionalizadores. Algunos son nuevos, como los referidos al significado del trabajo mientras

que otros evocan «la permanente preocupación educativa». En este sentido, no queremos acabar este artículo sin recoger la voz de los educadores plenamente conscientes de la «importancia urgente» que en programas como los PGS tiene la dimensión madurativa:

La persona, cada uno de ellos, es lo importante. Lo demás, cultura y taller, tiene una importancia relativa. Lo demás todavía tiene tiempo. Sin embargo, se acaba el tiempo de la recuperación de esos alumnos/as con dificultades personales, familiares y sociales. Todo profesor que se implique en este tipo de programas, ha de hacerlo con la vista puesta en la formación personal de sus alumnos/as. Todo lo demás vendrá por añadidura. Esto es lo importante: ayudarles a salir a flote como personas. (Jiménez, 1999, p. 233).

Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E. (2000): *Trabajo y modernidad. El empleo débil*. Madrid, Fundamentos.
- APARISI, J.; MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I.; MOLPECERES, M. A.; ZACARÉS, J. J. (1998): *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia, Universitat de València-Servei de Publicacions.
- CÔTÉ, J. E.; LEVINE, C. G. (2002): *Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ, LEA.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. Nueva York, Norton. (*Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1971).
- GRACIA, F. J.; MARTÍN, P.; RODRÍGUEZ, I.; PEIRÓ, J. M. (2001): «Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal», en *Anales de Psicología*, 17, 2, pp. 201-217.
- INJUVE (2004): *Informe Juventud en España, 2004*. Madrid, Instituto de la Juventud-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JIMÉNEZ, J. (1999): «Descripción y análisis de una experiencia de garantía social», en *Contextos Educativos*, 2, pp. 229-256.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 4/10/90).
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/05/06).
- MARCIA, J. E. (1993): «The status of the statuses: research review», en J. E. MARCIA; A. S. WATERMAN, D. R. MATTESON; S. L. ARCHER; J. L. ORLOFSKI: *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Nueva York, Springer-Verlag, pp. 22-41.

- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencia*. Valencia, Universitat de València-Servicio de Publicaciones.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A.; PINAZO, S. (2004): «Conflicto, disciplina y clima de aula: la garantía social como respuesta al control social de los jóvenes», en M. A. MOLPECERES (coord.): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Cinterfor/OIT, pp. 255-299.
- MOLPECERES, M.A. (coord.) (2004): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- MOLPECERES, M.A.; ZACARÉS, J. J. (1999): «Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social», en *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 3, pp. 5-37.
- MOLPECERES, M.A. (1998): «La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral», en I. MARTÍNEZ; F. MARHUENDA (eds.): *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de València-Servicio de Publicaciones, pp. 67-95.
- PEÑA, M. J.; ZACARÉS, J. J. (2000): *La experiencia de los programas de garantía social: un acercamiento desde los jóvenes participantes*. Comunicación presentada en el IX Congreso INFAD, Cádiz, 27-29 de abril de 2000.
- ROTH, J. L.; BROOKS-GUNN, J. (2003): «What exactly is a youth development program? Answers from research and practice», en *Applied Developmental Science*, 2, pp. 94-111.
- SALANOVA, M.; MOYANO, C.; CALVO, M.; PRIETO, E.; PEIRÓ, J. M. (1991): «Valoración de los aspectos laborales en jóvenes que se incorporan a una organización laboral», en *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7, pp. 85-100.
- VIGUER, P. (2004): *Optimización evolutiva*. Madrid, Pirámide.
- ZACARÉS, J. J. (1998): «Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario», en I. MARTÍNEZ; F. MARHUENDA (eds.): *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de València-Servicio de Publicaciones, pp. 35-66.
- ZACARÉS, J. J.; IBORRA, A. (2006): «¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto», en *Cultura y Educación*, 18, 1, pp. 31-46.

ZACARÉS, J. J.; RUIZ-ALFONSO, J. M.; LLINARES, L. (2004): «Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social», en M.A. MOLPECERES (coord.): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Cinterfor/OIT, pp. 197-254.

Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo¹

Joan Carles Bernad i García

jcbernad@uv.es

M^a Ángeles Molpeceres Pastor

molpecer@uv.es

Universitat de València. Departament de Psicologia Social

Resumen

Con este artículo estudiamos los discursos educativos de docentes de los Programas de Garantía Social (PGS) en el País Valenciano, al considerar esta herramienta educativa como un lugar privilegiado para el estudio de los cambios que están acaeciendo en el sistema educativo fruto de las transformaciones sociales que vivimos. Para ello se han realizado entrevistas en profundidad a docentes de PGS y el material obtenido se ha analizado desde el prisma del análisis social del discurso; utilizando como marco teórico el modelo de las ciudades y los mundos comunes -Boltanski y Thévenot (1991), y Boltanski y Chiapello (2002)-.

Como resultado de este trabajo, hemos definido tres marcos de referencia que articulan los discursos educativos, que entienden la educación como vínculo, como instrucción o como derecho. Estos marcos se combinan generando tres tipos de discursos educativos que entienden la educación como relación de tutela, como relación entre maestro y aprendiz, o como relación de empoderamiento. Además localizamos un marco de referencia emergente de carácter conexcionista, en el que aparece un tipo de discurso educativo que considera la educación como una relación de mediación. Además hemos podido observar cómo, aun siendo diferentes los discursos localizados, presentan por diversas vías un alto grado de funcionalidad con la lógica de justificación del capitalismo flexible.

⁽¹⁾ Los resultados expuestos en este artículo fueron obtenidos en el curso del trabajo de investigación *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología entre 2000 y 2003 (Ref. SEC2000-0801).

Este trabajo, por último, abre interrogantes sobre la relación de la presencia e influencia de estos discursos en los programas que vienen a sustituir a los PGS dentro de la reciente reforma educativa aprobada: los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Palabras clave: Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, concepciones de la educación, lógicas de justificación, análisis social del discurso, espíritu del capitalismo, capitalismo flexible.

Abstract: *Emerging Debates on Education within the Range of the Education System*

The present article provides the different educational discourses of teachers in Social Guarantee Schemes in the Valencian region. SGS are considered as an privileged educational tool for the study of current changes within the educational system due to overall social transformations. With this purpose, we have carried out deep interviews with teachers in SGS. The results have been analysed following the approach of social analysis of discourse. In order to accomplish all this, we have used the theoretical framework provided by the «common cities and worlds» –Boltanski and Thévenot (1991), and Boltanski and Chiapello (2002)–.

As a result, we have highlighted three frameworks of reference which articulate educational discourses. They consider education either as a tie, as an instruction or even as a right. Such frameworks are combined hence providing three different types of educational discourse: education as a guidance relation, as an apprentice-master relation or as an empowering one. Furthermore, an emerging reference frame with a connection nature in which a type of educational discourse arises that considers education as a mediation relation should also be taken into account. We have also been able to observe that, even if educational discourses differ, they have proved to be very functional for the logical justification rationale of flexible capitalism.

Finally, this work opens up a set of questions on the relationship between appearance and the influence of these types of discourses in those programmes that will replace SGS following the recent educational reform: Initial Vocational Qualification Programmes.

Key words: Social Guarantee Schemes, Initial Vocational Qualification Programmes, notions of education, justification rationales, social analysis of discourse, capitalism's spirit, flexible capitalism.

Las mutaciones de la función docente en el marco de una sociedad en transformación

Actualmente, en el marco de las transformaciones sociales, fruto del desmontaje del modelo social del Estado del Bienestar y del triunfo de las lógicas y prácticas de carácter

neoliberal, está produciéndose una reconstrucción del sentido mismo de la tarea educativa, gestándose una «nueva figura docente» y una «nueva escuela». Se construyen nuevas formas escolares en el marco de un nuevo Estado y de un nuevo lugar para lo público y el mercado.

Los profesores y profesoras son cada vez menos una autoridad de saber –legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen–, y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores, en estrecho contacto con el alumnado y las familias (Varela, 1991).

Ante las pedagogías tradicionales, las nuevas pedagogías exigen de los profesores y profesoras un control más difuso y menos visible, ya que toda imposición directa está mal considerada. La vigilancia y cuidado que deben ejercer sobre el alumnado tiene que ser dulce, pero inexorable, ya que sólo así podrán conducirlos al estado perfecto de automonitorización, autocontrol, autoevaluación, autodidaxia (Varela, 1991).

En definitiva, se trata de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y autoevaluarse. Subjetividades de formación difusa que están en estrecha relación con un orden neoliberal que requiere identidades modelables y diversificadas, para un mercado de trabajo también cambiante y flexible (Varela, 1995).

Los PGS como observatorio social privilegiado

Estamos asistiendo en las últimas décadas a un esfuerzo continuado por descentralizar, flexibilizar y favorecer la innovación en todos los niveles del sistema educativo, con la pretensión de dar respuesta a un mercado laboral que pide y estimula estas transformaciones. Como consecuencia de este esfuerzo, el sistema educativo se ha expandido mucho más allá del tradicional ámbito reglado, y es justamente en los lugares más periféricos del sistema educativo –como la educación no escolar y las herramientas educativas dirigidas a las poblaciones que fracasan en el sistema educativo– donde la flexibilización, la descentralización y desregulación administrativa, así como la innovación de los modos de gestión y de las herramientas educativas, ha sido mayor y más acelerada (Aronowitz y DiFazio, 1994; Ragatt, Edwards y Small, 1995).

En este espacio periférico nos encontramos con los Programas de Garantía Social (PGS), que constituyen una oferta formativa profesionalizadora destinada a jóvenes entre

16 y 25 años que no han logrado un graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Desde nuestra óptica, los PGS en el País Valenciano representan un contexto privilegiado de investigación por dos motivos: por su singularidad con respecto a otras ofertas profesionalizadoras de la formación regulada, como los ciclos formativos medios y superiores de Formación Profesional, que radica en la acentuación de las tendencias generales de evolución que afectan al sistema educativo en su conjunto; y por su flexibilidad y su escaso grado de regulación formal, que hacen posible encontrar diversas concreciones diferentes de una misma herramienta formativa.

En este sentido, la ausencia de regulación formal en el ámbito estatal de los PGS ha posibilitado que se concreten en el País Valenciano como una oferta formativa vanguardista en diversos aspectos: en el diseño integrador de la formación que los caracteriza, en el que la subdivisión y segmentación de las materias es mínima, y todas ellas se articulan en torno al eje del perfil profesional; en el carácter innovador de su modo de gestión en relación con otros instrumentos disponibles en el sistema educativo reglado, en la dirección de una mayor flexibilidad, heterogeneidad y desinstitucionalización; y en la elevada flexibilidad y el escaso grado de regulación formal que les es propio y que les hace especialmente aptos para adaptarse a los cambios en las lógicas del mercado laboral.

El planteamiento de nuestra investigación

Entre los/as docentes de los PGS en vigor en el País Valenciano en el curso 2001-02, realizamos una serie de entrevistas en profundidad a catorce profesores/as. El criterio de selección de los sujetos fue el de maximizar la variedad potencial de discursos de autocomprensión como trabajadores/as. Para alcanzar este criterio seleccionamos a docentes de formación básica y de taller de siete programas de diferentes tipos de entidades promotoras, con diferentes perfiles profesionales y con diversas procedencias geográficas. A cada persona se la entrevistó en dos ocasiones, con una duración media de hora y media cada sesión.

La primera sesión de entrevista se centró en los elementos biográficos y de trayectoria laboral del sujeto, las condiciones laborales actuales y las tareas que integran su puesto de trabajo. En la segunda sesión se sondeó su discurso sobre las virtualidades y finalidades formativas del PGS, su visión del sistema educativo y del

mercado laboral, así como algunas cuestiones en relación con el significado del trabajo.

Realizadas las entrevistas, con la intención de localizar y analizar los discursos presentes, trabajamos el material obtenido desde el prisma del Análisis Social del Discurso. La fórmula general de «situar el texto en el contexto», que caracteriza el análisis social del discurso, y que la concretamos en tres momentos analíticos:

- *Identificar discursos en los textos.* Todo análisis social de los textos empieza siendo un mapa de posiciones discursivas. El texto es el soporte/materialización de un conjunto de discursos que difieren, confluyen y se expresan en un espacio concreto referido a lo social. Los discursos son líneas de enunciación simbólica que tienden a presentar posiciones sociales; un discurso no es algo que tenga un origen personal, individual, sino que revela una determinada posición sociohistórica (Gómez Sánchez, 2002).
- *Contextualizar los discursos en un determinado campo social.* El análisis social de los discursos considera la «representación como una norma de acción» (Deladalle, 1996), que obliga en la práctica a situar textos en contextos. Contexto que no es sólo un marco situacional de la producción del discurso –el contexto micropragmático–; ni tampoco el contexto semiótico o intertextual, de dependencia del texto de otros textos y del discurso en relación con otros discursos; es sobre todo un contexto entendido como el conjunto de referentes sociogrupales que dan significado al discurso. Así, se debe observar cómo el análisis social de los discursos es fundamentalmente una análisis histórico, ya que la historia es la principal generadora de contextos, y sin los contextos históricos concretos no hay análisis social de los discursos posible (Alonso, 1998).
- *Analizar las funciones y los efectos de los discursos.* Los discursos tienen fundamentalmente una dimensión pragmática y deben ser analizados atendiendo a su capacidad de acción, a su «performatividad». Una vez localizados y contextualizados los discursos, debemos preguntarnos cuáles son las funciones que tienen los discursos en la vida social, en la producción y transformación de las relaciones sociales: qué hacen y qué efectos producen (Molpeceres, Gómez Sánchez y Llinares, 2002).

Marco analítico: las lógicas de justificación en el mundo contemporáneo

Para poder establecer los vínculos entre lo que «dicen» las personas y el mundo que nos rodea, necesitamos de un aparato teórico que lo posibilite. Para esta función hemos aprovechado el instrumental teórico planteado en Boltanski y Thévenot (1991) y Boltanski y Chiapello (2002): la lógica de las ciudades.

Este marco teórico pone el énfasis en dos dimensiones del discurso que consideramos clave, y que hacen de éste un modelo relevante y fructífero: enfatiza la dimensión performativa de los discursos y ancla su dimensión sociohistórica. O, dicho de otro modo: pone los discursos en relación con el sistema económico y el momento histórico en que circulan, y de este modo permite comprender sus efectos en el orden social.

La importancia de los discursos: el espíritu del capitalismo

La idea básica de Boltanski y colaboradores (Boltanski y Thévenot, 1991; Boltanski y Chiapello, 2002) es que los discursos desempeñan un papel especialmente importante en el marco del sistema capitalista. El capitalismo es un tipo de sistema que necesita la cooperación de muchos sujetos, sujetos que no siempre obtienen un beneficio tangible por sus esfuerzos, y cuya colaboración no puede obtenerse por la fuerza. En estas condiciones, es muy importante generar y hacer circular discursos que «convencan» a las personas del sentido y el valor de lo que hacen, de modo que lleguen a prestar su cooperación de modo voluntario.

En otras palabras, el capitalismo no encuentra en sí mismo ningún recurso que le permita proporcionar razones para el compromiso; por lo tanto, para poder mantener su poder de movilización, debe apropiarse de creencias que gozan, en una época determinada, de un importante poder de persuasión y tomar en consideración las ideologías más importantes –incluidas aquellas que le son hostiles– que se encuentran inscritas en el contexto cultural en el que se desarrolla. El capitalismo, enfrentado a una exigencia de justificación, moviliza algo «que está ya ahí», algo que tiene la legitimidad garantizada, y le da un nuevo sentido asociándolo a la exigencia de acumulación del capital. Aquí entra en juego lo que los autores denominan espíritu del capitalismo.

Boltanski y Chiapello (2002, p. 46) denominan espíritu del capitalismo a la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo; al conjunto de creencias

asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar este orden y a mantener, legitimándolas, las formas de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Así, para conseguir la adhesión, el capitalismo ha incorporado un espíritu capaz de proporcionar perspectivas de vida seductoras y excitantes, y de ofrecer garantías de seguridad y argumentos morales para poder continuar haciendo aquello que se hace. Esta amalgama de motivos y razones varía en el tiempo de acuerdo con las expectativas de las personas a las que hay que movilizar, las esperanzas con las que han crecido y las formas adoptadas para la acumulación del capital en las diferentes épocas. Pero, en última instancia, estas justificaciones posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de manera más general, justifican la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista.

De algún modo, pues, lo que Boltanski y colaboradores están afirmando es que el capitalismo es un tipo de sistema que requiere la adhesión voluntaria de las personas, y al cual la mera imposición arbitraria o por la fuerza tiende a resultarle disfuncional. Por eso es un sistema en el cual los discursos que justifican el orden social existente cobran una importancia crucial, ya que constituyen fuerzas esenciales para su mantenimiento y desarrollo.

La exigencia de legitimidad: la ciudad

Si el espíritu del capitalismo se alimenta de las ideologías y los sistemas de valoración inscritos en el contexto social e histórico en que se desarrolla, tiene una amplia variedad de éstos a su disposición. En cada sociedad existen, en un determinado momento sociohistórico, una pluralidad de lógicas de justificación que se consideran legítimas para fundamentar el orden y el funcionamiento de diversos ámbitos de la vida. Se puede valorar, por ejemplo, a las personas en función de su antigüedad, de su eficacia o de la fama que han logrado alcanzar; y, dependiendo de cuál de estos criterios de valoración se imponga, se considerará justo y pertinente un orden que otorga estatus y recursos a los sujetos en función de la antigüedad, eficiencia o fama que puedan demostrar. Asimismo, cada uno de estos criterios de valoración puede servir para justificar de modos diferentes el sentido de una actividad: cierta actividad se puede considerar una contribución valiosa por su funcionalidad para la consecución de ciertos fines –como sucede con muchas contribuciones laborales–, o bien porque constituye una aportación singular, original y única –como sucede con las creaciones artísticas–, y ambos argumentos remiten a lógicas de justificación diferentes. Los diversos

sistemas de valoración pueden coexistir en un momento determinado, y de hecho coexisten: no es el mismo, por ejemplo, el criterio por el cual se nos valora y se nos promociona en el ámbito laboral que el criterio por el cual se nos otorga autoridad en el ámbito familiar; y ninguno de ambos coincide con el criterio en función del cual se nos otorgan los derechos como ciudadano. El espíritu del capitalismo tiene a su disposición una gama de sistemas de valoración de los cuales puede echar mano para justificar las actividades necesarias para su funcionamiento. Pero, aun siendo plurales, estas diversas lógicas de justificación de las actividades y el estatus de las personas no son infinitas.

Una lógica de justificación, o un sistema de valoración y distribución de recursos, si quiere ser considerado legítimo y no arbitrario, debe atenerse a ciertas reglas (ver Boltanski y Thévenot, 1991), para un análisis de las condiciones que ha de satisfacer un orden social legítimo. Boltanski y Thévenot (1991) dieron el nombre de «ciudad» a aquellas concepciones del orden social que se han considerado legítimas a lo largo de la historia reciente de nuestras sociedades occidentales. Así, las ciudades son los órdenes sociales, o metafísicas políticas, que a lo largo de nuestra historia reciente se han construido respetando las constricciones que impone la legitimidad. Dichas «ciudades», o concepciones del orden social y de los sistemas en función de los cuales se ha de valorar a las personas y las actividades, son –por así decirlo– los repertorios básicos de los cuales hemos de extraer nuestros argumentos y nuestras justificaciones si queremos que sean considerados justos y pertinentes.

Boltanski y Thévenot (1991) identifican seis ciudades o lógicas de justificación en el marco de las sociedades occidental-capitalistas, cada una de las cuales está regida por un criterio de valoración diferente: la ciudad inspirada, la ciudad doméstica, la ciudad del renombre, la ciudad cívica, la ciudad mercantil y la ciudad industrial.

En la ciudad de la inspiración, el prototipo de grandeza es el santo que accede a un estado de gracia o la del artista que recibe la inspiración. Esta grandeza se revela en el propio cuerpo preparado mediante la ascesis, y tiene en las manifestaciones inspiradas –santidad, creatividad, sentido artístico, autenticidad...– la forma de expresión privilegiada.

En la ciudad doméstica, el valor de la gente depende de su posición jerárquica en una cadena de dependencias personales. Es una fórmula de subordinación establecida a partir de un modelo doméstico, donde la vinculación política entre los seres se entiende como una generalización de la vinculación generacional que conjuga tradición y proximidad –el «grande» es el primogénito, el abuelo, el padre... –; a quien se debe respeto y fidelidad a cambio de protección y apoyo.

En la ciudad del renombre, el valor no depende más que de la opinión de los otros, es decir, del número de personas que te otorgan crédito y estima. El criterio de ordenación es la realidad de la opinión de los otros y las reacciones de la opinión pública condicionan el éxito en esta ciudad.

En la ciudad cívica, el principio básico que fundamenta el orden social es la superioridad de lo colectivo, de la conciencia colectiva o la voluntad general. El grande en la ciudad cívica es el representante de un colectivo del que expresa su voluntad general. Son las personas colectivas las que son valoradas y, en consecuencia, el estatus se otorga a los individuos en función de su carácter reglamentario y representativo.

En la ciudad mercantil, el criterio que fundamenta el orden está representado por la competencia, que es al mismo tiempo el resultado de las acciones de los individuos movidas por el deseo que los impulsa a poseer los objetos, las mercancías.

En la ciudad industrial el criterio de valoración de personas y objetos es la eficacia y el resultado en la organización. La grandeza se fundamenta en la eficacia y determina la configuración de una escala de capacidades profesionales. Es el tipo de orden social en que los objetos técnicos y los métodos científicos encuentran un lugar central.

La relación entre ciudades y espíritus del capitalismo

Boltanski y Chiapello (2002) distinguen tres configuraciones históricas del capitalismo. El capitalismo mercantil hasta finales del siglo XIX sitúa en su epicentro la figura del burgués emprendedor y los valores burgueses. El capitalismo industrial, de las décadas centrales del siglo XX, pone su énfasis no tanto en el empresario concreto sino en la organización, y pivota en torno a la figura central del director y de los mandos. La configuración actual es la propia de un capitalismo mundializado que se sirve de las nuevas tecnologías: un capitalismo informacional en una sociedad-red (Castells, 2000) que, por su énfasis en la flexibilidad de todas las esferas de la vida, es denominado capitalismo flexible (Sennet, 2000).

Estas tres configuraciones históricas del sistema capitalista se corresponden con tres discursos dominantes, que se han ido sucediendo entre sí y mediante los cuales el sistema capitalista ha buscado fundamentar la legitimidad de sus actividades y del orden social que éstas generaban. Los dos primeros espíritus del capitalismo, en su afán por obtener legitimidad, anclaban sus justificaciones y extraían sus argumentos de los repertorios proporcionados por las seis ciudades identificadas por Boltanski y Thévenot (1991). El primer espíritu del capitalismo se apoyaba en un compromiso

entre justificaciones domésticas y justificaciones mercantiles. En cambio, el segundo espíritu del capitalismo invocaba justificaciones que descansaban en un compromiso entre la lógica industrial y la cívica.

Sin embargo, los nuevos discursos justificativos del capitalismo flexible –el tercer espíritu del capitalismo– se expresan de manera imperfecta mediante las seis ciudades tradicionales: ninguno de los órdenes sociales convencionales parece capaz de explicar la valoración actual de la actividad por sí misma, con independencia de su eficacia, o de la adaptabilidad como atributo valioso. Lo que conduce a Boltanski y Chiapello (2002) a postular la aparición de una séptima ciudad, que permite crear equivalencias y justificar posiciones de grandeza relativa en un mundo en red: la ciudad por proyectos. En la ciudad por proyectos, la grandeza de las personas se mide en relación al principio de actividad. La actividad está dirigida a generar proyectos o a integrarse en proyectos. La actividad se manifiesta en la multiplicidad de proyectos de todo tipo que pueden ser llevados a cabo y que hipotéticamente, deben ser desarrollados de forma sucesiva, constituyendo el proyecto, dentro de esta lógica, un dispositivo transitorio.

En síntesis, cada configuración histórica del sistema socioeconómico se encuentra en relación con diversas concepciones del orden social legítimo, justo y aceptable; concepciones éstas que a su vez sirven para justificar las actividades y formas de distribución que el nuevo sistema requiere. La educación es, sin duda, una actividad laboral y económica desarrollada en el marco de un sistema concreto y, que echa mano, para su justificación, de argumentos y sistemas de valoración similares a las que emplean otras actividades necesarias para la pervivencia del sistema capitalista. La relación entre las siete ciudades y los tres espíritus del capitalismo que esbozan Boltanski y colaboradores nos parece una herramienta útil para relacionar los discursos presentes en los docentes con las transformaciones de la sociedad en general, y del mundo de la educación en particular, encuadradas en la nueva reorganización del capitalismo: el capitalismo flexible.

Lógicas de justificación en el sistema educativo

J. L. Derouet (1989) se apoyó en el modelo de las ciudades para estudiar las organizaciones educativas francesas. El interés de este autor radicaba en identificar modelos normativos completos de instituciones educativas, donde se estableciera la coherencia

entre una definición específica de saber, una idea de infancia, una justificación de la selección escolar y una concepción de las relaciones naturales entre los agentes implicados, especialmente entre maestros/as y alumnos/as.

Al revisar las instituciones educativas francesas, Derouet llegó a la conclusión que las seis lógicas potencialmente legítimas definidas por Boltanski y Thévenot no estaban igualmente presentes en las instituciones educativas francesas: las lógicas cívica, doméstica e industrial sí daban respuesta de manera completa a las cuestiones planteadas, permitiendo articular un modelo puro de institución educativa regido por cada una de ellas. En cambio, las lógicas mercantil, inspirada y del renombre, por sus propias naturalezas, no permitían articular un modelo completo y coherente de institución educativa, sino que estaban presentes más bien en la denuncia de los modelos existentes.

El modelo educativo doméstico se centra en el potencial educativo del vínculo que se establece entre docente y alumno/a, educándose mediante el talante del maestro y la relación ejemplar docente/disciente. La centralidad en el proceso educativo es la del «saber estar»; es decir, un trabajo docente centrado en la corrección y resocialización de los y las menores. La idea es que el proceso educativo salga del aula y se arraigue en el entorno local, dejando la puerta abierta a la necesaria participación de los padres, con la intención de lograr que el aula sea una extensión de la educación en el hogar.

El modelo educativo industrial apuesta por una educación centrada en la adquisición de pautas de ejecución, de métodos de realización y de conocimientos vinculados con tareas manipulativas. La apuesta pedagógica es, por tanto, por una formación centrada en el «saber hacer». La formación que se imparte rompe con las divisiones disciplinarias, buscando una formación que responda a la resolución de problemas técnicos, de tal forma que se utilizan contenidos trasversales, interdisciplinares, al servicio de la capacitación profesional.

El modelo educativo cívico considera la educación como un instrumento social que busca reducir las diferencias entre los individuos mediante una formación que permita su promoción social. Desde aquí, la educación se vuelve un derecho ciudadano que el Estado debe garantizar. De esta manera, en la relación docente/disciente el planteamiento cívico pretende evitar cualquiera tipo de trato preferencial y diferenciado entre el alumnado. Se debe impartir la misma formación a todos/as y evaluarlos con los mismos criterios. Se pone especial énfasis en la importancia de la formación básica, ya que ésta es una herramienta que le puede servir al alumnado en diversas tareas diarias para desarrollarse como ciudadano/a.

Resultados: discursos educativos presentes en docentes de PGS

En el discurso de los y las docentes de PGS entrevistadas en nuestro estudio, los tres modelos educativos arriba expuestos no aparecían «en estado puro», sino que se combinaban generando tres tipos híbridos de discurso docente: un discurso docente fundamentalmente doméstico –la educación como relación de tutela–; un discurso docente doméstico-industrial –la educación como relación maestro/aprendiz–; y un discurso docente doméstico-cívico –la educación como relación de empoderamiento–.

Por qué aparecen estos discursos y no otros, y por qué aparecen fundidos y combinados de estas formas particulares, es una cuestión que sin duda tiene que ver con la posición que ocupan los Programas de Garantía Social en el marco del sistema educativo, con el tipo de instituciones que los promueven y con las formas emergentes de gestión que se imponen en relación con ellos. Por este motivo, los discursos presentes en los docentes de PGS deberían aportar claves para aproximarnos también al estudio de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), el nuevo recurso educativo que viene a sustituir los PGS (Programas de Garantía Social) en el marco de la reciente reforma educativa española; ya que, sin ser idénticos, vienen a responder a los mismos problemas: el fracaso escolar caracterizado por la no obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

Discursos dominantes entre los y las docentes de PGS

El discurso de la educación como relación de tutela

Con la consideración de la educación como relación de tutela pretendemos resaltar el tipo especial de vínculo que se establece en el marco de este discurso entre docente y discente, un vínculo de protección y de corrección al mismo tiempo. En este marco, el/la docente desarrolla el papel de guía y ejemplo hacia el alumnado, siendo estos elementos herramientas educativas fundamentales.

Este discurso enfatiza la corrección de hábitos. Se defiende que en la tarea educativa lo fundamental es la corrección de hábitos y las actitudes del alumnado. Esta es la pieza clave para poder hacer después cualquiera otra cosa. Esta focalización en la corrección de hábitos y costumbres pone de manifiesto una lógica doméstica docente, centralizada en los modales de los alumnos, en el «saber estar».

También está presente una línea argumental referida a la despreocupación familiar. Este discurso critica los excesos de permisividad, así como la falta de seguimiento e implicación de los padres en la educación de sus hijos –desde la lógica doméstica los padres son los principales agentes sociales, y la familia es la piedra angular de su modelo de sociedad.

Por otro lado, hay una tercera línea relativa al deterioro de la autoestima del alumnado. Parte de la premisa de que el alumnado llega a los PGS con la autoestima deteriorada, básicamente por las experiencias educativas previas y/o por un entorno familiar poco favorecedor. Así una tarea fundamental del trabajo docente es el acompañar en el proceso de recuperación de la autoestima, para poder extraer de cada cual todo lo que llevan dentro. En este proceso el/la docente hace de guía, de acompañante, de adulto con vida recorrida.

Por último, este discurso defiende la necesidad de atender a las necesidades especiales del alumnado y (re)personalizar de la educación. Este discurso considera que la educación estandarizada, típica del sistema educativo reglado, no es capaz de dar respuesta a la diversidad de alumnado que tienen los centros educativos. Desde aquí se defiende la necesidad de rebajar el nivel formativo y favorecer un aprendizaje en la medida de las posibilidades del alumno con una formación más adaptada a sus necesidades y carencias.

El discurso de la educación como relación maestro-aprendiz

No hemos encontrado una forma pura de docente industrial, sino que está presente en forma de dispositivo de compromiso con la lógica doméstica. Este híbrido lo hemos etiquetado como una manera de entender la educación en forma de relación maestro-aprendiz, y con esta etiqueta presentamos un tipo de discurso educativo en el que se resalta la apuesta por el disciplinamiento del cuerpo como herramienta educativa, así como la adquisición de hábitos productivos como objetivo de la tarea docente.

Este discurso destaca la importancia de los hábitos de disciplina. El respeto escrupuloso de las normas de funcionamiento va educando el cuerpo de los menores para poder asumir y desarrollar adecuadamente las rutinas productivas. Así, la disciplina en el PGS tiene como función desarrollar hábitos productivos en los menores: respeto de horarios, respeto de la estructura de mando, asunción de la rutina productiva... La disciplina es una condición necesaria para el trabajo productivo, ya que permite la adaptación de la persona a las técnicas aplicadas a la producción.

Por otra parte, denuncia la decadencia de la cultura del esfuerzo. Esta línea discursiva es propiamente un dispositivo de compromiso doméstico-industrial. Por un lado, se considera necesario el esfuerzo personal para poder aprender un oficio, un trabajo; en definitiva, para desarrollar de manera profesional una tarea productiva -lógica industrial-. Pero este esfuerzo no sólo es fuente de aprendizaje, sino que también lo es de configuración moral. Es una vía de aprendizaje para la vida adulta, así como para disciplinar el cuerpo y el carácter -lógica doméstica-. Desde este discurso se denuncia como en el mundo en el que vivimos se está perdiendo esta cultura del esfuerzo. También se denuncia el «presentismo» en el que se vive, donde se ha perdido la cultura de la postergación de la recompensa.

El tercer lugar, resalta la importancia de la práctica en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta línea argumental puede tener una dominancia doméstica o industrial, según el sentido que se acabe dando a la práctica. En el caso doméstico, se hace referencia a una formación que prepare para la vida adulta, una formación que esté anclada en el entorno natural del alumno y que dé respuesta a las necesidades cotidianas del mismo. Por su parte, toma un cariz industrial cuando se defiende que la formación que se imparte a los alumnos debe ser práctica y aplicada, entendiendo como práctica que sea manipulativa, que sea lo más parecida a la práctica profesional real; de tal forma que se pretende vincular la formación directamente con el ejercicio profesional.

Por último, este discurso defiende la necesidad de la individualización de la enseñanza en función de las capacidades personales del alumnado. Se considera que la educación estandarizada y homogénea, típica del sistema educativo reglado, no es la forma más adecuada de trabajar con el alumnado que acaba en los PGS. Para una respuesta adecuada es imprescindible adaptar los contenidos y las formas didácticas al alumnado, llegando si fuera posible a impartir una formación personalizada. El discurso de la individualización se ancla en unas lógicas o en otras dependiendo del objetivo que se pretenda conseguir: cuando hablamos de adaptar la enseñanza a las necesidades y capacidades de los alumnos, presenta una clara apuesta doméstica; defendiéndose una rebaja en el nivel formativo para favorecer un aprendizaje en la medida de las posibilidades del alumno. En cambio, si esta adaptación pretende rentabilizar el esfuerzo formativo, el anclaje es más bien industrial; considerándose un error dar la misma formación a todo el mundo ya que cada persona presenta unas capacidades y unas potencialidades diferentes «por naturaleza», y lo que hay que hacer es explotar estas diferencias y optimizar la formación de cada alumno, dándoles herramientas sólo para aquello para lo que muestren potencialidades -un modelo educativo centrado en la transmisión de un «saber hacer» diferenciado-.

El discurso de la educación como relación de empoderamiento

Hemos etiquetado este discurso como aquel que entiende la educación como relación de empoderamiento con el propósito de enfatizar un tipo discurso que mezcla elementos domésticos y cívicos, y que se caracteriza por apostar por una pedagogía que tiene como objetivo central la educación para la participación ciudadana, para «hacer ciudadanos adultos de pleno derecho».

Uno de los elementos diferenciales de este discurso es la defensa de la atención a la diversidad. Este argumento discursivo podemos entenderlo propiamente como un dispositivo de compromiso doméstico-cívico. Del lado doméstico presenta la opción por una alternativa pedagógica anclada en la realidad local y en las diversidades de colectivos y necesidades presentes en ésta, buscándose la adaptación educativa a esta diversidad. Este planteamiento se une al discurso cívico que considera la atención a la diversidad como una fórmula para reducir las diferencias de origen que presentan los alumnos, una forma de adaptar el principio básico del derecho a la educación.

Otro eje diferencial es apostar por la educación en medio abierto y la descentralización educativa. Se pone en cuestión el modelo de centro educativo cívico-industrial que considera fundamental desarraigarse del entorno inmediato del centro para poder mantener una postura educativa que evite contaminarse de los intereses locales. En cambio, se considera necesario abrir los centros educativos a la realidad sociales que les rodea, para que esta pueda entrar en los centros y para que los centros se involucren en su medio inmediato. Para posibilitar esta participación, se ve necesaria la descentralización educativa, que permita un funcionamiento más autónomo de los centros y un arraigo de las pautas educativas en espacios geopolíticos más próximos que el Estado, como la región, la comarca, la localidad, el barrio...; volviéndose éstos las unidades administrativas deseables que necesitan de esta descentralización para ser reales.

Al mismo tiempo se hace una defensa de planteamientos y prácticas educativas constructivistas. Este discurso enfatiza la importancia de articular una práctica pedagógica centrada en la participación activa de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento, poniendo en cuestión el modelo de relación pedagógica tradicional, donde los contenidos eran transmitidos unidireccionalmente por el/la docente y debían ser asumidos pasivamente por el alumnado.

Por último, se considera como un objetivo fundamental la educación para la convivencia ciudadana. Se centra en la finalidad social de la relación educativa, que sería el acompañamiento de la persona en su incorporación a la vida ciudadana adulta. De esta forma, la relación educativa salta los muros de los centros educativos y se arraiga en el entorno social, centrándose en formar para la participación ciudadana activa.

¿Un nuevo discurso docente? El discurso de la educación como relación de intermediación

Aunque los tres discursos descritos anteriormente son los dominantes entre las personas entrevistadas, encontramos indicios de la articulación de un cuarto discurso que no cuadra adecuadamente con las tres lógicas dominantes. Son indicios de un «proceso de desubstancialización» de la relación educativa, que pasaría a ser concebida como mero instrumento de otros fines que la exceden.

Estos indicios se materializan en un discurso de la educación como una relación de intermediación. Lo hemos denominado así porque su punto central es la consideración de la tarea mediadora del docente. Su función en este sentido sería poner en contacto, conectar: personas, recursos, intereses... No lo consideramos un discurso «nuevo» en un sentido estricto, sino más bien un discurso fruto de la combinación de elementos de los otros discursos presentes en este campo, y que hemos caracterizado anteriormente, pero que no los acepta tal cual vienen sino que los recombina, adapta, recicla y resignifica; poniéndolos al servicio de la lógica conexcionista y de los principios de actividad y empleabilidad.

Por un lado, resignifica algunos de los elementos más característicos del discurso de la educación como relación de tutela, sobretodo en lo relativo a la centralidad del establecimiento de relaciones afectivas fuertes entre docente/discente como una herramienta necesaria para hacer posible el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde la óptica conexcionista, se rescata la centralidad de las relaciones informales, de los contactos, de la afectividad...; pero resignificándola y poniéndola al servicio de la articulación en red. Lo informal permite el establecimiento de contactos, la puesta marcha de proyectos, la conexión entre personas sin la necesidad de regulaciones y estructuras delimitadas formalmente.

También reutiliza elementos propios del discurso de la educación como relación maestro/aprendiz. Toma el afán optimizador del que quiere impregnar este discurso, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este interés es recuperado por el discurso conexcionista, pero cargándolo de un nuevo sentido, ya que aquello que se debe optimizar es la empleabilidad de los y de las participantes en los PGS. No se quiere maximizar su formación, sino mejorar su posición para poder ser llamado a participar de nuevos proyectos.

Por último, recicla elementos del discurso de la educación como relación de empoderamiento, produciéndose en este caso una radicalización de los postulados constructivistas, cargando toda la responsabilidad del aprendizaje sobre el alumnado.

El alumnado pasa a ser el último y único responsable de su formación, y el docente es exclusivamente un mediador que sólo debe preocuparse por estimular la empleabilidad de sus alumnos; y en este sentido todo puede ser útil, independientemente de que implique o no una relación educativa. Si desde un punto de vista constructivista, la motivación es un instrumento para hacer partícipe al alumnado en su proceso formativo, desde la lógica conexionista se vuelve una finalidad en sí misma: la finalidad de «permanecer activos continuamente».

Reflexión final: la (dis)funcionalidad de los discursos educativos

Una vez presentados los diversos tipos empíricos de discursos educativos, llega el momento de reflexionar sobre su funcionalidad en el marco sociohistórico en el que nos encontramos; en definitiva, estudiar la dimensión performativa de los discursos. Esta «performatividad» la planteamos en relación con las líneas argumentales de los nuevos discursos dominantes en el capitalismo flexible, lógicas de justificación delimitadas por el tercer espíritu del capitalismo y la ciudad por proyectos.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación de tutela

A primera vista, este discurso presenta elementos marcadamente contradictorios con los nuevos aires que soplan desde el tercer espíritu del capitalismo. La coherencia vital doméstica y la necesidad de estabilizar las relaciones establecidas para que puedan ser realmente educativas choca con la movilidad, el cambio y la adaptación que se reclama de las personas a la ciudad por proyectos.

Pero pensado con un mayor detenimiento, la postura doméstica no atenta ni pretende bloquear los elementos fundamentales de una gestión por proyectos, que encarna en el día a día las prácticas en el seno de un mundo conexionista. Por el contrario, este discurso mantiene una buena relación con las lógicas del nuevo capitalismo ya que abandona la concepción de la educación como un derecho universal con pretensiones igualitarias, defendiendo un modelo educativo adaptable, flexible, diversificado,

desregulado, sin pretensiones de promoción social. Este discurso permite la entrada de las críticas del tercer capitalismo en la organización y las lógicas cívico-industriales que rigen la arquitectura del sistema educativo reglado. Además, este discurso necesita de ciertos elementos de la lógica conexionista –los cuales están presentes en los PGS–, como la falta de regulación en cuanto a contenidos, la capacidad de adaptación y la flexibilidad del funcionamiento por proyectos. De estos márgenes de maniobra se benefician los planteamientos domésticos para introducir su modelo educativo, más personalizado, más próximo a los alumnos.

Así, los planteamientos que se introducen por la puerta de atrás mediante el PGS en el seno del sistema educativo son principios que atacan directamente a los principios cívico-industriales que sustentan el sistema educativo reglado. Ponen en cuestión los principios de homogeneización y trato igualitario, pidiendo un trato personalizado y adaptado a las necesidades y capacidades de los alumnos, y por lo tanto una desregulación de las rigideces que caracterizan las formas y los contenidos educativos al sistema educativo reglado; siendo estos planteamientos concordantes con los articulados desde la lógica conexionista, favoreciendo la entrada de sus lógicas «escondidas» bajo un discurso doméstico.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación maestro/aprendiz

Sobre lo que hace más énfasis este discurso es en la socialización disciplinaria de la mano de obra de baja cualificación –como son las personas formadas en los PGS–. Las personas de baja cualificación están siendo formadas para trabajar en el mercado laboral secundario –el caracterizado por su precariedad, movilidad, inestabilidad, baja calificación, baja remuneración...–, y en este mercado en ascenso no son los conocimientos punteros ni la alta cualificación aquello que se valora, por el contrario lo central es el mantenimiento de la disciplina productiva que implica un trabajo rutinario y que necesita una escasa cualificación para su adecuada realización.

Además, este discurso docente comparte y defiende algunos de los elementos ya mencionados como propios del planteamiento docente doméstico anterior, sobretudo aquellos considerados neoconservadores, como la necesidad de romper el discurso cívico de la igualación y la homogeneización educativa, por una educación en este caso no sólo vinculada con el «saber estar» doméstico sino también con un cierto «saber hacer», aunque muy básico, una educación diferenciada y diferenciadora. También se pone el

énfasis en los valores educativos tradicionales, sobretudo en la disciplina, con su doble sentido moral y productivo.

En conclusión, este discurso se centra en disciplinar los cuerpos de los alumnos, aportando una cualificación profesional básica, que tiene como efecto más evidente el de disciplinar un grupo poblacional orientado a asumir trabajos de baja cualificación y de alta precariedad; modelando sus cuerpos para adaptarse a las prácticas y lógicas de gestión y producción del capitalismo flexible en el mercado secundario.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación de empoderamiento

El discurso de la educación como relación de empoderamiento se diferencia claramente del resto por defender la necesidad de atender a la diversidad y reducir la rigidez de las herramientas educativas, con la pretensión manifiesta de conseguir el ideal cívico de la educación para todos y todas. De esta forma, lo podemos entender como una actualización del compromiso cívico con la educación universal, y una demanda de fortalecer la componente cívica del compromiso cívico-industrial que implica al sistema educativo reglado. En este sentido, parecería una postura antagónica con los nuevos aires que provienen del capitalismo flexible, que pretende desmontar los acuerdos cívicos-industriales que configuraban el modelo social de la Sociedad Salarial –entre de ellos también la educación homogeneizadora y de masas–. Además, se plantea la apertura del sistema educativo al entorno ciudadano, a participar de la vida política local así como formar al alumnado para ser personas activas como ciudadanos y ciudadanas; lo que parece caminar a contracorriente de los planteamientos individualistas del capitalismo flexible.

Pero esta actualización del compromiso cívico de la educación presenta una peculiaridad muy significativa, como es el hecho de plantear la necesidad de ser más flexibles, de adaptar los contenidos a las capacidades de los alumnos...; es decir, introducir dinámicas en el seno del sistema educativo que favorezcan su flexibilización y adaptabilidad. Estos planteamientos de raíz doméstica, al mismo tiempo lo que hacen es fomentar la desregulación del sistema, permitiendo la entrada de planteamientos característicos del capitalismo flexible. Es decir, con la intención de mejorar la respuesta cívica del sistema educativo y adaptarlo a la diversidad de problemas educativos con los que se enfrenta, lo que se hace también es abrir la puerta a la entrada de las lógicas del mundo conexionista a través una justificación cívica.

En conclusión, las demandas de un sistema educativo más flexible y que responda a la diversidad de necesidades del alumnado, piden una menor rigidez y estandarización de la práctica educativa, lo cual camina de la mano de las exigencias de desregulación y flexibilización provenientes del capitalismo flexible.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación de intermediación

Este discurso representa la adaptación de aquello que se espera como relación de grandeza entre grandes y pequeños en el mundo conexcionista en un proyecto formativo como los PGS. La persona «grande» está centrada en estimular la actividad y la empleabilidad, y queda en manos de las «pequeñas» aprovechar las oportunidades como agentes activos y únicos responsables de su situación en la red. Vendría a ser un claro ejemplo del individualismo en red característico de la ciudad por proyectos y de aquello que ha venido a denominarse nuevo prudencialismo (De Marinis, 1999) como aquella forma de funcionar por parte de las personas en el seno del capitalismo flexible, donde el sujeto tiene la responsabilidad individual de fluir socialmente y de evitar todo tropiezo que él mismo se pueda poner, siendo «empresario de sí mismo».

Las reflexiones realizadas hasta este punto, generan también posibles interrogantes en relación a la nueva herramienta educativa que substituye a los PGS, los PCPI. Su regulación dentro de la LOE –artículo 30– parece mostrar un mayor grado de formalización y control sobre estos programas que la que tenían los PGS, al disponer su relación con el nuevo Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional español así como su relación con la obtención del graduado de la ESO. ¿Esta mayor formalización podrá revertir la tendencia conexcionista de los PGS? Por otro lado, al introducir en el propio texto de la Ley la posibilidad de que diversas entidades, tanto públicas como privadas, participen en su implementación, así como otros elementos ya presentes en la regulación de los PGS, ¿no se está consolidando la tendencia a la descentralización educativa de los últimos años? En definitiva, ¿los PCPI, no son un ejemplo más de los mecanismos de control a distancia característicos de las lógicas neoliberales y del capitalismo flexible, y por lo tanto, consolidan la entrada de las mismas en el seno del sistema educativo?

Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.
- ARONOWITZ, S.; DIFAZIO, W. (1994): *The jobless future, sci-tech and the dogma of work*. Minnesota, University of Minnesota Press.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. (1991): *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. Vol. I: La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- DELADALLE, G. (1996): *Leer a Pierce boy*. Barcelona, Gedisa.
- DE MARINIS, P. (1999, octubre): *La disolución de lo social y la reinención de la comunidad (apuntes para una sociología de la postsocialidad)*. Comunicación presentada en el XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Concepción, Colombia.
- DEROUET, J. L. (1989): «L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires», en L. BOLTANSKI; L. THÉVENOT (eds.): *Justesse et justice dans le travail*. Paris, PUF.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, L. (2002): *Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea*. Tesis Doctoral, Departament de Psicologia Social i Psicobiologia, Facultat de Psicologia, Universitat de València. València, España.
- HEILBRONER, R. L. (1986): *Le capitalisme, nature et logique*. Paris, Económica.
- MOLPECERES, M. Á.; GÓMEZ SÁNCHEZ, L.; LLINARES, L. I. (2002, septiembre): *Los discursos cotidianos de legitimación del trabajo en los profesionales de la inserción sociolaboral*. Comunicación presentada en el IV European Congress of Community Psychology. Barcelona.
- RAGATTI, P.; EDWARDS, R.; SMALL, N. (1995): *The learning society: challenges and trends*. London, Routledge.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- VARELA, J. (1991): «El triunfo de las pedagogías psicológicas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 56-59.
- (1995): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo», en J. LARROSA (eds.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.

La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje

Equipo ERET de la Universidad de Barcelona:

Antonio Sánchez Asín

(Coordinador) Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona

a.sanchez@ub.edu

Carmen Buisán

Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona,

cbuisan@ub.edu

José Luis Boix

Departamento de Pedagogía y Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación

IES de Alcarràs y Universidad de Lérida,

jboix@pie.xtec.es

Resumen

En este artículo los autores se plantean si la oferta formativa integrada en los diferentes programas de iniciación profesional es una respuesta válida frente a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas de los jóvenes que no superan la etapa de educación obligatoria. Presentan una visión de las necesidades educativas especiales y/o problemas de aprendizaje, los objetivos de los actuales Programas de Garantía Social (PGS) y las características de los jóvenes que los cursan. A partir del análisis de los estudios sobre iniciación profesional realizados por su grupo de investigación, los autores, después de presentar los objetivos de los mismos y su metodología, definen las características de los Programas de Garantía Social, concretan la tipología de los usuarios de las propuestas de iniciación profesional y reflexionan sobre la realidad del profesorado de estos programas. Determinadas las claves que más inciden en la atención de las necesidades educativas y la superación de las insuficiencias formativas de los jóvenes, presentan algunas propuestas sobre las características del profesorado de los PGS y sus necesidades de formación, y finalizan el artículo con unas propuestas de mejora ante los retos que plantean los programas que se implementan

para superar las insuficiencias educativas del alumnado con necesidades específicas y/o trastornos de aprendizaje.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Garantía Social (PGS), necesidades educativas e insuficiencia formativa, transición a la vida adulta y activa, formación profesional, política educativa.

Abstract: *Initial Vocational Training for youth showing special educational needs and/or difficulties* In Learning

This paper attempts to question whether the offer of Initial Vocational Training Programmes is a valid answer to the insufficient training and educational needs of youth who do not succeed in compulsory Secondary Education. The authors portray a vision of special education needs and/or learning difficulties, the aims of Social Guarantee Schemes (SGS) as well as the features of pupils in them. They make use of their research and explain the aims, methods and features of SGS, attempting to provide a typology of pupils as well as to reflect on the trainers in such programmes. Once key aspects having an impact upon the answer to educational needs and the successful supply to the training needs of the youth have been presented, the authors rise several proposals on the features of trainers and their training needs. The paper ends up providing some clues for the improvement of such programmes before the challenges represented by students with insufficient training, special needs and/or learning difficulties.

Key words: Compulsory Secondary Education, Social Guarantee Schemes (SGS), educational needs, training deficits, transition to adult and active life, Vocational Training, educational policy.

Tema objeto de estudio. Planteamiento del problema

El equipo de investigación Escola-Treball (ERET) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona ha llevado a cabo diversos estudios sobre la iniciación profesional de los jóvenes que no superan la etapa de educación obligatoria, y que se realizaron en Lérida y Barcelona.

Ante la inquietud de muchos sectores de la comunidad educativa y en un intento de progresar en el tema, pretendemos realizar un meta-análisis con el estudio realizado en Barcelona (2004) por el Equipo de Investigación Escuela Trabajo (Escola-Treball) (ERET) y por el realizado por Boix (2005), en el entorno de la provincia de Lérida. Ambos estudios, cercanos en el tiempo, presentan semejanzas y diferencias que favorecen nexos de complementariedad en el diseño, los resultados, las conclusiones y las

propuestas de mejora. El objetivo de este artículo es profundizar en la información recogida, revisando y reelaborando los datos que sintetizamos y contrastamos para determinar las claves que más intervienen en la atención de las necesidades educativas y la superación de las insuficiencias formativas en las diversas propuestas formales o no, como la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los programas de iniciación profesional y los programas de transición a la vida profesional activa.

A su vez, comprobamos que en Cataluña y en el resto de España y de Europa, los diferentes programas de iniciación profesional siguen reclamando la atención de las políticas gubernamentales y de los estudiosos.

Nos preocupa que España, junto con Islandia, Portugal y Malta, se encuadre en el quinto y último grupo de países que tienen un índice más elevado de abandono escolar. El 25% de alumnos abandonan el sistema educativo incluso antes de finalizar la educación obligatoria. Estos jóvenes están en desventaja en el mercado laboral por su escasa formación y falta de titulación mínima y, en consecuencia, son recusados e incrementan el riesgo de exclusión social. (European Commission DG EAC, 2005)

También consideramos que la aprobación de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, (LOE) nos invita a realizar algunas consideraciones y comprobar las novedades que aporta respecto a la LOCE y la LOGSE.

En fin, estamos firmemente convencidos de que el conocimiento de la realidad no sólo ha de ser el causante de altos niveles de preocupación sino que ha de suscitar la reflexión sobre las propuestas formativas que estamos implementando, el análisis de los buenos usos y de las necesidades educativas emergentes de todos los alumnos para canalizar las energías necesarias y actuar a través de propuestas reales en redes integradas. Por ello cabe preguntarse: ¿la oferta formativa integrada en los diferentes programas de iniciación profesional es una respuesta válida para atender a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas de estos alumnos?

Una visión de las necesidades educativas y/o problemas de aprendizaje

La extensión de la educación especial al alumnado con dificultades de aprendizaje, problemas de inadaptación social o atención a las minorías étnicas ha ido desplazando a los términos tradicionales de «educación especial» y de «necesidades educativas

especiales», por los términos de «atención a la diversidad», «comprensividad», «escuela inclusiva», etc.

La atención a la diversidad introduce un concepto más amplio, puesto que no se circunscribe sólo a educación especial, que se ha centrado en la discapacidad. La diversidad tiene una interpretación más amplia y su acción educativa va más allá de la atención a alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales.

La diversidad abarca dimensiones como la diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores «intra» y «extra» personales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, trastornos de aprendizaje, «superdotación» y a alumnos y personas mayores con pérdidas funcionales de visión, audición, movilidad y cognición. La diversidad es inherente al ser humano al ser éste múltiple y complejo.

Sin embargo, el término diversidad sigue teniendo un sentido reducido porque se aplica a alumnos que significativamente están por debajo del rendimiento estándar del alumnado o bien aparece asociado a prácticas educativas ligadas a alumnos con déficit y que requieren respuestas distintas a las que señala el currículo ordinario por profesionales especialistas. Esta concepción genera exclusión al no considerar la diferencia como un valor educativo y se va convirtiendo, de manera solapada, en excluyente, porque refuerza la idea de que existen alumnos distintos que requieren profesorado diferente, debido a que existen diferencias de nivel, de capacidad y de competencia.

Este planteamiento permite justificar procesos de enseñanza diferentes para alumnos con dificultades, desde un modelo individual que niega los diferentes ritmos del desarrollo evolutivo e intereses, pero que sigue con la fijación de que la diversidad va asociada a factores de déficit y no a situaciones de desventaja, privación cultural, desigualdad socioeconómica y minorías étnicas.

Conceptualmente, la escuela inclusiva define la educación centrada en la atención a las necesidades individuales de todos los miembros de una clase, partiendo de que los centros, como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de los alumnos independientemente de que sus diferencias sean personales, sociales o psicológicas. Desde este planteamiento se persigue que la escuela erradique la desigualdad e injusticia social, a través de la utilización de otras formas de enseñar.

En el aula inclusiva se garantiza un espacio a aquellos alumnos que presentan diferentes problemáticas para que sean reconocidos y aceptados en pie de igualdad, de modo que son reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y, a su vez, el aula garantiza las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.

Stainback (1999) remarca que en estos espacios debe inculcarse la necesidad de preocuparse de los demás, necesidad de sentirse acogido, respetar a los compañeros, respetarse a sí mismo y convencerse de que tienen algo que ofrecer a la sociedad.

La opción de la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial, de las aulas especiales, pero no de los apoyos necesarios ni de los servicios que se deben proporcionar en las aulas integradas.

Para Booth (1998), la inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Ambos están asociados a los procesos de inclusión y obliga a la escuela a que participe en el currículo de su centro para reducir así la exclusión escolar y social.

Bernnan (1988, p. 36) establece una distinción muy precisa entre «diferencias individuales en el aprendizaje» y «necesidades educativas especiales». Respecto a las dificultades de aprendizaje, es preciso puntualizar que el ámbito de la escuela pública representaba un reto para el sistema educativo con anterioridad a que fueran operativos los principios de la integración escolar, abordándose de una manera más o menos eficaz desde las aulas de educación especial. Desde una nueva concepción, se entiende que estas dificultades deben ser abordadas por el profesor ordinario desde el currículo, realizando adaptaciones curriculares parciales cuando se presentan dificultades en algún área.

Bernnan (1988, p. 36) se refiere a «necesidades educativas especiales» cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. Las necesidades pueden presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la necesidad leve a la aguda y puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno; en cualquiera de los supuestos anteriores Hegarty (1988, p. 83) se refiere a los alumnos que presentando graves deficiencias, requieren de un «currículo general con modificaciones específicas».

Hasta ahora, desde las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y otros programas adaptados, bastantes de los alumnos/as que realizaban un PGS por no haber superado la ESO, recibían atención educativa para acceder a los contenidos del currículo; a partir de ahora, y dentro de la ESO como primera medida, el alumnado que presente alguna necesidad educativa especial, necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje, podrá acceder al currículo dentro de la ESO, como una ayuda adicional, a través de programas de diversificación curricular, antes de realizar un Programa de Cualificación

Profesional Inicial (PCPI); en definitiva, se trata de dar una respuesta a la demanda común del grupo y a las diferencias del mismo, estableciendo «mínimos y máximos» que den una salida educativa a las diferentes necesidades, estilos e intereses.

Muchos de los destinatarios que asisten a los PGS, suelen presentar algunas de las siguientes necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje:

- Tienen dificultades para adaptarse a los objetivos de su nivel de edad, debido a las fuertes lagunas que arrastran de una escolaridad muy irregular.
- Presentan diferentes situaciones de partida, características y ritmos de aprendizaje distintos y diversidad de motivaciones y necesidades, con baja autoestima y baja eficacia propia para afrontar cualquier tarea que guarde relación con la escuela.
- Adolecen de estrategias para buscar trabajo y, en el mejor de los casos, encuentran trabajos deficitarios «subempleo» y desconocen sus derechos laborales (Diez Gutiérrez, 1995; Auberni (1997); Marhuenda y Navas (2004).
- Suelen tener una vinculación negativa con el centro educativo, motivada por los constantes conflictos curriculares y disciplinarios, y las correspondientes actuaciones que implican en algunos casos, la expulsión del centro.
- Carecen del refuerzo que favorece la implicación de las familias en su proceso formativo, sobre todo cuando proceden de un entorno de privación social o de un estatus medio con las necesidades básicas y no tan básicas cubiertas, pero con modelos educativos inestables. Son familias desbordadas, lo que dificulta una actuación adecuada, olvidando sus responsabilidades educativas y aceptando su incapacidad para reconducir la situación.

A partir de ahora, el alumno con necesidades educativas especiales, necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje deberá recibir una ayuda adicional, no tanto en contenidos curriculares inespecíficos o descontextualizados, como en el entrenamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje ligadas a la comprensión de textos, mejora de la comunicación oral y de la expresión escrita, dominio del cálculo, habilidades sociales, habilidades emocionales y aprendizajes en entornos vitales y profesionales.

Cuando nos estamos refiriendo a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las definimos como los procesos que sirven de base al hecho de verbalizar las tareas intelectuales, ya que son una serie de habilidades utilizadas con un determinado propósito que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información (Nisbet y Schucksmith 1987; Pozo, 1990). Las definiciones de los anteriores autores no cubren todas nuestras perspectivas y, por ello, las complementamos con otra de

Monereo (1998) que las describe como procesos de toma de decisiones e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda de un objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Estos tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares.

También queremos remarcar que la metacognición es de gran importancia en el proceso de aprendizaje, ya que activa la participación del alumno en su propio aprendizaje. La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos, es decir, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoya, generalmente al servicio de algún objetivo o meta concreta.

Queremos enmarcar estas estrategias dentro de una «escuela inclusiva» donde se da respuesta a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos en las escuelas corrientes de cada población, en vez de centrarse simplemente en un grupo vulnerable. Se entendería la «inclusión» como esencialmente transformadora, y requiere el mejor uso de los recursos disponibles para mejorar las normas y las prácticas. Muchas veces los profesores disponen de amplios conocimientos, pero no se les ha educado en actitudes reflexivas y críticas sobre la manera de avanzar y revisar sus propios procedimientos; es preciso «aprender a aprender de las diferencias». (Ainscow et al., 2004, p. 57), desde una práctica inclusiva.

Igualmente, desde un planteamiento más centrado en las habilidades y competencias del alumnado, para Flecha y Tortajada (1999, p. 76):

la educación, además de facilitar una formación basada en la adquisición de conocimientos ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información. Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad, son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general. Los educadores y educadoras debemos potenciar no sólo las competencias de los grupos privilegiados, sino las competencias requeridas socialmente, pero desde las consideraciones de todos los «saberes»¹.

⁽¹⁾ Desde una concepción centrada en las competencias y habilidades del profesorado, dejamos constancia amplia de ellas al hablar más adelante del «perfil de los profesionales implicados» con el alumnado de estos programas.

Para alumnos de la ESO, especialmente los que han realizado un PGS, el progreso ha estado condicionado al tipo de estrategias utilizadas cuando estudian, sobre todo, cuando tenían que recordar la información de textos escritos. Uno de los grandes problemas de aprendizaje de los alumnos que no superan la ESO está originado por su deficiente comprensión lectora para procesar la información, lo cual les crea un desfase respecto a sus compañeros cuando tienen que hacer trabajos comentados, síntesis y preparación de exámenes, entre otros. (Sánchez Asín et al., 2004a). La observación y detección de estrategias inadecuadas y su posterior entrenamiento facilitará la comprensión de sus textos al ayudarles a identificar los conceptos claves y la información básica necesaria para comprender la materia en conjunto y, este debe ser uno de los retos de los PCPI.

Se ha constatado que cuando las actitudes de los alumnos/as y su relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje van unidas, éstas inciden en su motivación, no sienten ansiedad ante el estudio y ello les lleva a creer en sus posibilidades; no obstante, ello, según apunta el Informe PISA (2003, p. 17), requiere:

[...] tiempo y esfuerzo. Engloba el control de los procesos de aprendizaje, así como el examen explícito de las relaciones entre los conocimientos adquiridos previamente y la información nueva, la formulación de hipótesis sobre posibles conexiones y la comprobación de dichas hipótesis frente al contexto del nuevo material... Los estudiantes tienen gran esfuerzo e interés por una asignatura si obtienen algún beneficio importante, en términos de alto rendimiento: estudiantes motivados por la recompensa externa de hacerlo bien. Esto implica que el entorno educativo y los profesores deben fomentar los métodos de aprendizaje, entre ellos el establecimiento de objetivos, la selección de estrategias y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Al referirse PISA (2003) a las actitudes ante el estudio y sus implicaciones con la política educativa, entendemos la alta repercusión que ello tiene en la utilización de métodos y la «formación continua» del profesorado, coincidiendo con lo que venimos ratificando desde las investigaciones de ERET, y lo que dice el Informe PISA (2003, p. 17), cuando recalca que:

[...] los sistemas educativos deben idear métodos para trabajar con los estudiantes con el fin de tratar aspectos de las actitudes y comportamientos de aprendizaje, y convertir estos objetivos en algo tan prioritario como la enseñanza de

conocimientos. Esto debe afectar a la formación inicial del profesorado y a su formación continua.

Los estudios sobre la iniciación profesional de los jóvenes (Sánchez y otros, 2004; Boix, 2005). Objetivos generales

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos que no han superado la ESO con insuficiencias formativas evidentes pueden acceder a los Programas de Garantía Social (PGS) que han sido una vía para superar las necesidades educativas y conseguir la transición a la vida adulta o a los ciclos formativos de grado medio. Los estudios que presentamos se plantean:

- Analizar los centros de iniciación profesional para conocer:
 - Los alumnos usuarios de los programas.
 - El entorno donde se desarrolla y los profesionales implicados.
 - El nivel de éxito logrado, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen, la satisfacción de los alumnos y la inserción laboral.
- Elaborar propuestas de intervención y mejora en los programas de iniciación y cualificación profesional.

Metodología y diseño

El estudio realizado por Sánchez y otros (2004a) en Barcelona y su entorno y el realizado por Boix en la comarca del Segrià de Lérida (2005) se llevaron a cabo con una metodología cuantitativa, modalidad «ex post facto» mediante encuesta. Para recoger la información se utilizó el cuestionario «autocumplimentado».

En la segunda parte de su investigación, Boix (2005) aplicó la metodología cualitativa centrada en un sujeto único, el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Alcarràs. Fue una investigación participativa mediante grupos de discusión y técnica Delphi, en la que los alumnos y expertos eran los protagonistas.

La muestra

El grupo ERET realiza su estudio en Barcelona y algunas comarcas cercanas y sus muestras surgen de la población de alumnado y profesorado de los Programas de Garantía Social dentro de la modalidad de iniciación profesional de los centros que dependen del Departament d'Ensenyament, de la Diputació de Barcelona, de los ayuntamientos y de entidades privadas. Por su parte Boix (2005) escoge sus muestras entre la población de los alumnos y equipos directivos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, Unidades de Escolarización Compartida (UEC) y de los centros de iniciación profesional de la comarca del Segrià de Lérida.

En ambos estudios la delimitación de la población se justifica en función de los criterios de accesibilidad, proximidad y recursos disponibles. La muestra invitada se obtuvo de dos formas: por conocimiento directo de los participantes o por la invitación telefónica o personal de los equipos directivos de los centros de PGS o de los restantes centros (ESO, UEC). La transmisión de los protocolos remitidos por correo o personalmente, iba acompañada de la visita posterior para favorecer la participación y resolver dudas.

La muestra aceptante se considera suficiente para obtener un conocimiento descriptivo fidedigno de la realidad de los programas de PGS desde la percepción de los implicados. En el estudio de la población de Barcelona y sus comarcas, la muestra está compuesta por 300 alumnos y 90 profesores, y en el de la población de la comarca del Segrià, por 23 centros, 23 equipos directivos y 387 alumnos².

Los instrumentos para la recoger la información: el cuestionario

En ambos estudios se utilizó el cuestionario autocumplimentado porque se adecuaba a los objetivos de la investigación: explorar el quehacer diario de los programas de iniciación profesional, para describir, comparar y contrastar los datos obtenidos por otros investigadores, así como determinar cuáles son los aspectos más relevantes.

En el estudio de Barcelona se aplicaron dos cuestionarios. El dirigido al profesorado analizaba las dimensiones siguientes:

- Datos personales: formación, experiencia laboral y situación profesional.
- Valoración de los PGS y relación centro-empresa.

⁽²⁾ La muestra se ha basado en 11 centros, 11 equipos directivos y 132 alumnos de ESO; tres centros, tres equipos directivos y 107 alumnos de Unidades Educativa Compartidas (Aulas Taller); y nueve centros, nueve equipos directivos y 148 alumnos de programas de iniciación profesional.

- Recursos didácticos.
- Valoración del alumnado.

El dirigido al alumnado valoraba también cuatro dimensiones:

- Datos personales y familiares.
- Datos académicos de la ESO.
- Relación centro-empresa.
- Actividades de ocio.

En el caso del estudio de Lérida, los cuestionarios constaban de cinco apartados o bloques temáticos con las siguientes dimensiones:

- Información de los objetivos del estudio.
- I Bloque temático. Recursos y estrategias de atención a la diversidad de los alumnos y conocimiento y valoración de los programas de iniciación profesional.
- II Bloque. Características del alumnado: personales y cognitivas, aspectos académicos, área afectiva y relacional, aspectos socio-familiares.
- III Bloque. Datos del Centro
- IV Bloque. Otras aportaciones que los centros desean explicitar.

Las preguntas eran de distinta naturaleza y su clasificación respondía a diferentes criterios. Su tipología iba desde los límites marcados por las preguntas cerradas o pre-codificadas hasta las totalmente abiertas. Predominaban las cerradas (dicotómicas o de elección múltiple) y las escalas de actitud o de Likker. Para la validación de los cuestionarios se utilizaron dos estrategias: el juicio de expertos y el estudio piloto.

En la segunda fase de la investigación de Boix (2005), se practicó un análisis cualitativo para describir el contenido declarado, sin olvidar la interpretación que hemos de hacer de la información en contraste con otros pareceres. Es un análisis muy cercano al que propone Texch (Valles, 1997) que se concreta en una posición ecléctica entre el análisis estructural y el interpretativo que incide en el análisis de las estructuras aparentes y subyacentes y la identificación de la categorías, sus conexiones, así como sus frecuencias, regularidad y singularidad. Para este objetivo se optó por la técnica Delphi y por los grupos de discusión.

En nuestro caso implicamos a personas de los centros afectados y expertos universitarios que trabajan en los campos de las competencias, la evaluación y la formación profesional, personal de otros centros, empresarios de la zona, padres y madres, pedagogos y psicopedagogos e inspectores del Departament d'Educació.

Con los grupos de discusión nos propusimos hacer partícipes a los alumnos de la investigación. Organizamos cinco grupos de discusión con alumnos de tercero y cuarto de ESO, de Bachillerato y ex alumnos del centro que han permanecido en PGS/PTT.

Resultados: análisis y comparación

De los centros de ESO a los programas de iniciación profesional

Al finalizar la ESO, los centros de secundaria se encuentran con alumnos mayores de 16 años que no lograron superar la etapa con éxito. Por ello, los IES conocedores de los diversos programas de iniciación profesional de su entorno valoran este recurso formativo. A través de los tutores y psicopedagogos, informan al alumnado que muestra interés por conocerlos y, a su vez, valora muy positivamente la acción formativa de los programas.

Las principales causas que justifican la derivación de alumnos a programas de iniciación profesional son que éstos han perdido la motivación por los aprendizajes y a su vez consideran que son programas que facilitarán la orientación profesional y la formación continua. También manifiestan que tienen una edad avanzada que les permite abandonar la etapa sin superar la ESO, a lo que se unen diferentes conflictos conductuales. (véase Gráfico D).

Esta opinión coincide con lo expresado por los alumnos de los PGS de Barcelona. El 80,6% accedieron porque deseaban el aprendizaje de un oficio y el 30,2% deseaban continuar sus estudios y, por tanto, era una forma de acceder a los Ciclos Formativos de Grado medio. Es revelador el deseo por aprender un oficio para conseguir trabajo, aspecto que debería estar contemplado como una necesidad prioritaria para afrontarla en el primero o segundo curso de la ESO, intentando aproximar los aprendizajes hacia sus intereses vocacionales.

FIGURA 1. Causas de derivación de alumnos a los PGS por los IES

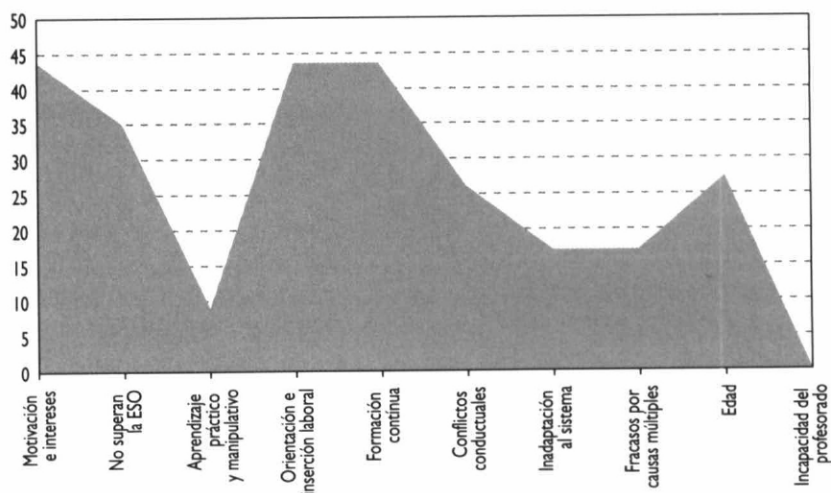
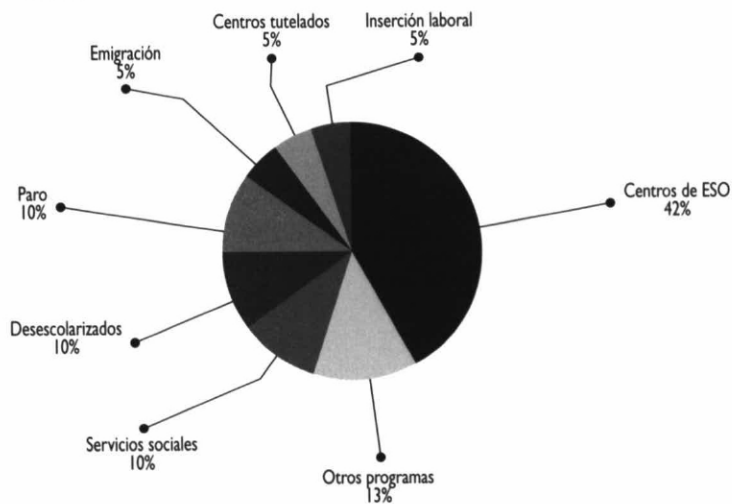


FIGURA 2. Origen de los alumnos de los PGS de Segriá



La gran mayoría de alumnos que se acogen a los Programas de Garantía Social en el Segrià (Lérida) proceden de los centros de ESO. En menor cuantía y en orden de importancia de otros programas, de los Servicios Sociales, jóvenes no escolarizados y en paro. Son poco frecuentes los alumnos procedentes de la emigración, de centros tutelados, o a través de los agentes de inserción laboral. (véase Gráfico II).

En la trayectoria previa más habitual del alumnado que cursa PGS/PTT en Barcelona y las comarcas estudiadas, se comprueba que el 45'5% son alumnos repetidores, les siguen los alumnos procedentes de la Unidades de Adaptación Curricular con un 21,6%, los que poseen Adaptación Curricular Individual (15,9%), el alumnado de la Unidades Educativa Compartidas en un 12,5% y los restantes pertenecen al grupo Otros (31,8%).

Detectamos en los grupos de discusión realizados en el IES Alcarràs, que los PGS/PTT son entornos lejanos para la gran mayoría de alumnos porque consideran que son la última de las opciones de formación. Esta opinión se sustenta en que los alumnos derivados del centro eran compañeros con graves problemas de convivencia.

Va gente con problemas, algunos magrebíes y gitanos, gente que han expulsado de los centros.

Los alumnos de los PGS/PTT consideran que son centros donde los aprendizajes rápidamente ven su significación y funcionalidad a través de la aplicación a problemas de la vida diaria que pueden encontrar en el ejercicio de su profesión.

La ventaja de estos centros es que haces dos horas en la clase y tres horas en el taller practicando y eso gusta a la gente.

Estas dos posiciones se avienen al aceptar que todo el mundo tiene derecho a una segunda oportunidad.

A mí me parece que todo el mundo ha de aprender alguna cosa y, si no les gusta lo que aprendemos aquí y se les da otra oportunidad pueden aprovecharla.

Los Programas de Garantía Social: ¿qué han pretendido?

Los profesores reconocen, en ambos estudios, que el alumnado concede, en un sentido amplio, un alto valor a la importancia y trascendencia que los PGS tendrán para su vida social y laboral.

El éxito de los programas, determinado por el conjunto de alumnos que finalizan su formación y logran la inserción laboral, es muy alto ya que en el Segriá el 80% del alumnado lo logra. En Barcelona las expectativas del profesorado respecto al grado de superación de los objetivos de PGS/PTT alcanzan el 82,9% los cuales superan el 60% de los objetivos propuestos.

Los equipos directivos de los centros de PGS/PTT en el Segriá proponen como objetivos principales: la inserción laboral y el desarrollo de habilidades profesionales, seguidos del desarrollo de la autonomía personal, la autonomía en el entorno y huir de la marginación social y laboral y, finalmente romper el rechazo a los centros educativos y a la formación reglada.

Estos objetivos coinciden con las opiniones de los alumnos estudiados por ERET en Barcelona que consideran muy importante la metodología y tipo de estudios (68%), aprender un oficio, el clima de aprendizaje y el trato de adulto, razones económicas, motivaciones intrínsecas y posibilidades de continuar un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). La importancia de las áreas del programa está estrechamente relacionada con los intereses expresados anteriormente.

Al señalar las técnicas que utilizan los profesores, en primer lugar destaca el uso del ordenador (50,8%), seguido por el estudio de casos prácticos, el debate, el uso del vídeo, la clase teórica y finalmente la tutoría individualizada.

Por otra parte, la mayoría de los equipos directivos de los PGS del Segriá (Lérida) consideran que los elementos que son claves para lograr el éxito de un programa son: la ubicación de los propios centros; el factor humano –la formación del profesorado– que lidera las preferencias de los centros; la aproximación de los alumnos a la vida activa que facilita la orientación profesional y personal; la calidad de los centros; la

TABLA I. Valoración de la importancia de las áreas del PGS

Area	Porcentaje de valoración
Formación profesional	60,30%
Formación y orientación laboral	42,25%
Formación básica	25,50%

duración de los programas que permiten consolidar los aprendizajes; la calidad de las dotaciones de recursos materiales y; en último término, la cantidad y calidad de los centros de prácticas.

A la luz de los datos obtenidos en ambos estudios, los centros de iniciación profesional deben proponerse como objetivo general recuperar «la autoestima del alumnado para poder diseñar un proyecto de vida de participación ciudadana y disponer de la energía, motivación, estrategias y recursos necesarios para llevarlo a cabo». Sus aspectos fundamentales se pueden agrupar en tres categorías. Deben ser centros donde:

- Se desarrollen competencias básicas y profesionales y para ello deben estar dotados de recursos humanos y materiales múltiples y diversos.
- Los jóvenes alcancen la madurez personal y profesional a través de una metodología que combine los aspectos conceptuales, de procedimiento y de actitud.
- Se alcance la inserción en la vida adulta y activa, gracias a una transición rápida, para lo que debería crear una red integrada por el tejido educativo y el empresarial.

Los usuarios de las propuestas de iniciación profesional

La característica común de los alumnos de los programas de los PGS es la insuficiencia formativa. Son alumnos con necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje. Los jóvenes que integran los programas de iniciación profesional muestran un firme rechazo al sistema educativo establecido. La persistencia del fracaso académico, a lo largo de su vida escolar, ha mermado su autoestima personal y escolar y, consecuentemente, ha desaparecido el deseo de seguir aprendiendo. Finalmente, cabe decir que no existe una clara correlación entre nivel social bajo y alumno de PGS, aunque el grado de ayuda familiar también se percibe como muy bajo, por lo que ambas dimensiones posiblemente han favorecido el bajo rendimiento e interés por los aprendizajes.

Ambos estudios coinciden con Auberni (1995), Díez (1995), Funes (1997), Redondo (1999), Sánchez Asín y Jurado (2001) al deducir como aspectos característicos de los posibles usuarios, además de los ya citados, los siguientes:

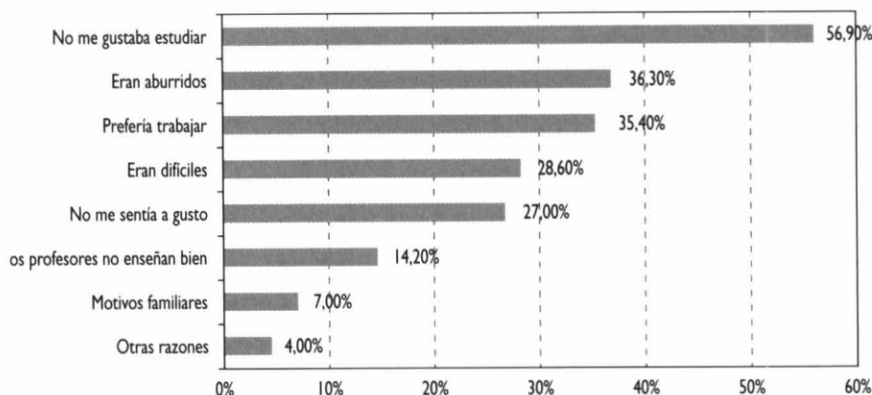
- No han logrado las competencias básicas.
- Carencia de hábitos de trabajo personal y estudio.

- Problemas de autocontrol.
- Rechazo de las normas impuestas.
- Escasas expectativas de futuro.

La mayor parte del alumnado de PGS no posee el graduado en ESO (94,6%) pero este problema se agrava si tenemos presente que, en el Segriá, el 47,3% de los mismos jóvenes no pueden acreditar el grado de Primaria. No obstante, son muy pocos los alumnos de los mencionados programas que disponen de adaptaciones curriculares individuales (4,1%), pero en su currículo personal de su tránsito por la ESO, suelen predominar créditos de refuerzo, unidades de adaptación curricular. A pesar de ello, no superan la etapa. Sin embargo, los equipos directivos de los PGS manifiestan que un 79,5% del alumnado supera los objetivos del programa y el absentismo escolar es insignificante.

De entre los motivos que aluden los alumnos para no finalizar la ESO destacan que: «No les gustaba estudiar», los aprendizajes «eran aburridos», «prefería trabajar», «eran difíciles» «no me sentí a gusto en la escuela» y «los profesores no enseñaban bien». Es evidente a través de estas cifras que la ESO no les gratificaba y que se cuestionaban el planteamiento didáctico del profesorado. Por otra parte la relación

FIGURA 3. Motivos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria



familia-centro de formación se deteriora a medida que nos alejamos de los centros de ESO.

En ambos estudios es manifiesta la mejoría del perfil de los alumnos al finalizar los programas de iniciación profesional en ambos estudios. Concretamente en el Segriá, observamos que más de la mitad de los alumnos han incrementado su autoconcepto: el 66% han alcanzado las competencias básicas que necesitarán para ejercer su profesión; el 70% vuelve a sentir curiosidad por aprender y han desarrollado hábitos de esfuerzo y trabajo personal y; sólo el 19,6% permanece apático ante los aprendizajes. Sin embargo, en el grupo de alumnos de la ESO los posibles usuarios de los PGS representan el 56,1%; asimismo, al 70,9% se les orienta para la inserción profesional y; al resto se les propone continuar su formación mediante los ciclos formativos de grado medio.

Los profesores: estudio de la realidad y propuesta de futuro

El profesorado que ejerce la docencia en los PGS de Barcelona y sus comarcas lo forman un grupo heterogéneo de profesionales que mayoritariamente son conocedores de la problemática que encierra el entorno de trabajo, que han acumulado experiencia en diferentes situaciones laborales y escolares, que comprenden: la formación ocupacional, las escuelas taller/casas de oficios, planes de transición al trabajo, Educación Secundaria Obligatoria y, en menor cuantía, los que proceden de la Primaria, educación de adultos, ciclos formativos, etc. A pesar de esta heterogeneidad, poseen como común denominador su situación laboral caracterizada por la precariedad contractual.

La formación inicial de estos profesionales incluye licenciados (42%), seguidos de los diplomados y de los que han realizado formación profesional o maestría industrial. Asimismo, la mayoría de ellos (73,9%) han realizado formación continua para poder ejercer mejor su labor docente en los PGS/PTT. Esta formación continua se polariza preferentemente en metodología (40,9%) y estrategias didácticas y, en menor porcentaje, en resolución de conflictos, nuevas tecnologías, adaptaciones curriculares, planificación y evolución.

Los motivos por los que acceden a los PGS/PTT ponen de manifiesto una alta concienciación profesional al manifestar el 54,5% que les ha guiado el «interés personal» y, en menor medida, por adecuación al perfil profesional.

A la pregunta de qué profesionales deben desarrollar la formación en los PGS, los expertos de la técnica Delphi (Boix, 2005) acuerdan que deberían ser maestros de

taller, profesoras y profesores, personas provenientes del mundo laboral y empresarial y psicopedagogos, aunque la característica común es que han de ser profesionales con ilusión y experiencia.

Los mismos expertos consideran que la formación psicopedagógica de los profesionales responsables de los programas de capacitación e iniciación profesional habría que complementarla con competencias técnicas, metodológicas personales y participativas, para que se impliquen de forma responsable en funciones como la orientación, la mejora de la autoestima, la creación del buen clima en el aula y la interrelación entre los alumnos, la empatía, la paciencia, la perseverancia y la comunicación. La siguiente relación es un compendio de las propuestas:

- Ser personas con una actitud emprendedora, capaces de motivar a los estudiantes e incrementar su autoestima y su confianza.
- Tener un actitud versátil para adaptarse a los estudiantes, a sus inquietudes y a sus capacidades desde la proximidad.
- Asumir el compromiso docente con los alumnos para superar las situaciones difíciles con tolerancia y comprensión.
- Demostrar paciencia y diálogo.
- Crear en los alumnos esperanza y realismo.

A modo de conclusiones

La orientación de alumnos a los programas de iniciación y cualificación profesional se ha generalizado y las cifras de usuarios tienden a estabilizarse ya que los alumnos de los centros de secundaria sin titulación básica no disminuyen, y estos centros están convencidos de que han agotado los recursos propios para atenderlos.

Los centros de iniciación profesional se proponen desarrollar capacidades y competencias relacionadas con los hábitos y habilidades laborales, fomentar la autonomía personal y en el entorno y facilitar la transición a la vida adulta, mediante la inserción social, laboral y profesional, o bien, favorecer el acceso a ciclos formativos, por el deseo de bastantes alumnos para darse una segunda oportunidad, con la intención de canalizar sus energías e ilusiones a unos estudios de contenido práctico y de alta demanda en el mundo laboral.

La planificación y previsión de necesidades, así como la normalización de los entornos, su ubicación, calidad de los recursos y las vías de acceso de los alumnos a estos centros no siempre son las adecuadas para evitar que se transformen en un reducto para el alumnado que deserta de la educación obligatoria o una medida compensatoria para los alumnos que carecen de titulación obligatoria.

Los diversos programas consiguen un alto rendimiento en su formación dado que la mayoría de los alumnos finalizan el programa y superan los objetivos. Podemos interpretar que el peso de la metodología y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, son factores que desencadenan en este alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa dentro de la ESO.

La mayoría de alumnos de los PGS/PTT han mejorado su autoconcepto y autoestima y han reducido las insuficiencias formativas; asimismo han recobrado el deseo de aprender y han desarrollado hábitos de trabajo personal; se han implicado en su formación y raramente han mostrado conductas disruptivas, incluso su vínculo con el centro es bueno. Del mismo modo, superan los objetivos de los programas, a pesar de que casi la mitad de ellos no había superado la educación primaria y la casi totalidad de los mismos carecían de la titulación de ESO.

En relación al profesorado, es evidente que su formación se arraiga en las experiencias docentes que están estrechamente vinculadas a los contenidos de las áreas que configuran las líneas gruesas de los PGS, siendo ello un factor altamente positivo para engarzar la formación teórica con la práctica. También cabe destacar el menor nivel de interés del profesorado por el diseño y adaptaciones curriculares y la evaluación, siendo ámbitos que cobran cada vez mayor importancia para contemplar la diversidad y heterogeneidad del alumnado. En términos generales, habría que valorar como muy positivas las respuestas del profesorado a la creación de una dinámica que tiene presente la importancia del grupo para el trabajo didáctico en la adquisición de aprendizajes didácticos y laborales.

La pertenencia a un entorno socio-familiar, la influencia del grupo de referencia del adolescente con poca implicación en el proceso formativo y la incapacidad manifiesta de las mismas familias para reconducir la situación académica, cuando el problema es muy evidente, posiblemente disminuyen el esfuerzo y las expectativas personales y académicas.

Es necesario preparar al alumnado para desafiar las expectativas negativas, aun cuando tales expectativas se basen en los dictámenes de rendimientos insuficientes, provenientes de las evaluaciones, los tests, el cociente intelectual o pruebas similares. No se debe permitir que la evaluación de otras personas, a sabiendas de la carga sub-

jetiva y factores contaminantes que intervienen en la valoración del alumno, les impida alcanzar sus objetivos.

Los autores de este artículo deseamos que la ESO prepare para encontrar caminos y superar obstáculos que surgen en la formación del alumnado. Queremos potenciar la seguridad y no la inseguridad ante nuestra propia eficacia, pues, no cabe la menor duda de que, el fracaso y la actuación como fracasado también se aprende, ya que parte del alumnado actúa conforme a las expectativas negativas que se espera de ellos, pues «muchas veces, el instrumento de predicción resulta más importante que el logro mismo y, en vez de reconocer que algo no funciona bien en el test, se saca la conclusión que tiene que haber algo que no funciona bien en la persona» (Sternberg, 1997, p. 25).

Propuesta de mejora: prospectiva y retos

El peligro de externalización que puede derivarse de los programas que favorecen la superación de las insuficiencias educativas es un hecho real. Por eso, al igual que Casals (2002) estamos convencidos de que estos programas habrían de crecer hasta llegar a ser, más que una segunda oportunidad, una inmejorable oportunidad para recuperar la propia valoración ajustada y, recuperar la fuerza para despertar el deseo de una formación continua y permanente que los contextualice a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

En estos momentos, caracterizados por la aprobación de una nueva ley educativa (LOE, 2006), las propuestas de iniciación y cualificación profesional requieren nuevos bríos para que transformen los diferentes programas en ofertas educativas y formativas de calidad reconocida y, de esta forma, abandonen la vertiente compensatoria para facilitar su integración en los IES como un beneficio para todos los alumnos, porque rechazan la consideración de recurso extraordinario y se incluye en la cultura del centro.

Los currículos han de tener la flexibilidad suficiente para responder desde lo optativo a la diversidad de intereses, motivaciones, expectativas y capacidades y promover los cambios necesarios que impliquen diversificación de los recursos, estrategias y actividades. Los contenidos se han de organizar en cuatro áreas relacionadas con los cuatro «saberes» de Delors (1996)³, organizándose de forma interdisciplinar y global en entor-

⁽³⁾ Saber, saber hacer, saber ser, saber estar.

nos abiertos, porque consideramos que ha de ser una propuesta de opción múltiple, que tenga una función de orientación más que de especialización (Boix, 2005).

Tal como defiende Brodigan (2002), el alumnado ha de ser autor y gestor de su aprendizaje, capacitándole para controlar su propio progreso adecuado a su ritmo de trabajo y con una metodización constante de su tutor.

Cabe esperar que la elaboración de las guías de capacidades y competencias, reconocidas académica y profesionalmente se adecue a las necesidades de cada profesión y a las posibilidades de los jóvenes, en las que los centros formativos y la sociedad que los acoge, tengan la última palabra.

De acuerdo con la propuesta de García y Figuera (2000), estos programas, en reciprocidad con la comunidad que los acoge, han de añadir a sus tareas educativas y formativas la función de centros de recursos pedagógicos y de orientación.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde la vertiente curricular, deberían replantear determinadas pautas y recursos didácticos, para mejorar su viabilidad y eficacia, mediante la introducción y el enriquecimiento de elementos curriculares, que optimicen los convencionales, a través de su mayor apoyo en las tecnologías de la información y comunicación, como pueden ser: los «tutoriales» inteligentes, acceso a bases telemáticas para la búsqueda documental y demandas de empleo, acceso a aldeas digitales, manejo de programas informáticos de textos, diseño y dibujo. (Sánchez Asín y otros, 2004a; Sánchez Asín, 2004b).

Si los ordenadores son instrumentos que permiten comunicarnos, habrá que ponerlos en manos del profesorado y alumnado. Como instrumentos de comunicación los podemos utilizar con finalidades instructivas, que ayuden a aprender, utilicen contenidos multimedia, y estén conectados a otros ordenadores en todo el mundo. Los «saberes» estables de antaño han dejado paso a la necesidad de aprender permanentemente; el aprender, producir y transmitir conocimiento no es ya asunto exclusivo de una casta de especialistas, sino del conjunto de las personas. (Levis, 1998).

Lo anterior no ha resultado fácil, sino más bien difícil, la elaboración de estrategias que puedan ser rentables frente a una población que ha asumido o le han enseñado a asumir el fracaso como respuesta ante los problemas, está obligando a los profesionales a buscar estrategias de alto valor significativo que mueva a dicha población a aprender los contenidos más «vitales» y «entroncarlos» con su inserción profesional o reinserción académica.

Por otro lado, el mundo del trabajo exige cada vez mayor cualificación y, por consiguiente, este colectivo de alumnos/as requeriría, además de las medidas señaladas, una formación básica para no quedar en desventaja. Desde los PGS se debería ofrecer al

alumnado los mecanismos necesarios para dominar los aprendizajes instrumentales (Lectura, Escritura y Matemáticas), ejercitar su capacidad de iniciativa, el descubrimiento de sí mismo y de los demás, la búsqueda de recursos, las destrezas para saber buscar empleo y la orientación hacia un perfil profesional que conjugue la flexibilidad con la polivalencia, sin desligar de dichos cometidos el papel de apoyo que pueden ejercer muchos de los padres o madres como monitores/as, junto al profesorado, los «insertores laborales» y empresarios, como guías e impulsores de nuevas iniciativas.

No podemos desdeñar las puntualizaciones que la UNESCO (2004, p. 29) realiza al referirse a que el diálogo sobre política de educación debe desembocar en:

un conjunto pertinente y equilibrado de objetivos que describan lo que deben aprender los educandos y por qué deben aprenderlo. El desarrollo de las competencias cognitivas, creativas y sociales es un componente invariable, pero también está la preocupación por los valores de índole universal –respeto a los derechos humanos y del medio ambiente, paz y tolerancia– o de la dimensión más local, por ejemplo la diversidad cultural

La atención a los alumnos que asisten a los PGS ha constituido una medida «terminal» e indiscriminada para ocultar muchas de las disfunciones que aquejan a nuestro sistema educativo; por éstas y otras razones que han sido expuestas en nuestras investigaciones, deben proponerse medidas correctoras desde los primeros cursos de la ESO, para paliar, en parte, el «fracaso escolar» que se constata en nuestro sistema educativo y que ha puesto de manifiesto la OCDE, a través del «Informe PISA»⁴, y el informe de la UNESCO (2004).

Referencias bibliográficas

- ANISCOW, M.; HOWES, A.; FARELL, P.; FRANKHAN, J. (2004): «Investigación, acción. Un desarrollo para las prácticas inclusivas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 54-59.
- AUBERNI, S. (1997): *Aprender a trabajar y trabajar para aprender*. Barcelona, PPU.
- BASCONES, R. (1995): *Programes de Garantia Social. L'última oportunitat*. Barcelona, Orsori.
- BERNNAN, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid, Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.

⁽⁴⁾ «Aprender para el mundo del mañana. Primeros resultados de PISA, 2003»: el 23% del alumnado de 15 años no llega al nivel mínimo en Matemáticas, en Lectura; el 21% está, igualmente, por debajo de los niveles mínimos.

- BOIX, J. L. (2005): *La iniciació professional com a proposta integrada a l'ESO*. Lérida, Pagès Editors.
- BOOTH, T. (1998): «The poverty of special education: theories to the rescue?», en C. CLARK; A. DYSON; A. MILLWARD (eds.): *Towards inclusive schools?* London, Routledge, pp. 78-89.
- BRODIGAN B., (2002): «La lucha contra la exclusión económica y social» en CEDEFOP, AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo, CEDEFOP (CEDEFOP Panorama, 52).
- CASALS, J. (2002): «Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar», en AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo, cedefop (cedefop Panorama, 52).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Informe de la comisión. Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas, COM (31-01-2001).
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana-Unesco.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1995): *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- EUROPEAN COMISIÓN DG EAC (2005): *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. Luxembourg, European Comisión DG EAC.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. (1999): «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo», en F. IMBERNÓN: *La educación en siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- FUNES, J. (1997): *Les aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona, Orsori.
- GARCÍA, M.; FIGUERA, P. (2000): «La garantía social: un recurs de lluita contra l'exclusió social», en *Temps d'educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona*, 24, pp. 241-261.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006): *Els programes de garantia social a Catalunya. Departament D'educació*, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006): *Programes adaptats de garantia social. Departament D'educació*, Generalitat de Catalunya.
- GÉRARD F. M. (2000): «Remedial strategies for failure at school in the European Union: An overview and three case studies», en Directorate-General for Education and Culture: *Integrating all young people into society through education and training*. Luxembourg: European Community.
- HEGARTY, S. et al (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid, Morata.
- LEVIS, D. S. (1998): «Barreras de comunicación y sordera», en *Discapacidad y sistemas de comunicación*. Madrid, Documentos, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Servei de Publicacions, Universitat de València.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONEREO, C. (1998): «El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje», en C. MONEREO (coord.): *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid, Visor.
- NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- OCDE (2003): «Aprender para el mundo de mañana», en *Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE.
- PARLAMENTO EUROPEO; CONSEJO DE EUROPA (2006): *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo, Parlamento Europeo y Consejo de Europa.
- POZO, J. I. (1990): «Estrategias de aprendizaje», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza.
- REDONDO, J. (1999): *Fundamentos y pautas para elaborar programas de Garantía Social*. Bilbao, Mensajero.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord) (2004a): *De los Programas de Garantía social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona, Alertes.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (2004b): *Tecnologías de la Información y Comunicación para la Discapacidad*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.; JURADO, P. (2001): «Los programas de Garantía Social (PGS): Claves de su implementación», en J. BUENO, T. NÚÑEZ; A. IGLESIAS (coord.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña, Universidades da Coruña.
- STAINBACK, S. W. (1999): *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea.
- STERNBERG, R. J. (1997): *La inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós Transiciones.
- UNESCO (2004): *Educación para Todos. El imperio de la calidad*. París, Ed. UNESCO.
- VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid, Síntesis.

Páginas web

www.ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/earlyleave.pdf (Consulta: 25-05-06)

www.gencat.es (Consulta: 25-05-06)

www10.gencat.net/sac/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=11191 (Consulta: 18-07-06)

www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=344&area (Consulta: 25-05-06)

www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf (Consulta: 28-05-06)

La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral

Antonio García Fernández

Fundación Nazaret, Alicante

angarfeva@hotmail.com

Acoger al alumno con amor, educarlo con respeto, para dejarle ir en libertad.

Rudolf Steiner

Resumen

Partiendo de las características de los alumnos de los Programas de Garantía Social (PGS), de los Talleres de Inserción Sociolaboral y de los programas socioeducativos orientados al empleo a niveles familiar, escolar y de relación social, se concreta una problemática multifactorial que hay que considerar para proponer una acción de tutoría encaminada a superar las carencias y déficit del citado colectivo. Dicha problemática condiciona la estructura y planificación que la tutoría ha de tener en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sobre todo en su presencia efectiva en la jornada escolar, concretamente al iniciarse ésta y al finalizar la misma, de manera que se puedan canalizar las influencias externas y lo sustancial de cada jornada.

Además se exponen una serie de cualidades que ha de reunir la figura del tutor: vivir la educación con pasión, conocer a conciencia a sus alumnos, ser capaz de despertar en ellos las ganas de aprender, contagiarles entusiasmo, y ser consecuente y respetuoso. Y se propone una relación profesor-alumno que contemple la dimensión de la instrucción y la dimensión afectiva-emocional.

Se propone que los PCPI sean un espacio para el encuentro genuinamente humano, donde el alumnado alcance un desarrollo personal que le dote de las capacidades necesarias para participar en la vida de su comunidad de forma efectiva.

Palabras clave: programas socioeducativos orientados al empleo, tutoría, encuentro, desarrollo, educación personalizada, educación emocional, afectividad, respeto, acompañamiento y socialización.

Abstract: *Tutorials and Teacher-Student Relationship concerning Labour Integration*

Taking into account the familiar, school and social features profiling pupils in Social Guarantee Schemes (SGS), TFIL and other programmes related to employment; the author identifies multiple-factor problems which should be taken into account by the tutorial action in order to meet the needs of this youth. This will have an impact upon the structure of pastoral care and teacher-student relationships within PCPI. Hence, the author suggests to give it an effective space within the school day, particularly at the beginning and the end of it, in order to channel external influences and the most important school events for pupils..

Furthermore, the text shows a series of qualities which every author should have such as living education in a passionate way, knowing all his/her pupils, being able to foster the will to learn as well as transmit enthusiasm, and being coherent and respectful. The author presents a teacher-pupil relationship which deals with the instructional dimension as well as the affective-emotional one.

PCPI (Programmes of Initial Professional Qualification, acronym in Spanish) are considered as a space for the genuine human encounter in which pupils attain personal development in such a way that it provides them with the necessary abilities to actively participate in everyday life in their communities.

Key words: guardianship, relationship, encounter, development, personal education, emotion, respect, sensitivity, accompaniment, socialization.

Introducción

Es intención de este artículo exponer un enfoque de la tutoría y de la relación profesor-alumno, no desde una perspectiva puramente teórica, sino también desde la experiencia que a lo largo de su carrera profesional ha ido acumulando el autor en el desempeño de su trabajo para entidades orientadas a la atención de jóvenes en grave situación de riesgo social, a través de diferentes modalidades formativas como Programas de Garantía Social (PGS), Talleres de Inserción Sociolaboral y Programas socioeducativos orientados al empleo.

Esta experiencia acumulada –fruto del trabajo del autor y de otros muchos colegas de profesión–, le ha permitido ir reelaborando sus teorías desde la práctica cotidiana, de manera que la reflexión desde el quehacer diario con adolescentes y jóvenes que han fracasado o el sistema, que ha fracasado con ellos, se ha ido traduciendo en un conocimiento que desea compartir con la comunidad educativa.

Antes de entrar en el fondo de lo que será el grueso del artículo, se realizan una serie de precisiones en torno al colectivo que a buen seguro será destinatario de los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) previstos en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Dichas precisiones, y con el propósito de identificar las claves de una propuesta de tutoría enfocada a superar las dificultades que presenta el citado colectivo, se centran en un análisis descriptivo en tres ámbitos: familiar, escolar y relacional (social). Sin entrar en profundidad –pues este aspecto es objeto de otro artículo del monográfico–, y atendiendo a lo que ha venido siendo habitual en el alumnado que ha pasado por los Programas de Garantía Social, desde que a mediados de la década de los años noventa del siglo XX se pusieran en marcha, los alumnos presentan, en general, una problemática compleja (Orengo, 1998) que se puede describir de la manera siguiente:

■ En el ámbito familiar:

- Pertenecientes a familias desfavorecidas que viven en barrios marginales.
- Con fuerte dependencia institucional para afrontar los problemas más cotidianos.
- Graves problemas de relación derivados de situaciones de desestructuración familiar y que derivan en carencia de hábitos y de habilidades sociales.
- Escasa participación en el proceso de formación escolar de sus descendientes pues consideran lo que en ella se aprende alejado de su realidad.
- Pertenecientes a familias inmigrantes y minorías étnicas.

■ En el ámbito escolar:

- Presentan trayectorias personales de fracaso escolar continuado.
- Que se concretan en proyección de expectativas negativas y etiquetados dentro del sistema escolar.
- Absentistas con periodos frecuentes de no escolarización antes incluso de los 12 años.
- Con escasa motivación de logro.
- Fuerte rechazo hacia la cultura escolar que no recoge sus vivencias cotidianas.

■ En el ámbito de relación social:

- Tendentes a establecer relaciones de dependencia o de dominación con su grupo de iguales.
- Su socialización ha carecido de referentes adultos adecuados y por tanto carecen de actitudes y habilidades que les permitan tener una relación apropiada con el entorno.

- Desconocen e ignoran los canales de participación en la comunidad.
- Fundamentalmente su ámbito de relación está en la calle.

La tutoría como eje vertebrador del proceso educativo

A pesar de la mucha literatura y publicaciones respecto a la importancia de la educación integral de las generaciones más jóvenes en la institución escolar, se sigue percibiendo que en la escuela sigue primando, por encima de otras consideraciones, el logro académico de los alumnos, dejando de lado o dando por obvios aspectos tan vitales en la educación de colectivos con problemáticas como las anteriormente descritas, como los sentimientos y el afecto.

Considerada la educación como un acto de comunicación entre personas con el fin de lograr el desarrollo personal de quienes se educan, éste se convierte en un encuentro personal donde se propicia un vínculo emocional profundo y auténtico entre profesorado y alumnado. Y, por tanto, para que la educación sea de verdad integral como establecen las leyes educativas, la aceptación, consideración y cuidado de los educandos es lo que ha de enfatizarse, cuando éstos arrastran problemas de inadaptación escolar y sociocultural.

Es en este sentido dónde la tutoría, como acompañamiento y seguimiento del educando a lo largo de su proceso educativo, adquiere su máximo valor como recurso encaminado a orientar el proceso a la citada educación integral, con más razón todavía cuando los Programas de Cualificación Inicial se dirigen a un alumnado que arrastra problemas de inadaptación y exclusión social debidos a factores educativos y/o socioculturales que no han logrado los objetivos mínimos de la educación obligatoria.

Nunca la tutoría debe orientarse únicamente al proceso de instrucción, pero con estos jóvenes con más razón, es un recurso orientado a propiciar un ambiente de cordialidad y confianza; un espacio para el encuentro, el análisis y la reflexión interpersonal y un marco educativo para la participación y el diálogo que permita al alumnado sentirse aceptado y valorado.

Para que esto sea posible, y teniendo como referente las especiales características de los alumnos que serán atendidos en los Programas de Cualificación Inicial, y la experiencia de las y los profesionales en programas de inserción sociolaboral precedentes y complementarios a la educación reglada, quiero describir lo que denomino

aspectos constitutivos de la tutoría: el temporal, el espacial y su relevancia para el resto de las áreas de dichos programas.

En el ámbito temporal, proponemos una distribución de la tutoría en el horario escolar, al inicio y al final de la jornada. Esta propuesta no es fruto de azarosos o caprichosos intentos por hacer un hueco a esta tarea en el horario, sino de la constatación a lo largo del desarrollo de muchos programas de que las características y necesidades de nuestros alumnos, no favorecían un clima de trabajo adecuado y requerían una estructuración de la jornada adaptada a esas necesidades, por una parte, y destinada a crear un clima propicio de trabajo en las áreas más instrumentales.

El inicio de la jornada con la acción tutorial permite tratar los acontecimientos que se hayan producido en el entorno familiar y social que pueden condicionar el trabajo del educando a lo largo de la jornada –como así constatan muchos educadores. Así hay alumnos que no disponen de límites familiares en cuanto a la hora del descanso, o alumnos que debido a algún problema, circunstancia o asunto pendiente (no han dormido en casa, han cometido un pequeño delito, han consumido drogas, etc.) manifiestan cierto desinterés hacia la tarea y un cierto grado de agresividad hacia los demás. Estos casos, cotidianos en el desarrollo de muchos programas de inserción, hacen inviables sus objetivos si no se dispone de una herramienta con la que afrontarlos, y si esta herramienta no está disponible en los momentos en que se necesita. Afrontar estas incidencias al principio de la jornada permite que la persona en cuestión sienta que se atiende su vida personal, que se le concede importancia por parte del tutor, y le predispone para afrontar la jornada con una actitud más positiva. En realidad, lo que se pretende situando la tutoría al inicio, es crear un clima de trabajo favorable para el aprendizaje en el resto de áreas que conforman el Programa.

Al final de la jornada se analizan en la tutoría diferentes aspectos del trabajo en las distintas áreas, de manera que los alumnos dispongan de un tiempo para contrastar y compartir las dificultades encontradas, tanto desde el punto de vista personal como desde el punto de vista de los compañeros y del propio tutor, para, de acuerdo con ese contraste, orientar sus acciones a la mejora de los aprendizajes en cada una de las áreas y al cambio positivo. La participación de todo el grupo en estas tareas, incluido el tutor, ayuda al crecimiento del grupo como entidad de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista esta distribución facilita la personalización del proceso de acuerdo con las necesidades y peculiaridades de cada miembro del grupo, al mismo tiempo que se le implica en la toma de decisiones y en el desarrollo del mismo.

Las mejoras se notan en la implicación de los alumnos en las tareas, su mejor predisposición hacia ellas, en su seguridad al afrontar las dificultades que se presentan, en su

autoestima –pues empiezan a pensar que pueden hacer bien las cosas, que cuando se equivocan tienen a alguien detrás que les ayuda y apoya para rectificar y seguir adelante. Es muy importante para el alumno que sus asuntos pendientes sean tratados antes de comenzar tareas más orientadas al aprendizaje instrumental; cuando estas necesidades son atendidas de forma planificada y en un horario adecuado es cuando el alumna siente y asume que ha de esforzarse para mejorar su formación.

Además de estar incardinada en una franja horaria que permita una atención adecuada de cada incidencia, propongo también que la tutoría disponga de su propio espacio, distinto al del aula-taller y/o el aula normalizada. Así como el espacio donde se trabajan conocimientos específicos relativos a una profesión tiene una serie de elementos propios que lo hacen distinto del espacio donde se trabajan conocimientos generales, el espacio para la tutoría ha de adecuarse al trabajo que en ella se va a llevar a cabo, y a nuestro juicio, en éste las características del mobiliario deben adecuarse a facilitar las relaciones y el encuentro interpersonal, siendo un espacio que cada persona y el grupo en su conjunto sienta como suyo. Para que esto sea así, debe permitir la posibilidad de crear ambientes cálidos donde la comunicación transcurra como cuando los jóvenes charlan en un parque. La distribución de mesas y sillas ha de favorecer la relación cara a cara; la inclusión de sofás o sillones predispone a ver el aula de forma diferente y a sentir que lo que aquí se va a tratar no es mera transmisión de conocimientos. La inclusión de estanterías con espacios reservados para cada alumna/o es otro aspecto importante para personalizar el espacio y permite que cada uno/a tenga un rincón propio para ordenar su material y sus cosas.

Cuando estos alumnos sienten un espacio como suyo, perciben de otra forma el proceso educativo, pues en su historia escolar no han tenido oportunidad de apropiarse del espacio del aula, de manera que su actitud empieza a cambiar y sentir que se le considera, que se le permite adecuar el entorno a su forma de verlo, entenderlo y sentirlo.

El buen funcionamiento de la acción tutorial requiere que ésta sea conocida y asumida por todas y cada una de las personas –educadoras, que se educan y familias– que participan en un programa de formación, y por ello es necesario establecer canales de comunicación fluidos y efectivos. Y este es otro de los elementos constitutivos de la tutoría que reivindicamos. La acción tutorial tiene sentido en cuanto que informa al profesorado de las distintas áreas de las peculiaridades de cada alumno o alumna para que éstos adecuen sus propuestas formativas a sus características personales (nivel, ritmo de aprendizaje, actitudes, etc.); al mismo tiempo, para que la tutoría pueda trabajar en apoyo de lo que se hace en cada área, el tutor o tutora ha de disponer de la información que se genera en dichas áreas. Todo ello pasa por crear un espacio y un tiempo de

encuentro entre el profesorado de cada una de estas áreas. Una forma de hacerlo y que viene siendo habitual en la práctica, es organizar reuniones semanales en las que participe todo el profesorado implicado en el programa formativo. Empezando por una reunión que tenga como objetivo poner en común la información disponible relativa a cada uno de los alumnos para que, en función de la misma, se puedan establecer o diseñar programas personalizados de formación. Las consiguientes reuniones tendrán por objetivo el seguimiento de los avances y dificultades encontrados para, en función de éstos, introducir las correcciones oportunas en el programa desde un área u otra en función del aspecto a tratar. En algunos casos, se puede prever la participación en la tutoría del profesor o de la profesora de un área, analizando aspectos de la misma, o tratando aspectos relacionales que inciden en su área.

En cuanto al posible contenido programático de la tutoría hay que definirlo de acuerdo a las características del colectivo y a los objetivos propuestos para los PCPI. De acuerdo con esto proponemos:

- La autoestima. Puesto que se trata de alumnos que se consideran a si mismos incapaces de superar los obstáculos que se les presentan, es necesario ayudarles a superar las tensiones que ha generado la cotidiana exposición al éxito y al fracaso que han vivido en su paso por los diversos contextos escolares. Algunas estrategias que sirven para trabajar la autoestima son, plantear objetivos realistas de aprendizaje, planificar acciones adecuadas para superarlos, reconocer los avances, y considerar las situaciones en las que no se obtienen los resultados deseados, no como un fracaso personal sino como problemas relacionados con la forma de enseñar y con la forma de aprender que hay que afrontar entre todos para resolverlos. Recuperar la autoestima de estas personas ha de ser el primer contenido a considerar en un programa de acción tutorial en este tipo de programas.
- Las relaciones interpersonales, tanto en su dimensión conductual como en su dimensión emocional: habilidades sociales. Una segunda cuestión a abordar por la tutoría es la relación de las personas dentro de un grupo de trabajo, tanto en lo que supone el respeto a lo que hacen los otros como a la expresión de sus opiniones y sentimientos. Hay que promover el intercambio de ideas sobre lo que nos gusta de nosotros mismos y de los demás, así como de lo que no nos gusta, y poder expresarlo con respeto hacia los otros.
- Relaciones con las familias o tutores legales. Tercera pieza del programa y no menos importante que el resto, pues una buena comprensión por parte de las

familias de lo que los alumnos están realizando es un acicate para éstos a la hora de afrontar el reto de formarse para la inserción sociolaboral. Las relaciones con las familias o tutores legales han de estar programadas, y contener indicaciones que permitan valorar el trabajo de sus hijos e hijas y el esfuerzo y progreso de los mismos para que puedan estimularles de manera positiva.

- **Orientación y apoyo al proceso de aprendizaje:** actitudes, hábitos de trabajo y habilidades. Desde el ámbito de la tutoría a lo largo de todo el proceso hay que prestar apoyo continuo al alumnado en su trabajo en el resto de áreas del programa, teniendo en cuenta las propuestas realizadas por los profesores de cada una de ellas. Este apoyo puede centrarse en trabajar distintas formas de afrontar las tareas, estrategias para enfrentarse a las dificultades, siempre como complemento y en coordinación con lo que viene haciendo cada profesor en el resto de las áreas.
- **Orientación laboral.** Es preciso programar actividades para que el alumnado conozca el perfil profesional en el que se está formando: sus características, los requisitos formativos del perfil, las posibilidades reales de inserción adecuadas a la formación en curso y aspectos legales relacionados. Por tanto hay que programar visitas a empresas del sector y recurrir a profesionales del mismo para que intervengan en algunas sesiones durante el programa. Lo mismo puede hacerse en relación con organizaciones sindicales y otros agentes considerados relevantes al respecto.

El profesor-tutor

La tutoría como acción inherente al proceso educativo es tarea de todos los profesionales implicados en dicho proceso, es decir todo/a docente es tutor/a. Ahora bien, en el caso que nos ocupa y constatadas las dificultades de partida del colectivo, la existencia de una persona (profesor-tutor) como referente a lo largo del proceso, facilita el encuentro personal, pues ejerce de aglutinador de los esfuerzos de la comunidad educativa para adaptar el programa a las necesidades específicas de cada miembro de la misma.

El tutor se convierte en el elemento de referencia para el alumnado, el resto de profesionales del programa, las familias y otros agentes educativos del entorno. Es el

encargado de recopilar toda la información sobre los alumnos, ya sea información disponible antes del inicio del programa, o la que se va generando a lo largo de su desarrollo y que, de acuerdo con ella y en colaboración con el resto del equipo, marcará las líneas de actuación prioritarias para cada uno de los educandos.

Asimismo esta figura será la encargada de realizar el seguimiento personal de cada alumna/o, atendiendo a los progresos y las dificultades que se van presentando, orientándoles en su proceso educativo, aportando su visión personal y la del resto de compañeros para enfocarlo hacia la superación y el cambio positivo.

Así mismo ejercerá de puente entre el profesorado, las familias y otros agentes sociales relacionados con el alumnado facilitando las relaciones entre cada uno de ellos y promoviendo la participación de todos en el programa con el fin de que cada alumna y alumno desarrolle las máximas potencialidades y alcance el éxito en el programa.

En resumen, el papel del tutor es el de un dinamizador estimado por sus alumnos como una persona experta y consecuente, respetado porque él respeta la individualidad de cada uno de ellos, les presta un apoyo incondicional en cada uno de los problemas que se les presentan y les ayuda a superar la despersonalización que en ocasiones sufrieron en su paso por la institución escolar, y su percepción de la actividad formativa como una actividad rutinaria, fría y estéril despojada de la vitalidad y trascendencia que toda acción educativa debería tener. Dada la importancia que concedemos a la figura del tutor en el proceso educativo en general, y con colectivos con dificultades para la inserción social y laboral en particular, me parece oportuno apuntar algunas de las cualidades que ha de reunir dicha figura:

- *Persona que conozca y viva la educación de forma apasionada, pues sólo así podrá transmitir ilusión a sus alumnos.* Con este tipo de alumnado que ha vivido el desencuentro con profesores y profesoras, la persona que pretenda orientarles no sólo ha de demostrarles experiencia y conocimientos, sino que además cree en lo que está haciendo y se nota que lo que hace es una tarea gratificante que le ilusiona. No olvidemos que muchos docentes llegan a la educación no por vocación sino por no poder acceder a otras opciones profesionales; en estos casos cuando el alumnado tiene interés por aprender y aprende, viven su trabajo como una actividad gratificante; pero todo se complica cuando los alumnos tienen dificultades para aprender o están desmotivados y llegan la decepción, el desinterés y la frustración profesional, desaparece la pasión. Cuando el alumnado detecta esta desmotivación en sus profesores se

refuerza su indisposición hacia el hecho de aprender. Ser tutor significa gusto por educar, saber por qué es importante para los alumnos y saber discernir entre lo importante y lo superfluo.

- *Buen conocedor de las necesidades y peculiaridades de los alumnos.* El tutor debe conocer sus necesidades y situaciones vitales (alimentación, higiene, salud, afecto, etc.), sus necesidades de desarrollo integral (personalidad, madurez, realización personal, equilibrio, etc.), sus necesidades de aprendizaje (adquisición de conocimientos, hábitos, etc.) y de inserción sociolaboral. Ha de tomar el pulso a sus relaciones con amigos, familiares y profesores. Esto requiere disponer de un tiempo de tutoría adecuado como el que estamos proponiendo, del que en los institutos no siempre se dispone pues se limita a una hora semanal.
- *Capaz de despertar las ganas de aprender.* Esto pasa por motivar al alumnado, y no hay mejor manera de motivarlo que dando ejemplo con nuestro quehacer ante ellos. Cuando los tutores y profesores mostramos nuestra motivación no con las palabras sino con los gestos y con un proceder entusiasta ante la tarea, somos más capaces de despertar y ayudar a desarrollar los motivos para aprender y trabajar.
- *Capaz de contagiar entusiasmo.* Contagiamos entusiasmo cuando trabajamos con entusiasmo, cuando somos los primeros en poner manos a la obra por complicada que sea la tarea, cuando ante nuestros alumnos y ante un problema no cejamos en el empeño y lo hacemos con buen humor y atendiendo a los aspectos positivos. Para contagiar entusiasmo es necesaria la alegría de vivir.
- *Consecuente con sus propias convicciones.* Se trata de ser auténtico, de mostrarse ante el alumnado como se es, sin fachadas, de demostrar que lo que se manifiesta es fruto de las propias vivencias y reflexiones, manteniendo la misma postura coherente ante situaciones semejantes y ante diferentes personas (alumnos o profesores). Es el profesor que permite y comprende que su alumnado le evalúe de las cosas que él les exige. Esta forma de hacer da opción a que el alumnado considere opciones que no contemplaba, ampliando su campo de decisión.
- *Capaz de respetar al alumno no sólo por lo que es ahora sino también por lo que puede y debe llegar a ser.* Supone la consideración positiva de que toda persona aspira al crecimiento, de que sus alumnos quieren aprender y madurar, y de que son capaces de hacerlo y de juzgar sus progresos. El tutor que respeta a su alumnado evita los comentarios humillantes, muestra de

manera clara su interés y cuidado por las dificultades y necesidades de los alumnos, y agudiza su ingenio para demostrarles que son capaces de desarrollar sus posibilidades porque realmente cree en ello; asimismo evita compararlos entre sí y se esfuerza por apreciar a todos sus alumnos. Por experiencia puedo destacar los efectos negativos que supone que el profesorado utilice sus conocimientos para desautorizar, y establecer comparaciones entre sus alumnos.

- *Ejerce la autoridad con responsabilidad.* Es decir, está atento a las distintas etapas del desarrollo de sus alumnos de manera que les va dejando tomar decisiones de forma gradual, comenzando por una autoridad centrada en el profesor/tutor, para ir dejando paso a una autoridad compartida con el grupo. Es una irresponsabilidad dejar tomar decisiones fundamentales de forma prematura a personas que todavía están madurando y en proceso de desarrollo personal, pero tampoco es deseable la figura del profesor que siempre llevan las riendas de la clase y que se hace responsable exclusivo de lo que acontece en la misma.
- *Fomenta la autonomía personal de los alumnos.* Para ello les ayudará a elegir las cuestiones a tratar, a que todos puedan manifestarse; propone más que marca, deja que los alumnos hagan las cosas, no las hace él, y no se preocupa sólo de la disciplina sino del proceso de desarrollo de sus alumnos.

Antes de finalizar haré referencia a algunos estilos «de hacer» del tutor que se mencionan en la literatura especializada (Brunet; Negro, 1989) y a las ventajas e inconvenientes de adoptar uno u otro estilo en acciones de tutoría enmarcadas a programas de inserción social y laboral, teniendo en cuenta que la persona que ejerce de profesor-tutor actúa a veces de acuerdo a un estilo y, otras veces, según otros, pues nunca se sigue un modelo o estilo de acción tutorial puro:

- *Estilo autoritario.* En él la actividad es responsabilidad exclusiva del tutor, él decide qué se hace y ejerce el control casi absoluto del proceso. Desde mi experiencia es un modo de apoyo poco adecuado, especialmente con este tipo de alumnos, siendo por lo demás un modelo que muchos ya conocen, que ha fracasado, y que daría lugar a un clima poco adecuado para la integración en el grupo. No es infrecuente comprobar que en la realidad de las aulas de nuestro sistema educativo hay quien piensa que el alumnado es incapaz de tener control sobre sí mismo y que, por consiguiente, debe ser guiado solo por quienes sabe mejor que ellos lo que les conviene.

- **Estilo «dejar hacer».** Como contraposición a la postura anterior, hay educadores que basan su actuación con el alumnado desde la postura de espectadores. No considero este estilo adecuado para trabajar con estos jóvenes pues no se encuentran en situación de decidir con total autonomía al carecer de muchas estrategias para trabajar individualmente o en grupo; por tanto la tutoría se puede convertir en un espacio donde se discute de todo pero no se profundiza en nada, no se llega a ninguna conclusión y por tanto pueden aparecer la ineficacia y la apatía. Este estilo tiene en principio la ventaja de dar la oportunidad de participar con libertad a todos los miembros del grupo, pero el gran inconveniente es que se trata de alumnado poco acostumbrado a asumir responsabilidades, a trabajar en grupo y desconocen formas eficaces de hacerlo.
- **Estilo democrático.** En este estilo el tutor desempeña un papel de dinamizador de la actividad del grupo, propone objetivos que son asumidos por el grupo y busca en todo momento la integración de todos. A partir de la experiencia con estos jóvenes considero que el estilo democrático se adecua a sus necesidades de partida pues permite que recuperen la confianza en sí mismos, les ayuda a centrar y precisar lo que se va a hacer, al mismo tiempo que permite que todos tengan la posibilidad de exponer lo que piensan mientras que el educador interviene para aclarar las intervenciones y ayudar a mantener el orden y el respeto. Se trata de una forma de intervenir que implica grandes dificultades de partida, pues las experiencias de socialización de este alumnado están bastante alejadas del modelo democrático, y más bien cuentan con experiencias relacionadas con los modelos autoritario o permisivo. Por ello será una tarea complicada implicarles en una forma de hacer en la que los protagonistas empiezan a ser ellos. No obstante, a medida que los alumnos vayan experimentando que son capaces de comportarse de otro modo y organizarse ellos mismos, irán sintiendo la necesidad de participar e implicarse en la toma de decisiones referentes a su proceso de desarrollo personal.

La relación profesor-alumno

Una vez expuesto lo que a mi modo de ver es sustancial en la acción tutorial, la figura, funciones y perfil de la persona que la ejerce, me propongo analizar otro elemen-

to estrechamente relacionado –la relación profesor-alumno– por ser un aspecto que está en la base del éxito o del fracaso de muchos alumnos en su paso por cualquier modalidad formativa y/o educativa y, por tanto, en los programas de formación para la inserción sociolaboral.

Numerosas investigaciones y estudios apuntan a que la falta de relación o la relación unidireccional en la educación está en la base del fracaso escolar de muchos estudiantes, sobre todo de aquéllos que por su situación familiar y sociocultural tienen dificultades para aprender o tienen poco interés en ello.

Es imprescindible que los profesores y tutores dispongan de una competencia social básica para encauzar de forma positiva las relaciones que se dan en el interior del aula. Esta competencia pasa por:

- *Conocimientos sobre comunicación* (forma y contenido de la comunicación, diferencia de los lenguajes de distintos colectivos y de la comunicación no verbal), sobre el conflicto y las estrategias para manejarlo, y acerca de las técnicas y procesos de comunicación social.
- *Habilidades* o destrezas metodológicas para tratar con distintos colectivos y situaciones, destrezas sociales para comprobar los efectos de la relación interpersonal y la comunicación en procesos de ayuda, habilidad para descubrir los déficit y carencias en el proceso de comunicación, identificar situaciones de cambio y establecer relaciones interpersonales.
- *Actitudes* como reconocer las habilidades y limitaciones propias en el proceso de ayuda, y actitud abierta al cambio y a la empatía.

Todo acto educativo es un acto de comunicación, de relación interpersonal, y es en esta relación «multidimensional» y «multidireccional» entre personas, donde la educación cobra sentido orientándolas hacia la convivencia. Es un hecho incuestionable que el alumno necesita para alcanzar la plenitud de su desarrollo, establecer relaciones profundas y auténticas tanto con el profesor como con sus iguales.

La relación fructífera entre profesorado y alumnado es aquella que se basa en la aceptación del otro, la valoración y la seguridad. Desde esta base, las relaciones educativas deben estar impregnadas de afecto, el docente debe expresar y manifestar amor por sus alumnos, propiciar la aproximación y el encuentro para que se puedan operar cambios positivos en ellos.

En el caso de los programas para la inserción sociolaboral de jóvenes, la relación educativa profesor-alumno debe estar marcada primordialmente por la dimensión

emocional, no en vano ya apuntamos que la despersonalización que se produce en las escuelas por falta de unas relaciones próximas y cálidas, produce sentimientos de rechazo hacia el aprendizaje. Esto no quiere decir que tengamos que desatender la dimensión cognitiva, sino que empezaremos por acercarnos afectivamente para romper las barreras, partiendo de las dificultades que el colectivo presenta, para reconducir el proceso a través de la receptividad, la comprensión y la empatía. Esta dimensión emocional esta relacionada con:

- Tener buena disposición para relacionarse, es decir, ser una persona accesible para los alumnos, partiendo de la capacidad de empatía de acercarse al alumnado, de ponerse en su lugar, reconociendo a éste tal como es y tal como vive las situaciones.
- Personalidad afable. Tener sentido del humor, afrontar las situaciones de forma distendida y alegre.
- Tener buen juicio, que es lo mismo que actuar con prudencia y equidad respecto a los sentimientos y actitudes que el proceso de aprendizaje despierta en el alumnado.
- Tener buen criterio, es decir saber cuando corregir y cuando felicitar.

En definitiva, se trata de que el profesorado en nuestra relación con los alumnos seamos auténticos y capaces de poner al alcance de éstos nuestros propios sentimientos y posiciones, que los aceptemos incondicionalmente confiando en ellos y, al mismo tiempo, tratemos de comprenderles, escuchándoles y no emitiendo juicios de valor, manteniéndonos abiertos a nuevas experiencias. Esto quiere decir que el profesor ha de iniciar su relación desde la realidad vivida por sus alumnos para, a partir de ahí, implicarse en la ampliación de esa realidad aprendiendo de sus alumnos y con ellos, introduciendo los cambios que sean necesarios en beneficio del grupo.

A modo de conclusión

Las especiales dificultades que presentan los futuros destinatarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, debidas a las carencias en el entorno familiar, social y a la despersonalización que tiene lugar en muchas de nuestras escuelas, requieren accio-

nes educativas basadas en la orientación y el apoyo tutorial para favorecer la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales, y por tanto de profesionales con formación específica para tratar con estos jóvenes que dispongan de estrategias metodológicas y organizativas flexibles, tanto de tutoría como de cualificación profesional básica.

Recuperar el potencial de estas personas es una obligación de toda la sociedad, es una tarea compleja tras el continuado fracaso escolar cosechado; es un reto que requiere priorizar la dimensión emocional de la relación educativa, donde la orientación personalizada y la tutoría tengan el relieve que les corresponde pues el trato personalizado es esencial en la formación de estos alumnos y alumnas (Velaz de Medrano, 2006).

En definitiva, en aquellas entidades, asociaciones y centros donde se vayan a impartir los PCPI, se ha de fomentar la creación de un ambiente de cordialidad y confianza donde el alumnado se sienta acogido, apreciado y tenga seguridad para crecer. Sólo de esta forma podremos facilitarle el desarrollo personal para que se comprometa, se motive y recupere las ganas de aprender y trabajar, permitiéndoles incorporarse de forma efectiva a la comunidad como ciudadanos y ciudadanas responsables y con sentido crítico.

Referencias bibliográficas

- BRUNET, J. J.; NEGRO, J. L. (1989): *Tutoría con adolescentes*. Madrid, Ediciones San Pío X.
- GARBERÍ PEDROS, R. (2000): «Maestros, aprendices y pretextos», en *Actas de las I Jornadas Internacionales sobre adolescencia y familia*, pp. 95-98.
- MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I. (2004): *La experiencia educativa de los programas de garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencia*. Actas de las III Jornadas sobre PGS. Valencia, Universidad de Valencia.
- MORALEDA, M. (1998): *Educación en la competencia social*. Madrid, Editorial CCS.
- ORENGO, A. (1998): *Aproximación al perfil de los jóvenes con medidas judiciales: libertad vigilada en los Programas de Garantía Social*. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana. Valencia, Universidad de Valencia.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (2006): «Los programas de cualificación profesional inicial» en *Temáticos Escuela*, pp. 10-13.

La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid

Julio Rogero Anaya

Maestro y Director de la UFIL Margarita Salas (Fuenlabrada)

Miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Escuela Abierta

José Luis Gordo Blanco

Maestro y Director de la UFIL Puerta Bonita (Madrid)

Miembro del MRP Acción Educativa

Resumen

Los Programas de Garantía Social (PGS) creados por la LOGSE (1990), estaban dirigidos al alumnado que no conseguía culminar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para ofrecerle formación en un perfil profesional, y educación básica general. Por su parte, las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) son centros específicos de Garantía Social situados en diferentes pueblos y barrios de la Comunidad de Madrid (CM). Van dirigidas a alumnado que se encuentra en situación de desventaja y riesgo social. Existen diez centros con las mismas características, el mismo modelo organizativo y un trabajo muy similar.

En la CM hay un número importante de alumnos que se encuentran casi al margen del sistema educativo en la edad de escolarización obligatoria. El informe del Equipo de Investigaciones Sociológicas del año 2000 ya señalaba que el 9% de los jóvenes de 14 y 15 años está «desescolarizado» o es absentista habitual y que el 6% de los jóvenes de 15, 16 y 17 años está fuera del sistema, sin contar los que se encuentran entre las cifras del fracaso escolar. Actualmente no existen datos que nos digan que esta situación haya mejorado.

Palabras clave: Programas de Garantía Social, Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL), jóvenes en riesgo de exclusión social, cualificación profesional inicial, inserción socio-laboral de jóvenes, escuelas de segunda oportunidad.

Abstract: *The Experience of Units for Training and Vocational Integration (UFIL) in the Autonomous Community of Madrid*

Social Guarantee Schemes, created by the LOGSE (1990) are intended to students who have failed in compulsory secondary schooling (ESO). These Schemes offer them Vocational Training together with General Basic Education. Units for Training and Vocational Integration (UFIL) are Social Guarantee specific institutions located in different areas in Madrid. They are aimed at students in social disadvantage and risk. There are ten such centres in the Autonomous Community of Madrid with the same features and organizational model. All of them follow a very similar work pattern.

In the Autonomous Community of Madrid an important number of students over 13 are not attending school. The EDIS (Equipo de Investigaciones sociológicas) report in year 2000 indicates that 9% of young people at the age of 14 and 15 are either unschooled or do not attend school every day; while 6% of those between 15 and 17 are out of the system, regardless of those who have been registered as school failure. Nowadays there are not available data which show an improvement of this situation.

Key words: Units for Training and Vocational Integration (UFIL), young people at the risk of social exclusion, initial professional qualification, sociolaboral integration of the young people, second opportunity schools.

Marco histórico

Antecedentes. Años de precariedad

En la Comunidad de Madrid hay una trayectoria de trabajo con alumnado desfavorecido que se remonta a los años de creación de la propia Comunidad, y a la puesta en marcha de los programas de Educación Compensatoria.

La LOGSE recogió en su Título 5 «De la compensación de las desigualdades en educación» la realidad de muchos alumnos que por diversas causas requieren políticas de atención específica y de compensación de las desigualdades que sufren fuera y dentro del sistema educativo.

En la Comunidad de Madrid, desde el comienzo del Programa de Educación Compensatoria, se siguen manteniendo las Aulas Taller iniciadas a mediados de los

años ochenta del siglo XX. Los Programas de Garantía Social se ponen en marcha un año antes de que el propio Ministerio de Educación legisle y desarrolle estos programas en sus centros (1993), para dar respuesta al mismo tipo de alumnado que era atendido en las Aulas Taller (entre 14 y 15 años) y que, al extenderse la educación básica obligatoria hasta los 16 años (18 años), ahora pueden continuar en los Programas de Garantía Social. Así se propone dar respuesta a ese alumnado que va siendo expulsado del sistema educativo sin las mínimas medidas que propicien su incorporación a la vida social y laboral. Aunque los programas se dirigen al alumnado desde 16 hasta 21 años, se prioriza la matriculación hasta los 18 años.

En el trasfondo de la historia de los Programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid aparece la iniciativa, que se toma desde Protección de Menores, de poner en marcha un programa que haga efectiva la necesidad de dar una salida laboral a muchos de los jóvenes tutelados. Así, en 1989 se ponen en marcha los «Talleres Cooperativos» con el objetivo de crear cooperativas que cumplieran la doble función de educar y proporcionar inserción laboral. En ellos se agruparon jóvenes y educadores con la intención de generar vías de autoempleo. Parece que fallaron los dos propósitos, tanto el planteamiento cooperativo como el educativo, y el programa se modificó en la línea de formación de «talleres de inserción» en 1992 para la búsqueda de empleo. Estos talleres se ubicaron en los locales de la actual UFIL de Puerta Bonita. Al poco tiempo se incorporaron al Programa de Garantía Social que se puso en marcha en esos momentos pero manteniendo un programa de inserción laboral para menores tutelados.

En 1997 se inicia un proceso de adecuación de los Programas de Garantía Social a la normativa del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en los programas que competen a la Comunidad de Madrid, en este caso los Talleres Profesionales. Se elabora una propuesta sobre los documentos de seguimiento del alumnado y las instrucciones de escolarización, se establece un criterio general para las certificaciones, se empiezan a sistematizar los criterios de actuación y evaluación del alumnado, etc. Todo el trabajo de estos dos cursos (1998-99) se recoge en la normativa que se desarrolla cuando se reciben las competencias en el curso 1999-2000.

La consolidación de los PGS: la Comunidad de Madrid asume las competencias en educación

Tras la transferencia de las competencias en materia de educación, estos programas fueron regulados con la firme decisión de dar cobertura legal y recursos suficientes para

hacer lo más eficiente posible el trabajo con el alumnado que acaba la enseñanza obligatoria sin conseguir la titulación de Graduado, para facilitar su incorporación al mundo laboral o su continuación en el sistema educativo. También en este momento se propone el cierre de las Aulas Taller y la desaparición de los Programas de Garantía Social tal y como estaban configurados.

Para la elaboración de una nueva normativa sobre Garantía Social se recopila y analiza toda la documentación existente sobre estos programas en la Comunidad de Madrid y en otras comunidades, seleccionando lo que se considera mejor de cada experiencia en la correspondiente Orden legislativa. Por tanto, la asunción de las competencias en educación no va a significar una ruptura, sino la profundización de lo que se venía desarrollando y, la consolidación de los PGS por la vía normativa.

Visto hoy en día, se perciben diversos los factores que dan continuidad, consistencia e identidad a esta modalidad «madrileña» de la Garantía Social.

- La continuidad durante este proceso de las personas del Departamento de la Consejería de Educación del que dependen administrativamente.
- La coordinación entre los centros.
- La continuidad de los equipos docentes durante este período.

Marco legislativo

Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL)

Por Orden de 5 de julio de 2000 (BOCM de 17 de julio de 2000) se crean las Unidades específicas de Formación e Inserción Laboral para jóvenes. Por su parte, la Resolución de 3 de agosto de 2000 (BOCM de 11 de agosto de 2000) dicta el marco de evaluación y certificación de los PGS y, finalmente, la Resolución de 4 de septiembre de 2000 (BOCM de 12 de septiembre de 2000) dicta instrucciones sobre la organización y funcionamiento de las UFIL.

La propia legislación se basa en un análisis previo de los jóvenes a los que se dirige esta oferta, y la definió como una más de:

una serie de medidas de carácter compensador [...] que se concentran en acciones generales de mejora del sistema educativo y en acciones específicas entre las que destaca la atención a jóvenes «desescolarizados», en situación de marginación y riesgo social y, en general, desfavorecidos, que por razones de índole familiar, social y educativa no han cursado una escolaridad adecuada, encontrándose sin una formación básica para poder proseguir estudios y sin capacidad laboral para incorporarse a la vida activa, sufriendo por ello un serio riesgo de exclusión social. (Preámbulo de la Orden 3479/2000, de 17 de julio. BOCM núm. 168).

La misma Orden 3479/2000 define un enfoque de trabajo que desde hace tiempo ya se desarrollaba con este alumnado:

En la intervención llevada a cabo con estos jóvenes se trabajan simultáneamente dos tipos de procesos: por un lado, el educativo [...]; por otro lado, el de inserción con apoyo educativo vinculado al mundo laboral [...].

En el artículo 2 de dicha Orden se especifican los destinatarios de estos programas:

En las UFIL se dará prioridad a jóvenes desescolarizados con un fuerte rechazo a la institución escolar que hayan abandonado tempranamente la escolaridad obligatoria, así como a jóvenes bajo medidas judiciales, jóvenes inmigrantes y jóvenes procedentes del Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Excepcionalmente, podrá acceder alumnado escolarizado con dificultades para adaptarse al medio escolar o con historial de absentismo debidamente acreditado.

Es importante tener en cuenta los objetivos que se propone el programa y las actuaciones que se señalan para conseguirlos. En los artículos 3 y 4 de esta Orden 3479/2000 se especifican de la siguiente manera:

El objetivo fundamental de esta acción es posibilitar a estos jóvenes la inserción sociolaboral por medio de la capacitación en una ocupación concreta y de una formación básica que afiance sus conocimientos y capacidades generales, aumentando su madurez personal general mediante programas individualizados

con una gran flexibilidad interna, orientación para la inserción y acciones complementarias para la inserción laboral.

En las UFIL se imparte la modalidad de Talleres Profesionales (cuyos objetivos se especificaban en el artículo 14.1. de la Orden 1207/2000 que regulaba los PGS):

- Mejorar la actitud del joven hacia el aprendizaje y la formación.
- Fomentar actitudes de respeto a los demás, de convivencia y de participación social.
- Desarrollar habilidades sociales que fomenten la inserción laboral.

El sistema de provisión del profesorado es una cuestión importante y bien cuidada en la normativa que crea los PGS ya que en ella se dice que:

se realizará la correspondiente convocatoria pública de méritos para cubrir, como reglamentariamente se determine, las plazas que se oferten para las unidades, velando por que las mismas sean ocupadas por funcionarios de carrera de los cuerpos docentes no universitarios con perfil adecuado a las tareas que deben desempeñarse. Así mismo podrán colaborar otros profesionales siempre que su actuación se justifique fehacientemente, su función responda a las características y necesidades concretas del grupo de alumnos y su cualificación sea la adecuada para desempeñar la tarea prevista (Orden 1207/2000, Artículo. 5).

Desarrollo normativo y consolidación precaria de las UFIL

El desarrollo normativo continúa con dos Resoluciones muy importantes para dar contenido al programa.

Resolución de 3 de agosto de 2000, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre evaluación y certificación en los PGS (BOCM núm. 104 de 3 de mayo de 2000)

El objetivo general de esta Resolución era definir los modelos comunes de documentación académica y administrativa que se han de cumplimentar por parte de todos los centros en todas las modalidades de la Garantía Social.

Asimismo esta Resolución regula lo siguiente:

- Concreta quién habrá de realizar y aprobar la programación general, que habrá de incluir las programaciones didácticas.
- Establece que la evaluación de los alumnos tendrá como referente los criterios de evaluación definidos en las programaciones, y que con la superación del programa recibirán la certificación correspondiente y un informe orientador sobre su itinerario futuro. Actualmente las certificaciones que se dan a los jóvenes que concluyen los programas no tienen ningún valor homologable a ninguna titulación en el campo de la Formación Profesional.
- Se establece que la Formación en Centros de Trabajo se realizará preferente durante el tercer trimestre del curso escolar.

Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre organización y funcionamiento de los PGS, modalidad de talleres profesionales, en las Unidades de Formación e Inserción Laboral para jóvenes de la Comunidad de Madrid

Esta Resolución, específica para las UFIL, concreta más su organización, planificación y seguimiento.

- Define su objetivo fundamental que es «posibilitar la inserción sociolaboral de jóvenes en situación de riesgo social por medio de su capacitación profesional en una ocupación concreta y de una formación básica que afiance sus conocimientos y capacidades generales, aumentando su madurez personal general mediante programas individualizados con una gran flexibilidad interna. Así mismo, son básicos la orientación para la inserción laboral y el desarrollo de acciones complementarias, especialmente encaminadas a la incorporación a una empresa mediante la realización de prácticas y/o contratos de formación».
- Se concretan todavía más los objetivos de las UFIL (2ª.2). Estos son los siguientes:
 - Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de la competencia social, desenvolvimiento en la comunidad y

resolución de problemas de la vida cotidiana, que permitan al alumnado un efectivo itinerario hacia la vida adulta.

- Desarrollar estrategias y habilidades de inserción en el mundo del trabajo y en la sociedad que favorezcan en el alumno o alumna un adecuado proceso de transición a la vida activa.
- Manifestar actitudes y comportamientos consecuentes con los valores de participación social, responsabilidad, solidaridad, justicia, tolerancia y apertura a otras culturas.
- Adquirir un equilibrio afectivo y social a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo que capacite a los alumnos y alumnas para la resolución de problemas relacionados con sus intereses, motivaciones y conflictos personales.
- Se recogen los principios de actuación a través de los que se desarrollarán los objetivos anteriores:
 - «Individualización [...]. La atención individualizada posibilitará el respeto a los diferentes ritmos de trabajo y de aprendizaje, favoreciendo que el alumno emplee sus propias estrategias para desarrollar su nivel de autoestima.
 - Cooperación y participación [...].
 - Proceso orientador [...] al objeto de que el joven pueda encarar su inserción en el mundo adulto con determinadas garantías de éxito.
 - Seguimiento continuo del aprendizaje.
 - Globalización [...] de los contenidos técnicos, instrumentales y de maduración personal y social...» (2ª.3).
- Se definen los criterios pedagógicos para seleccionar los contenidos:
 - Utilidad de los aprendizajes.
 - Funcionalidad de los aprendizajes.
 - Adaptación a las necesidades formativas y sociales del alumno.
 - Adaptación a las perspectivas laborales.
 - Posibilidad de su desarrollo en proyectos integrados de aprendizaje (2ª.4)

Esta definición tan precisa de los objetivos específicos, de los principios de actuación y de los criterios para seleccionar los contenidos, marcan muy claramente la línea a seguir por estos programas.

En los puntos siguientes de esta segunda Resolución se concretan:

- El tipo de alumnado al que van dirigidos estos programas.
- La duración de los programas, que será de dos cursos escolares, con una duración mínima de un total de 1.100 horas.

- Además se establece el funcionamiento de los órganos de gobierno, la coordinación docente, el trabajo en equipo, la tutoría, la orientación del alumnado, el contenido de la planificación educativa, los procesos de evaluación, la distribución de horarios, la formación y coordinación del profesorado, la participación del alumnado, el incentivo económico, la regulación de la Formación en Centros de Trabajo, la evaluación y certificación.

Las UFIL se siguen consolidando normativamente con el reconocimiento del equipo directivo, de la catalogación de los centros según el número de sus unidades, de la dotación de un código de centro, de la orden que regula los Consejos Educativos y, aún así, quedaría pendiente una normativa que regule los aspectos que faltan por desarrollar en estos momentos (ej.: constitución como centros). Anualmente se concretan los criterios de escolarización a través de unas instrucciones, y se publica una circular sobre incentivos al aprendizaje.

El proyecto pedagógico de las UFIL

Criterios de escolarización

En las UFIL se escolariza a muchos de los alumnos que abandonaron antes de tiempo, los que están a punto de abandonar (absentistas confesos), los castigados por la (in)justicia (cumplen algún tipo de condena o «medida judicial»), los que están tutelados por alguna institución o los que acaban de llegar buscando un futuro mejor. En definitiva los estigmatizados por la sociedad y el sistema educativo como la «escoria», las «vidas desperdiciadas» y los «residuos» que hay que tirar. Algunos de estos residuos se intentan «reciclar» en lo que se conoce como «programas de segunda oportunidad» para que puedan ser «útiles» al sistema. Cuando se escolariza en esta modalidad de Garantía Social se utilizan los siguientes criterios: en primer lugar alumnos con medidas judiciales (un máximo de dos alumnos por aula), en segundo lugar los que han estado escolarizados en un Aula de Compensación Educativa durante el curso anterior, en tercer lugar los «desescolarizados» procedentes de diversas entidades o tutelados por la Comunidad de Madrid o que acuden solos y, en cuarto lugar los escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) que presentan riesgo de abandono por ser absentistas.

La matrícula permanece abierta durante todo el año y a los centros se va incorporando alumnado nuevo cuando hay plazas.

Perfil del alumnado

Las características del alumnado vienen marcadas por provenir de contextos socio-culturales desfavorecidos con situaciones familiares muy problemáticas. Presentan rasgos de escasa tolerancia a la frustración, fuerte rechazo al adulto y al sistema educativo. Se valoran muy poco a sí mismos y tienen clara conciencia de ser los fracasados. Presentan un gran rechazo a la norma impuesta. Tienen una gran carencia de habilidades sociales y grandes dificultades de relación con el otro sexo. Tienen muy poco trabajados los hábitos de atención, les cuesta mucho centrarse en la tarea por los pocos recursos cognitivos que han desarrollado y tienen una gran necesidad de obtener resultados inmediatos y estímulos valorativos positivos de forma casi constante. Son muy permeables a las modas sociales. A la vez son alumnos con grandes cualidades y valores. Son muy fieles. Reconocen la necesidad de que alguien les ponga límites. Poseen un gran sentido práctico y, en la mayoría de los casos, buenas habilidades para la manipulación. Son muy sensibles al afecto y cuando se sienten queridos y valorados cambian con facilidad. Tienen un profundo sentido de la justicia y suelen ser muy sociables. La escuela no les interesa porque no trata cosas prácticas y asuntos que conecten con su realidad. Las clases les resultan aburridas y su experiencia en las relaciones con los profesores es bastante negativa.

Finalidad

Su finalidad es educativa, abordando el crecimiento personal para posibilitar la inserción socio-laboral de chicas y chicos mediante la consecución de hábitos básicos y habilidades sociales, la capacitación en un oficio concreto y la mejora de su cultura general.

Programas que se desarrollan

En las UFIL se desarrollan dos programas. Uno formativo a través de Programas de Garantía Social en la modalidad de talleres profesionales. Y otro de inserción laboral

GRÁFICO 1. PROGRAMAS

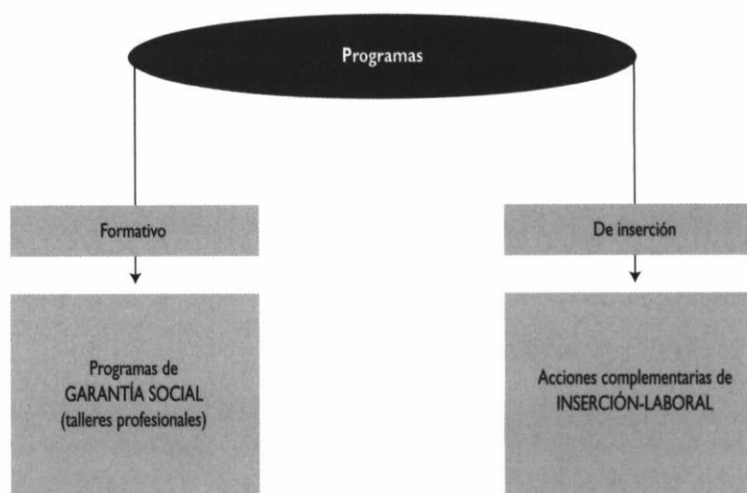
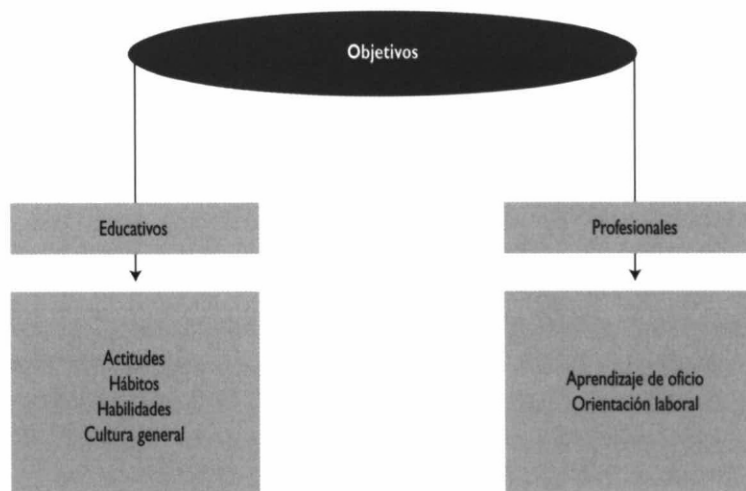


GRÁFICO 2. Objetivos



en el que se ofrece a cada alumno apoyo y seguimiento para incorporarse con éxito al mercado laboral. Entendemos que el programa de inserción laboral es fundamental para conseguir el objetivo que perseguimos con este alumnado ya que sin él, difícilmente podríamos hablar de inserción social.

Se desarrollan diferentes perfiles profesionales: auxiliar de instalaciones eléctricas de baja tensión, auxiliar de peluquería, auxiliar de fontanería, ayudante de cocina, operario de mecanizado de madera, operario de viveros y jardines, operario de construcciones de mecanizado de aluminio, de soldadura, de mantenimiento básico de edificios, ayudante de reparación de vehículos.

Áreas y componentes formativos

El programa se desarrolla a través de las siguientes áreas y componentes formativos:

- Formación profesional específica en la que se aprenden las técnicas básicas del oficio.
- Formación básica en la que se favorece la recuperación de los aprendizajes instrumentales básicos y se les ayuda a desarrollar aquellos aspectos (Matemáticas, socio-naturales o lingüísticos) necesarios para el oficio. Formación y orientación laboral, en la que se facilita un conocimiento del mercado de trabajo para favorecer la búsqueda activa de empleo, así como la seguridad e higiene en el trabajo. La tutoría, que se desarrolla de manera individual en función de las necesidades de cada joven y de manera grupal para atender a las necesidades del grupo, organizar el trabajo, abordar los conflictos y discutir las propuestas.

TABLA I. Valoración de la importancia de las áreas del PGS

Area	Horas
Formación profesional específica	18 horas
Formación básica	5 horas (gran grupo)
	2 horas (pequeño grupo)
Formación y orientación laboral	2 horas
Tutoría grupal	1 hora
Actividades complementarias	2 horas

- Actividades complementarias a través de las que se ofrece al alumnado la posibilidad de desarrollar actividades deportivas, culturales, de convivencia o complementarias de la formación profesional.

Itinerario formativo

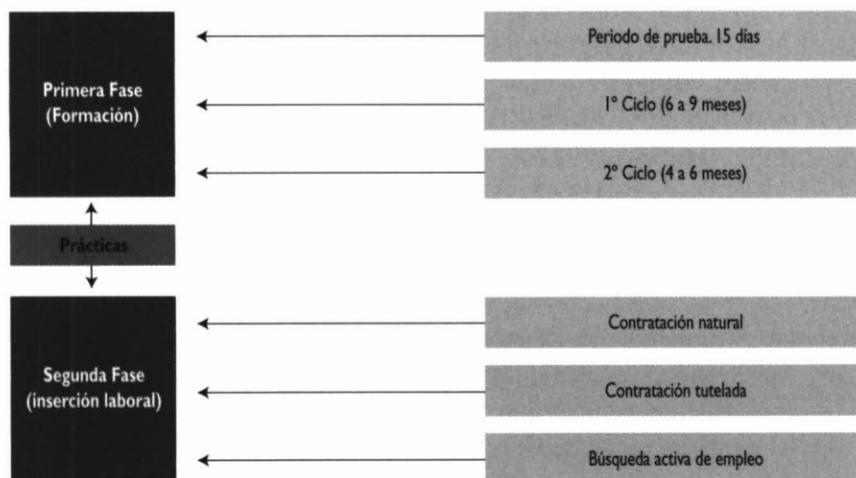
El proceso educativo del alumnado se estructura con base en un itinerario formativo tipo que se irá personalizando para cada joven desde la acción de la tutoría. El esquema básico de dicho itinerario es el siguiente:

- Primera fase de formación y preparación para la inserción socio-laboral que comprende los siguientes periodos:
 - Periodo de prueba: durante los primeros quince días cada joven seguirá un proceso de habituación al programa para facilitar la adaptación y comenzar a elaborar su itinerario formativo individualizado. Será evaluado con los profesores-tutores al final del mismo. Si el resultado es positivo se firmará el contrato pedagógico de primer ciclo en el que el alumno asume los compromisos básicos durante su estancia en el centro: aprovechamiento, asistencia, normas de funcionamiento, etc., así como todo lo que le ofrece la UFIL para el desarrollo de su aprendizaje. En caso negativo se podrá abrir un nuevo periodo de prueba que determinará el equipo educativo. Para aquellos casos de jóvenes que después del periodo de prueba, el equipo educativo valore que hay razones por las que no responde al perfil, se planteará la posibilidad de realizar la derivación del joven a otro recurso más acorde con sus necesidades y posibilidades.
 - Primer ciclo: este periodo dura entre seis meses y un curso escolar. En él se aprenden las técnicas básicas del oficio, se desarrollan los hábitos, actitudes, habilidades y la recuperación de conocimientos básicos.
 - Segundo ciclo: dura entre cuatro y seis meses. En él cada joven debe consolidar los aprendizajes anteriores y aproximar los ritmos de trabajo, la capacidad de trabajo en equipo, las aptitudes y las competencias profesionales a las exigencias del mundo laboral. En este periodo se realizan ensayos laborales mediante Proyectos de Producción por medio de los cuales se intenta reproducir lo más fielmente posible las condiciones de un puesto de trabajo productivo.

■ Segunda fase de inserción laboral mediante:

- Cursos sectoriales: organizados de manera centralizada para todas las UFIL. Tienen la finalidad de ofrecer una visión completa del mercado laboral y su acercamiento al mundo de la empresa. Se realizan cuando está a punto de finalizar el proceso formativo de cada joven.
- Prácticas en centros de trabajo: la duración de las prácticas es de 150 horas y supone una importante primera experiencia laboral y la posibilidad de obtener un contrato natural a través de ellas. Con las prácticas termina el periodo formativo y se da comienzo a la inserción laboral.
- Contratos de formación: la duración, salvo imprevistos, está cifrada en seis meses. Se dispone de un número de contratos «tutelados» mediante la modalidad de un contrato de formación. Se ofrece esta posibilidad a aquellos jóvenes que más lo necesitan y no la han obtenido de forma natural a través de las prácticas. Su adjudicación está basada en criterios de discriminación positiva hacia los más desfavorecidos por razones de índole social o hacia los que tienen más dificultades para acceder al empleo por su proceso madurativo ya que, a través de este contrato, siguen vinculados al centro y cuentan con apoyo y seguimiento durante seis meses más.

GRÁFICO 3. Itinerario formativo de las UFIL



- En aquellos casos en los que no se dan las circunstancias que posibiliten la inserción laboral mediante las vías mencionadas, o que abandonan el puesto de trabajo, el alumnado recibe orientación socio-laboral y asesoramiento para la búsqueda activa de empleo con el fin de posibilitarles el acceso a un puesto de trabajo (búsqueda activa, bolsas de trabajo, autoempleo, centros de recursos, etc.).

Metodología

Hay algunos rasgos metodológicos del trabajo con estos jóvenes que son de vital importancia para el éxito del programa:

- La interrelación entre los distintos componentes formativos, dándoles una perspectiva global e integradora en la que los alumnos asumen la importancia de todas ellas para su formación humana y profesional.
- La tutoría compartida (por el profesor de taller y el de formación básica) como eje vertebrador de todo el proceso formativo. Consideramos este aspecto como una de las claves del proceso educativo del programa y de la relación humana que se establece.
- La realización de ensayos laborales mediante los proyectos de producción.
- La construcción del itinerario individual de cada joven, con el objetivo de que sea consciente del proceso humano y profesional que va siguiendo.
- La participación directa de los jóvenes en la vida del centro, para formar ciudadanos implicados en sus propios asuntos y en los de la colectividad.

El modelo de convivencia

La organización del centro gira en torno al alumno/a y al respeto profundo a la identidad de cada uno, a la creación de un modelo-proyecto de convivencia que haga posible la consecución del objetivo central: posibilitar experiencias de convivencia y aprendizaje en las que se reconozcan a sí mismos como personas valiosas capaces de ser y de convivir con los demás.

Es clave facilitar experiencias positivas de encuentro humano y convivencia en la relación educativa, para que alumnado y educadores tengamos experiencias vitales

enriquecedoras, diferentes a las que habitualmente tienen o tuvieron en la familia, en la calle o en el anterior entorno educativo.

Criterios que orientan el modelo de convivencia

Los centros elaboramos unos criterios que nos ayudan a la orientación y definición del proyecto de convivencia del centro, entre ellos destacaremos:

Explicitar las expectativas positivas mutuas sobre la valía de los alumnos y de los profesores. Crear un clima de confianza mutua porque el miedo no educa. Educar en la responsabilidad personal, la autodisciplina y el autocontrol relacional. Entender «el conflicto» como una oportunidad para educar. Lo educativo en el primer plano, lo académico en función de lo educativo. Interpretar conductas más que reprimirlas. Tomar decisiones compartidas después de haber escuchado. El diálogo es siempre el recurso central. Dialogar y conversar para comprender, respetar y crear. Dialogar para pactar y acordar, no para ganar. Conseguir que el centro sea una referencia positiva en la vida de todos. Evaluar entre todos los asuntos o acontecimientos colectivos e individuales. Las normas y límites han de estar claros para todos y consensuados en la medida de lo posible. Desarrollar la participación activa de todos en la vida del centro [...]. (Tomado del borrador de modelo de convivencia elaborado en la UFIL Cid Campeador).

Hemos definido el modelo de convivencia como un modelo de relación humana que se basa en el aprendizaje del diálogo, de la escucha, de la cooperación, del respeto mutuo, de la comprensión y aprendizaje desde los conflictos, de construcción de personas-sujetos en el seno de un «sujeto colectivo» que, en el caso de la educación, es la comunidad educativa.

Este modelo de convivencia implica un proyecto común de centro, comprendido por todos y compartido por la mayoría para que todos puedan estar incluidos en él. Es el espacio de reciprocidades afectivas y normativas. Podemos afirmar que facilitar experiencias positivas de encuentro humano y convivencia es especialmente clave en la educación de este alumnado.

Líneas básicas del modelo de convivencia

Son las que dan solidez a un modelo de convivencia, y son ejes muy comunes a todas las UFIL que se concretan a partir de la reflexión sobre la experiencia diaria:

■ La tutoría compartida como eje central del modelo.

En todos estos centros se tiene conciencia clara y se pone en práctica la tutoría como el instrumento básico para el desarrollo de la reflexión colectiva, entre otras cosas, sobre la convivencia.

La tutoría es el eje en torno al que gira todo el trabajo pedagógico con este alumnado. Esta decisión pretende dar respuesta a la situación en la que se encuentra cuando se incorpora al centro. La tutoría compartida por los dos profesores de cada grupo es clave para el acompañamiento-seguimiento del alumno en su proceso. La relación tutorial debe ser lo más directa y cargada de significado humano para ambos. Es un espacio privilegiado para reconstruir una experiencia positiva de convivencia y de confianza mutua. (Tomado del borrador de modelo de convivencia elaborado en la UFIL Cid Campeador)

■ La acogida.

Este es un tema especialmente cuidado en estos centros. La acogida se extiende a todas las personas que se incorporan a la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias o tutores legales.

Para el profesorado es muy importante, para sentirse queridos, valorados y tenidos en cuenta desde el primer momento, y para su incorporación efectiva al equipo. Asimismo, la acogida al inicio y a lo largo de su estancia en el centro, es un elemento de ruptura para un alumnado que sistemáticamente ha vivido experiencias de fracaso, marginación y exclusión. A su llegada se les atiende individualmente para que sientan que son los más importantes para nosotros, y se dedican varias sesiones al conocimiento mutuo, del centro, de los programas, de los profesores, al conocimiento de los límites, las normas y las líneas generales de la convivencia, a la elaboración de su itinerario formativo con el objetivo de que descubran y reconozcan que aquí tienen un sitio, que éste es su centro, que empiezan a definir su proyecto de futuro y que aquí son ya queridos y respetados. Por ello, sus visitas al centro, después de acabar la formación, son frecuentes.

La acogida a los padres y tutores legales es muy importante para ganarse su confianza y propiciar su colaboración en la tarea que se propone la UFIL.

■ La escucha.

Es una de las propuestas centrales de nuestro modelo de convivencia: escuchar y aprender a escuchar como componente fundamental del diálogo. Nuestros alumnos no saben escuchar, pero primero debemos ser los profesos-

res los que nos propongamos saber escuchar a los alumnos, estar pendientes de sus lenguajes. No siempre su lenguaje verbal es claro. El aprendizaje que los profesores hagamos de la expresión y comunicación de nuestros alumnos es clave. Casi siempre nos hablan con su forma de actuar, mucho más que con la palabra. Para nosotros es fundamental comprender su lenguaje y escuchar siempre antes de tomar cualquier decisión, sobre todo en las situaciones conflictivas. Es muy importante escuchar su vida, los mensajes que nos mandan con sus retrasos, sus broncas, sus silencios, sus ausencias, sus euforias y sus depresiones. Con nuestra escucha llegan a entender que estamos cerca de ellos. También les pedimos que ellos aprendan a escuchar a los demás. Les cuesta muchísimo.

Asimismo es muy necesario que los profesores nos escuchemos entre nosotros. Es básico para poder regenerar las energías consumidas en el trabajo diario. Para ello son fundamentales las reuniones semanales de equipo y los espacios de afectividad y encuentro humano y profesional.

■ El trabajo de las emociones y los sentimientos.

Es clave que los alumnos aprendan a utilizar la razón y las razones (son un volcán emocional). Previo a ello es importante tener claro que están viviendo en una etapa de su vida en que sus «razones» a veces tienen poco que ver con lo racional, porque se mezclan constantemente con su visión del mundo y sus emociones. Su corazón va por delante de todo. La necesidad de hablar con ellos con calma, llevándoles a la reflexión y a la serenidad para que se enfrenten a sus propias vivencias, es básico en nuestra relación. La tutoría, el trabajo cotidiano en el taller y los espacios en que se realiza el apoyo a la formación básica (todos los alumnos tienen un tiempo fijado para ese apoyo) son momentos insustituibles de encuentro humano con ellos. Somos conscientes de que sus emociones están en el primer plano de su forma de actuar, y que hay que ayudarles a reconocerlas, interpretarlas y controlarlas. Sabemos que también los profesores hemos de controlar nuestras emociones y sentimientos y, sabemos que no es sencillo, pero nuestra madurez y equilibrio como adultos juegan a su favor.

El papel de lo afectivo es central en la relación con este alumnado. Lo afectivo en la relación con ellos es, muchas veces, lo único efectivo. Por esa relación de afecto y cariño, por saberse queridos y acogidos sus actitudes cambian con frecuencia (también las nuestras).

■ Las normas y la firmeza.

En el modelo de convivencia que proponemos nos parece importante que las normas que se proponen sean pocas, estén claras y sean fáciles de cumplir. Suelen estar claramente definidas pero son muy generales: respeto a las personas, respeto a las cosas, cumplimientos de las normas de asistencia y aprovechamiento. Procuramos tener toda la paciencia necesaria para que aprendan a cumplirlas, dar todas las oportunidades necesarias (defendemos la pedagogía de la paciencia, la que sale del corazón, que es la que tuvieron y siguen teniendo quienes conviven con nosotros). Lo importante es la firmeza en la exigencia de su cumplimiento, y la coherencia del equipo de profesores en la exigencia propia y con los alumnos. Y en ello el aprendizaje de la convivencia y el respeto mutuo es básico. Nuestra insistencia es constante en el respeto a los compañeros y a los profesores porque ellos, con frecuencia, no se respetan a sí mismos y no saben respetar a los demás. Es nuestra gran lucha y donde el trabajo es más insistente. Por ello nos preocupamos mucho del clima que se genera en el centro.

■ El clima en el centro.

Es un aspecto en el que ponemos mucho empeño. Un clima de convivencia positivo es fundamental para el desarrollo de experiencias de aprendizaje cargadas de significado y sentido para todos los que componemos la comunidad educativa. Nos cuesta conseguirlo porque no es fácil, ya que la experiencia que traen estos alumnos suele ser muy negativa: expulsiones de centro, violencia familiar y de grupo, la ley de la calle, marginación, etc. Se va consiguiendo cuando van descubriendo lo gratificante que supone que haya, como ellos dicen, «buen rollo» entre todos y la satisfacción de hacer bien las cosas. Ello no impide que de forma constante la vida del centro esté atravesada por conflictos que vienen de fuera, en muchos casos, o que se generan dentro. Su implicación en las normas del centro y en lo que se hace en él es parte importante del clima que se crea.

La creación de una conciencia colectiva de comunidad educativa de convivencia y aprendizaje

Ya en la fase de acogida una de las ideas clave, en la que insistimos constantemente, es que todos formamos una comunidad con intereses comunes y con objetivos claros para todos. Desde esa perspectiva todos somos responsables de todo lo que sucede en el centro y nada nos es ajeno. A lo largo del proceso esta es una idea central: la toma de conciencia de que somos una

comunidad que nos incluye a todos y que por tanto todo lo que pasa en el centro nos afecta a todos. También el objetivo del aprendizaje se trabaja constantemente: lo grave no es no saber, lo grave es no querer saber y aprender. Todo es motivo para aprender a convivir consigo mismo y con los demás. De hecho la organización del centro y el trabajo en la tutoría tiene ese objetivo claro.

■ El papel educativo del conflicto.

Por las características de este alumnado, que viene «catalogado» con demasiada frecuencia como difícil, violento, desmotivado, disruptivo..., adquiere especial importancia cómo se concibe y vive el conflicto en la cotidianeidad. Exige el aprendizaje de que los conflictos, inherentes al vivir, nos ofrecen a todos oportunidades para educarnos, siendo gestionados de modo racional y dialogado.

Consideramos que el conflicto tiene unas causas y que comprenderlas es comenzar a tratarlo en su justo lugar. El conflicto es un proceso consustancial con el vivir. Cuando se da, hemos de aprovecharlo como una oportunidad para educarnos. Por ello no pretendemos «resolverlos». Nos parece más interesante y educativo «gestionarlos» en la perspectiva del crecimiento personal y de la maduración del colectivo en donde se plantea. Es fundamental la reflexión y el análisis individual, con los implicados, y colectivo, con el grupo afectado o con todo el centro. Conversar serenamente sobre el conflicto es darle ya una respuesta creativa y educativa. Por ello consideramos que se debe dedicar todo el tiempo necesario al tratamiento dialogado de los conflictos que surgen en la vida cotidiana. (Tomado del borrador de modelo de convivencia elaborado en la UFIL Cid Campeador).

■ La toma de decisiones

El aprendizaje de la toma de decisiones tiene que ser individual de cada alumna o alumno en aquellas cuestiones que les competen personalmente, en cuanto a la elaboración de su proyecto de vida personal y profesional. Cada uno se compromete (nosotros también) a través de los contratos que firman, a trabajar a fondo consigo mismos y a respetar las normas básicas. Es una decisión que se revisa periódicamente. También debe darse el aprendizaje en las decisiones colectivas que les afectan directamente en el centro y sobre las que pueden dar su opinión, para ello están las estructuras de participación y decisión, como las

asambleas de centro, de aula y de delegados. Por eso es motivo de preocupación cómo seguir profundizando en la participación activa de todos en la vida del centro.

Perspectivas y propuestas

Recogemos de nuestra reflexión sobre el trabajo que realizamos en las UFIL algunas propuestas que dependen del desarrollo futuro de estos centros y de las perspectivas que se abren (o cierran) con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE).

Consideramos que habrían de tenerse en cuenta las diferentes perspectivas y líneas de trabajo de las UFIL para hacer propuestas que puedan significar un avance real del modelo que se está desarrollando y que los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial podrían tener en cuenta:

- Avanzar en la idea de un proyecto marco general que incorpore lo que en estos años se ha desarrollado desde la cotidianeidad de la vida de estos centros y desde la coordinación de los mismos.
- Dentro de ese marco general, que cada centro plasme la identidad específica de su realidad en un proyecto de centro a medio plazo que se iría concretando y desarrollando en los respectivos planes generales anuales y revisando en la memoria-evaluación de final de curso.
- La composición y el perfil del alumnado requeriría que hubiera cierto tipo de apoyo especializado para poder ayudar y orientar mejor a algunos alumnos.
- Es necesario conseguir que se les reconozca la titulación. Es incoherente que se forme a jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos durante dos años para que luego no tengan salida.
- Entendemos que el alumnado de las UFIL por sus características y necesidades sociales tiene difícil proseguir los estudios, por lo que se les puede facilitar que los estudios que cursan en el área de formación básica les puedan servir para ir superando alguno de los módulos de Graduado en ESO o se les facilite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

- Parece importante mantener el equilibrio en la composición de los grupos, entre alumnado español y extranjero para hacer efectiva la integración intercultural, como ya se está haciendo. Debe quedar claro que no son centros ni programas dirigidos a extranjeros sino a un grupo de alumnos que tienen un perfil determinado, aunque el imaginario social y las propuestas subyacentes a determinadas leyes, quieran dirigir estos programas al alumnado extranjero con la excusa de que «han venido a trabajar y hay que darles un salida rápida para la inserción laboral».
- En cuanto a la organización del centro es importante mantener los tiempos y espacios de coordinación en los diferentes ámbitos.
- Es fundamental para el éxito de estos programas, mantener y profundizar de forma consciente y explícita la dimensión educativa, en la perspectiva de la lo que se considera integral y de su desarrollo a lo largo de toda la vida. Sembrar la semilla de la pasión por ser y aprender siempre. Observar que son el conjunto de factores descritos los que dotan al programa UFIL de unas características que, si fueran referente de la educación dentro del sistema educativo, quizás nunca se necesitarían programas compensatorios de las propias carencias del sistema. Es necesario resistir a la perspectiva «insercionista» dominante hoy en la formación profesional, que anula la perspectiva de formación de personas y de ciudadanos críticos y solidarios.
- Trabajo en el aula: centrado en la formación básica y el trabajo por proyectos. Quizás sea bueno que los centros retomen de vez en cuando las estrategias de aprendizaje que se han propuesto, revisándolas para prevenir caer en la rutina de un currículum y unas formas de hacer inconexas, incoherentes y poco fieles con las estrategias propuestas. Quizás fuera recomendable no limitar el planteamiento de trabajo por proyectos a los talleres sino ir extendiendo más esta propuesta pedagógica también en el trabajo de formación básica.
- La tutoría como eje central del programa requiere un plan de acción de tutoría concreto, realista, abierto, flexible y adaptable a la realidad de cada perfil.
- Formación del profesorado: se ha constatado y manifestado explícitamente la necesidad de la formación del profesorado de estos programas de manera coordinada, en algunos aspectos en los que se da por sentado que esa formación existe. Elaborar un plan coherente de formación que responda al perfil docente necesario para estos programas que contemple los aspectos que se han de desarrollar a lo largo de un período, de forma que a lo largo del mismo se hayan tocado los puntos fundamentales de los que se considera la formación específica de un

docente de UFIL (tutoría, conocimiento socio-psicológico del alumno, procesos y estrategias de aprendizaje y trabajo pedagógico, gestión de conflictos, convivencia, conocimiento del mundo laboral, formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación y didáctica, etc.).

- Coordinación del profesorado: mantener y profundizar la coordinación entre la dirección y el profesorado para profundizar en la cultura común y poner en común la filosofía del programa, experiencias de trabajo, regenerar la energías consumidas, el intercambio con alumnos en actividades colectivas (encuentros deportivos, convivencias, etc.). Se podrían crear espacios de coordinación entre los equipos para rentabilizar esfuerzos y multiplicar los beneficios de los avances que en cada uno de ellos se están produciendo en la práctica cotidiana.
- Sería interesante elaborar criterios de evaluación de estos programas, conocidos por todos, que vayan en la línea de incorporar las mejoras necesarias y que respondan al proyecto marco general de estos programas.

El trabajo en las UFIL nos lleva a reconocer que hay aspectos que han hecho de ellas un tiempo y un espacio pedagógico especial y valioso por varias razones:

- La producción de experiencias positivas de convivencia y relación humana.
- El respeto a los procesos que se desarrollan en cada persona y en el centro como espacio colectivo de convivencia y aprendizaje.
- La práctica de la paciencia pedagógica. Sencillamente porque creemos y esperamos mucho de los alumnos.
- El equipo docente se reconoce como equipo y toma conciencia de que lo verdaderamente importante son los alumnos. Hay elementos positivos que hacen posible la construcción del equipo docente: la voluntariedad del profesorado (casi todos están en comisión de servicios y han elegido trabajar con este tipo de alumnado), la preparación constante del equipo, las reuniones semanales de trabajo y formación, la puesta en común de los problemas, alegrías y satisfacciones que vivimos cada día. Se experimenta que se está en un equipo, en un grupo humano que cuida a sus miembros y les infunde el reconocimiento de que las energías consumidas con los alumnos se regeneran también en el seno del equipo.
- Aceptar vivir el conflicto, porque el conflicto es generador de vida que ofrece múltiples oportunidades educativas que se han de saber aprovechar. Es la ocasión para hablar, para escucharnos, para conocernos, para decirnos las cosas

duras y tiernas, suaves y fuertes, para la firmeza y la nueva oportunidad. El conflicto es la oportunidad que la vida del centro nos ofrece para que todos crezcamos como personas.

- «Los otros entre los otros versus nosotros entre nosotros». Somos conscientes de que nuestro alumnado son los «otros», los que han sido situados en el campo de la exclusión. Son los otros, a los que hay que tener miedo porque son un peligro, nos dicen. Romper esta idea para incluirlos en el «nosotros» implica crear un centro que les reconozca en un colectivo humano en el que no hay «los otros», porque se reconocen todos como iguales y semejantes con toda la dignidad y porque nadie va a ser excluido pues la diferencia también nos enriquece.

Referencias legislativas

- 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 (BOE núm.16/1993 de 19 de enero de 1993).
- Orden 1207/2000, de 19 de abril, por la que se regulan los programas de Garantía Social (BOCM núm.104 de 3 de mayo de 2000).
- Orden 3479/2000, de 5 de julio, por la que se crean las Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFIL) para jóvenes en la Comunidad de Madrid (BOCM núm.168 de 17 de julio de 2000).
- Resolución de 3 de agosto de 2000, sobre evaluación y certificación los programas de Garantía Social (BOCM núm.190 de 11 de agosto de 2000).
- Resolución 4 de septiembre sobre instrucciones de organización y funcionamiento de los programas de 2000).
- UFIL Cid Campeador (s/f): Borrador del modelo de convivencia. Documento Garantía Social, modalidad de talleres profesionales, en las UFIL (BOCM núm. 217 de 12 de septiembre, multicopiado).

Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos

Francisco Cobacho Casas

Maestro de Secundaria IES núm. 1 de Quart de Poblet

Presidente Fundación Novaterra

fcobachocasas@gmail.com

Javier Pons García

Maestro de Secundaria. Asesor Centro de Profesores de Valencia

jponsgarcia@terra.es

Resumen

El artículo parte de una premisa de tipo ético que marca todo el discurso: es preciso construir un itinerario formativo para aquellos colectivos afectados por el fracaso escolar y que tienen dificultades para su integración social, semejante al itinerario formativo claro y pautado existente para los perfectamente adaptados al sistema y que pueden cursar con éxito estudios intermedios o carrera universitaria. Los autores parten de su amplia y variada experiencia profesional en la gestión y el desarrollo de medidas y programas, para aportar elementos de reflexión sobre las dificultades de integración laboral y social de jóvenes en desventaja y realizar propuestas.

Se plantean constataciones, convencimientos e intuiciones que han fundamentado la experiencia de los autores en el desarrollo de medidas orientadas a la profesionalización de jóvenes en gran desventaja social: la dificultad de una inserción social si se carece de redes de apoyo social, la incapacidad del sistema educativo para hacer frente al problema del fracaso escolar, la responsabilidad de todos los agentes socioeducativos para abordar este reto, la heterogeneidad del colectivo que hay que atender, la apuesta de la integración social a través del empleo, la necesidad de formar para la vida y no sólo capacitar laboralmente, entre otras.

Después de analizar la realidad existente, se hace una propuesta metodológica, que se concreta en la importancia capital del papel de los educadores, la necesidad de partir del trabajo, la tarea

como eje vertebrador de toda la planificación, la importancia del grupo de jóvenes como instrumento educativo, unido a una planificación basada en una dinámica de procesos y no sólo de contenidos. Igualmente, se apunta la importancia de la labor de los tutores y de la orientación de estas acciones formativas hacia la vida activa.

Respecto a los PCPI, se incluye toda una serie de sugerencias respecto al profesorado que debe atender estos programas, el currículo y la metodología más adecuados, y su estructura y su organización, que deben ser tenidos en cuenta en el momento presente.

Palabras clave: integración sociolaboral, programas de formación para el empleo, atención educativa alumnado en situación de riesgo social, claves metodológicas.

Abstract: *Underprivileged Young People and Social Cohesion. Education and Future for all*

The paper starts from an ethical assumption: training pathways must be set for people who fail at school and find difficulties for social integration, similarly to a ruled pathway for those who have manage to adapt themselves to the school system and who aim at finishing post-compulsory Secondary Education or even higher education.

The authors make use of their broad and varied professional experience in the management and development of both measures and programmes in order to suggest issues for reflection and rise proposals for action, considering social and labour integration of disadvantaged youth.

They take into account the observations, beliefs and intuitions that have sustained their experience in the development of vocational measures aimed at young people who show significant social disadvantages: difficult social integration if there is no social support and networks, the inability of the school system to face school failure, the commitment of all socio-educational agents involved to face this challenge, the heterogeneity of the population affected, the model of social integration through employment, the need to prepare students for life and not just to qualify them for employment.

After analysing the situation, the authors present a methodological proposal based upon the crucial importance of the role of educators, the need to start from work, the task as the axis around which all training must be planned, the importance of the group of young people as an educational tool along with a planning based on processes, not just content. The importance of the tutorial action and guidance in such training programmes for active life is also remarked.

With regard to PCPI, they offer a series of suggestions regarding those teachers that should work in such programmes, the most adequate curricula and methodology as well as the structure and organization of such programmes to be considered in current debates.

Keywords: social and work integration, training programmes for employment, educational care of students under social risk, methodological keys.

Introducción

Somos maestros que desde hace muchos años venimos trabajando junto a otros muchos profesionales (trabajadores sociales, educadores de calle, maestros de oficio...) en el marco que constituyen las medidas de compensación educativa con los alumnos que lo tienen más difícil. Hemos constatado una y otra vez que, con los recursos habituales y ordinarios de la educación formal, no estábamos siendo capaces de conseguir ni el éxito académico, ni la inserción laboral y social de demasiados alumnos pertenecientes a los colectivos más frágiles socialmente hablando. Por eso, a lo largo de todos estos años de vida profesional hemos simultaneado nuestro trabajo en la educación formal, dentro del sistema público reglado, con el trabajo en otros ámbitos, relacionados con la iniciativa social, con el objetivo de lograr la inserción laboral y social de los jóvenes. Hemos organizando y gestionando cursos, iniciativas europeas, Programas de Garantía Social (PGS), incluso con la responsabilidad de la implantación, desde la Consellería de Educación, de los PGS en la Comunidad Valenciana. Además, últimamente, hemos puesto en marcha empresas de inserción desde Novaterra, una Fundación valenciana de ámbito autonómico que lucha contra la exclusión social mediante el empleo.

Ahora resulta imprescindible recuperar las mejores experiencias y tradiciones generadas durante todo este período, tanto desde la Administración pública en cualquiera de sus departamentos, como desde la iniciativa social, en los ámbitos local, autonómico o nacional. Se ha hecho mucho y es importante retomar las buenas prácticas de este tiempo para poder hacer frente con mayor lucidez al momento actual. Nos parece fundamental reflexionar sobre todo lo hecho teniendo en consideración perspectivas diversas, para así aprender de los errores y no perder la rica experiencia acumulada en los veinticinco últimos años –durante los cuales la Educación Compensatoria ha abordado el trabajo con los alumnos desaventajados por causas sociales, étnicas, económicas o culturales– y, en especial, en los últimos doce años de desarrollo, gestión y extensión de los PGS por todo el Estado español.

Consideraciones iniciales

No es una tarea fácil

Nuestra experiencia evidencia que la inserción laboral de jóvenes en desventaja, en tantos casos la llave para una integración social plena y estable, es una tarea extremadamente difícil, puesto que hay adolescentes y jóvenes con graves carencias y «sobrepesos» que lastran sus posibilidades de avance. De ahí la importancia de una intervención basada en una reflexión profunda y llevada a cabo por profesionales altamente cualificados, para evitar lo que de otro modo podría ser una fuente más de fracaso. Al igual que el problema, la solución será necesariamente compleja, deberá abordarse desde una perspectiva multidimensional y exige de cada uno de nosotros, docentes y educadores, un esfuerzo importante.

La obligatoriedad de la escolaridad hasta los 16 años, sin duda un importante avance social, está provocando en los centros de secundaria graves dificultades para atender adecuadamente a un alumnado cada vez más heterogéneo. El primer ciclo de secundaria es el que mayores dificultades presenta, al no existir medidas de atención a la diversidad adaptadas a esta nueva realidad. Son bastantes los profesionales con experiencia y sensibilidad en estos temas que reclaman instrumentos para atender la variedad que presenta el alumnado de este ciclo.

Es una preocupación extendida

También es muy cierto que existe una preocupación social y también política por este tema, que se pone de manifiesto en los diferentes agentes implicados: la Administración nacional, autonómica y local, los profesionales del ámbito educativo y social, las familias y la ciudadanía en general. No sería justo afirmar que sólo es un problema de voluntades o de falta de recursos.

Sin embargo, hemos de reconocer que ninguno de los agentes que estamos operando hoy en primera línea sabemos con seguridad cuáles han de ser las iniciativas que se deben emprender para afrontar los retos planteados. No hay certezas ni consensos amplios. Tal vez porque las soluciones no son fáciles. Vivimos un tiempo social más complejo y, sin duda, para responder a estos retos se requerirán soluciones que no serán simples. Instruir y educar hoy es, objetivamente, más difícil de lo que era no hace demasiados años.

Muchos educadores no están en su mejor momento

Se ha instaurado un alto grado de desorientación, desánimo y desmotivación entre los docentes. En demasiados casos, se dan posturas de perplejidad e inhibición, ya que las estrategias que funcionaron con alumnos en otro momento social hoy se manifiestan muy poco útiles. Tanta perplejidad produce un cierto «desarme» en parte del profesorado, incapaz de acometer con fuerza e iniciativa el liderazgo necesario en las aulas, y da lugar a un perfil educativo de bajo nivel.

El mundo escolar es continuamente cuestionado y, en lo que respecta a su relación con el conjunto de la sociedad, vive a la defensiva. Se ha perdido parte del prestigio que se le reconocía tradicionalmente a la educación y las exigencias aumentan, al tiempo que la escuela se está viendo privada del protagonismo en la formación integral del alumnado. Además, parte del colectivo de docentes percibe como inútil e inservible cualquier propuesta o modificación del marco normativo y legislativo.

No se parte de cero

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI, establecidos en el artículo 30 de la LOE) son herederos de los PGS y de otras medidas singulares de formación para el empleo. En la Comunidad valenciana, ya se contaba, en el momento de implantar los PGS, con una singular y valiosa experiencia de formación para el empleo no reglada y dirigida a colectivos en riesgo de exclusión social, los Talleres de Inserción Sociolaboral (en adelante, TIS), en una acción concertada entre la iniciativa social y la pública, que nació para cubrir el vacío formativo existente en el caso de aquellos jóvenes para quienes los cursos de Formación Ocupacional existentes eran inadecuados por su corta duración e inapropiados por sus objetivos, estructura y metodología.

Los TIS simulaban el funcionamiento de una empresa en la que se aprende, o una escuela en la que se trabaja, con 1.500 horas de duración en un año completo, no un curso, con la posibilidad de desarrollar cualquier perfil profesional que el mercado requiriera y una jornada de siete horas, cinco dedicadas al aprendizaje práctico del oficio y dos dedicadas a la formación de base, la tutoría, la orientación laboral y el entrenamiento para la búsqueda de empleo.

Constataciones

- El fracaso escolar era y continúa siendo un problema educativo y social de primer orden en todos los países que han superado el reto inicial de la escolarización de toda la población. Adopta diversas formas: el absentismo y posterior abandono del sistema educativo; la inadaptación al medio escolar; la no obtención del certificado de educación secundaria, la no adquisición de las competencias socioeducativas básicas que posibiliten la integración social y laboral. Junto a los procedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, los que causa un gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso.
- Los adolescentes que carecen de redes de apoyo social se ven abocados a incorporarse al trabajo en situaciones de gran precariedad y con escasas posibilidades de consolidar su situación laboral. Por esta razón, se verán desplazados del mercado tan pronto varíen las condiciones económicas actuales y aparezcan los primeros síntomas de recesión económica.
- El sistema educativo no es capaz por sí mismo de atender todo este fracaso escolar, y se ve desbordado a la hora de afrontar este reto. La Administración educativa debe cooperar con los departamentos de trabajo, empleo y bienestar social, así como con los servicios de educación, juventud, y con los servicios sociales municipales.
- Para afrontar este problema, hay que articular dos estrategias complementarias:
 - El sistema educativo reglado debe repensar su realidad e incorporar cuantas medidas de flexibilización y adaptación considere necesarias para reducir los índices de fracaso escolar. Hemos de ser conscientes de que, si estas medidas fueran eficaces, seríamos capaces de reducir significativamente el porcentaje de alumnos que fracasan.
 - Todos los agentes socioeducativos con responsabilidad en el entorno deben articular los instrumentos que garanticen la adecuada transición a la vida activa de los jóvenes que no logren el título, una vez introducidas todas las medidas de adaptación posibles, mediante actuaciones lideradas desde el ámbito municipal.

Convencimientos e intuiciones

- En nuestra experiencia, hemos partido del convencimiento de que la formación para el empleo y la inserción laboral son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la integración social plena y estable de los colectivos en situación de riesgo de exclusión. Es necesario posibilitar la inserción laboral en condiciones dignas de estos colectivos para así poder garantizar con unas condiciones mínimas su integración social.
- Gran parte de nuestro trabajo ha consistido en transformar rasgos determinantes propios de la subcultura de la marginalidad y que han conformado una cultura de los subsidios, característica de aquellos que, permanentemente, dependen de las ayudas sociales. Hay que transformar esa disposición para promover la integración mediante el empleo. De lo contrario, hay colectivos que aceptan impasibles sobrevivir con ayudas de subsistencia que refuerzan la dependencia y resultan paralizantes.
- Nuestro trabajo como profesionales y como voluntarios de una entidad sin ánimo de lucro no acaba una vez el joven finaliza el curso, sino que adquirimos con él el compromiso de acompañarle hasta que se integra en el mercado laboral.
- El mundo del trabajo, aunque ha perdido muchos de los valores que configuraron parte de su esencia durante la época de la denominada sociedad industrial, sigue teniendo una gran capacidad para estructurar la vida de las personas, permite lograr el reconocimiento social, ayuda a rehabilitar la autoestima perdida o erosionada, y tiene un gran valor terapéutico.
- El reto no sólo consiste en capacitar profesionalmente a los jóvenes para favorecer su incorporación al mundo del trabajo, ya que muchos jóvenes formados profesionalmente que consiguen un primer empleo lo abandonan o son despedidos al no cumplir condiciones básicas como la puntualidad, la aceptación de la autoridad de un adulto sin ascendencia sobre ellos, la constancia en el desarrollo de la tarea, el respeto a los compañeros, etc.
- Es necesario incorporar competencias sociales básicas en el mundo de las relaciones sociales y laborales. No basta con las destrezas propias del oficio, porque las condiciones necesarias para la permanencia en el empleo están muy alejadas de la experiencia vital de estos jóvenes.
- La calidad de la educación depende, al menos parcialmente, de variables de tipo emocional, de ahí la importancia de la calidad de las relaciones personales. Cuando son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y mo-

tivación para el aprendizaje. De lo contrario, se convierten en una de las causas por las que se rechaza el aprendizaje.

Nuestra propuesta metodológica

Estos jóvenes, muchos de ellos con una larga trayectoria de fracasos, precisan de un tratamiento educativo alternativo que les ofrezca la posibilidad de hacer un «último esfuerzo» para estar en mejores condiciones de acceder al mundo laboral, ya que la realidad nos ha confirmado que la posibilidad de reinserirse en el sistema reglado a través de la prueba de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio no deja de ser un bello sueño reservado a algunos casos, pero más bien infrecuente.

Nuestra experiencia, compartida con otros muchos profesionales y entidades, nos dice que la inserción sociolaboral de jóvenes desaventajados es una tarea compleja que tiene que abordar necesidades o carencias no sólo y ni siquiera principalmente académicas. Por eso, es fundamental contar con un modelo de intervención claro y asumido por todos, ya que no sólo es necesario trabajar con los jóvenes, sino que debemos incorporar hasta donde sea posible también a las familias, la administración y la sociedad civil, en lo que constituye un planteamiento eminentemente comunitario. A continuación, exponemos el nuestro.

El profesorado

El tipo de jóvenes a los que atienden estos programas requiere la participación de los mejores educadores, los mejores maestros o, al menos, los mejor dispuestos para esta dedicación. El perfil del profesorado es clave, ya que debe asumir como uno de sus papeles principales el de educador y acompañante de adolescentes en su tránsito, muchas veces difícil, hacia la edad adulta, con el referente claro de lograr su incorporación al mundo del trabajo. Los docentes deben tener experiencia en el trato y la enseñanza con jóvenes con dificultades, estar bien cualificados profesionalmente, poseer creatividad, iniciativa y capacidad de motivar e ilusionar, además de habilidades o disposición al conocimiento de las aptitudes básicas de la formación profesional específica del perfil profesional correspondiente.

Resulta imprescindible configurar equipos educativos que actúen mediante una intervención asumida de forma conjunta. Todos hemos constatado como la labor desarrollada con profesionalidad, minuciosidad y dedicación por un profesor o profesora determinado, se ha malogrado por la intervención de otro que ha desautorizado, contradicho o minusvalorado lo realizado con anterioridad. Suficientes dificultades tienen ya estos adolescentes como para aumentar los riesgos que corren. Se precisa una acción coherente, complementaria y consensuada, en la que la acción del educador sea continuada y completada por el resto de sus compañeros.

Es necesario contar con un marco temporal que posibilite la coordinación, el intercambio de puntos de vista, el seguimiento y evaluación de los alumnos, la programación de actividades y tome en consideración cuantas circunstancias deban tenerse en cuenta. Porque se planifica al inicio y, a medida que se va desarrollando el curso, es preciso ir tomando el pulso de la realidad para introducir las modificaciones que sean necesarias.

El maestro de la formación de base debe conectar ésta con la formación profesional específica en el taller, de forma que la práctica del oficio reclame y motive la necesidad de aprender determinados contenidos instrumentales básicos. Sólo con cualificación y motivación se podrá materializar esta conexión, y programar la formación básica en función de necesidades del taller sin renunciar al mínimo necesario que garantice la coherencia de toda la programación en cada una de las áreas. No acertar con el equipo educativo es la mejor garantía de fracaso.

Por otra parte, una trayectoria profesional rica, seriedad, espíritu emprendedor, paciencia y firmeza de carácter, conocimiento del mundo del trabajo, gusto por el trabajo acabado y bien hecho, capacidad de ilusionar con el aprendizaje del oficio y facilidad para transmitir el «saber hacer» de la profesión en la práctica real pueden ser condiciones para la selección del maestro del oficio.

Es muy útil también la presencia del maestro de primaria en el propio taller en el que se desarrolla la docencia del área prelaboral. De este modo, se podrán detectar con la mayor precisión posible las necesidades y lagunas existentes en la formación básica de los alumnos, para orientar las tareas relacionadas con este área al tiempo que ayuda a orientar la didáctica de las cuestiones tecnológicas del taller.

Es imprescindible plantearse la importancia de la formación del profesorado, de modo que cualquier profesor que decida embarcarse en esta aventura esté en posesión de la formación y los recursos didácticos necesarios. Es necesario contar con una batería bien organizada de materiales y recursos accesibles para el profesorado, que concreten y hagan viable, de una forma sencilla, la propuesta curricular elaborada.

Principios en torno a los que vertebrar la programación⁽¹⁾

En cualquiera de estos programas, es imprescindible que la programación esté articulada alrededor de tres elementos:

El trabajo como eje, núcleo y potencial educativo

Hay que considerar el trabajo o aprendizaje del oficio como el eje vertebrador de toda la planificación y programación del curso. El oficio, la formación en lo profesional, debe «mandar». Partimos de la importancia de la tarea como elemento vertebrador de la jornada y de todas las actividades que configuran el plan formativo.

El grupo de alumnos como instrumento educativo

Junto a la dimensión personal que conlleva el acompañamiento de los alumnos, ya que cada uno vive su propia situación personal y familiar, debemos dedicar buena parte del esfuerzo a configurar una identidad personal y grupal positiva. Estos alumnos suelen carecer de la necesaria identidad positiva con sus compañeros del instituto, debido al desfase entre sus conocimientos y los de sus compañeros de tutoría, y, por lo tanto, a la dificultad para participar de forma activa e integrada en buena parte de las actividades propuestas para su grupo clase. Es necesario esforzarse para recuperar y mejorar la imagen que tienen de sí mismos, tan deteriorada en algunos casos, y uno de los desencadenantes de su rechazo al medio escolar.

El proceso de avance progresivo en módulos y fases

Los adolescentes y jóvenes de este tipo de proyectos viven en un eterno presente, donde el pasado y el futuro no existen y, la mayor parte de las veces, son algo que no pueden asumir porque es incierto y ajeno a su voluntad. Esto lleva a que vivan en un presente prolongado donde domina el determinismo (las influencias ajenas a sus propias vidas). Con estos presupuestos es difícil que los jóvenes se sientan agentes activos de su propia vida.

El organizar la acción formativa alrededor de módulos cíclicos, de etapas o fases posibilita que los jóvenes puedan ir asumiendo progresivamente los distintos aspectos del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, les permite descubrir los distintos retos que deben ir superando antes de dar por concluida cada fase. Esto permite que

⁽¹⁾ Elementos desarrollados a partir de reflexiones realizadas por Marisa Moresco y Lola Arrieta de la Fundación Cauces de Salamanca.

el o la joven sea consciente, en todo momento, del punto en el que se encuentra, lo que se espera de él en ese momento y cuánto falta por recorrer, pudiendo realizar una evaluación y auto-evaluación eminentemente formativa.

La tutoría: principios de intervención

La tutoría constituye un elemento fundamental de toda la labor educativa que se desarrolla con el grupo de alumnos. Se enmarca dentro del proceso personalizado de ayuda al alumno en su progresiva realización personal y su desarrollo intelectual, para que sea capaz de descubrir tanto sus capacidades y oportunidades escolares, como las destrezas manuales básicas que le pueden ser de utilidad en un futuro cercano. La tutoría incluye una serie de acciones en las que se han de trabajar aspectos que faciliten el desarrollo personal, tales como la autoestima, la motivación, la integración e implicación social y el autocontrol.

Dentro de este proceso, podemos destacar una serie de principios que deben guiar la intervención educativa:

- Aceptar al alumno en su totalidad, y manifestárselo en diferentes circunstancias y situaciones. No obstante, esto no implica la aceptación de sus conductas y comportamientos.
- Favorecer el apoyo y la ayuda del grupo de compañeros cuando el alumno atraviesa dificultades o «baches» durante su permanencia en el programa.
- Favorecer el conocimiento mutuo del grupo y la integración de los distintos individuos.
- Analizar con el grupo en su totalidad, mediante asambleas y conversaciones pausadas, la evolución o el retroceso en la consecución de los objetivos.
- Partir del nivel de desarrollo del alumno, y adecuar las actividades, los trabajos y las tareas propuestas a sus capacidades.
- Potenciar una creciente autonomía del alumno en la ejecución de las tareas y actividades programadas.
- Incrementar las expectativas de éxito implementando una programación que permita verificar los pequeños logros que van obteniendo; resaltando los pequeños logros que el alumno vaya consiguiendo, y reconociéndolos expresa y abiertamente; y valorando a cada alumno según su esfuerzo y sus posibilidades. Hay que analizar individualmente con cada alumno su evolución dentro del grupo-clase, y poner de manifiesto tanto sus logros, como los puntos en los que necesita mejorar.

La orientación hacia la vida activa

A todo lo dicho, hay que añadir que estos programas deben ser, necesariamente, programas de transición a la vida activa:

- En el sustrato de la concepción de este tipo de programas debe estar la preocupación por afrontar la relación con el mundo de la empresa de la forma que mejor asegure la integración en el mundo laboral de los jóvenes que participen en el programa.
- También debe estar presente la intención de poner al alumno ante las circunstancias concretas propias de la cultura de trabajo real propia del mundo de la empresa, entrenándole de este modo para que pueda aclimatarse a esa cultura de trabajo, a sus ritmos y exigencias. Para ello, podrán incluso simularse escenarios cercanos a sus jornadas y condiciones de trabajo.
- El modo de organizar los futuros programas debería hacer posible que tanto los educadores, como el colectivo de los jóvenes vivieran, a lo largo de toda la acción formativa, una cierta tensión permanente propia del esfuerzo final que implica el hecho de alcanzar la inserción laboral.
- Tienen que mantener la mayor relación posible con el ámbito productivo. Cada entidad promotora debe poner todos los medios a su alcance y procurar que esa relación entre el programa y la empresa sea fluida y de cabida a una mutua interpelación. Esa relación permitirá reorientar e implementar la cualificación que se está dando a los jóvenes del programa en función de la lógica del plan formativo y, también, de la formación requerida por el posible empleador.
- Hay que intentar vivir todo esto a lo largo del desarrollo del programa, puesto que debe estar presente desde el momento en que se elabora y redacta el proyecto de actuación para así articular, ya desde el inicio, la relación entre el programa y el medio empresarial.

Todo lo anterior conforma un planteamiento metodológico con un talante distinto de los más típicamente academicista, que a menudo contaminan experiencias formativas que deben ser, necesariamente, mucho más vivas, mucho más cercanas a la realidad de unos jóvenes que, frecuentemente, han sido víctimas de su propia realidad vital, demasiado alejada y distante de los requerimientos de la institución educativa más rancia y con poca o ninguna flexibilidad.

Con la mirada puesta en el futuro inmediato

Consideraciones generales de base

A la hora de comenzar a plantear una propuesta curricular para los PCPI, consideramos que es imprescindible partir de la realidad a la cual se quiere servir, y que no es sino la existencia un colectivo demasiado amplio de alumnos que ha venido fracasando históricamente en el sistema educativo y al cual no hemos sabido ofrecer respuestas adecuadas y que tengan en cuenta sus muy diversas necesidades, aunque se han venido ensayando distintas estrategias y enfoques que señalan líneas de actuación que hay que tener en cuenta.

Por otra parte, si la sociedad ha cambiado tanto, el sistema educativo debe ser capaz de acometer también un cambio que permita dar respuestas eficaces a las nuevas situaciones.

Igualmente, hemos de señalar que estamos ante la necesidad de una apuesta ética de gran calado. Estamos obligados a hacer real el derecho a la educación que reconoce la Constitución y, por lo tanto, a configurar un verdadero itinerario de inserción laboral y social para este segmento de la población. Igual que cualquier joven puede tener bien descrito su itinerario desde el jardín de infancia hasta su salida de la universidad, el sistema debe hacer posible que los jóvenes que en algún punto de su formación no progresan tengan un itinerario alternativo que les permita llegar a integrarse en el cuerpo social que llamamos normalizado, no como algo graciable, sino con medidas y acciones formativas que sean parte del sistema ordinario. Esto puede y debe ser una importante contribución a la cohesión social de toda la ciudadanía.

El currículo y la metodología

- Un cambio a un currículo mucho más funcional, integrador, que no esté fragmentado en asignaturas, sino que supere esta aproximación al conocimiento y busque unidades más globales. Hay que apostar por una oferta que suponga un bloque coherente entre los contenidos y una metodología específica apropiada.
- Una metodología activa muy concreta y completamente alejada del academismo conceptual desarrollado en la inmensa mayoría de aulas de secundaria. De no ser así, es probable que muchos docentes continúen manteniendo las

mismas prácticas aplicándolas al nuevo cuerpo curricular, aunque éstas hayan fracasado con anterioridad y mostrado su inutilidad con este alumnado.

Si estos elementos forman parte de la propuesta, podemos realizar una oferta integradora, que atienda a la diversidad del alumnado sobre el que aplicaremos este nuevo recurso. Así, ésta tendrá el potencial educativo suficiente para convencer al alumno de que puede continuar aprendiendo y se le podrá sacar de la situación de atasco, desmotivación y rechazo al sistema educativo en la que se encuentra sumido.

Ideas sobre la estructura y organización de los programas

- Convendría seguir manteniendo la ratio del grupo en 15 alumnos, atendidos preferentemente por dos únicos profesores (el tutor y el especialista), necesariamente a jornada completa.
- El perfil adecuado de los (dos) educadores que trabajan con el grupo tiene una influencia decisiva en el éxito del programa.
- La concreción del currículo debería llevar aparejado el desarrollo de unos materiales-tipo con los contenidos mínimos desarrollados de forma globalizada. No existe en el mercado ningún material desarrollado específicamente para nuestros alumnos. Los contenidos de primaria que debemos trabajar con ellos están diseñados para niños y los que se usan en las EPAS, para adultos. La tarea de diseñar todas las actividades que desarrollamos con un mínimo de calidad requiere un esfuerzo y un tiempo con el que hay que contar.
- La coordinación permanente y el trabajo en red de todos los profesionales deberían ser condiciones indispensables de este trabajo.
- También hay que considerar la integración del alumnado en la vida del centro, su implantación fuera de los centros educativos, cómo incorporar el módulo de carácter voluntario, la estructura organizativa semanal del PCPI, etc.

Contenidos que se han de impartir y competencias que demandan las empresas al contratar a nuestros alumnos

Aunque la finalidad de nuestra intención formativa es formar para la vida y no sólo capacitar mano de obra para el mercado de trabajo, no podemos ignorar las deman-

das del mundo laboral. A diferencia de lo que pudiera parecer, las empresas, a la hora de contratar a un/a joven de nuestros programas, están más interesadas en las competencias sociales y de desarrollo personal, que en aquellas que son más específicas de la profesión. Dan por sentado que el nivel de cualificación del alumno va a ser escaso e, incluso, prefieren formarlo ellos. Lo que siempre piden es que los candidatos tengan otras competencias, es decir, que no sean conflictivos, tengan ganas de trabajar, sean serios, comprometidos y responsables, sepan trabajar en equipo, estén motivados, sean constantes, se adapten bien y sean sociables...

Desde hace algún tiempo, somos bien conscientes de estos requerimientos, y estamos convencidos de que hay que lograr que los alumnos desarrollen esas «competencias de base» necesarias para el ejercicio de cualquier perfil profesional y que, incluso, configuran de modo consistente los elementos de una personalidad íntegra e integrada, caracterizada por el equilibrio personal, la sociabilidad y la ciudadanía.

A título de ejemplo, enunciamos algunas de las tareas mediante las cuales es posible desarrollar procedimientos y estrategias básicas aplicadas al ámbito laboral:

- Ser capaz de realizar tareas que requieran la organización de materiales: pequeños objetos, una caja de herramientas, un armario, un almacén, una furgoneta. Desarrollar criterios que se deban utilizar para organizar un almacén. Realizar un pequeño inventario. Controlar la necesidad de reponer material.
- Ser capaz de realizar y mantener la limpieza y el orden de un espacio de trabajo.
- Tener criterios básicos para organizar una secuencia sencilla de tareas.
- Ser capaz de acometer pequeñas reparaciones domésticas.
- Tener estrategias para resolver problemas prácticos de desplazamiento: ¿Dónde voy primero? ¿Qué hago después? ¿Cómo tardaré menos?
- Tener competencias sociales para realizar tareas de ejecución individual, en parejas y en pequeños grupos, ya que es necesario adiestrar a las personas en el trabajo cooperativo. Poder desarrollar tareas en equipo: diseñar alguna tarea de reto por equipos. Llevar a cabo tareas en las que uno de ellos debe dirigir la actividad del resto.
- Ser capaz de utilizar a un nivel básico y funcional las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer la normativa laboral práctica.
- Tener hábitos de higiene personal.
- Conocer las herramientas generales más necesarias para cualquier tarea manual.

Conclusiones, propuestas y cuestiones que hay que abordar

En este ámbito, no hay certezas ni consensos amplios acerca de las soluciones, en realidad ni siquiera existe acuerdo en lo que respecta a la manera de abordar estos retos. En etapas como ésta, es imprescindible la apuesta. Y acaso esta apuesta deba seguir siendo de tipo ético, para asegurar la cohesión social y la justicia social en lo que respecta a los colectivos más vulnerables.

Los PCPI han de formar parte de lo que deberían ser itinerarios formativos de inserción laboral e integración social, en oposición a la desvertebración y la fractura social que supone la no existencia de medidas para la población estudiantil más vulnerable, ya que el acceso al empleo, la consecución de un puesto de trabajo y la posibilidad de mantenerlo, resulta inviable sin la formación, sin la cualificación necesaria. Y sin empleo, la posibilidad de llevar una vida integrada en el cuerpo social es bien remota.

Y, puesto que no resolver bien este problema, además de ser una injusticia social, puede incluso erosionar gravemente los cimientos de una sociedad democrática y participativa, tal situación reclama una actuación contundente, amplia, generalizada, generosa, urgente y profunda. Hay cuestiones graves que se han de resolver con urgencia, y que señalamos a continuación a modo de conclusiones y propuestas.

- El abandono temprano de la escolaridad en los institutos: la escolarización hasta los 16 años es un logro social irrenunciable, pero hay que hacerla viable.
- La salida de jóvenes de los IES con 16 años o más sin ninguna cualificación profesional mínima es inaceptable, puesto que es un sinsentido que jóvenes que ya en el primer ciclo de la ESO presentan retraso y no se adaptan al academismo del currículum sean obligados a seguirlo, sin que haya planes alternativos que prevengan su desertión, ni les inicien en el desarrollo de las destrezas necesarias para su incorporación al mundo del trabajo.
- La respuesta y la oferta a estos jóvenes no puede ser elaborada ni ejecutada en solitario por los centros educativos. Hay que contar con el ámbito local, así como con la participación de organizaciones sociales, ya que es necesario trabajar en su conjunto el itinerario de inserción desde la formación reglada al empleo. Hacen falta respuestas ciudadanas globales que tengan el ámbito local como unidad básica de intervención.
- Los servicios municipales de empleo y formación debieran tener competencias estables para desarrollar bien por sí mismos, bien con la intermediación de

entidades de iniciativa social o mediante acciones concertadas con éstas programas mixtos planificados, conjuntos y complementarios, que impliquen tanto a los IES, como a la municipalidad-localidad. La idea sería que determinados alumnos tengan, por un lado, una presencia en los centros IES, dentro de una unidad de currículo adaptado a tiempo parcial, mientras que, por otro, realizan unas actividades de formación profesional específica fuera del IES, en un centro municipal de formación para el empleo.

- Todos los jóvenes -todas las personas- deben tener definidos los caminos por los que pueden transitar en su recorrido hacia el mundo adulto, en su acceso a la vida activa. Al igual que un muchacho «integrado» tiene asegurado un itinerario (centro de Primaria-IES-Universidad), en un proceso que a nadie escandaliza y que tiene una duración de entre 15 y 20 años, los muchachos que a los 16 años, tras 12 ó 13 de escolarización, salen de la secundaria sin título ni cualificación de ninguna clase debieran tener acceso a centros (a crear) de los que salgan con una cualificación profesional e, incluso, con un trabajo. Se trata de crear una red concertada de centros estables (como pudieron serlo los centros colaboradores del INEM) en los que se garantice que cada persona pueda recorrer su itinerario formativo, y cuyo primer escalón bien pudieran ser los PCPI.
- En el desarrollo de las previsiones anteriores, los actores deben ser, junto a los IES, los servicios municipales de empleo y formación, los servicios sociales, los servicios de atención a la juventud, las entidades de iniciativa social en estos campos y los servicios de formación y empleo gubernamentales y autonómicos. Para ello, será necesaria la realización de pactos en los que se materialicen «consorcios» para la acción concertada de todos estos agentes. Es necesario un verdadero trabajo en red donde todos los agentes nos corresponsabilicemos del gran reto de garantizar la integración social de toda la población. Alguien debe liderar y empujar en todo este proceso, y tal vez son los municipios, junto con los centros educativos, los que han de encabezar este movimiento.
- Es necesario ordenar y coordinar adecuadamente todas las intervenciones que se realizan en este ámbito para tratar de resolver la situación creada por hecho de que existe una gran cantidad de instituciones que tienen competencias en el tema de la formación y la intermediación laboral, y generar respuestas complementarias, integradas y comunitarias.
- Es preciso crear centros estables en los que se realice este tipo de acción de modo permanente -acciones de formación para el empleo, de adaptación a puestos de

trabajo, de intermediación laboral, de emplazamiento al tejido empresarial y de seguimiento de todos estos procesos.

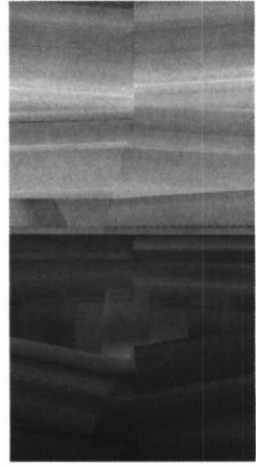
- Hay que dinamizar y potenciar actuaciones coordinadas entre los centros educativos y su entorno social. Es preciso establecer programas que complementen y refuercen la acción educativa de los centros de secundaria. El propio ministerio está lanzando esta idea en un programa ambicioso que se encuentra en fase de experimentación (programas de acompañamiento escolar en primaria y secundaria, y programa de apoyo).

Acaso este planteamiento pueda parecer propio de ilusos, bien por pensar que hacen falta muchos recursos económicos o bien porque pueda parecer excesivo. Gran parte de esos recursos existen y se aplican ya, aunque de modo disperso y sin vertebrar planes de una acción concertada entre el sistema reglado y la educación no formal. Por otra parte, nadie se plantea que sean excesivos los recursos aplicados a las universidades que sostenemos, ni considera la posibilidad de cerrarlas o se cuestiona su existencia aún cuando muchos de sus titulados estén desempleados o no trabajen en aquello en lo que se formaron. Y es bien cierto que el montante de la inversión por plaza universitaria, con o sin éxito final, es mucho más alto que instaurar y garantizar un período de uno o dos años de cualificación para el acceso al mundo del trabajo para la población que sale de la ESO sin haberla culminado con éxito. Esto sería, además de más barato, mucho más equitativo en términos de justicia social y más eficiente en términos de cohesión social.

Referencias bibliográficas

- ARRIETA, L.; MORESCO, M. (1992): *Educación desde el conflicto*. Madrid, CCS.
- (1993): *Metodología de la formación ocupacional*. Madrid, Cáritas Española.
- COBACHO, F.; PONS, J. (2000): *Tecnología, ESO. Recursos y proyectos*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2002): «La comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa», en *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 1, pp. 11-20.
- FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. (2003): «Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad», en *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11, 5, pp. 4-8.

- RUÉ, J. (2001): *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid, Síntesis.
- RUÉ, J. et al. (2006): *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria: quién es quién ante las oportunidades escolares*. Barcelona, Octaedro.
- RUÉ, J.; TEIXIDOR, M. (1991): *Diversitat i agrupament d'alumnes*. Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.



Investigaciones y estudios

Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés

Vanessa Anaya
Miquel Llobera

Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en Francia ha apuntado tradicionalmente hacia conocimientos de tipo ideacional, basados en información sobre la cultura y la descripción gramatical de la lengua, y se ha puesto poco énfasis en los conocimientos procedimentales que faciliten un uso interactivo de la lengua o una actitud exploratoria en relación con la cultura. Estas fueron, al menos, algunas de las conclusiones a las que llegamos después de analizar cuatro libros de texto de ELE para secundaria diseñados por editoriales francesas (Anaya, 2001). En un intento por explicar las razones que favorecen ese tipo de enseñanza de la lengua, en este artículo, intentaremos determinar la influencia que tienen los planteamientos curriculares sobre el diseño de unos libros de texto que se basan, fundamentalmente, en el análisis de textos, en su mayoría literarios, sobre los cuales se genera una dinámica de pregunta-respuesta para su comprensión, y que se caracterizan por una ausencia notable de actividades organizadas de manera coherente y que fomenten una interacción como la que se da en la vida cotidiana.

Palabras clave: español como lengua extranjera, sistema educativo francés, libros de texto, marco común europeo de referencia.

Abstract: *Textbooks and curricular guidelines for SFL in the French education system*

The teaching of Spanish as a foreign language (henceforth referred to as SFL) in France has traditionally aimed at an ideational kind of knowledge, based on information about the culture and a grammatical description of the language, placing little emphasis on procedural knowledge which facilitates an interactive use of the language and an exploratory attitude with regard to the

culture. These were only some of the conclusions we reached after analysing four SFL secondary education textbooks designed by French publishing houses (Anaya, 2001). In an attempt to explain the reasons which encourage this method of language teaching, in this article, we will try to establish the influence curricular approaches have on the design of textbooks which are essentially based on analysing reading passages, for the most part literary texts, on which a dynamic of question/answer is generated for reading comprehension, and which are characterised by a notable absence of coherently organised activities to encourage interaction such as that which occurs in everyday social situations.

Key words: Spanish as a foreign language, French education system, textbooks, common European framework of reference.

La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral

M^a Eugenia Cardenal de la Nuez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El deterioro de la calidad de los empleos en el actual escenario de reorganización del capitalismo abre una crisis de futuro para los jóvenes de las sociedades avanzadas. Paradójicamente, las expectativas de promoción social asociadas a la obtención de credenciales, lejos de enfriarse, se renuevan: los títulos se han revalorizado y son vistos como escudos que protegen de los peores empleos. De este modo, se consolida el hecho de que el título es condición necesaria pero no suficiente para acceder a los puestos de trabajo menos degradados, lo que pone en evidencia los límites de la promesa meritocrática, uno de los uno de los pilares ideológicos del capitalismo organizado. En este artículo, se exploran estas cuestiones desde una doble perspectiva. En primer lugar, se exponen los procesos que han conducido en España a la precarización del empleo juvenil, especificando las consecuencias de éstos para las trayectorias de inserción laboral de jóvenes con distintos niveles de cualificación. En segundo lugar, se examinan los discursos elaborados por universitarios recién titulados al relatar sus primeras experiencias en el mercado de trabajo. En el relato de sus decisiones, se expresa una importante fe en el sistema de enseñanza como dispositivo de colocación social, que la realidad de los malos empleos obliga a replantearse, aunque esta fe se apaga sólo hasta cierto punto. Por otra parte, la crítica hacia el sistema económico o cualquier otra instancia externa a ellos mismos es casi inexistente: estos jóvenes han hecho suyo el discurso de la empleabilidad, que les hace sentirse responsables tanto de sus éxitos, como de sus fracasos.

Palabras clave: educación, transición al mercado de trabajo, movilidad social, precariedad en el empleo.

Abstract: *The University as a resource for social positioning. Mobility and reproduction in the age of job precariousness*

The decline in the quality of employment in the current scenario of reorganization of capitalism creates a crisis of an uncertain future for young people in advanced societies. Paradoxically, social mobility expectations associated with obtaining academic credentials, far from cooling down, are renewed: degrees have been revalued and are regarded as shields that protect a person from the worst jobs. This consolidates the fact that a degree is a necessary, but insufficient, condition to have access to the less demeaning jobs, which raises questions about the limits of the meritocratic promise, one of the ideological pillars of «organized capitalism». This article explores these issues from two perspectives. Firstly, we describe the processes that have led to the precarious nature of young people's employment in Spain, identifying their consequences for young people with different levels of qualifications regarding the pathways of integration into the labour market. Secondly, we analyse the statements of young university graduates when they talk about their first experiences in the labour market. In their accounts of their decisions, they state they have quite a lot of faith in the education system as a resource for social positioning, that the reality of bad jobs obliges them to reconsider, and that they had only lost faith in the system to a certain degree. However, criticism of the economic system or any other reality which does not affect them is almost non-existent: these young people have internalised the discourse on employability, which makes them feel responsible for their successes as well as their failures.

Key words: education, integration into the labour market, social mobility, job precariousness.

Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria

Enric Corominas, Montse Tesouro, Dolors Capell, Joan Teixidó, Joaquín Pèlach y Ramón Cortada

Grupo de investigación «Bitàcola» de la Universitat de Girona

Resumen

¿Cuáles son las representaciones mentales de los profesores sobre la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior? Tras aportar precisiones al concepto de competencia y de competencias genéricas se selecciona un conjunto referencial de diez competencias genéricas y se delimitan posibles vías o estrategias de intervención. Una muestra de 277 profesores de la Universitat de Girona responden un cuestionario en el que valoran la importancia en el perfil de formación de cada una de las competencias seleccionadas y las vías preferentes de intervención. Se evidencia una positiva aceptación de parte del profesorado de la formación de competencias genéricas, aunque queda patente la reticencia a incorporarlas en el propio currículum académico, atribuible a carencias en su preparación docente. Se sugieren posibles pasos para avanzar en esta interesante dimensión de la formación superior.

Palabras clave: competencias genéricas, formación universitaria, competencia profesional, competencia clave, perfil profesional.

Abstract: *Perceptions of the teaching staff in view of the incorporation of generic competencies into university education*

What are the mindsets of teachers regarding the incorporation of generic competencies into university education within the framework of the European space for higher education? After clarifying the concept of competency and generic competencies, we selected a reference set of ten generic competencies and delimited the possible ways or strategies of intervention. A sample of 277 teachers in the University of Girona completed

a questionnaire in which they evaluated the importance of each one of the competencies selected for the education profile and the preferred courses of action. There was a general acceptance on the part of the teaching staff of the need for the development of generic competencies. However, it is obvious they were reticent to incorporate them into the academic curriculum, which can be attributed to gaps in their teacher training. In order to make progress on this interesting aspect of higher education, a number of possible steps are put forward.

Key words: generic competencies, university education, professional competency, key competency, professional profile.

El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias

M^a Concepción González Veiga

Departamento de Economía Cuantitativa. Universidad de Oviedo

cveiga@uniovi.es

Begoña Cueto Iglesias

Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Oviedo

Javier Mato Díaz

Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Oviedo

Resumen

En este artículo, se estudia la inserción laboral de los ciclos formativos de grado medio y grado superior en el ámbito geográfico del Principado de Asturias. Basándonos en una muestra representativa de los egresados durante el curso 2000-01, hemos obtenido diferentes tasas de inserción según el sexo, la familia profesional, el nivel del ciclo formativo cursado, la experiencia profesional previa y la realización de cursos de formación no reglada que pudieran servir para complementar la formación del titulado.

Uno de los aspectos clave para el acceso al mercado de trabajo es el período de Formación en Centros de Trabajo (FCT), por lo que se dedica un apartado a analizar la inserción profesional por esta vía y las opiniones de los encuestados sobre la utilidad de la FCT.

Para evaluar los ciclos formativos a través del grado de inserción laboral de los egresados, un aspecto clave es diferenciar aquellos empleos que tienen relación con las enseñanzas cursadas y aquellos que no la tienen. Por este motivo, se ha aislado el efecto neto de la formación para determinar hasta qué punto ésta ha contribuido al acceso al empleo. Dicha aproximación que se ha realizado a partir de información subjetiva proporcionada por los empleados. En cuanto a los resultados, tras considerar únicamente los empleos relacionados con la formación recibida, se observa una importante reducción en las tasas de acceso al

empleo en ciertas especialidades, como Actividades agrarias, Química o Servicios Socio-culturales y a la Comunidad. Los resultados son mejores en Imagen personal y en las familias ligadas al sector de la Construcción y la Industria.

Palabras clave: formación profesional de grado superior, Formación en Centros de Trabajo (FCT), inserción laboral, Principado de Asturias.

Abstract: *The role of training in workplaces in the labour market integration of graduates of education cycles: the case of Asturias*

This article studies the labour market integration of lower and upper secondary education students within the geographical limits of the Principality of Asturias. Using a representative sample of school-leavers in the academic year 2000-01, we have obtained different rates of integration according to gender, type of work, level of education studies, previous vocational experience and the completion of non-recognised training courses which might serve to supplement a school-leaver's education.

One of the key aspects in order to gain access to the labour market is the period of Training in Workplaces (TW), and therefore, we have dedicated a section to analysing this way of professional integration and to the opinions of the interviewees on the usefulness of TW.

In order to evaluate the education cycles in accordance with the degree of labour market integration of the school-leavers, it is important to differentiate between those jobs which are connected with the courses taken and those that are not. For this reason, the net effect of the education has been separated in order to determine to what degree this has contributed to gaining access to employment. This approximation was made on the basis of the subjective information provided by the employees. In respect of the results, after considering only the jobs connected with the training received, it was observed that there is a significant reduction in the rates of access to employment in certain sectors, such as agricultural and chemical activities, or social, cultural and community services. The results are better for personal image and the different types of jobs connected with the construction sector and industry.

Key words: upper secondary vocational Training, Training in Workplaces (TW), labour market integration, the Principality of Asturias.

Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional»

Amparo Escartí Carbonell, Melchor Gutiérrez Sanmartín,
Carmina Pascual Baños, Diana Marín Suelves

Universitat de Valencia

Cristina Martínez Taboada, Yadira Chacón Flores

Universidad del País Vasco

Resumen

El propósito fundamental de esta investigación ha sido adaptar el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1985) y aplicarlo durante las clases de Educación Física impartidas a adolescentes en situación de riesgo con el objetivo de enseñarles responsabilidad. En este artículo, se describe el modo de implantación del programa y las distintas estrategias empleadas para llevarlo a cabo. Para evaluar la eficacia del programa, se valoraron las manifestaciones de responsabilidad personal y social mediante la observación de los comportamientos de los alumnos durante las sesiones en las que se implantó el programa. De los resultados se concluye que, en el transcurso de la intervención, se produjo una apreciable reducción de las conductas agresivas y de interrupción por parte de los alumnos, mientras que tanto las conductas de no colaboración, como las conductas de ayuda se mantuvieron estables. La evaluación del programa refleja la utilidad del modelo para aumentar los comportamientos de responsabilidad en los adolescentes en situación de riesgo, aunque su duración (un trimestre) parece insuficiente para completar el aprendizaje de responsabilidad social (ayudar y colaborar).

Palabras clave: responsabilidad personal y social, educación física, deporte, intervención psicosocial.

Abstract: *Teaching personal and social responsibility to a group of at-risk adolescents: an «observational» study*

The main purpose of this research has been to adapt Hellison's Personal and Social Responsibility Programme (1985) and to use it for teaching responsibility to a group of at-risk

adolescents through physical education classes. This article describes the way to implement the programme and the different strategies used for putting it into action. In order to evaluate the efficacy of the programme, we observed the students' behaviour during the sessions in which the programme was implemented and made assessments of signs of personal and social responsibility. On the basis of the results, it can be concluded that over the course of the programme there was an significant reduction in the students' aggressive and disruptive behaviour, while their behaviour with regard to collaborating and providing assistance remained unchanged. The evaluation of the program demonstrates the usefulness of this model to improve the responsible behaviour of at-risk adolescents. However, the duration (one term) would seem to be insufficient to complete the learning of social responsibility (providing assistance and collaboration).

Key words: personal and social responsibility, physical education, sports, psychosocial activities.

El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales

Marta Fernández Martínez, Jesús-Nicasio García Sánchez,
Ana de Caso Fuertes, Raquel Fidalgo Redondo, Olga Arias Gundín

Universidad de León

Resumen

En este artículo, se analizan, mediante la revisión de artículos científicos sobre el tema, los resultados obtenidos tras la aplicación del enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas como un modelo de enseñanza/aprendizaje en el que se combina la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades y actitudes útiles para la práctica profesional a través del trabajo en grupos con un tutor para resolver problemas propios de la profesión. Dichos resultados se clasifican en cuatro grandes categorías según estén relacionados con el Componente Emocional, la Realización Práctica, los Efectos-Aprendizaje y la «Generabilidad», y se comparan con las aportaciones obtenidas en otros estudios.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas (ABP), solución de problemas, innovación educativa, prácticas universitarias, método tradicional de enseñanza.

Abstract: *Problem-based learning: a review of international empirical studies*

This article analyses, by means of reviewing scientific studies on the subject, the results obtained after the Problem-Based Learning approach has been implemented as a teaching/learning model. This approach combines the acquisition of knowledge and the development of skills and attitudes, which are useful in professional practice, by working together in groups with a tutor to solve typical problems of the profession. These results are classified into four main categories depending on whether they are connected with the Emotional Component, the Practical Execution, the Effects-Learning or Generalities and are then compared with the contributions obtained in other studies.

Key words: Problem-based learning (PBL), problem-solving, educational innovation, university practices, traditional method of teaching.

La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles

Juan Fernández Sierra, Susana Fernández Larragueta

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería

Resumen

La complejidad de una sociedad cada vez más global, tecnológica e intercomunicada demanda del sistema escolar y de sus profesionales una recomposición de las prácticas y las perspectivas epistemológicas. En esa línea, durante las últimas décadas hemos observado un avance en los estudios sobre currículo y profesorado; no obstante, al eco del contexto sociopolítico y económico cambiante, la educación ha requerido que, paralelamente, se hayan ido incorporando al sistema obligatorio otros profesionales que han ido adquiriendo responsabilidad y proyección futura en él: orientadores de centro y externos, asesores, mediadores, etc. De entre ellos, aquí nos hemos ocupado de los psicopedagogos y psicopedagogas de los institutos de educación secundaria que desde hace una década coordinan los departamentos de orientación en algunas comunidades autónomas, como la andaluza, en la que hemos realizado este trabajo. Las pocas investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado casi con exclusividad en el examen de funciones y tareas. Con este estudio, que podemos calificar de longitudinal, se ha indagado en cómo los especialistas van construyendo su pensamiento práctico respecto a la acción psicopedagógica y elaborando la propia profesión. Hemos tomado como eje central de análisis los procesos de socialización que sufren en su etapa de noveles, y a partir de las evidencias, presentamos los factores de influencia de dichos procesos agrupados en cuatro categorías: a) la socialización académica; b) la socialización administrativa; c) la socialización profesionalista, y d) los procesos de reconstrucción experiencial. El trabajo se ha llevado a cabo desde una perspectiva netamente naturalista.

Palabras claves: Pensamiento práctico, socialización, acción psicopedagógica, formación.

Abstract: *The construction of professional knowledge and the socialisation of recently qualified educational psychologists*

The complexity of a society which is more and more global, technological, and intercommunicated requires the school system and its professionals to rearrange epistemological practices and perspectives. Along these lines, over the last few decades we have observed the progress made in studies on curriculum and teaching staff. However, in response to the changing social, political and economic context, education has demanded that other professionals be incorporated, in parallel, into the compulsory education system, where they have gradually acquired responsibilities and considerable scope for the future: school advisers, external advisers, consultants, mediators, etc. In this article we have focussed on educational psychologists in secondary education schools who for a decade have been coordinating the counselling departments in some Autonomous Communities such as Andalusia, where we carried out this study. The little research carried out in this sphere has concentrated almost exclusively on examining functions and tasks. In this study, which could be described as longitudinal, we have examined how the specialists are building up their practical thinking with regard to the role of educational psychology and how they are developing their own profession. The central axis of our analysis is the socialisation process, the stage they have to go through as newly qualified educational psychologists, and on the basis of the evidence, we submit the factors that influence these processes grouped into four categories: a) academic socialisation; b) administrative socialisation; c) professional socialisation, and d) the processes of experiential rebuilding. The study has been carried out from a clearly naturalistic perspective.

Key words: practical thinking, socialization, educational psychology actions, training.

El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa Knowledge Forum: análisis de una experiencia

Isabel Álvarez, Iolanda García, Begoña Gros, Vania Guerra

Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo aborda la problemática en el diseño de entornos de aprendizaje colaborativos con soporte tecnológico en la enseñanza universitaria. Concretamente, se describe la investigación realizada a través de la creación de una metodología de trabajo orientada a la resolución de problemas y desarrollada a través de una plataforma tecnológica –el programa Knowledge Forum– centrado en tres cursos universitarios en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En el estudio se plantea la metodología utilizada y se analizan los principales resultados obtenidos.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, construcción del conocimiento, enseñanza universitaria, aprendizaje mediado, aprendizaje orientado a la resolución de problemas.

Abstract: *The design of collaborative learning environments through the Knowledge Forum: analysis of an experience*

This article addresses the problems in the design of collaborative learning environments with technological support in university education. Specifically, it describes the research carried out in the creation of methodology for working which focuses on problem-solving and is developed through a technological platform –the program Knowledge Forum– centred on three university courses in the Faculty of Pedagogy at the University of Barcelona. In the study, we set out the methodology used and an analysis of the main results obtained.

Key words: collaborative learning, building knowledge, university education, assisted learning, problem-based learning.

El consumo de alcohol: la punta del iceberg de los problemas de los escolares

Fernando Gil Villa

Universidad de Salamanca

Resumen

Tomando como base los resultados de un autoinforme sobre conductas infractoras de jóvenes escolares, se discute el problema de conducta más admitida: el consumo de alcohol. El principal objetivo es abordar la relación entre el consumo de drogas entre los adolescentes y la ruptura de normas. Se trata de comportamientos cada vez más asumidos, pero que son estudiados por líneas de investigación, disciplinas y tradiciones diferentes. Ponerlas en contacto puede ayudar a establecer criterios en el área de las políticas públicas. Aquí mantendré la hipótesis de que el consumo de alcohol entre los adolescentes escolares constituye la punta del iceberg de los comportamientos rupturistas; sigue las pautas del consumo adulto; es racional -discrimina entre drogas legales e ilegales- y debe ser visto como la consecuencia de una compleja problemática que rodea a los jóvenes en una sociedad global inestable. De ahí que haya que descartar tanto las interpretaciones basadas en criterios «ahistóricos» y que llevan a la indiferencia como las interpretaciones alarmistas que pueden llevar a la criminalización de ciertos sectores de la juventud. En estas circunstancias, las posibilidades de intervención a través de las políticas educativas cobran una especial relevancia siempre que superen ciertos obstáculos que ahora tienen planteados.

Palabras clave: consumo de alcohol, jóvenes, política educativa, Salamanca, Aragón.

Abstract: *Alcohol consumption: the tip of the iceberg of students' problems*

On the basis of the results of our report on the improper conduct of young students, this paper discusses the most openly admitted behaviour problem: the consumption of alcohol. The main aim is to address the relationship between the use of drugs among adolescents and breaking rules. This type of behaviour which is becoming more and more common is studied

along different lines of research, and by different disciplines and traditions. By bringing them into contact with one another can help to establish criteria in the area of public policy. In this article, I shall defend the thesis that the consumption of alcohol among adolescent students constitutes the tip of the iceberg of disruptive behaviour; it follows the trend of adult consumption; it is rational –distinguishing between legal and illegal drugs– and should be seen as the result of a complex set of problems which surround young people in an unstable global society. Thus, we must rule out interpretations based on unrelated criteria which lead to indifference, as well as alarmist interpretations which can lead to criminalizing certain youth groups. In these circumstances, the possibility of acting through educational policies becomes especially relevant, providing that the obstacles they are now facing can be overcome.

Key words: alcohol consumption, young people, educational policy, Salamanca, Aragon.

Ilustración y educación en la primera infancia. Un ejemplo: Fernández de Lizardi

Jesús Hernández García

Universidad de Oviedo

Resumen

En este artículo se considera y estudia la educación en la primera infancia desde la perspectiva y la reflexión personal del escritor y periodista (ensayista) José Joaquín Fernández de Lizardi, conocido también con el seudónimo de el *Pensador Mexicano*, en consonancia siempre con las ideas, con el pensamiento y con las premisas pedagógicas de la Ilustración; una época en la que se destaca el valor y la enorme importancia de la educación para el ser humano y para la sociedad en general y en la que, a su vez, se concede también un nuevo valor y una gran relevancia al niño desde el mismo instante de su nacimiento. Se estudia y analiza, de este modo, lo que José Joaquín Fernández de Lizardi estima y reflexiona en relación respecto a los primeros y diversos cuidados de los niños y niñas: la importancia que ha de adquirir la figura de la madre en la lactancia; el afecto, la educación y primeras atenciones que se han de procurar; la posibilidad de que el padre y la madre puedan tener o tener que elegir una nodriza o una niñera que ayude en la crianza del infante; las reflexiones y orientaciones para la buena salud y la educación física; la primera educación moral, etc. Con todo ello, se resalta, en último término, la importancia que adquiere para el día de mañana la educación en esta primera etapa de la vida del hombre. Siempre, además, dentro de un contexto histórico, social e ideológico muy preciso y delimitado.

Palabras clave: Ilustración, educación ilustrada, primera infancia, educación física, educación moral.

Abstract: *The Enlightenment and early childhood education. An example: Fernández de Lizardi*

This article studies and considers early childhood education from the personal perspective and thinking of the writer and journalist (essayist) José Joaquín Fernández de Lizardi, also

known as “El Pensador Mexicano”, who was always in accordance with the ideas, thoughts and pedagogical premises of the Enlightenment, a period which highlighted the enormous value and importance of education for humankind and society in general, and conferred new values on childhood education from the very moment of birth. We, therefore, analyse and study what José Joaquín Fernández de Lizardi considered and reflected on with regard to the diverse forms of primary care for children: the importance of the mother while breast-feeding; the affection, education and primary care that have to be provided; the possibility that the father and the mother could have (or have to choose) a wet nurse or a nanny to help bring up the child; reflections on and guidance for good health and physical education; early moral education, etc. Finally, we highlight the importance of early years education in this first stage of a child’s life for his/her future development. All the above has been studied within a very precise and delimited historic, social and ideological context.

Key words: the Enlightenment, enlightenment education, early childhood, physical education, moral education.

El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora

M^a José León Guerrero, M^a Carmen López López

Universidad de Granada

Resumen

La formación práctica del estudiante universitario parece recobrar, en los actuales momentos de cambio que vive la universidad en su proceso de convergencia con Europa, un especial interés. Cualquier proceso de transformación de esta naturaleza comporta importantes desafíos, pero también innumerables oportunidades para la mejora y la formulación de iniciativas más adecuadas a los nuevos tiempos que se avecinan. Este artículo, apoyándose en el estudio previo de los programas de prácticum diseñados por diecisiete universidades españolas y en la experiencia acumulada por tutores y estudiantes egresados de la Licenciatura de Pedagogía durante el desarrollo de esta formación práctica, profundiza en el análisis de diez de las dimensiones más significadas del prácticum y en la formulación de propuestas tendentes a impulsar su mejora.

Palabras clave: formación universitaria, convergencia europea, Pedagogía, prácticum.

Abstract: *Practical training for educationalists in view of European convergence. Some reflections on and proposals for improvement*

Practical training for university students seems to regaining special interest, in the current climate of change which the university is going through in the European convergence process. A process of transformation of this nature involves important challenges, but also provides innumerable opportunities for improving and formulating more appropriate initiatives to keep up with the times. This article, which is based on a previous study of practical training programmes designed by seventeen Spanish universities as well as the experience gathered by tutors and graduates in the Faculty of Pedagogy during the development of

practical training, analyses in depth ten of the most significant aspects of practical training and the formulation of the proposals designed to drive its improvement.

Key words: university teaching, European convergence, Pedagogy, practical training.

Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje

Isabel López Naranjo

Hospital Comarcal de Antequera (Málaga)

Antonio Fernández Castillo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada

Resumen

En el presente trabajo se analizan diversos aspectos sobre la hospitalización infantil y la necesidad de atención psicológica y educativa que surge en estos contextos, mediatizada a través de las aulas hospitalarias. Se parte del análisis de estos recursos desde los que se pretende ofrecer una respuesta a diversas situaciones de necesidad educativa especial que algunos niños plantean. Partiendo de una breve revisión de los principales planteamientos legislativos, se revisan cuestiones de interés que oscilan desde la propia finalidad, metodología o principales funciones de la atención psicopedagógica hospitalaria, hasta aspectos relevantes sobre la práctica psico-educativa en el entorno hospitalario. Se revisan diversas implicaciones prácticas de la preparación de los profesionales que desarrollan su labor en estos espacios.

Palabras clave: hospitalización infantil, implicaciones educativas, aulas hospitalarias e intervención psicopedagógica.

Abstract: *Child hospitalisation and the healthcare provided by educational psychologists in exceptional learning contexts*

This study analyses diverse aspects of child hospitalisation and the educational and psychological needs that arise in these contexts, which are influenced by the hospital classroom environment. The starting point is an analysis of these resources which try to provide an answer to the diverse special educational needs which some of these children have. After a brief review of the main legislative approaches, this study looks at areas of interest such as the purpose, methodology or main functions of psycho-pedagogical hospital care, as well as the

relevant aspects of the work of educational psychologists in the hospital environment. Finally, we review the diverse practical implications regarding the training of the professionals who perform their work in these spaces.

Key words: child hospitalisation, educational implications, hospital classrooms, psycho-pedagogical intervention.

Transformación capitalista, orientación neocatólica del sistema educativo y crisis del sistema de enseñanza tradicional en España. Un estudio sociológico de Eloy Terrón, 1972-1983

Rafael Jerez Mir

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este artículo se expone la interpretación sociológica de Eloy Terrón sobre la crisis del sistema de enseñanza tradicional español desde su compromiso moral y político como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y como presidente del Consejo General de Colegios en los años de la transición a la democracia. En la primera sección, a modo de introducción, se apuntan las claves biográficas, epistemológicas y bibliográficas imprescindibles de su sociología del sistema educativo. En la segunda, se estudian sus escritos de 1972-1979 sobre la industrialización capitalista, la transición a la democracia y la crisis del sistema de enseñanza tradicional. Y, en la tercera y última, se analizan sus textos de 1979-1983 sobre la orientación neocatólica del sistema educativo español, en el marco teórico de su interpretación sobre el trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada y resaltando en un lugar central la tesis capital del autor. A saber: la contradicción entre la transformación capitalista de la clase dominante y de la sociedad española y el ensayo político-ideológico de una nueva edad media, durante las dos primeras décadas del franquismo, como clave principal de la crisis posterior del sistema de enseñanza tradicional en los años setenta.

Palabras clave: Eloy Terrón, siglo XX, España, sistema educativo, neocatolicismo.

Abstract: *Capitalist transformation, neo-catholic guidance on the education system and crisis in the traditional education system in Spain. A sociological study of Eloy Terrón, 1972-1983*

This article sets out Eloy Terrón's sociological interpretation of the crisis in the traditional Spanish education system taking into account his moral and political commitment as dean of

the College of Doctors and Graduates of Madrid and as president of the General Council of Colleges in the transitional period to democracy. In the first part, or the introduction, we provide essential biographical, epistemological and bibliographical information about his sociology of the education system. In the second part, we study his writings from 1972 to 1979 about capitalist industrialization, the transition to democracy and the crisis in the traditional education system. And in the third part, we analyse his publications from 1979 to 1983 about the neo-catholic guidance on the Spanish education system, within the theoretical framework of his interpretation of the political background of every Church as an organised religion, giving prominence to the main thesis of the author, namely the contradiction between the capitalist transformation of the ruling class and Spanish society, and the political and ideological rehearsal for a new middle ages, during the first two decades of «the Franco years», as the main cause of the consequent crisis in the traditional education system in the seventies.

Key words: Eloy Terrón, 20th century, Spain, education system, Neo-Catholicism.

Reflexiones entre economistas y políticos sobre la enseñanza técnica: la reorganización de las escuelas de artes y oficios en España (1885-1886)

Susana Martínez Rodríguez

Becaria post-doctoral en la Universidad de Florencia por el Ministerio de Educación Español
Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas

Universidad de Santiago de Compostela
susanamr@usc.es; smr461976@hotmail.com

Resumen

Este trabajo ahonda en las ideas que un conjunto de economistas y políticos españoles del último tercio del XIX (Eugenio Montero Ríos, Joaquín Sanromá y Joaquín Díaz de Rábago) tenían acerca del deficiente estado de las enseñanzas técnicas, y cómo su difusión podría potenciar el desarrollo económico. La investigación parte de un hecho político concreto: las medidas llevadas a cabo por el ministro de Fomento Montero Ríos para organizar las Escuelas de Artes y Oficios (1885-1886). Además se estudian las directrices del informe decisivo para tal reorganización, realizado por el economista liberal Joaquín Sanromá. Y también la implantación de una de las escuelas en Santiago de Compostela.

Palabras clave: instrucción, Moyano, desarrollo, industrialización.

Abstract: *Reflections on technical education by economists and politicians: the reorganization of the schools of arts and trades in Spain (1885-1886)*

This work explores the ideas of a group of Spanish economists and politicians in the last decades of the 19th century (Eugenio Montero Ríos, Joaquín Sanromá and Joaquín Díaz de Rábago) about the deficient state of technical education, and how the advancement of this type education could boost economic development. The starting point of this study is a specific political event: the measures taken by the Minister for Development, Mr. Montero Ríos, to organize the Schools

of Arts and Trades (1885-1886). It also studies the guidelines on the decisive report for the reorganisation, drawn up by the liberal economist Mr. Joaquín Sanromá, as well as the setting up of one of the schools in Santiago de Compostela.

Key words: technical education, Moyano, development, industrialization.

Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros

Mercedes Marzo Navarro, Marta Pedraja Iglesias, Pilar Rivera Torres

Universidad de Zaragoza

Resumen

Actualmente, el sistema universitario español, al igual que el europeo, se encuentra inmerso en un proceso de transformación, siendo su principal objetivo el establecimiento de una base común en la formación de sus jóvenes universitarios europeos. Los estudios de ingeniería no están siendo ajenos a este cambio, lo que pone de manifiesto la necesidad de detectar las deficiencias que presenta la formación actual para poder establecer las oportunas medidas correctoras. El trabajo realizado pone de manifiesto la existencia de una situación general deficitaria en relación a las principales habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral. Esta situación es especialmente patente en la capacidad de comunicación, la capacidad de trabajo en equipo, la habilidad para el aprendizaje continuo, el conocimiento de idiomas e informática, la flexibilidad, la capacidad de liderazgo y de innovación.

Palabras clave: formación, competencias, adaptación, mercado laboral, Europa.

Abstract: *The professional competencies required by companies: the case of engineers*

At present, the Spanish university education system, just like the European, is immersed in a process of transformation, whose main objective is to establish a common educational basis for European university students. Engineering studies are also affected by these changes, which demonstrates the need to identify the deficiencies in the current education in order to be able to establish the appropriate corrective actions. This study reveals the existence of a deficient general situation in relation to the main skills and competencies required by the labour market. This situation is especially noticeable in the ability to communicate, the ability to work in a team, skills for lifelong learning, knowledge of languages and computing, flexibility, and the ability to lead and innovate.

Key words: education, competencies, adaptation, labour market, Europe.

La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil

Rosario Mérida Serrano

Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba

Resumen

En este artículo pretendemos exponer el proceso de trabajo seguido en el desarrollo del Proyecto Andalúz para la elaboración de las Guías Docentes Comunes y Específicas de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Infantil. Supone nuestra primera aproximación al proceso de convergencia europea, y un acercamiento institucional hacia la concepción de la docencia universitaria desde la lógica de los créditos ECTS. La colaboración de todas las universidades andaluzas en un proyecto común, así como la necesidad de reflexionar sobre el modelo de competencias y consensuar un perfil común para el educador/a de Educación Infantil en el ámbito andalúz, nos ha proporcionado un marco de encuentro y de debate profesional entre docentes universitarios y nos ha permitido abordar cuestiones como: ¿Qué entendemos por competencia en el ámbito universitario? ¿Qué diferencia existe entre una competencia y un objetivo?, ¿Cómo debemos formular las competencias, para cada materia, o para la titulación? ¿Qué nivel de concreción han de poseer las competencias? ¿Hemos de clasificarlas, según qué criterios? ¿Para qué nos pueden servir, en qué medida inciden en la mejora de nuestra docencia y en la formación del alumnado?... A lo largo del proceso de trabajo seguido vamos consensuando respuestas a los interrogantes planteados. Los dilemas surgidos propician una reflexión colectiva y profunda sobre la docencia universitaria, nos permiten crear redes de colaboración interuniversitaria y diseñar unos programas adaptados al modelo propuesto por la convergencia, los cuales actuarán como soporte para la experimentación que abordaremos en cursos venideros.

Palabras clave: educación infantil, competencias básicas, formación del profesorado.

Abstract: *European convergence and university teaching in competences for nursery-school education*

In this article we aim to present the work procedure followed in the development of the Andalusian Project for the creation of Teaching Guides (both common and specific) for a Teaching Degree, with special emphasis on Nursery School Education. This project represents our first contact with the process of European convergence as well as an institutional advance towards the conception of university teaching from the ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) credits' perspective. The participation of all the Andalusian universities in a common project, as well as the necessity to reflect on the competencies model to agree on a common profile for the nursery-school teacher in the Andalusian context, has provided us with a suitable professional setting where university teachers can meet for debate and also with the opportunity to approach issues such as: what do we understand by «competence» within the university context? What is the difference between a «competence» and an «objective»? How should we define competencies for each subject or for each qualification? What level of specification should competencies offer? According to which criteria should we classify them? How can they be useful to us? To what extent do they contribute to improve our teaching and the students' education? Throughout the different steps of our work, answers to the raised questions have gradually been found. The encountered quandaries lead to a collective and deep reflection on university teaching, allowing the setting up of networks of inter-university collaboration, and the design of programmes adapted to the model proposed by the convergence. These programmes will act as the basis for the experimentation which we plan to undertake in future school years.

Key words: nursery-school education, basic competences, teacher training.

¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa

Raquel Palomera Martín

Universidad de Cantabria

Paloma Gil-Olarte Márquez

Becaria de Personal Docente Investigador. Consejería Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.

Universidad de Cádiz

Marc A. Brackett

Yale University

Resumen

Debido al aumento de la demanda de programas emocionales en la escuela y dada la importancia del papel del profesorado en su implantación, el objetivo de nuestro estudio ha sido el de analizar la percepción que tanto docentes como futuros docentes (N=121) tienen respecto a sus habilidades emocionales (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palafai, 1995). Hemos observado las diferencias existentes atendiendo a la edad, sexo y experiencia profesional de los sujetos. Los resultados nos señalan que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones mientras que los jóvenes y estudiantes de educación comprenden mejor las emociones propias y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias. Posibles interpretaciones y consecuencias de estos resultados son discutidas.

Palabras clave: inteligencia, emociones, conocimiento, experiencia, éxito profesional.

Abstract: *Do teachers perceive themselves as emotionally intelligent? Possible consequences on quality in education*

Due to the increase in the demand of emotional intelligence programmes in schools and given the relevance of the role of teachers in their implementation, the objective of our study has been to analyse the perception, not only of practising teachers but also of future teachers

(N=121) regarding their own emotional abilities (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey and Palafai, 1995). We have observed certain differences concerning age, sex and the professional experience of teachers. Results point out that women perceive themselves as more capable to deal with emotions whereas young teachers and students of Education understand better their own emotions. Older teachers are more easily able to restore their emotions via activating a set of strategies. Possible interpretations and consequences of these results are then discussed.

Key words: intelligence, emotions, knowledge, experience, professional success.

El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios

Pilar Pineda, Jaume Sarramona

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La formación continua en España ha experimentado un desarrollo decisivo en la última década, desde la firma del Acuerdo Nacional de Formación Continua que regulaba la asignación de recursos públicos a la financiación de la formación continua de los trabajadores. Recientemente se ha cambiado de modelo y se ha optado por una gestión diferente de las ayudas públicas a la formación continua, pasando del modelo de subvención al de bonificación. En este artículo se analizan los aciertos y los errores del primer modelo, y se avanzan los principales cambios y consecuencias que el modelo actual puede comportar. Dichos análisis se sitúan en el marco de una investigación más amplia sobre la «Situación de la Formación Profesional en España» que, con un enfoque cualitativo describe los rasgos y los principales retos de la formación en y para el trabajo en nuestro país.

Palabras clave: formación continua, España, mercado laboral.

Abstract: *A new model for in-service training in Spain: an outline after a year of changes*

In-service training education in Spain has experienced a decisive growth in the latest decade, since the signing of the National Agreement for in-service training Education, which ruled that public resources should be allocated to the funding of lifelong training to workers. In recent years there has been a change in the model followed and public aids for lifelong learning have been approached differently, moving from a «subsidy» to a «bonus» model. In this article the wise decisions and the mistakes of the first model are analysed, and the main changes and consequences that the current model is likely to bring along are anticipated. These analyses come in the context of a wider research work focused on the «Position of lifelong education in Spain» which, using a qualitative approach, describes the features and main challenges in our country for training «at» and «for» work.

Key words: in-service training, Spain, job market.

El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria

M^a Teresa Pozo Llorente, Beatriz García Lupión

*Profesoras Asociadas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada*

Resumen

Las instituciones europeas universitarias están desempeñando un importante papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Son muchos los cambios que ello implica: la reconceptualización del aprendizaje, el gran protagonismo de los estudiantes y la necesidad de estrategias evaluativas alternativas. En un modelo educativo como el que emerge, centrado en el alumnado y el aprendizaje de una serie de competencias, se hace necesaria una búsqueda y puesta en marcha de innovaciones didácticas y evaluativas.

Presentamos una experiencia de innovación, investigación y acción desarrollada en la Universidad de Granada cuyo propósito principal ha sido la incorporación en el aula universitaria de un recurso didáctico y evaluativo: el portafolios. Analizamos las opiniones que los estudiantes participantes tienen de la experiencia y presentamos las conclusiones en relación con los objetivos de investigación perseguidos. Con los hallazgos de este estudio se pretende ofrecer información que facilite la toma de decisiones de cara a la mejora de experiencias de este tipo.

Palabras clave: investigación-acción-innovación en el aula, portafolios, evaluación, aprendizaje, mejora.

Abstract: *The student's portfolio: a university classroom-based research and action programme*

European higher education institutions have accepted the challenge and taken up an important role in constructing the European Area of Higher Education. All this brings about a significant set of changes: a new concept of learning, the crucial role of students and the need for alternative evaluation strategies. In this new educational paradigm, focused on students and the

acquisition of competencies, both the search and implementation of didactic and assessment innovations are necessary.

Thus, we present an experience of innovation and action research carried out in the University of Granada whose purpose has been that of providing university students with a didactic and assessment resource in the classroom: the portfolio. We also analyse students' opinions as a result of this experience and present the conclusions with respect to the research goals pursued. Thanks to the outcomes of this study, the aim is to provide information which facilitates the process of decision-making with a view to improve experiences of this type.

Key words: research-action-innovation in the classroom, portfolios, assessment, learning, improvement.

Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior argentina

Iris Richmond

Resumen

Durante el decenio de los noventa y en los primeros años de este nuevo siglo, Argentina, sufrió un proceso de reformas inspirado en los principios de las políticas neoliberales y neoconservadoras. Estas reformas se orientaron a reestructurar la sociedad civil en torno a los valores del mercado. En este contexto, una de las instituciones afectadas fue la universidad, que a través de un conjunto de políticas públicas modificó, progresivamente, su dinámica institucional para adquirir un funcionamiento más congruente con la lógica de mercado.

En términos generales, el propósito de esta comunicación es analizar una de esas políticas públicas, más específicamente, las políticas nacionales de articulación de los dos subsistemas de la educación superior argentina. Cabe aclarar que estos dos subsistemas están conformados por la universidad y los institutos de educación superior no universitarios. Para analizar esta política se utilizó el método comparativo constante de Glasser y Strauss, y como fuente de información se consideraron todos los documentos oficiales (leyes, decretos, documentos de discusión) producidos por el Ministerio de Educación. Concretamente, a través de este análisis se intenta comprender como esa política de articulación, se constituyó en un dispositivo de regulación social funcional a las demandas de las fuerzas sociales hegemónicas, es decir, de los organismos supranacionales de crédito, del partido gobernante y de los sectores de mayor concentración de capital.

Palabras clave: políticas neoliberales y neoconservadoras, regulación social, mercantilización de la universidad, definanciamiento universitario, fuentes alternativas de financiamiento, privatización del conocimiento.

Abstract: *Market politics in the context of Argentinean higher education*

In the nineties and in the early years of this century, Argentina underwent a reform process inspired by the principles of neo-liberal and neo-conservative politics. These reforms were made

to restructure the civil society around the market values. One of the organizations affected within this context was the university, which, via a number of public policies, gradually changed its institutional stance to adopt a mode of operation more in tune with the market logic.

In general terms, the purpose of this paper is to analyse one of those public policies; specifically, the national policies of articulation of the two Argentinean higher education sub-systems. It is worth mentioning that these two sub-systems consist of the university and the non-university-level further education institutions. The constant comparative method of Glasser and Strauss was used to analyse this policy and, as a source of information, all the official documents (laws, decrees, and discussion documents) produced by the Ministry of Education were taken into account. With this analysis we aim to understand how this articulation policy became a social and functional device to regulate the demands of hegemonic social forces, that is to say, the international organizations of credit, of the governing party and of the sectors with more economic power.

Key words: neo-liberal and neo-conservative politics, social regulation, university merchandising, decrease in university funding, alternative funding sources, privatisation of knowledge.

Conocimiento lógico-matemático y conciencia fonológica en Educación Infantil

Jaime Solsona, José I. Navarro y Manuel Aguilar

Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue establecer una relación entre el aprendizaje del conocimiento lógico-matemático y del conocimiento fonológico que suponemos está en la base del aprendizaje de la lectura. De esta forma se pretende encontrar un apoyo teórico que justifique la conveniencia de utilizar programas de entrenamiento en conciencia fonológica y conocimiento lógico-matemático antes del aprendizaje de la lectura. Han participado 48 alumnos/as prelectores/as que cursaban el segundo curso de Educación Infantil al inicio del estudio; son distribuidos aleatoriamente en tres grupos: el primero entrenado en conocimiento fonológico, el segundo entrenado en conocimiento lógico-matemático y el tercero, de control, que no recibe tratamiento experimental alguno. De todos ellos se toman medidas de su nivel de conocimiento fonológico y de su inteligencia. Del análisis de los resultados se deduce la conveniencia de realizar un programa de entrenamiento en conocimiento lógico-matemático para incrementar el aprendizaje del conocimiento fonológico, así como la pertinencia de incluir la enseñanza del conocimiento fonológico en el programa general de Educación Infantil por su efecto facilitador en el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: adquisición de la lectura, conocimiento fonológico, conocimiento lógico-matemático.

Abstract: *Logical-mathematical knowledge and phonological awareness in nursery school education*

The main purpose of this study is to establish the relation between the acquisition of logical-mathematical knowledge and phonological awareness, which we believe constitutes the foundations for learning to read. Our aim is to find in this way the theoretical support that would justify

the importance of using training programmes for phonological awareness and logical-mathematical knowledge prior to the process of learning to read. 48 second year kindergarten «pre-readers» students were randomly distributed in three groups at the beginning of this study: experimental group first was trained in a phonological awareness program, experimental group second was trained in a logical mathematical knowledge program and the control group third did not receive any experimental treatment. Measures of their level of phonological awareness and IQ were taken in all cases. Results suggest that the logical-mathematical knowledge training program improves phonological awareness and, hence, the inclusion of teaching phonological awareness in the general kindergarten education programme as an efficient tool for «pre-readers» is recommended.

Key words: reading acquisition, phonological awareness, logical-mathematical knowledge.

Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios: un estudio empírico

Nuria Toledano Garrido

Universidad de Huelva

Resumen

Existe un consenso generalizado acerca de la importancia de la figura del emprendedor en el proceso de creación de riqueza. Es por ello, que durante los últimos años se han puesto en marcha numerosas medidas que tratan promover una actitud positiva de la población hacia la creación de empresas, siendo de especial relevancia los factores del entorno que pueden intervenir en tal actitud. Entre ellos, la educación despunta como una variable altamente influyente en el comportamiento emprendedor.

En este trabajo se analizan las actitudes hacia la creación de la propia empresa de 384 estudiantes de la Universidad de Huelva y se comprueban las relaciones que existen entre la actitud de los estudiantes y los factores que más han sido empleados para explicar el comportamiento empresarial.

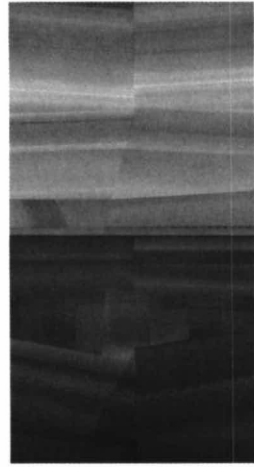
Palabras clave: comportamiento emprendedor, empresas, formación superior, mercado laboral.

Abstract: *University students' business prospects: a scientific study*

There is an extensive consensus about the importance of the role of the entrepreneur in the economical process of creating wealth. Hence, over recent years a variety of measures have emerged to boost a positive attitude towards the growth of new businesses; the surrounding factors that may influence such an attitude are considered of special significance. Among these factors, education appears as a crucial aspect that influences the decision to start a new business.

This paper analyses a group of 384 students from the University of Huelva and their attitudes towards establishing their own businesses. We assess the connections existing between their attitudes and those factors more usually used to explain entrepreneurial behaviour.

Keywords: «go-ahead» behaviour, companies, higher education, labour market.



Ensayos e informes

La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias

José Luis Aróstegui Plaza

Universidad de Granada

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior que se está llevando a cabo en nuestro país en lo que a la formación del profesorado de educación musical se refiere. Tras analizar diferentes aspectos sobre dicho campo relacionados con la teoría del currículo, se expone el proceso de convergencia europea llevado a cabo hasta el momento y cómo queda la formación musical del futuro profesorado, de acuerdo a los documentos y borradores del título publicados hasta el momento. Finalmente, se concluye que la propuesta que surge de dicho proceso de la formación de un profesorado generalista responsable de las enseñanzas musicales en la escuela, tal y como está siendo promovido, supone un retroceso con respecto a la situación actual.

Palabras clave: formación del profesorado, educación musical, espacio europeo de educación superior.

Abstract: *Music Teacher Training within the European Convergence in University Education*

Within the context of the ongoing process to create the European Space in Higher Education, this paper explores the ways in which such a goal is being implemented in Spain, with regard to the field of music teacher education. After discussing several issues relating to the theory of the curriculum, the paper considers a range of relevant documents and drafts of the programme that have so far been made public in order to examine their implications for the field of music teacher education. Finally, the paper argues that the proposal to train generalist teachers to be responsible for music teaching at school is fundamentally misguided and would represent a major regressive step from the current situation.

Key words: Teacher training; music education; European Space for Higher Education.

Organismos Internacionales y Reformas Educativas El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa

Lucrecia Rodrigo

Estudiante de Doctorado del Departamento Sociología VI. Facultad de Educación

Universidad Complutense de Madrid

lucrecia.rodrigo@gmail.com

Resumen

En el artículo se explorará cuál ha sido el papel de las organizaciones internacionales en la puesta en marcha de la política educativa de descentralización en Argentina durante los años noventa del siglo pasado. Se analizará, para ello, la participación de dos organizaciones con fuerte presencia en la región: el Banco Mundial y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se considera que, en el país, la aplicación de estrategias descentralizadoras estuvo estrechamente relacionada con una corriente internacional de reformas educativas. Dentro de esta corriente el discurso descentralizador ha ocupado un lugar central, presentándose como uno de los conceptos claves de la retórica educativa internacional y como un medio privilegiado para lograr el aumento de la eficacia global del sistema educativo. Se plantea, por tanto, la existencia de un proceso de transferencia de las políticas educativas, jugando las organizaciones internacionales un papel central en el mismo, en tanto se han convertido en uno de sus principales promotores.

Palabras clave: organismos internacionales, reformas educativas, Banco Mundial, OEI, Argentina, siglo XX.

Abstract: *International Organisations and Educational Reforms The World Bank, the OEI (Ibero-American States for Education) and the educational de-centralisation policy in the Argentina of the nineties*

This paper explores the role of the international organisations in the implementation of

de-centralising educational policies in Argentina over the last decade. With that purpose in mind, the participation of two organisations very significant in the region will be analysed: the World Bank and the Organization for the Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI). It is believed that, in Argentina, the application of de-centralising strategies was closely linked to an international inclination for educational reforms. Within this current, the de-centralising discourse has taken a central position, turning into one of the key concepts of the international educational rhetoric and a privileged means to attain an increase in the global efficiency of the education system. Thus, the existence of a process to transfer educational policies is suggested, with international organisations playing a key role, given that they are among the major promoters.

Key words: International Organisations, Educational Reforms, World Bank, the OEI (Ibero-American States for Education), Argentina, twentieth century.

Acción educativa portuguesa en el exterior: la enseñanza de portugués en el extranjero

Juan José Varela Tembra

Instituto Teológico Compostelano

Facultad de Teología. Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen

El presente artículo traza, a grandes rasgos, la historia de lo que ha sido la enseñanza de portugués en el extranjero y analiza los retos a los que se tendrá que enfrentar en los próximos años: el derecho a la libre circulación de las personas en el territorio de la Unión Europea, la creciente demanda de enseñanza de portugués en países como Estados Unidos, Argentina y países del sur de África, la difusión del portugués en países candidatos a entrar en la Unión Europea y un mayor protagonismo de Portugal en la producción de material didáctico.

Finalmente, se aporta una visión global de la enseñanza portuguesa que se imparte en el exterior y de los distintos programas que Portugal tiene en marcha para la promoción y difusión de la lengua y culturas portuguesas. También a lo largo del artículo se hace un recorrido por la legislación referida a estos programas. Se da una visión general de los Sistemas Educativos de los países en los que se lleva a cabo y, por último, se reflejan algunos aspectos del Sistema Educativo Portugués.

Palabras clave: Portugal, enseñanza de portugués, Unión Europea.

Abstract: *Teaching Portuguese abroad*

This article presents the history of teaching Portuguese abroad and analyses the challenges to be faced in the next few years: the right to free circulation of people within the limits of the EU, the increasing demand of Portuguese teaching in countries such as United States, Argentina and countries in Southern Africa, the spread of Portuguese in countries that aspire to belong to the EU and a growing leading role of Portugal in the creation of teaching materials.

Finally, a global vision of teaching Portuguese abroad and of the different programmes that Portugal has set up for the promotion and expansion of the Portuguese languages and culture is offered. The legislation that refers to these programmes is also explored throughout this article. A general view of the educational systems of the countries in which it is carried out is given and, lastly, a few aspects of the Portuguese educational system are presented.

Key words: Portugal, teaching Portuguese, European Union.

Formación y carácter universitario de los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) en Francia

Leoncio Vega Gil, Juan Carlos Hernández Beltrán

Universidad de Salamanca

Resumen

Durante los últimos años se ha producido un interesante debate en torno a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros en Francia (IUFM). Por todo ello, el objeto de este artículo está centrado en la discusión acerca de si es posible o no convenir en señalar el carácter universitario de estas instituciones educativas. El artículo pretende señalar que a pesar de la denominación de universitarios, falta mucho camino por recorrer para considerar a los IUFM como instituciones de carácter plenamente universitario.

Palabras clave: formación de profesores, universidad, educación comparada, formación práctica, Educación Secundaria, primer grado, segundo grado.

Abstract: *Training and university status of University Teacher Training Collegess (IUFM) in France*

During the last few years there has been an interesting ongoing debate on University Teacher Training Colleges (IUFM) in France. Thus, the aim of this study is to discuss whether or not it is possible to embed the university or non-university status of these higher education institutions. This article aims to show that despite the university naming, there is still a long way to go before the IUFM University Teacher Training Institutes can fall into the category of university institutions as such.

Key words: teacher training, university, comparative education, practical education, Secondary Education, first degree, second degree.

Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro

Varios Autores

Comisión Europea

Resumen

Este informe presenta las conclusiones del Estudio sobre Abandono Escolar Prematuro (AEP) llevado a cabo por la Consultora GHK en nombre de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (DG EYC). Este trabajo se realizó entre diciembre del 2004 y septiembre del 2005.

Su objetivo es contribuir al programa de Educación y Formación 2010 de la DG EYC por medio del apoyo al trabajo estadístico y de análisis en el campo del AEP. Este artículo se centra en un análisis basado en indicadores y en la medición de progreso hacia un punto de referencia común adoptado para el AEP. El propósito es que para el 2010, la tasa media del AEP en la UE no supere el 10%.

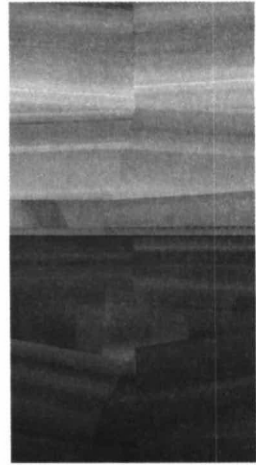
Palabras clave: abandono escolar prematuro, indicadores educativos, Comisión Europea.

Abstract: *Executive summary on the study on early school leavers*

This report presents the findings of the Study on Early School Leavers (ESL) undertaken by GHK on behalf of the European Commission Directorate General for Education and Culture (DGEAC). The work was undertaken between December 2004 and September 2005.

The purpose of this report was to contribute to the DG EAC programme Education and Training 2010 through supporting the statistical and analytical work in the area of ESL. This contribution has been focused on an indicator-based analysis and the measurement of the progress towards the common benchmark adopted for ESL. The target is that by 2010, the EU average rate of ESL should be no more than 10%.

Key words: early school leavers, educational indicators, European Commission.



Experiencias educativas (Innovación)

Una experiencia de innovación en educación para la salud a través de las nuevas tecnologías

Isaac José Pérez López

Profesor de Educación Secundaria Obligatoria en Granada

Resumen

El gran impacto de las nuevas tecnologías en la actualidad está demandando la necesidad de un cambio en la tradicional concepción de la escuela. Ésta ha quedado obsoleta y sin valor alguno en una sociedad donde lo que abunda es la información y los conocimientos tienen un ciclo de renovación continua mucho más corto que antaño.

Con la intención de desterrar la pedagogía dominante en la que el profesor se presenta como esa figura que posee la patente del conocimiento, en este trabajo se presenta una primera experiencia de investigación, como paso previo de un posterior trabajo de mayor envergadura en el ámbito de la salud y las nuevas tecnologías, con alumnos de cuarto de ESO a través de un foro de debate en Internet (dentro del área de Educación Física) con la finalidad de comprobar las posibilidades reales de este recurso dentro del ámbito escolar.

La experiencia se llevó a cabo a lo largo de ocho semanas, dividida en tres grandes fases: en la primera se configuró el foro, en la segunda tuvo lugar la interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor y, por último, en la tercera fase se valoró el recurso utilizado, así como las capacidades adquiridas con él. El instrumento utilizado para la medida de las diferentes variables fue una encuesta que se diseñó para tal fin, compuesta de diez ítems con respuesta en forma de escala.

A partir de la evaluación realizada se concluye que el foro es una herramienta valiosa en el contexto de la asignatura de Educación Física, en general, y el ámbito de la salud, en particular.

Palabras clave: salud, nuevas tecnologías, Educación Física, adolescentes.

Abstract: *An Educational Innovation Experience on Health through the Development of the New Technologies*

Nowadays, the great impact of the new technologies is demanding a change in the traditional concept of school. This has become obsolete and without any value in a society where information is everywhere and knowledge shows a cycle of continuous renovation much shorter than before.

In order to leave behind the dominant pedagogy in which the teacher is presented as that figure possessing the patent of knowledge, a first experience of research is considered in this study as a previous step of a more comprehensive work in the scope of health and the new technologies, with students of the fourth year of compulsory secondary education by means of a forum in Internet (within the area of Physical Education) with the goal of checking the real possibilities of this resource within the educational scope.

The experience was carried out during eight weeks, and it was divided into three main phases: in the first one the forum was formed; in the second one, the interaction among the students took place as well as among students and the teacher; finally, the resource used was valued along with the capacities acquired with it. The instrument used for the measurement of the different variables was a survey designed for such goal which was composed of ten items with scale-shape answer.

From the resulting evaluation, it was concluded that the forum is a valuable tool in the context of the subject of Physical Education, in general, and in the health scope, in particular.

Key words: health, new technologies, Physical Education, teenagers.

El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte

Luis Miguel Ruiz, Pedro Rodríguez

Universidad de Castilla La Mancha-Toledo

Thomas Martinek, Tammy Schilling

Universidad de Carolina del Norte-Greensboro

Luis Javier Durán, Pedro Jiménez

Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

Las tremendas transformaciones que la educación española está sufriendo en la actualidad están provocando la necesidad de repensar muchas de las costumbres y usos habituales de las actividades pedagógicas. En el caso de la Educación Física y del deporte en el medio escolar, sus posibilidades han sido objeto de numerosos análisis y son muchos los estudiosos que consideran que los diferentes contextos que pueden crearse a través de este tipo de actividades son clave para el desarrollo de valores y actitudes sociales, necesarias para un buen desarrollo personal. Este es el caso del *Proyecto Esfuerzo* desarrollado hace más de diez años por el profesor Tom Martinek en Greensboro (Carolina del Norte) a partir de las ideas de Don Hellison sobre responsabilidad social y personal. En el presente artículo se realiza un análisis de dicho proyecto, de sus objetivos y finalidades, con la intención de que los lectores interesados se sientan atraídos por la consulta directa de la literatura que sobre el mismo se ofrece en su apartado final. Estamos convencidos de que trabajos como el realizado por el Dr. Martinek y sus colaboradores tienen mucho que aportar a nuestra educación, que en la actualidad está experimentando una de sus mayores transformaciones sociales y culturales y en la que términos como responsabilidad personal y social empiezan a ser motivo de interés y preocupación.

Palabras claves: responsabilidad, Proyecto Esfuerzo, mentores, liderazgo, valores, actitudes, deporte y Educación Física.

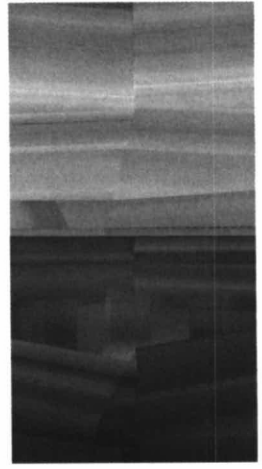
Abstract: *Project Effort. A model for the Development of Social and Personal Responsibility through Sport*

The many transformations which Spanish Education is currently undergoing are given rise to the imperious necessity to think over regular customs and uses of the different pedagogical activities. In the case of the subject of Physical Education, its several possibilities have been the reason for carrying out various studies. Some of them agree in the fact that the suitable context for the successful implementation of these activities is essential for the necessary development of values and social attitudes, being the latter necessary for an adequate personal development. This is the case of the so-called *Project Effort*, which was started more than ten years ago by Professor Tom Martinek in Greensboro (North Caroline) from Don Hellison's assumptions on personal and social responsibility.

This article deals with an analysis of such project -aims and purposes- with the sole intention of making those readers interested in it feel attracted to all the information provided in its last section.

We are convinced that works like the one carried out by Professor Martinek and his colleagues will have a considerable influence in our education system, which is nowadays undergoing one of its major social and cultural changes, and in which terms such as social and personal responsibility are becoming a reason for worry and interest.

Key words: responsibility, Project Effort, mentors, leadership, values, attitudes, sport and Physical Education.



Recensiones

Listado de libros recensionados

AGUIAR BADAULI, N.; BRETO GUALLAR, C. (2005): *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

CARNICERO DUQUE, P.(COORD.) (2005): *La comunicación y la gestión de la información en las organizaciones educativas*. Barcelona, Praxis.

DEFRANCE, B. (2005): *Disciplina en la escuela*. Madrid. Morata.

DE LA TORRE, S.; PUJOL, M.A.; RAJADELL, N. (2005): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea.

FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2005): *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

GIL MADRONA, P. (2004): *Metodología de la educación física en educación infantil*. Sevilla, Editorial Wanceulen.

— (2004): *Evaluación de la educación física en educación infantil*. Sevilla,, Editorial Wanceulen.

GRAÑERAS PASTRANA, M. (COORD.) (2004): *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Colección Mujeres en la Educación, 6. Instituto de la Mujer y CIDE, Madrid.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. (2004): *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla), publicaciones MECP, Colección ideología, Pensamiento y Educación.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2005): *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid, La Muralla.

MONEREO, C.; POZO, J. I. (COORDS.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.

MORENO MANSO, J. M.; MONTERO GONZÁLEZ, P. J. (2005): *Evaluación psicoeducativa de la parálisis cerebral*. Mérida, Junta de Extremadura.

PROT, B. (2004): *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid, Narcea.

SANTOS REGO, M.A. (dir.) (2004): *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2 tomos.

VV. AA. (2004): *Premios Joaquín Sama 2003 a la innovación educativa*. Mérida, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría General de Educación.

Listado de libros recibidos

BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (coords.) (2006): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona, Graó.

BURILLO, J.; CAPDEVILA, M.; CASSANY, D.; ESTAIRE, S.; HOLGADO GARCÍA, J.; LÓPEZ, M. C.; LÓPEZ BOUJON, R.; MEDINA, A.; MORATÓ ERILL, N.; PÉREZ ESTEVE, P.; RAMOS, M.; ROIG ESTRUCH, V.; SÁNCHEZ SOLA, A.; VÁZQUEZ GONZÁLEZ, E.; VEZ, J. M.; VILA, I. (2006): *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, Graó.

CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

DUBET, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

ESCAMILLA A.; LAGARÉS, A. R.; GARCÍA FRAILE, J. A. (2006): *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, Graó.

MORALES OROZCO, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MUNNÉ, M.; MAC-CRAGH, P. (2006): *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona, Graó.

PEGO PUIGBÓ, A. (2006): *Modernidad y pedagogía en Pedro Poveda. La experiencia de Covadonga*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

RIBAS, C.; IGLESIAS, G.; SIQUÉS, C.; VILA, I. (2006): *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Barcelona, Horsori.

Normas generales para la presentación de trabajos

La Revista de Educación es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

1. Todos los artículos deberán ser **originales o inéditos**, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores deberán hacer constar en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
2. Son objeto de **evaluación externa** todos los trabajos (Investigaciones, Ensayos, Informes y experiencias innovadoras), exceptuando los artículos de la sección monográfica que son solicitados por la Secretaría de la Revista. El original recibido será **evaluado anónimamente** por, al menos, dos expertos externos (por el procedimiento de doble ciego, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo. Son objeto de evaluación externa tanto las investigaciones, como los ensayos, informes y experiencias innovadoras.
3. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
 - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
 - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
 - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
 - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
 - En **una hoja aparte** se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
4. Extensión:
 - En el caso de **investigaciones o estudios** la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de **experiencias educativas, ensayos e informes** no sobrepasará las 4.000 palabras. En ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
5. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
6. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (1994, 4ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

a) **Libros:**

Obra completa

Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplos:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Capítulo de libro

COOK, L.K.; MAYER, R.E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer-Verlag.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios

BOLIVAR, R.E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Varias obras del mismo autor

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

– (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

– (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mención de editores o coordinadores

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M.A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) **Revistas:** Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecomillado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) **Páginas web:** Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23-I I-2005)

7. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: Nombre y Apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas (ver apartado 6).
8. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, los apellidos e iniciales del autor; año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
9. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en el maquetado del artículo.
10. La Dirección de la Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
11. La recepción del artículo no supone su aceptación.

La Redacción de la Revista agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición

General guidelines for the submission of manuscripts

Revista de Educación is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year, three regular ones and one especial

1. All manuscripts must be **original or unpublished** papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This **should be specified** by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
2. All the papers (Investigations, Essays, Reports and Innovative Experiences) are subject to **external assessment** except the articles for the monographic section that are requested by the magazine editorial team. The original paper will be **anonymously reviewed** by at least two external experts (this will be done according to the **double-blind method**, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
3. Submission of manuscripts and style of presentation:
 - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
 - At the head of the paper's first page the following information should appear:
 - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English.
 - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
 - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified **on a separate sheet of paper**.
4. Length:
 - **Research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences, essays and reports** should not exceed 4,000 words. In these cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
5. In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
6. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (1994, 4th ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

a) **Books:**

Complete work:

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in italics, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. et al (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Publication Centre of the Ministry of Education and Science.

Chapter book

COOK, L.K.; MAYER, R.E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer-Verlag.

Presentations, symposia, conferences and seminars

BOLÍVAR, R.E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Different works by the same author

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

– (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

– (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mention of editors or coordinators

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M.A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

- b) **Journals:** Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in inverted commas, comma, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

- c) **Web pages:** Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title «Web pages». The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g.:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23-11-2005)

7. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography (see point 6).
8. Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
9. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. must be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
10. The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.
11. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.

The Editorial Staff of Revista de Educación thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La cualificación profesional básica:

competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÀ: **Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social.**

HENRI ECKERT: **Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento.**

CLAUDIA JACINTO: **Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo.**

RAFAEL MERINO; MARIBEL GARCÍA Y JOAQUIM CASAL: **De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales.**

BEATRIX NIEMEYER: **El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit.**

JUAN JOSÉ ZACARÉS GONZÁLEZ Y LUCÍA LLINARES INSA: **Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial.**

JOAN CARLES BERNAD I GARCÍA Y M^a ÁNGELES MOLPECERES PASTOR: **Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo.**

ANTONIO SÁNCHEZ ASÍN; CARMEN BUISÁN Y JOSÉ LUÍS BOIX: **La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje.**

ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ: **La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral.**

JULIO ROGERO ANAYA Y JOSÉ LUIS GORDO BLANCO: **La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid.**

FRANCISCO COBACHO CASAS Y JAVIER PONS GARCÍA: **Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es