

**PANORAMA**

**Ágora IX**  
**Modelos alternativos**  
**de formación**

Salónica, 26 y 27 de junio de 2000



## Ágora XII

La formación para discapacitados mentales y sus formadores: propiciar el ejercicio real y adaptado de sus derechos a las personas con discapacidad mental

Salónica,  
5 y 6 de julio de 2001

Cedefop Panorama series; 51

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

---

Puede obtenerse información sobre la Unión Europea a través del servidor Europa en la siguiente dirección de Internet: <http://europa.eu.int>

Al final de la obra figura una ficha bibliográfica.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002

ISBN 92-896-0165-5

ISSN 1562-6180

© Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2002  
Reproducción autorizada, con indicación de la fuente bibliográfica.

*Printed in Belgium*

**El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop)** es el organismo de referencia de la UE para asuntos de formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP.

El Centro fue creado en 1975 en virtud del Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo.

Europe 123  
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Dirección Postal:  
PO Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11  
Fax (30) 23 10 49 00 20  
Correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Espacio internet informativo: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Espacio internet interactivo: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

**Editado por:**

**Cedefop**

Éric Fries Guggenheim, responsable de proyecto

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector



# Preámbulo

Si examinamos la educación de una persona como un conjunto a lo largo de su vida, podemos subdividirla en tres etapas:

- (a) La educación inicial, dividida a su vez en dos partes: la instrucción básica, que se corresponde con el periodo de la enseñanza obligatoria, suele llegar hasta los 16 años en Europa (15 en Portugal, 18 en Bélgica e Italia, etc.), e intenta proporcionar las herramientas y conocimientos mínimos básicos necesarios para las relaciones sociales, familiares y profesionales en conjunto; y la enseñanza o educación inicial no obligatoria, que cada vez resulta más indispensable y puede consistir en un periodo de enseñanza general o formación profesional.
- (b) La transición a la vida activa, es decir, el periodo en el que los conocimientos básicos obtenidos durante la educación inicial se enfrentan con la realidad de un puesto de trabajo y, en general, con el entorno social y profesional. Este periodo siempre ha existido en toda fase de la historia, pero resulta particularmente esencial en las etapas de crisis y empleo infracualificado, porque en esta coyuntura las empresas tienden a hacer recaer el esfuerzo y los costes de la transición sobre los jóvenes, sus familias y la comunidad. En épocas de déficit de mano de obra, los empresarios se hacen cargo de los costes de adaptación que conlleva la transición al trabajo de los jóvenes que precisan, sin quejarse de la falta de experiencia de los nuevos contratados, pero la situación cambia bastante cuando el empresario sí puede elegir.
- (c) La formación continua o educación de adultos, que puede ser de carácter general y/o profesional, pero que tiende cada vez más hacia objetivos profesionales, ya que las personas temen perder su empleo, o por estar la formación diseñada en beneficio inmediato del empresario.

Dentro de esta estructura, el sistema educativo y formativo funciona como una columna de fraccionamiento en una refinería: los elementos más obvios en este proceso son los petróleos "pesados" de lo que se destila, que suelen ser los más difíciles de utilizar, mientras que los de calidad superior suben por la columna, y cuando más refinado sea el producto, más flexible y adaptable serán los resultados refinados que se obtienen.



La separación entre productos "pesados", sometidos lógicamente en mayor grado a una exclusión social o profesional, y productos "ligeros" o refinados, destinados a perfiles y carreras profesionales superiores, ocurre ya en una fase muy temprana de la vida escolar. Esencialmente, la apuesta se pierde o se gana al

final de la enseñanza obligatoria. La fase de transición y la educación continua pueden contrarrestar hasta un cierto punto el terreno perdido y las desventajas y obstáculos acumulados en la educación inicial, pero la estadística muestra claramente que cuanto más bajo sea el nivel educativo mayores serán las dificultades para encontrar un primer empleo o conseguir una experiencia profesional inicial, y menores las oportunidades para acceder a la educación continua.

Esta obligatoriedad o necesidad general de abandonar la enseñanza obligatoria con un nivel educativo satisfactorio, de obtener y dominar una mínima magnitud de conocimientos – magnitud variable de país a país en Europa, pero existente en todos los sistemas educativos – constituye precisamente el problema, tal y como señaló Jordi Planas en el Ágora IV sobre las personas de baja cualificación (Ágora IV, Serie Panorama, 1999).

Los sistemas educativos de los países europeos desarrollados se han creado conforme al principio democrático de la igualdad de oportunidades. Este sistema pretende dar a todo ciudadano un derecho equivalente de acceso a una educación secular, libre y de calidad estándar, de suerte que sean cuales sean su rango social, estado o fortuna, características físicas, raza o religión, todo joven tenga las mismas oportunidades para obtener conocimientos. La diferencia y distinciones entre personas, para bien o para mal, surgen por tanto en función de las virtudes personales, el sentido de la organización, la inteligencia y la capacidad de trabajo respectivos.

Según esta visión ideal de un sistema educativo, el éxito o el fracaso en la escuela se consideran responsabilidad del propio alumno. Todos los alumnos comienzan en la misma línea de salida, y... ¡que gane el o la mejor! Pero esta visión no capta el hecho de que la igualdad inicial es algo muy relativo. No se trata de una carrera libre en un recorrido liso, sino de una carrera de obstáculos y con lastres. El hijo de una familia de inmigrantes, de cuyos padres ninguno ha acabado la enseñanza obligatoria ni habla el idioma empleado en la escuela, o en general el idioma del país anfitrión, no está evidentemente en pie de igualdad con el hijo de un profesor universitario familiarizado con todos los aspectos del sistema educativo y que posee desde el principio el bagaje cultural y social que le permite aprovechar al máximo la educación. De forma similar, la hija de una mujer que trabaja en el quiosco de una estación de tren no tendrá la misma apertura mental, modelos o aspiraciones que la hija de un director de personal en una cervecería nacional de renombre. Por no mencionar siquiera las diferencias físicas o intelectuales que ocasionan estigmas e impedimentos particulares, como la sordera, la ceguera, la parálisis o la trisomía del 21; aún sin ellas, las diferencias entre las personas son de tal calibre que sería ilusorio pensar que todos los jóvenes parten de la misma posición en una edad dada, y que poseen las mismas capacidades y aptitudes para aprender, educarse y formarse.

Por ejemplo, las niñas son por lo general más maduras, atentas y dóciles que los chicos de su misma edad y trasfondo social. También van con frecuencia más avanzadas en la escuela. Por otro lado, sufren un sesgo cultural que sigue restringiendo sus perspectivas profesionales a una serie muy pequeña de empleos (servicios personales, salud, educación, secretariado, etc.), lo



que les deja menos margen que a los chicos para elegir su propia formación. También se encuentran desfavorecidas durante el periodo de transición a la vida activa, y durante todo el curso de sus carreras profesionales.

Por último, incluso dentro de una categoría concreta, no todas las personas poseen el mismo grado de madurez, receptividad o la misma aptitud para aprender o comprender las mismas cosas en el mismo momento.

De esta manera, el mecanismo de funcionamiento de un sistema educativo arroja en la mayoría de los casos tanto jóvenes bien educados y capacitados que pueden adaptarse a un mundo en constante mutación, como fracasos educativos de graves consecuencias en forma de problemas de personalidad, rupturas familiares, confinamiento a comunidades cerradas y unidades mínimas de supervivencia, o efectos desastrosos sobre la salud física y mental de los propios jóvenes y la seguridad de bienes y personas en su entorno.

Sin embargo, los abandonos escolares prematuros, el analfabetismo y los bajos niveles de cualificación no son algo inevitable, y Europa ha puesto en marcha ya muchas iniciativas – casi siempre en forma de proyectos piloto, en ocasiones como programas institucionalizados – para combatir lo que suele denominarse en términos generales "fracaso escolar", pero que sin duda podría definirse con mayor precisión (véase Casal, García, Planas, 1998) y que quizás merezca el nombre de educación incompleta. Además, aunque el fracaso educativo ha disminuido cuantitativamente, esta reducción viene acompañada de un empeoramiento en términos cualitativos. Si bien es menos frecuente, hoy en día el estigma del fracaso educativo es mayor y marca más a una persona, mientras que en épocas anteriores solía ser un lugar común bastante normal. Hemos de admitir que nuestro modelo social ha inventado de hecho hasta cierto punto el analfabetismo.

La mayoría de las iniciativas se realizan fuera de las instituciones educativas, quizás porque los jóvenes afectados han superado la edad de la enseñanza obligatoria, o porque conservan una imagen muy negativa de la escuela. Aparte de una serie de intentos de integración realizados dentro del sistema educativo (Por ejemplo, las escuelas integrales del tipo de las *Folkeshole* danesas o la *Laborschule* en Bielefeld, Alemania) y de otras tentativas para dividir a los jóvenes destinatarios por grupos homogéneos (por ejemplo, escuelas integrales para muchachas o escuelas para alumnos "hiperdotados"), la mayoría de los experimentos realizados son de carácter terapéutico: pueden adoptar una forma institucional (por ejemplo, la *Produktionsskole* de Dinamarca, la Escuela-Taller española, y las escuelas de "segunda oportunidad" en una serie de países de la UE); también pueden llegar a realizarse fuera de la estructura educativa formal (Por ejemplo, el "Programa 501-301" de Berlín/Alemania o el experimento efectuado en la región de Dioguardi en Apulia/Italia).

Para combatir los niveles bajos de conocimientos básicos, la incapacidad para asimilar hechos esenciales, la imposibilidad de gestionar asuntos y las carencias evidentes de competencias transversales primarias, se han emprendido iniciativas a escala local y algunos programas incluso a escala nacional, con el objetivo final de colmar las lagunas más urgentes y compensar en parte el terreno perdido que ya se ha acumulado.

Un hecho común a todas estas iniciativas es que ofrecen "nuevas oportunidades educativas" a aquellos sectores de población que han desperdiciado su primera oportunidad escolar. Por ello, reciben con frecuencia el nombre de escuelas de "la segunda oportunidad" aún cuando sus actividades tengan lugar fuera de la escuela.

Estas diversas iniciativas, dirigidas a quienes han interrumpido su educación y están abocados con frecuencia a la exclusión económica y social, suelen centrarse sobre todo en el empleo y aspiran a imbuir en sus destinatarios tanto sentido de la responsabilidad – integrándoles en un colectivo de trabajo, socializándoles al permitirles obtener ingresos con un empleo – como también una formación profesional técnica o social. Este tipo de formación suele impartirse bajo la forma de una experiencia laboral combinada con cursos educativos y, además de impartir competencias profesionales puras, se utiliza con frecuencia como "caballo de Troya" que permite iniciar en el alumno un desarrollo general y cultural.

Los jóvenes – en ocasiones ya no tan jóvenes – que siguen estas vías alternativas de formación pretenden sobre todo alcanzar la integración social a través de su acceso al mundo del trabajo, como medio para obtener ingresos y un reconocimiento social. La colaboración de las empresas con este tipo de formación resulta por tanto indispensable. Sin ella, estos experimentos no tendrían lugar. Sin un puesto de trabajo no habría posibilidad alguna de instaurar una formación alterna para un puesto de trabajo, ni una integración social. La función y la responsabilidad de las empresas dentro del sistema educativo constituyen por tanto un tema clave, sobre todo porque éstas suelen rechazar el rol de protagonistas en el sistema educativo, y consideran que su objetivo consiste ante todo en la obtención de beneficios. Sin embargo, las empresas desempeñan un papel dentro de la formación profesional a través de la formación en el puesto de trabajo, y si aceptan esta situación es porque se benefician de ella. Por tanto, será justo plantear hasta dónde llegan sus responsabilidades educativas, qué capacidades posee la empresa, qué sabe sobre formación profesional, y definir el "control social" que debe ejercerse sobre este aspecto de la actividad empresarial. ¿Qué otras instituciones o agencias debieran contribuir a este fin, aparte de las empresas: grupos o comunidades locales, agentes sociales, gremios y organismos profesionales, etc.? Además, la formación en un puesto de trabajo cuesta dinero: ¿quién debe pagarla? ¿Las empresas, ya que efectúan una inversión en capital humano?; ¿los jóvenes (y sus familias), ya que la formación les conduce a una cualificación?; ¿o el estado, puesto que la formación garantiza la paz social y el correcto funcionamiento de la sociedad civil, y porque la educación es materia pública?

Por último, se está cuestionando a la propia escuela. Nadie niega que algunas soluciones terapéuticas hayan demostrado su eficacia. Pero, citando las interrogantes planteadas por Jordi Planas con ocasión del Ágora IV: "Con todo, no es lógico sentarse a esperar simplemente que estos alumnos se conviertan en fracasos a largo plazo, en lugar de tomar medidas u ofrecerles métodos más sensibles y mejor adaptados a sus características. Una vez dicho y hecho todo, sigue sin entenderse porqué no se pueden utilizar métodos más adecuados y eficaces a partir del momento en que se evidencia una falta concreta de adaptación que va a producir un fracaso escolar". ¿Es acaso razonable esperar a que surja el fracaso educativo para remediarlo?

Así pues, el debate sobre tipos alternativos de enseñanza y formación no puede restringirse a la intervención curativa. Nos encontramos sin duda en el seno de una sociedad que se caracteriza por una transformación técnica y organizativa extraordinariamente rápida, y por un proceso de modernización permanente y aparentemente irresistible de sus estructuras económicas y sociales. Pero resulta necesario encontrar en ella una forma de "modernizar sin excluir", como ha señalado Bertrand Schwartz. En un sistema económico y social como el nuestro, que fomenta la competición, alienta la búsqueda individual de soluciones y procura sobre todo un rendimiento inmediato, no hay que decir que la eficacia, la flexibilidad y la independencia son las características individuales fundamentales que requieren desarrollarse, y que estos elementos son los que el sistema educativo se plantea alcanzar. Pero al actuar así, margina necesariamente a todos los que no se adaptan al molde, a quienes no correspondan al modelo estándar. Y estos marginados constituyen una amenaza para la cohesión social, pues reclaman naturalmente su parte de mercancías y de servicios, en una sociedad que ha erigido al consumo en la única forma de vida. El gran riesgo consiste en que, al no disponer de poder adquisitivo, decidan ayudarse por sus propios medios. Y esto ha dejado de ser ya una simple amenaza potencial: la violencia urbana es ya una realidad en la mayoría de los países que se denominan desarrollados. Desde este punto de vista, es bastante comprensible que las autoridades públicas deseen conceder prioridad a los sectores de la población en dificultades y marginados económica y socialmente, ya que es necesario ocuparse de ellos por un simple argumento de higiene pública.

Pero la prioridad a la rehabilitación de aquellos sectores de la población en dificultades comporta el riesgo de descuidar la reforma de todo el sistema de enseñanza y formación, condición necesaria pero sin duda no suficiente para la erradicación a largo plazo de la exclusión escolar. En una sociedad que diversifica cada vez más en tiempo y espacio las oportunidades de acceso al conocimiento, es evidente que la necesidad de intervenir a corto plazo a favor de aquellas franjas de población no debe producir el resultado de reforzar las rigideces estructurales ya existentes.

Así pues, el deseo completamente legítimo de adaptar los contenidos y métodos de la acción educativa a las distintas necesidades de quienes reciben educación no debe llevar a cuestionar el principio de la igualdad de acceso a la enseñanza y la formación, o conducir a la creación de guetos educativos. Cuanto más variados sean el ambiente, el entorno y la comunidad, y por tanto más amplio el contenido potencial y más retadora y crítica su relación con los sistemas existentes, más ayudarán positivamente a desarrollar las competencias y capacidades de quienes reciben enseñanza o formación. Puede pues admitirse que si bien la división del alumnado por edades, sexos, categoría social y profesional, etc. incrementa el rendimiento inmediato de una inversión educativa, también empobrece por otra parte la experiencia educativa. Esta contradicción de orientaciones entre la integración y la segregación, entre las clases integrales o selectivas, es uno de los principales desafíos que deberán afrontar los sistemas educativos de Europa. Las clases selectivas comportan la subdivisión de las comunidades en grupos irreconciliables, se oponen a la homogeneización de la sociedad como organismo y a la cohesión social, y promueven la segregación de las personas excluidas de la selección por su fracaso educativo. Las clases heterogéneas favorecen sin duda la

socialización, y permiten desde luego a las personas familiarizarse con conocimientos extraños, comportando así una oportunidad de enriquecimiento mutuo a través de la diferencia personal, pero por otra parte obstaculizan el progreso de aquellos alumnos cuya maduración sea más rápida, y no logran impedir que los alumnos más lentos queden a la zaga.

Así, tanto el método educativo "a medida" como el *prêt-à-porter* encierran cada uno de ellos sus respectivas contradicciones. La cuestión fundamental consiste por tanto en la forma de crear un equilibrio dinámico en una serie de campos (corto plazo frente a medio plazo, métodos curativos frente a métodos preventivos, integración frente a segregación, etc.): en este proceso deberán participar todos los protagonistas relevantes; no únicamente el sistema educativo y las empresas, como antes he señalado, sino también los restantes elementos de la "sociedad civil", y especialmente lo que la Comisión Europea ha denominado "El tercer sistema". La necesidad de desarrollar métodos alternativos en el ámbito educativo y formativo corre de hecho paralela a la necesidad de reforzar la "ciudadanía participativa".

Esto no implica que haya que promover o instaurar un "modelo alternativo" favorito arbitrario. Significa, teniendo en cuenta los tres ciclos o "fases" expuestos en las primeras líneas de este documento y que de hecho se solapan cada vez más entre sí, reforzar la capacidad de todo un sistema educativo y formativo para impedir la exclusión lo más anticipadamente posible, y a la vez facilitar la integración social, cultural y profesional de las personas "marginadas". Este reto cobra complejidad por la necesidad global de mantener la coherencia total del sistema, garantizando en particular que las iniciativas y medidas específicas adoptadas en favor de algunos grupos destinatarios (sobre todo los "excluidos") no conduzcan a la fragmentación del sistema ni, en virtud del ya conocido "efecto contrario", a una marginación aún mayor de esos mismos sectores de la sociedad.

## **Cuestiones para el debate**

- (a) ¿Cómo podemos organizar nuestras diferencias culturales y sociales a fin de prevenir el fracaso educativo?
- (b) ¿Cómo podemos tratar el fracaso educativo?
- (c) ¿Qué tipos de protagonistas, para qué tipos de educación?

## Referencias bibliográficas

Casal, Joaquim; Garcia, Maribel; Planas, Jordi. Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et sociale en Europe: paradoxes d'un succès. *Formation emploi*, mayo-junio 1998, n° 62.

Demmer-Dieckmann, Irene. Ein Haus des Lebens und Lernens: die Laborschule in Bielefeld: Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. En: Schmetz, Dieter; Wachtel, Peter (Eds.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven: Sonderpädagogischer Kongress Würzburg*, 1998, p. 348–356. Consultar: <http://www.vds-bundesverband.de>.

Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento* / Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. Consultar: <http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>

Moeller, Gert; Llung, Verner. The Korsør produktion school, and the Danish production school. En: *Preparing youth for the 21st century: the transition from Education to the Labour Market*. París: OECD, 1999.

Planas, Jordi. Cómo construir una plataforma formativa mínima para todos: estrategias y opciones políticas. ¿Qué tipo de escuela obligatoria? ¿Con qué currículo? En: *Agora IV: Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. (Cedefop Panorama series, 97). Consultar: [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5097\\_es.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5097_es.pdf)

Schwarz, Bertrand. *Moderniser sans exclure*. París: Éditions La Découverte, 1994.



# Orden del día de la reunión

## Lunes 26 de junio de 2000

09h00 Recibimiento e inauguración del Ágora, por Stavros Stavrou, Subdirector del Cedefop.

09h15 La problemática: integrar manteniendo el respeto a la diferencia, por Éric Fries Guggenheim, responsable del proyecto Ágora de Salónica de Cedefop.

### **Sesión I Cómo afrontar nuestras diferencias para prevenir el fracaso escolar**

09h30 Estudios de caso: La escuela única: la solución de la integración

- La integración de alumnos bilingües en la *Danske Folkeskole*: Johannes Bang, Ministerio de Educación Nacional danés (Dinamarca).
- La integración de discapacitados en clases tradicionales: Annet De Vroey, *Katholieke Hogeschool Leuven*, VOBO – Formación continua de docentes especializados en educación especial (Bélgica).

10h00 Estudios de caso: La escuela a medida: la solución diferenciada

- Escuelas distintas para chicas y chicos o coeducación: Heidi Schrodt, Directora del instituto Rahlgasse (Austria).
- La escuela para hiperdotados: Prof. Franz Mönks, Universidad Católica de Nimega, (Países Bajos).

10h30 Debate general sobre el tema "Integración o diferenciación".

11h30 La transformación democrática de la escuela: ¿una cultura común para todos?: Jean-Yves Rochex, lector de Ciencias de la Educación en la universidad de París-VIII.

12h00 Debate sobre democracia y cultura común.

### **Sesión II Cómo remediar las situaciones de fracaso escolar**

14h40 Estudios de caso: La escuela alternativa

- La *produktionskole* de Dinamarca: Verner Ljung, *Foreningen for produktions-skoler og produktionshøjskoler* (Dinamarca).
- La escuela taller en España: Lucas Herrero, Escuela Taller de Hervás (España).
- La escuela de la segunda oportunidad: Barbara Brodigan, Directora de la Escuela de la segunda oportunidad en Leeds (Reino Unido)
- El *Applied leaving certificate* : Jim Gleeson, Universidad de Limerick, Departamento de Educación (Irlanda)

16h15 Estudios de caso: La alternativa a la escuela

- El programa 501-301 de Berlín: Manfred Scheneider, responsable de proyecto en la Asociación para el desarrollo de la formación cultural y profesional de jóvenes y jóvenes adultos – BBJ (Alemania).
- La experiencia de la empresa Dioguardi en la Apulia: Massimiliano Franceschetti, *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori* – ISFOL (Italia).
- Los noctámbulos: formación adaptada al estilo de vida juvenil: Jane Lavelle, *Newport County Borough Council Youth Service*, País de Gales (Reino Unido).
- Reformas y experimentación en sistemas formativos: las paradojas de un éxito – Joaquim Casal, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

17h45 Ronda de debate sobre las intervenciones.

## **Martes 27 de junio de 2000**

### **Sesión III Diversos protagonistas para diversos tipos de formación**

- 09h00 El proyecto "Nuevas cualificaciones", y funciones de sus protagonistas: Paul Rué, antiguo encargado de la misión "Nuevas cualificaciones", Asociación Europa y sociedad (Francia).
- 09h30 La relación entre mecanismos centralizados y descentralizados de formación profesional: Thomas Vogel, Universidad militar de Hamburgo (Alemania).
- 10h00 Función y responsabilidades de la empresa en cuestiones formativas: Heikki Suomalaïnen, Confederación de industrias y empresas finlandesas (TT), y Presidente del Comité "Formación y mercado de trabajo" de la UNICE.
- 10h30 Función de la administración local en la formación profesional para desfavorecidos: Wolfgang Schlegel, *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH*, oficina de Bruselas.
- 11h30 Mesa redonda de responsables de la formación profesional inicial y continua sobre los modelos alternativos de formación:
- Caroline Jones, Consejo regional de Newport (Reino Unido)
  - Régis Regnault, Confederación general del trabajo (Francia)
  - Lise Skanting, Asociación de empresarios daneses (Dinamarca)
  - Edward Tersmette, Grupo de evaluación de las escuelas de la segunda oportunidad, DG Educación y Cultura (Comisión Europea).
- 12h30 Debate general sobre modelos alternativos de formación.



# Índice

Preámbulo .....	1
Orden del día de la reunión.....	9
Índice .....	11
1. La integración de alumnos hijos de emigrantes en el sistema educativo danés <i>Johannes Bang</i> .....	13
2. Servicios de apoyo para la educación integradora <i>Annet de Vroey</i> .....	21
3. ¿Enseñanza unisexo o educación mixta? <i>Heidi Schrodt</i> .....	33
4. Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta <i>Franz J. Mönks</i> .....	39
5. ¿Que cultura común requiere la transformación democrática de la escuela? <i>Jean-Yves Rochex</i> .....	55
6. Las escuelas de producción danesas <i>Verner Ljung</i> .....	63
7. Una revisión de las escuelas taller/casas de oficios en Extremadura, España <i>José Carlos Herrero Lucas</i> .....	77
8. La lucha contra la exclusión económica y social <i>Bárbara Brodigan</i> .....	87
9. El <i>Leaving certificate applied</i> irlandés: ¿caballo de Troya, o equilibrio artificial? <i>Jim Gleeson</i> .....	95
10. Ponencia del Sr. <i>Manfred Schneider</i> , BBJ-Unternehmensgruppe .....	121
11. Estrategia para combatir el fracaso escolar: comparación entre las experiencias italianas y europeas <i>Claudia Montedoro</i> .....	125
12. <i>Nightriders</i> – adaptando la formación a los estilos de vida juveniles <i>Jane Lavelle</i> .....	133
13. Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar <i>Joaquim Casal</i> .....	137
14. El proyecto "Nuevas cualificaciones": función de los protagonistas <i>Paul Rué</i> .....	151
15. Relación entre mecanismos centralistas y locales para la formación profesional <i>Thomas Vogel</i> .....	157

16. La función de la empresa y la responsabilidad en educación y formación <i>Heikki Suomalainen</i> .....	169
17. El papel de la administración municipal en la integración de los jóvenes discriminados <i>Wolfgang Schlegel</i> .....	175
18. Mesa redonda de los protagonistas de la formación profesional inicial y continua (FPIC) sobre "tipos alternativos de formación" .....	181
19. Relación de participantes .....	199

# 1. La integración de alumnos hijos de emigrantes en el sistema educativo danés

*Johannes Bang*

Permítanme primero introducir brevemente el sistema educativo en Dinamarca.

Cerca del 75 % de las madres en Dinamarca están activas en el mundo laboral. Por lo tanto, la mayoría de los niños pasan el día primero en una guardería para bebés y más tarde en una para niños más mayores hasta que a la edad de seis años que comienzan las clases de preescolar. Aunque esto último es opcional, el 98 % de los niños participan en estas clases de preescolar. Los nueve años de educación obligatoria comienzan a la edad de siete años.

Es posible optar por 10 años de escuela. Después de ello, se puede continuar o con una educación secundaria superior (segundo ciclo) dirigida al acceso a una educación universitaria o continuar con una formación profesional superior. La meta del gobierno es que el 95 % completen uno de los dos tipos de educación secundaria superior.

También contamos con un sistema educativo para adultos muy desarrollado, en el que participan cada año un tercio de los adultos.

Los elementos más importantes del sistema educativo son muy difíciles de ver en cifras y gráficos. Primero el Folkeskole, que es lo que llamamos nuestra escuela básica de nueve años de educación obligatoria – es la escuela para todos. La escuela es inclusiva. No hay divisiones, es decir, los alumnos van a la misma clase con los mismos compañeros desde el primer año hasta el noveno y no se otorgan notas hasta el séptimo grado. Es un sistema con un maestro en la clase, lo que es muy importante. El maestro de la clase, normalmente el maestro danés, acompaña a los niños durante varios años, a veces durante todo el periodo de nueve años de educación. Este maestro es el responsable de los niños al igual que de su educación y de su bienestar. Por ejemplo, si existen algunos problemas sociales en la escuela, el maestro de la clase tiene que informar a las autoridades sociales de tal manera que puedan ponerse en contacto con la familia para ver posibilidades de ayudarla. Si los niños tienen problemas en la escuela, muy a menudo éstos son debidos a problemas sociales en casa.

El maestro de la clase también es el responsable de la cooperación con los padres; se realizan varias reuniones con los padres al año. Tal y como he mencionado anteriormente, no se dan notas hasta el séptimo grado, pero el maestro está obligado a informar a los padres de los progresos de sus hijos dos veces al año.

Una estrecha cooperación con los padres es muy importante. Los maestros suelen tener una buena relación con los padres y se ponen en contacto mutuamente si hay algún problema antes de que éste aumente.

Sin uniformizarla, tratamos de que la enseñanza sea lo más individual posible. Existe un sistema de educación especial bien desarrollado en todas las escuelas, para que los niños puedan recibir ayuda si se han quedado por detrás de sus compañeros. Esto puede realizarse en la clase con un profesor extra que ayude a los niños durante algunas horas a la semana o fuera de la clase. Normalmente el maestro de la clase toma la iniciativa de ayudar al niño, pero cada vez es más frecuente que sean los padres quienes soliciten esta ayuda. Muy a menudo es necesario repetir este tipo de ayuda varias veces y algunos niños la necesitan durante todo el periodo escolar. A los niños normalmente les gusta y están entusiasmados de recibir ayuda. Hoy en día está aceptado y no significa ya una desgracia como cuando yo iba a la escuela hace muchos años.

Otra característica importante del sistema escolar danés es la libertad de los profesores para elegir los métodos e instrumentos didácticos que consideren necesarios. Tenemos muy poco control, y no realizamos inspecciones, pero contamos con excelentes maestros, responsables y comprometidos, lo que yo creo es el aspecto más importante en cualquier sistema educativo.

Tenemos un buen sistema de formación en el trabajo para ayudar a los maestros a mantenerse a la altura de sus cualificaciones, introducir nuevos métodos, etc.

Algunas veces, al presentar el sistema educativo danés a grupos de otros países, me preguntan si no tenemos maestros con defectos. Por supuesto que existen, y siempre es un desastre para una clase cuando tienen un mal maestro. Pero yo creo que son escasos, y si hay alguno, los padres se quejan a la dirección de la escuela, que tratará de ayudar y de apoyar a este maestro.

Uno de los mayores desafíos a los que la Unión Europea tiene que hacer frente hoy en día es la integración de los alumnos hijos de inmigrantes dentro de nuestros sistemas educativos. Si llegamos a tener éxito, tendremos sociedades interculturales, en las que personas de diferente origen vivirán en armonía y cada una de ellas, independientemente de su origen, participará en el desarrollo de la sociedad. He utilizado el término de sociedad intercultural a propósito ya que el término intercultural significa que diferentes culturas se influyen mutuamente, mientras que en una sociedad multicultural, las personas viven en la misma sociedad con ninguna o muy poca interacción.

Puede que no tengamos éxito y que llegemos a tener grupos de emigrantes que no vean en nuestra sociedad ningún futuro, los que abandonan prematuramente la escuela o que la terminan con unas calificaciones tan malas que no puedan continuar su educación o conseguir un trabajo. Los periódicos informan sobre bandas de jóvenes involucrados en actos de violencia y crímenes; y así comienza un círculo vicioso, ya que las personas que leen estas noticias, o ven las imágenes en los medios de comunicación no van a abrir las puertas de sus empresas a los jóvenes emigrantes, y así cada vez más jóvenes emigrantes no conseguirán un trabajo y permanecerán en las calles.

La mejor manera de impedir este círculo vicioso es la de asegurar una buena educación a cada persona de acuerdo con sus habilidades. Parece muy simple pero en la práctica no lo es. Permítanme comenzar por el principio.

Hace unos 10 años recibíamos cada vez más informes en el Ministerio de Educación sobre hijos de emigrantes nacidos en Dinamarca que comenzaban el colegio sin saber ni una palabra de danés y los maestros, peor aún, nos comunicaron que su vocabulario en sus lenguas maternas era mucho más reducido que entre los niños de su misma edad. Los pusieron en unas clases especiales de acogida en las que se les impartía un curso intensivo de danés, pero después de dos años, sus resultados seguían siendo bajos. Les faltaban tantos conceptos en su propia lengua que tenía serias dificultades para aprenderlos en otra. A pesar de intensos esfuerzos para superar la situación, quedaron retrasados con respecto al correspondiente grupo de edad de niños daneses, y alcanzar alguna vez a dicho grupo suponía un gran problema.

Algunos niños fueron a centros en los que se les custodiaba durante el día, pero después de algún tiempo sus madres les sacaban de ellos. Tal y como una madre turca manifestó: "yo quiero un niño turco y ustedes están haciendo de mi hijo un danés".

Pero ¿por qué su capacidad lingüística en su lengua materna es inferior a las de los niños de su misma edad?

Todas las familias proceden de pueblos. Muchos de ellos eran analfabetos o solamente habían asistido unos pocos años a la escuela. En un pueblo, un niño en cuanto puede caminar sigue a su padre para echar una mano, y así aprende la lengua en las situaciones prácticas en las que se encuentra. Las hijas siguen a sus madres y aprenden de ella sus capacidades. Normalmente los abuelos son los que tienen tiempo para hablar con los niños. En muchos aspectos, ésta es una buena educación. Los niños desarrollan las capacidades lingüísticas necesarias para vivir en su pueblo. En Dinamarca, la situación es totalmente diferente. Los niños no pueden seguir a sus padres al trabajo. Las niñas pueden seguir a sus madres a la cocina, pero a ninguno de los niños se les permite salir del apartamento. Los abuelos se quedaron en el país de origen y no pueden hablar con los niños y contarles historias o cuentos, los aparatos de vídeo los han reemplazado, pero les convierten en niños pasivos que no desarrollan ninguna habilidad.

Para prevenir esta situación comenzamos un proyecto piloto para niños en edad preescolar y sus madres, con fondos de la UE. El cuerpo docente estaba compuesto de maestros de preescolar daneses y de maestros bilingües, algo muy importante ya que teníamos la intención de desarrollar sus capacidades lingüísticas en sus lenguas maternas y enseñarles además danés. Mas tarde descubrimos que no solamente teníamos que ocuparnos de una situación bilingüe, sino también de una trilingüe: turco, kurdo y danés. Así que encontramos algunos buenos maestros trilingües y, tal y como todos saben, el éxito de todos los proyectos educativos depende de lo comprometido y cualificado que sea el cuerpo docente.

Era muy importante que las madres participaran, para trabajar con madre e hijo paralelamente. Al comienzo, las madres se sentaban alrededor de los niños y observaban sus actividades. En el momento en que a los niños les gustaron las actividades y las desarrollaron con rapidez, las madres se relajaron y pudieron trasladarse a una clase al lado en la que se impartían clases de danés e información sobre la sociedad danesa en su propia lengua. A las madres les estaba siempre permitido ir a la clase de al lado y ver lo que estaban haciendo sus hijos.

Ya que creemos que lo más importante en la educación es ganar la confianza de padres e hijos, este proyecto lo realizamos en una escuela infantil para niños daneses, de tal manera que todos los niños tuvieran acceso al mismo patio de recreo. Nuestra intención era que los niños turcos y los daneses jugaran juntos y estos juegos ayudaran a los niños turcos a desarrollar sus capacidades en danés. Pero los niños jugaban en dos grupos, con escasa interacción, y solamente comenzaron a jugar juntos después de dos años. En la actualidad, estos mismos niños están terminando su periodo de educación obligatoria, y con el mismo éxito que sus compañeros de escuela daneses. Las madres son muy activas a la hora de cooperar con la escuela, ya que han seguido tan de cerca la educación de sus hijos y han mantenido tantas charlas con los maestros que se han vuelto más conscientes de la educación y toman más interés por el desarrollo de sus hijos.

Ha sido posible traer huéspedes al proyecto durante este último año. Era muy importante para mí traer a políticos y a otras personas con poder decisorio para que vieran el proyecto con sus propios ojos, ya que normalmente tienen poco tiempo para leer informes largos. Además, uno cree lo que ve con sus propios ojos y lo recuerda. Al mismo tiempo, viajé por el país para extender este mensaje.

Soy muy feliz al comunicarles que el Parlamento de Dinamarca ha aprobado una ley que obliga a las autoridades locales a ofrecer 15 horas de estímulo en idioma para niños de emigrantes, a partir de la edad de cuatro años hasta que comiencen la escuela a la edad de seis, y que se aplica en escuelas diurnas infantiles, en las que pasan el día alrededor del 70 % de los niños de los emigrantes. Este porcentaje aumenta cada año, ya que se ha promulgado un decreto de educación en lengua danesa obligatoria para todos los nuevos emigrantes y refugiados que les permita participar en la educación y conseguir un trabajo.

En las escuelas diurnas infantiles se ofrece a los niños un programa de estimulación del idioma durante 30 minutos. Este programa es muy importante, ya que incluso los niños que estuvieron tres o cuatro años en la escuela diurna no aprendieron el danés suficiente como para poder seguir una clase normal, pero los niños que tomaron parte en este programa de estimulación son capaces ahora de seguir la enseñanza en una clase normal.

Pero incluso la estimulación del idioma para niños pequeños no resuelve todos los problemas. Debido a que la demanda de capacidades lingüísticas en la escuela aumenta constantemente, los nativos no se dan cuenta de que la educación gradualmente recibe cada vez más influencia de la cultura del país en el que viven los niños. En todas las asignaturas, los maestros hacen referencias a la sociedad y a la cultura, en el más amplio sentido de la palabra.

Los niños de los emigrantes pueden recibir horas extra en danés – como segundo idioma – a lo largo de toda su carrera escolar. Pero existe un malentendido sobre la importancia de estas horas extras de danés entre políticos y la administración, ya que piensan que si un niño ha aprendido una lengua, la ha aprendido para siempre. Así no es la realidad: una lengua está viva y se desarrolla a lo largo de la vida, y todos sabemos que si no aumentamos nuestras capacidades en el idioma que usamos, leyendo libros etc., éstas pueden llegar a desaparecer.

En el colegio, muchos niños piden ayuda a sus padres para hacer los deberes, y algunos padres ayudan a sus hijos. Muy a menudo se trata solamente de una pregunta sobre una redacción que van a escribir y simplemente hay que enseñarles un libro en el que puedan encontrar la información necesaria. Pero muchos alumnos de emigrantes no tienen esta posibilidad, aunque esto también se puede aplicar a varios niños daneses.

Por lo tanto, hemos iniciado un proyecto piloto en las escuelas, en las que durante una hora al día por la tarde, un maestro ayuda a los niños a realizar sus deberes. Hablan con los niños sobre posibles soluciones y les ayudan a encontrar en la biblioteca del colegio los libros necesarios donde puedan encontrar la información que precisan para escribir una redacción o resolver un problema.

Esta ayuda para hacer los deberes ha demostrado ser de crucial importancia para los alumnos. Les ofrece la posibilidad de acudir a la escuela bien preparados y con los deberes hechos para entregárselos al maestro. Asistir a la escuela con el sentimiento de haber realizado un buen trabajo y de estar bien preparado es una sensación maravillosa. Y el éxito estimula al éxito.

Quienes no tienen esta posibilidad podrían renunciar a escribir y darse cuenta de las muchas cosas en la escuela que no entienden. No es de extrañar que a muchos de estos niños no les guste ir a la escuela, se cansen de ella y en el peor de los casos la abandonen. En Dinamarca, somos privilegiados por tener un excelente sistema educativo para adultos, del que siempre se puede decir que nunca es tarde para inscribirse. Es cierto, pero aquellos que han sufrido demasiadas derrotas en la escuela también han aprendido que la escuela no es un lugar para ellos, y se mantienen lejos de todos estos excelentes programas. Por lo tanto, tiene una importancia vital que la experiencia de los niños en la escuela sea satisfactoria para que tengan la valentía de continuar su educación en momentos posteriores de su vida.

Mi gran esperanza es que sea posible implantar este programa en todas las escuelas, de manera que todos los niños puedan recibir ayuda para realizar sus deberes.

De 1992 a 1998 el gobierno danés gastó unos 100 millones de coronas – unos 14 millones de euros – para promover la educación de los niños de emigrantes. El resultado puede resumirse de la siguiente manera:

- (a) La escuela entera debe tomar la responsabilidad de la educación infantil.
- (b) Ha de existir una buena cooperación entre los maestros bilingües y los maestros daneses.
- (c) Es necesario coordinar las lecciones en la lengua materna con la enseñanza del danés.
- (d) Tiene que existir una buena cooperación con los padres.
- (e) La cultura de los alumnos emigrantes tiene que ocupar un puesto activo en la escuela.

Al final de la enseñanza obligatoria los alumnos obtienen abundante información sobre las posibilidades de una educación más avanzada y sobre la formación profesional.

A menudo les resulta a los padres daneses muy difícil, después de nueve años de educación obligatoria, encontrar en el sistema educativo el camino adecuado para sus hijos. En las escuelas, asesoramos a los alumnos con respecto a vías educativas, sobre las que existe gran cantidad de información escrita que pueden leer. Durante los dos últimos años de la enseñanza obligatoria, mandamos a los niños a empresas y a talleres para que adquieran un poco de experiencia práctica. Está claro que los alumnos hijos de emigrantes reciben la misma información y posibilidades en el trabajo práctico que sus iguales daneses, pero su situación es muy diferente.

Para empezar, proceden de países con otra tradición educativa. Muchos tipos educativos con los que contamos nosotros no existen en sus países de origen, y por tanto no se trata de traducir simplemente folletos y ofrecer material informativo, lo que resulta además de todas formas muy difícil y caro, ya que el material tiene que actualizarse cada poco tiempo.

Tenemos que entender que la educación de un niño o una niña en muchas culturas es decisión familiar. Por lo tanto es crucial para los padres contar con la información apropiada para tomar la decisión correcta; ¿cómo hacerlo?

Descubrimos que la mejor solución era la de formar a maestros que dominen la lengua materna como asesores escolares. No se trata tan sólo de proporcionar a los padres información sobre las diferentes posibilidades educativas, sino que también es muy importante quién le proporciona a los padres tal información. Los padres estiman mucho a los maestros que dominan su lengua materna, les escuchan y siguen su consejo, o pueden formular preguntas en su propio idioma, lo que hace que todo sea más fácil. Por ejemplo, una maestra que dominaba el árabe visitó en sus hogares a las madres y les ayudó a decidir sobre el futuro de sus hijas. Así, de esta manera desapareció la desconfianza, y las niñas comenzaron un curso educativo con mucho éxito. Y, claro está, las noticias sobre estos resultados se extienden rápidamente entre los diferentes grupos de emigrantes o refugiados y estimulan a otros padres a permitir que sus hijos e hijas jóvenes continúen educándose después de los años de escolaridad obligatoria.

Con los años, hemos visto que no solamente el número sino también el porcentaje de los alumnos hijos de emigrantes que continúan estudios aumenta cada año, alcanzando en algunas vías el mismo promedio que los alumnos daneses. De hecho, su presencia es sobreproporcional en las facultades de medicina, pues los padres aprecian mucho esta vía educativa, y por contra el número de estudiantes hijos de emigrantes en los programas de letras es muy inferior al promedio del mismo grupo de edad.

Pero todavía nos enfrentamos a problemas, en especial cuando del país de origen llegan jóvenes con muy poca o ninguna educación.. Algunos chicos y chicas que asisten a la escuela danesa, por una u otra razón no obtienen la cualificación suficiente, y no son capaces de completar su educación. Acabamos de comenzar un proyecto para esta gente joven, en el que diferentes formas escolares cooperan para crear un curso educativo personalizado para gente joven, que combina de manera individual la enseñanza del idioma y la formación práctica



dirigida a una cualificación en formación profesional. Pero este proyecto acaba de comenzar y todavía no hemos visto los resultados.

El mayor desafío es la educación de los niños gitanos. No hay muchos en Dinamarca, pero algunos llegaron a Elsinora hace unos 25 años procedentes de la antigua Yugoslavia. Los gitanos es uno de los grupos más marginados en Europa y hoy en día pueden que lo sean más que antes, ya que en todas las sociedades se exige cada vez más educación. Los trabajos en los que una cualificación no era necesaria están desapareciendo, es decir los trabajos tradicionales que los gitanos solían realizar.

El grupo que llegó a Dinamarca no tenía tradición de escolaridad, y la simple asistencia de los niños a la escuela era ya un gran desafío. Sin embargo, gracias a algunas personas muy comprometidas, tanto en el sistema educativo como en el de asistencia social se consiguió que los niños acudieran a la escuela y tomaran parte en la educación. Fue una gran ayuda que algunas familias reconocieran la necesidad de la educación y apoyaran a sus hijos.

Hoy en día – 25 años más tarde de la llegada de este grupo – podemos observar que una parte de estos alumnos han pasado a la educación secundaria superior, saliendo de la escuela una vez superados los exámenes finales, y manejándose muchos en la escuela tan bien como sus compañeros daneses, pero que todavía existen problemas con un tercio del grupo. Las autoridades encargadas de cuestiones sociales han perdido la paciencia y reducen subvenciones si los padres no llevan a sus hijos a la escuela cada día. Este método ha sido muy eficaz: ahora los padres llevan todos los días a sus hijos a la escuela, lo que constituye el primer paso para la educación. A los niños les gusta ir al colegio, así que quizás haya esperanza también para esa tercera parte. Es evidente que también influye el hecho de haber visto cómo a muchos de su grupo les va bien y que también es posible para gitanos ascender en la escala social.

Pero, como ya he mencionado antes, esto no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas comprometidas que han realizado un tremendo esfuerzo para ayudar a este grupo. Estos esfuerzos demuestran también la buena cooperación entre el sistema educativo y el de la asistencia social, que han sido muy constructivos a la hora de aplicar las diferentes leyes y reglamentaciones en beneficio de los niños gitanos y de sus familias.



## 2. Servicios de apoyo para la educación integradora

*Annet de Vroey* <sup>(1)</sup>

*Para prevenir el fracaso académico de los niños con discapacidades, problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales, creemos que la educación integradora puede resultar útil. Dentro del sistema educativo flamenco, la educación integradora supone un contrapeso a la educación especial, de larga tradición. Alimenta la polémica sobre la eficacia de la educación especial y fuerza a los responsables políticos a examinar diferentes vías y alternativas para tratar a los niños con discapacidades o problemas de aprendizaje. Es necesario reinventar una "educación para necesidades especiales" que sustituya a la educación "especial", y ello dentro del aula, en un contexto "inclusivo" y donde sea necesario, con ayuda de servicios de apoyo.*

### 2.1. El estigma social de las escuelas especiales

El fracaso académico sigue siendo un problema grave, aunque existan numerosas medidas en todos los países europeos destinadas a prevenirlo o reducirlo. Según Joaquim Casal, al examinar muchas de estas medidas y los progresos educativos alcanzados en general, la situación podría describirse como "la paradoja del éxito": la escolaridad para todos crea más fallos educativos (Casal, J. et al.). En la región flamenca de Bélgica rige la escolaridad obligatoria hasta la edad de 18 años. Son muchos los jóvenes de 16 y 17 años que han perdido toda motivación para la escuela y que precisan alternativas de formación profesional, porque los programas escolares no responden suficientemente a sus necesidades particulares. Especialmente los alumnos que han experimentado previamente fracasos escolares – y la cifra es alta – o quienes han carecido de ayuda o apoyo en momentos cruciales, suelen perder completamente el interés por la escuela, e incluso algo peor: su autoestima.

La paradoja radica no sólo en el número de fracasos, sino también en el valor asignado a este "fracaso": cuanto más importante sea la educación, peor será haber fracasado en ella. Ello implica que la no participación o exclusión de un sistema escolar genera inmediatamente un estigma social. Formar parte de un grupo de compañeros de clase o alumnos es un valor social importante. Participar en un programa escolar tiene valoración positiva. Conseguir una certificación es un paso absolutamente necesario para lograr en el futuro un empleo o desempeñar cualquier papel social.

Este es el motivo principal por el que el sistema de la educación especial separada para aquellos niños con problemas de aprendizaje o discapacidades no se acepta ya como la única

---

<sup>(1)</sup> Annet de Vroey, Katholieke Hogeschool Leuven, VOBO (Formación de maestros para la enseñanza especial) – Gezin & Handicap, Asociación de Padres, Amberes, Bélgica.

solución posible. Con todo, a pesar de las diversas medidas de integración, Flandes sigue enviando a la mayoría de sus niños con problemas graves de aprendizaje o discapacidades físicas o sensoriales a las escuelas especiales. Si bien la situación en Europa es diversa, Bélgica se encuentra sólo al comienzo de una lenta fase de transición en sus modelos educativos para necesidades especiales.

Muchos padres piensan no tener una opción justa para el futuro de sus hijos: cuando un niño presenta riesgos o problemas de aprendizaje debido a una discapacidad, se le envía casi de forma automática a una escuela especial. Aún en los casos en que se ofrece la opción de otro centro, los padres sólo aprecian una incoherencia entre lo ofrecido: las escuelas especiales disfrutan de todos los medios posibles para la educación especial, mientras que las escuelas normales tienen que trabajar con los niños problemáticos sin un presupuesto especial. Los padres saben que no tienen una opción real, pero al mismo tiempo sienten que la devaluación social ya comienza en esta fase. El sistema impone ya un estigma social. Los padres temen entonces que sus hijos no puedan nunca librarse de esta "etiqueta" o devaluación cuando terminen la escuela. Se declaran partidarios de la enseñanza de integración como la solución más natural y social para las necesidades educativas especiales (Lebeer, Jo. y De Vroey, Annet).

Y no sólo los padres son partidarios de la enseñanza de integración: en informes anteriores, a las familias que se atrevían a criticar el envío de un hijo a una escuela especial se las consideraba afectadas de problemas psicológicos graves, pues se pensaba que no podían aceptar los problemas de su hijo y que requerían por tanto ayuda ellos mismos. Hoy en día, por fin, se toma más en serio su opinión y en sus demandas se encuentran el respaldo de sociólogos y educadores que estudian nuevos modelos y teorías sobre la discapacidad y el estigma social (Priestley, M.; Hall, J. T.; Fougeyrollas, P.).

## **2.2. Las diferencias ya no son categorías "simples"**

¿Por qué hemos inventado las escuelas de enseñanzas especiales?

La existencia de las escuelas especiales significa explícitamente que las escuelas "normales" no se hacen responsables de todo tipo de alumnos. Las escuelas no pueden o quizás no deban ocuparse de todo tipo de problemas o de diferencias. En el pasado, se pensaba que podíamos clasificar toda suerte de diferencias, y enviar a los niños a un lugar que se ocupase exclusivamente de una categoría de alumnos. Hoy en día, hemos de admitir que – incluso si basamos nuestros programas educativos en categorías – toda escuela seguirá confrontada a muchos tipos de diferencias, como las culturales, lingüísticas, sociales y religiosas. Estas diferencias se extienden también a las necesidades educativas especiales. No podemos pretender anular todas las diferencias en un aula normal. Al contrario: todo maestro debe admitir que cualquier niño se diferencia de otro en "talentos, ritmo y temperamento" (Stevens, L. M.). Incluso cuando se examina el tema de la discapacidad, sus necesidades educativas y los rendimientos académicos que siempre han aparentado ser demasiado diversos para

integrarlos en un aula normal, podemos llegar a ver diferencias internas conforme a este mismo modelo simple.

Un maestro no puede esperar que todos sus alumnos alcancen los mismos objetivos didácticos por los mismos medios y a la vez. Las diferencias en cualquier aula "normal" están en aumento (Ramsey, P.), no sólo ni en último grado por la transformación del mundo, sino también porque la sociedad requiere un mayor grado de individualidad y de atención a las necesidades individuales de toda persona. Si toda aula de enseñanza se encuentra confrontada con esta cambiante realidad, ¿Dónde poner el límite? ¿Debemos continuar organizando escuelas especiales para los grupos más distintos, y clasificando en ellas a todo niño?

Cuando las primeras medidas de integración se iniciaron en Bélgica, hace entre 10 y 15 años, resultó paradójico que las escuelas especiales cobrasen una nueva función: las escuelas para niños con problemas de aprendizaje se consideraban como lugares mucho más profesionales que podían impedir problemas formativos más graves. Se pensaba que si se enviaba pronto a los niños a este tipo de escuelas, a comienzos de la primaria, sus oportunidades de reintegración serían mucho mejores. Este modelo aún sigue practicándose, pero los niños no tienen en él una oportunidad justa de volver a la escuela norma. Incluso cuando vuelven a ella, habrán perdido mientras tanto a sus antiguos compañeros de clase. Si no vuelven, es porque están más retrasados aún y no logran alcanzar el nivel de los niños en la escuela normal, incluso si retroceden a una clase del año anterior. Además, en aquella época la escuela "normal" o general no había aprendido aún a ocuparse del problema, al no estar preparada para éste ni haberse pedido su participación en un proceso de integración. A pesar de la instauración de las primeras medidas integradoras y de la fe en el principio de la reintegración, a fin de cuentas nada había cambiado. La opinión sobre las discapacidades, los problemas de aprendizaje e incluso los problemas de comportamiento y sociales continuaban siendo los mismos.

La idea de las escuelas especiales se basaba en un modelo "médico" o más bien "individualista" de la discapacidad (Priestly, M.). Se consideraba a los niños con una determinada discapacidad o dificultad de aprendizaje totalmente distintos de los otros niños, y portadores en sí de su propio problema. En otras palabras, los problemas académicos o escolares resultaban casi inevitables en razón de los problemas psicológicos o médicos detectados. Por tanto, el diagnóstico de un determinado nivel de discapacidad o problema de aprendizaje bastaba para enviar a un niño a una escuela especial.

Según esta visión, las diferencias entre los rendimientos académicos se debían todas al problema original. La discapacidad se hipersimplificaba e hipergeneralizaba: se la consideraba el único rasgo principal del niño, y a la vez que todo niño con un determinado grado de discapacidad o problema de aprendizaje manifestaría las mismas necesidades especiales. Incluso hoy, las escuelas especiales ofrecen la misma respuesta "total" para los niños con determinadas disposiciones; todos ellos presentan de repente las mismas necesidades intelectuales (a menudo escasas), las mismas necesidades sociales, las mismas necesidades emocionales, etc. De acuerdo con este criterio individualista (y a menudo aún de base

diagnóstica), la causa del fracaso académico radica en el propio niño. El problema en sí justifica el tratamiento educativo diferente y segregado.

### **2.3. Hacia las ideas positivas y el pensamiento ecológico**

Las definiciones más recientes de la discapacidad acentúan también la función del entorno (Luckasson, R.; Fougeyrollas, P.). No podemos olvidar que niños con la misma discapacidad o los mismos problemas de aprendizaje presentarán también diferencias de desarrollo, en función de su situación cotidiana y de las oportunidades que se les ofrezcan. En otras palabras: necesitamos estudiar el contexto global del niño, no sólo para dar respuesta a las diferencias que éste presente, sino sobre todo como parte de la labor de diagnosis del problema. Una buena diagnosis no consiste únicamente en describir discapacidades según determinados problemas, desequilibrios o contextos sociales, sino que describe también las capacidades de la persona y su contexto. Debe incluir un análisis de los puntos fuertes y débiles de una persona.

En un determinado contexto y bajo ciertas condiciones, una discapacidad puede no conducir a una "desventaja" o a un estigma social. Quizás dicho contexto contenga las condiciones correctas para una futura participación social plena, mientras que otro contexto de condiciones más inhibitoras genera para la misma discapacidad una "situación de minusvalía". La calidad de la participación es resultado de la interacción entre las disposiciones de una persona y su entorno (Fougeyrollas, P.). El modelo de creación de la desventaja del profesor Patrick Fougeyrollas, aún cuando sea menos radical que el modelo social, concede una importante función al entorno. Se trata de un modelo interactivo que integra un pensamiento ecológico en la diagnosis de los niños con discapacidades. Elabora también una nueva clasificación basada en ideas positivas y taxonomías detalladas, tanto para las características intrínsecas de una persona como para los elementos extrínsecos correspondientes a factores ambientales y situaciones vitales específicas. Si se trabaja con estas taxonomías para un contexto determinado, puede detectarse si las condiciones actúan como obstáculo a la participación o como estímulo. Una condición favorecedora de una futura participación parece ser – entre otras – la enseñanza general para todos y la legislación que resalta este derecho e instaura los correspondientes cuidados especiales dentro de la escuela general. En otras palabras: la inclusión puede prevenir el estigma social, al crear un contexto mejor para una participación social plena (Lammertijn, F. et al.).

Así pues, las opiniones a favor de la inclusión expuestas por los padres y basadas en intuiciones, creencias y esperanzas de un futuro mejor están recibiendo un fuerte respaldo desde otros sectores de la enseñanza especial. A la vez, esta tendencia comienza a adquirir rasgos internacionales. Se observa al menos una conciencia creciente sobre los contraefectos de las denominadas "categorías" de la educación especial, y sobre la necesidad de implantar una mayor diversificación en la enseñanza general.

## **2.4. Inclusión frente a integración**

Antes de examinar las formas de tratar la diferencia en un contexto inclusivo, es importante que exponamos el significado de este nuevo vocablo que empleamos para designar a la integración. ¿Por qué la llamamos "inclusión"?

La inclusión es un proceso que comienza y parte del respeto a la diversidad. Este proceso educativo se basa en la creencia de que toda persona pertenece a una comunidad y puede contribuir a ésta por impedida o discapacitada que se encuentre. Toda persona posee capacidades y talentos. Si se acepta esto, la etiqueta de "discapacitado" pierde importancia a favor de la persona que la lleva. La inclusión es además un derecho fundamental basado en la pertenencia y los contactos con una comunidad (Bailes, P.).

La idea consiste en alcanzar la ciudadanía para todos en una sociedad democrática. Se trata de un razonamiento recíproco y activo, que exige la participación de numerosos agentes. Es un concepto fundamentalmente relacional, centrado en las relaciones y lazos de amistad entre las personas. Su mensaje esencial es el de la ayuda mutua, por lo que a veces recibe el calificativo de "idea visceral". Sin rebatir el concepto anterior de "integración" (que los grupos de autoayuda de discapacitados entendían probablemente como inclusión), la "inclusión" permite recalcar este significado más profundo mucho mejor. En comparación con la inclusión, la "integración" posee un significado más restringido que describe el proceso estructural de ofrecer medidas para la participación de los discapacitados, pero sin la necesaria implicación relacional.

Si bien las polémicas actuales sobre la enseñanza especial ciñen el significado de la "inclusión" al grupo de las personas discapacitadas, en su sentido más pleno ésta se refiere a todo tipo de diferencias. De hecho, si definimos la "desventaja" como una situación desfavorecida que conlleva la pérdida de participación y que se genera por interacción entre los componentes personales y los sociales, el grupo de posibles afectados se amplía. La inclusión puede aplicarse también a las personas de escasa cualificación, los grupos desfavorecidos, etc.

## **2.5. La diferenciación en el aula**

El respeto por la diversidad no impide de por sí el fracaso académico o incluso el estigma social a largo plazo. Es necesario plantear desafíos individuales para cada niño, motivarlos y estimularlos para que desarrollen competencias académicas, competencias sociales y un cierto grado de autonomía. ¿Cómo hacerlo cuando un maestro trabaja con un mismo currículo para toda un aula de alumnos? La fórmula mágica es "diferenciación del currículo y diferenciación de estándares": no es necesario que todos los niños sigan el mismo programa o se sometan a la misma evaluación. Pero la diferenciación en un aula no sólo presenta sus propios límites para hacer llegar a todos a un buen nivel educativo, sino que crea además el riesgo de perder momentos valiosos de actividades grupales y de relaciones en toda una clase. La fórmula es "mágica", porque todo el mundo habla ahora de "diferenciación" como la única solución para

los problemas en un aula. Pero a pesar de este claro interés, están muy lejos de ser un "método" simple: una buena educación diferenciada requiere fuertes componentes de creatividad, experiencia y sabiduría. Aunque hagan participar a todos los alumnos en las mismas actividades didácticas, traten el mismo tema o asignatura y utilicen preferiblemente los mismos materiales, los maestros tienen que intentar adaptar la enseñanza a las necesidades de cada uno de sus alumnos, planteando cuestiones que supongan un desafío para todos y cada uno de ellos. Si así lo hacen, la clase se convertirá en un entorno enriquecedor, en el que niños hiperdotados y niños de aprendizaje lento puedan aprovechar simultáneamente el proceso formativo generado por los maestros y por sí mismos.

Un modelo útil para este tipo de diferenciación es el denominado modelo concéntrico de la diferenciación (Lorenz, S.) que prepara para cada tema o lección de una asignatura los conceptos clave, modificándolos en caso necesario para algunos alumnos. Dichos temas se sitúan en el centro del modelo. El círculo siguiente consiste en temas que la mayoría de los alumnos pueden probablemente entender o responder correctamente al final de la lección. Los restantes círculos son para los niños que trabajan más rápidamente y han adquirido ya competencias más avanzadas. A la vez, los niños pueden ayudarse mutuamente para dominar las competencias o capacidades básicas. Este modelo concéntrico permite al maestro enseñar a la clase un conjunto temático más que elaborar una serie de actividades paralelas y separadas en torno al mismo tema e ir asignando a los alumnos en función de sus diferentes capacidades o aptitudes. Bajo este método, los niños con problemas de aprendizaje demuestran ser capaces de aprender, si se encuentran motivados por el deseo de mantener el ritmo del resto de la clase. Por otro lado, los alumnos en lucha con sus dificultades pueden utilizar la lección completa para consolidar los temas situados en el círculo central sin sentirse fracasados ni excluidos del grupo. Este modelo concéntrico no sólo proporciona un modelo básico útil para la diferenciación de un currículo sino que ayuda a la vez a transformar o modificar estándares de evaluación.

## **2.6. Diferentes modelos de la inclusión**

Conseguir una buena diferenciación de un currículo sigue siendo una tarea muy difícil. Es probable que no pueda llevarse a cabo en todas las clases de la escuela general hasta dentro de unos cuantos años. Siempre dependerá del talento de los maestros, del apoyo continuo que se les ofrezca y de su actitud positiva hacia los procesos innovadores, la flexibilidad y la diversificación de los modelos de enseñanza.

Así pues, la diferenciación no puede ser la única fórmula mágica para la enseñanza inclusiva. Existen distintos modelos que permiten mejorar la participación social plena y para todos. No debemos caer en los mismos errores de antaño: organizar y estructurar toda necesidad especial detectada, como si pudiéramos una vez más categorizar estas. Tampoco podemos cancelar todas las buenas experiencias y ejemplos surgidos de las clases especiales. Si un determinado modelo de inclusión no funciona, es porque la cultura de la escuela específica, el trasfondo del niño, las actitudes del maestro o cualquier otro rasgo del contexto global son diferentes. En un cierto sentido, toda necesidad de adaptación a alumnos especiales en un aula requiere un



modelo nuevo. Pero desde luego podemos aprender de otras experiencias: por ejemplo, en el caso de la *Folkeskole* danesa se observa una diversificación creativa del modelo de plena inclusión. Aunque Dinamarca posee ya una larga tradición y experiencia con la inclusión, en ocasiones ha optado por establecer grupos temporales parcialmente independientes de alumnos, en razón de las diferencias de idioma (Bang, J.). El proceso de inclusión queda reforzado si se trabaja con el entorno social directo y se mejoran las competencias lingüísticas temporalmente en una clase separada. Al ganar la confianza y el apoyo de los padres, se crean condiciones mejores para el desarrollo de las competencias lingüísticas y de las relaciones sociales, la amistad y la participación cívica.

Ello puede compararse con las dudas que plantean los padres de niños sordos en el debate sobre la educación inclusiva en Flandes. Son muchos los padres de sordos que no son partidarios de la educación inclusiva. Manifiestan a menudo un interés mayor por la relación con otros sordos que con las personas sin problemas auditivos. La importancia del idioma como medio de expresar la personalidad y la cultura de un grupo no debe subestimarse. Probablemente sea más natural para un niño pertenecer a un grupo que hable su mismo idioma, particularmente cuando el idioma "nuevo" es casi imposible de aprender y de dominar debido al impedimento. Por ejemplo, la organización de grupos temporales parcialmente separados para la enseñanza de lenguas, incluyendo la enseñanza del propio idioma y la preparación de otros niños para el idioma de signos, puede dar lugar a un proceso de inclusión.

El mismo modelo se aplica a niños ciegos, que aprenden a leer y a escribir en un grupo separado (por desgracia, en una escuela también separada), a fin de prepararse mejor a la enseñanza general. Este tipo de modelo ha demostrado cosechar más éxito que las medidas de integración inmediata, podría adoptar rasgos más inclusivos y convertirse en una fase intermedia hacia la inclusión total.

La educación o enseñanza inclusiva no constituye una reforma metodológica ni un modelo educativo nuevo. Se trata de una toma de conciencia, una actitud y una predisposición para responder a las diferencias entre alumnos.

## **2.7. Otra paradoja**

Aunque creemos que las escuelas especiales basadas en "etiquetas" médicas o personales generan una participación de menor calidad, algunas escuelas especiales secundarias proporcionan en la actualidad una buena formación profesional a los alumnos con graves problemas de aprendizaje debidos sobre todo a su trasfondo socioeconómico pobre. No sólo confieren una certificación al término de los estudios escolares, sino que ofrecen además un alto índice de colocaciones de empleo en un contexto inclusivo. Y paradójicamente, ello se debe al callejón al que ha llegado la formación profesional dentro de la enseñanza general. Los otros programas formativos de dedicación parcial no siempre estimulan la motivación del alumnado, por la falta de buenos empleos ofrecidos a las escuelas.

Por otra parte, las escuelas secundarias especiales presentan clases con un número menor de alumnos, buenos materiales y programa específicos, y ofrecen un apoyo individual a su alumnado. Conscientes del riesgo que comporta la etiqueta de "educación especial" insisten en la obtención de fuertes cualificaciones profesionales por sus alumnos. De hecho, estas escuelas especiales secundarias no se basan inicialmente en las categorías tradicionales (aún cuando utilicen las mismas "etiquetas" de discapacidad práctica); adoptan la forma de cuatro modelos distintos que preparan para un determinado nivel de participación laboral. El modelo formativo que prepara para una cualificación profesional y una inserción en el empleo demuestra tener éxito o "éxito suficiente", aunque el estigma de la educación especial sigue conllevando un riesgo, especialmente para los alumnos que han aprendido a utilizar la etiqueta para sí mismos y han perdido toda confianza en alcanzar una plena participación social.

Hasta la fecha son pocas las experiencias de programas de formación profesional plenamente inclusivos en Flandes. El contexto de estas escuelas especiales ofrece en la actualidad mejores condiciones para la inserción en el empleo que el contexto de las clases generales de formación profesional. Merecería la pena ofrecer más apoyo individual y tareas más ambiciosas, y crear clases más reducidas y actitudes positivas dentro de las clases profesionales de carácter general.

Si analizamos este modelo, extraeremos conclusiones similares a los programas de formación profesional para escasamente cualificados, creados bajo formas distintas por muchos países. Si estas escuelas han sido capaces de zafarse de su estigma como "escuelas especiales" podrían ser una buena alternativa e incluso servir de apoyo a cursos profesionales de carácter general.

## **2.8. Servicios de apoyo**

Una de las cuestiones relacionadas con el problema del fracaso académico es si la escuela puede hacerse responsable de todos los niños. Las respuestas educativas idealmente diferenciadas o personalizadas no siempre podrán surgir dentro del aula. Y aún cuando ello fuera posible, los maestros no pueden encontrar todas las respuestas por sí solos: necesitarán un equipo de maestros y quizás otros interesados que les ayuden a encontrar soluciones a casos especiales o formas de implicar a un alumno de lento aprendizaje en el proceso didáctico del aula. Pueden necesitar a especialistas para mejorar un proceso de aprendizaje individual con una enseñanza compensatoria. Pueden necesitar también servicios locales que les proporcionen asistencia en el aula, durante excursiones o durante una formación en el curso del trabajo. Los servicios de asesoramiento y asistencia así como los servicios de apoyo para actividades individuales o grupales, son esenciales. Creemos que las escuelas sí tienen la responsabilidad para todos los niños pero que no pueden afrontar todos y cada uno de los problemas por sí solas.

Las funciones de los servicios exteriores están en aumento, lo que probablemente es una evolución positiva. Ello significa que hay agentes educativos independientes que desde el exterior observan, estudian, evalúan y experimentan con diferentes modelos educativos.

También pueden simultáneamente desempeñar una función en la educación, sin perder su punto de vista independiente.

Las funciones de estos servicios pueden ser diversas: por ejemplo, en un contexto de educación inclusiva pueden seleccionar los materiales para informar a los profesores sobre un determinado problema de aprendizaje, funcionar como modelo para afrontar un problema concreto en el aula, ofrecer consejo sobre el estilo didáctico, instrucción individual, adaptaciones, etc. Otros servicios de apoyo pueden ofrecer tratamientos especiales para actividades de grupo o reuniones específicas importantes para detectar y reconocer problemas, como forma de autoayuda y autoimpulso; las funciones de estos servicios se restringen al encuentro esporádico, sin llegar a constituir una base de interacción social.

Aún no sabemos si las escuelas especiales existentes hoy serán capaces de transformar sus servicios y desempeñar un papel importante como apoyo a la educación inclusiva. Con frecuencia se sugiere que ése debiera ser su objetivo, pero que ello conlleva riesgos, y que el sistema clasificado de la educación por necesidades especiales no debe modificarse. Los servicios debieran continuar fundamentando su asistencia en los mismos principios de la discapacidad y los "impedimentos" para el aprendizaje. Únicamente si se consigue crear servicios o reinventar la educación especial sin esta etiqueta, basada en necesidades educativas, desafíos y capacidades, dichos servicios podrían ayudar al proceso de inclusión y a conseguir una plena participación. En la actualidad, unos pocos servicios independientes intentan apoyar la educación inclusiva, como es el caso de algunas asociaciones de padres y centros terapéuticos (Lebeer, J. y De Vroey, A.). Su experiencia nos ofrece modelos útiles de trabajar con la inclusión como proceso innovador en las escuelas generales.

Se están creando diferentes modelos de servicios a las escuelas en calidad de métodos nuevos que permiten afrontar los complejos problemas de niños y familias. Aún es demasiado pronto para establecer las condiciones de servicios "buenos" o mecanismos "buenos" de colaboración con las escuelas, ya que aún se carece de una evaluación a largo plazo de dichos servicios (Horsch, K.). Mientras esperamos a ésta, podemos considerar que el incremento en la oferta de estos servicios es una respuesta prometedora a la necesidad de innovación y la demanda a las escuelas de (re)integrar a todos los niños.

He aquí el principal desafío para que la educación inclusiva tenga éxito. Para empezar, las escuelas tendrán que ser más abiertas e innovadoras, pero además precisarán sin duda alguna los conocimientos técnicos y el apoyo eficaz de centros de consulta y asesoramiento que les proporcionen ayuda y asistencia para adaptar sus currículos y responder a las necesidades educativas especiales del alumnado en el contexto integral de la escuela.



## Referencias bibliográficas

- Bang, Johannes. *Integration of bilingual pupils in the Danish Folkeskole*. Ponencia presentada en el Ágora IX del Cedefop, Salónica, 26 y 27 de junio de 2000.
- Bayliss, Phil. *Integration and interpersonal relationships: interactions between disabled children and their non-disabled peers*. British journal of special education, 1995, Vol. 22, No 3, p. 31-139.
- Casal, Joaquim; Garcia, Maribel; Planas, Jordi. *Exclusion et formation: les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe. Paradoxes d'un succès*. Formation-Emploi, abril - junio 1998, No 62, p. 73-85.
- Fougeyrollas, Patrick. *The Quebec classification: disability creation process*. Quebec: International Network on the Disability Creation Process, 1999.
- Hall, John. *Social devaluation and special education: the right to full mainstream inclusion and an honest statement*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1997.
- Horsch, Karen. *Evaluating school-linked services: considerations and best practices*. En: van Veen, D.; Day, C.; Walraven, G. (eds.). *Multi-service schools: integrated services for children and youth at risk*. Lovaina: Garant Publishers, 1998.
- Lammertijn, F.; Samoy, E.; Devisch, F. *Barrières voor sociale integratie van personen met een handicap*. Lovaina: Katholieke Universiteit, 1999.
- Lebeer, Jo; De Vroey, Annet. *Buitengewoon binnengewoon: van utopie naar praktijk*. Amberes: Universitaire Instelling Antwerpen, 1999.
- Lorenz, Stephanie. *Children with down's syndrome: a guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary schools*. Londres: David Fulton Publishers, 1998.
- Luckasson, R. et al. *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation, 1992.
- Priestley, Mark. *Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory*. Disability and Society. 1998, Vol. 13, No 1, p. 75-94.
- Ramsey, Patricia. *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*. (Early Childhood Education Series). New York: Teachers College Press, 1998.
- Stevens, L. M. Responsief onderwijs. En: P. Ghesquière & A. M. Ruijsenaars (ed.). *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school*. Lovaina: Acco, 1998.



### 3. ¿Enseñanza unisexo o educación mixta?

*Heidi Schrodt* <sup>(2)</sup>

Como alguien que proviene de la práctica y no como una científica, mi presentación sobre pros y contras de la educación mixta solamente puede dejar vislumbrar la discusión teórica. Trataré de perfilar las ideas adquiridas a lo largo de más de 20 años de investigación, además de presentarles el proyecto sobre igualdad entre sexos que hemos desarrollado en nuestra escuela.

Nuestra escuela, conocida como el *Gymnasium Rahlgasse* (Instituto de Bachillerato *Rahlgasse*), es una escuela de enseñanza secundaria para grupos de edad comprendidos entre los 10 y los 18 años. Desde su fundación, este centro de enseñanza es famoso por su trabajo en el campo de la emancipación de las mujeres. Fue el primer centro, después de 22 años de lucha, que consiguió la admisión de mujeres en la universidad y fue fundado por sufragistas en 1892. Se convirtió en instituto de bachillerato en 1947, y desde 1979 es un centro de enseñanza mixto. Todavía funciona como centro mixto aunque se experimenta con clases de alumnos del mismo sexo. Nuestro eje de atención se centra en los sexos, es decir, en la igualdad de oportunidades para ambos sexos en la escuela.

Cuando en 1992 tomé posesión de mi puesto en el centro, hacía más de 10 años que estaba comprometida con una pedagogía feminista y con una educación mixta, tanto en la teoría como en la práctica. *Rahlgasse* tiene una gran tradición como reformadora, y cuando yo llegué, me encontré con varios maestros interesados por impulsar planes de apoyo a chicas.

Antes de que les hable sobre el desarrollo del proyecto sobre sexos durante los ocho años pasados y describa algunas actividades conectadas a él, me gustaría abordar algunas de las deficiencias más importantes en la educación mixta tal y como se practica en la mayoría de los países europeos, de hecho en los países occidentales (de los que tenemos más datos). En este congreso solamente tengo tiempo para ofrecer una visión de conjunto muy corta.

Cuando en 1975 se introdujo la educación mixta en Austria, eran muchas las esperanzas puestas en la igualdad de oportunidades para ambos sexos. El presupuesto fundamental era que si crecían juntos y de forma "natural" en la escuela se alcanzaría automáticamente una mejor comprensión y mutuo respeto entre ambos sexos. Ahora, 25 años más tarde, sabemos que estas esperanzas no se han cumplido. Las investigaciones sobre educación mixta muestran que la forma en que ésta se practica comúnmente tiende a reforzar más que a aminorar los estereotipos existentes de ambos sexos. Hace algunos años, los estudios se concentraban en las chicas y solamente en los últimos siete años el eje de la atención se ha centrado en los chicos. En general, la educación mixta ha demostrado ser una gran desventaja para ambos sexos.

---

<sup>(2)</sup> Directora del *Gymnasium Rahlgasse* (Instituto de Bachillerato *Rahlgasse*) de Viena.

Algunos de los inconvenientes más comunes para las chicas son:

- (a) En las clases y escuelas mixtas, las chicas cuentan con menos espacio a su disposición – no sólo literal sino también simbólicamente;
- (b) Las chicas sólo reciben una pequeña parte de la atención de los maestros (sean éstos hombres o mujeres) en comparación con los chicos;
- (c) se abusa de las chicas a manera de "trabajadoras sociales" según la creencia de: "sienta juntos a un chico destructivo junto a una chica con buen comportamiento" para crear una buena situación en la clase de trabajo;
- (d) el éxito de las chicas en la escuela (que en todas partes es mejor que el de los chicos) es discriminatorio – atribuido a su diligencia – en contraposición de la inteligencia de los chicos;
- (e) a las chicas rebeldes se les trata con más dureza que a los chicos rebeldes;
- (f) los chicos tienen más tiempo para hablar en clase;
- (g) el comportamiento cooperativo en las chicas se etiqueta de "conforme" mientras que los maestros admiran y consideran positivas la actitud de competitividad entre chicos;
- (h) los compañeros de clase destrozan las contribuciones de las chicas a las lecciones;
- (i) están sometidas a acoso sexual – verbal y físico – por parte de sus compañeros de clase;

Es decir se les degrada, humilla y ridiculiza. Incluso hoy en día, las chicas muestran menos motivación por las ciencias o las matemáticas y todavía optan por asignaturas tradicionalmente femeninas, como lenguas y humanidades. Lo mismo se aplica a la hora de elegir la escuela – las chicas tienden a asistir a escuelas tradicionales, asociadas a una educación femenina, y rehuyen las escuelas técnicas. Sin embargo, estudios recientes en los EEUU revelan que estos patrones han ido cambiando a lo largo de la pasada década, y que las chicas se están poniendo al día en materias científicas (al contrario que los chicos respecto a las humanidades y a la elección de profesiones tradicionalmente femeninas).

A menudo, los esfuerzos de las chicas no se consideran como tal: el comportamiento cooperativo, un gran compromiso con la escuela, la inteligencia social, buenas notas, buenos resultados, para nombrar algunos de ellos.

Durante los últimos años de investigación sobre sexos y escuela (desde finales de los años 70 en adelante), la mayoría de los estudios se ocuparon de las chicas. Se desarrollaron y se llevaron a la práctica programas para potenciarlas. Como resultado – y a causa de la crisis del mundo masculino en los países occidentales en general – hubo más casos de chicos rebeldes y con dificultades. Y así, se hizo evidente que no puede mejorarse la educación mixta sin trabajar con ambos sexos, y la atención de los investigadores (en gran número mujeres) se dirigió hacia los chicos, particularmente a partir de la edad de 14/15 años. Se cambió la manera de abordar la cuestión: en los primeros años de trabajos deliberados sobre sexos en la escuela (especialmente sobre chicas), se partía de que las chicas sufrían déficit comparadas con los chicos. Desde finales de los años 80 en adelante, el método se basaba en la diferencia,



con la visión de una escuela que ofrece igualdad de oportunidades a ambos, chicos y chicas, pero aceptando nuevos estereotipos en lugar de perpetuar los tradicionales.

¿Cuales son las desventajas de la educación mixta para los chicos?

Las más obvias son:

- (a) los chicos tienen graves problemas con las competencias sociales;
- (b) les resultan difíciles los métodos de trabajo en cooperación, por ejemplo grupos y trabajos en equipo (y viceversa: los métodos competitivos son más difíciles para las chicas);
- (c) los chicos tienden a 'resolver' conflictos a través de la agresión física o verbal;
- (d) se quedan atrás en el aprendizaje de idiomas, con peores resultados;
- (e) en general, los estudiantes masculinos obtienen resultados peores en la escuela, faltan más a menudo y muestran porcentajes más alto de abandonos (es interesante observar que la tendencia se invierte en la educación superior, por ejemplo en la universidad).

Hemos sido capaces de desarrollar programas muy buenos para chicas en escuelas, pero no podemos decir lo mismo con respecto a los chicos; debido a múltiples razones de las que no podemos ocuparnos aquí. Si una escuela quiere concentrarse en los sexos y desarrollar un programa, es indispensable que cuente con una minuciosa preparación teórica. Al contrario de lo que le toleramos a las chicas, se aceptan "con un guiño" en los chicos las carencias en competencias sociales y deficiencias en inteligencia emocional, y de este modo, éstas no cesan de aumentar. Esta actitud tiene consecuencias fatales para ambos sexos: los chicos, para los que traspasar los límites significa una confirmación importante de la masculinidad tradicional, se ven animados a continuar con este comportamiento y tratan de probar cada vez más hasta donde pueden llegar y cada vez con más fuerza, lo que es fatal para las chicas, perjudicadas por este tipo de comportamiento. Y esto último también se aplica a aquellos chicos que no se ajustan al tipo de comportamiento masculino "corriente".

Como consecuencia, para trabajar contra el sexismo en la escuela son necesarias las dos prioridades siguientes:

- (a) poner límites;
- (b) educar a los chicos para ser sensibles y reflexivos, dos valores que no están presentes en el concepto de masculinidad tradicional occidental.

### **3.1. ¿Cómo pueden reaccionar las escuelas ante esta situación? El ejemplo del *Gymnasium Rahlgasse* en Viena**

Durante los últimos ocho años, la escuela ha tratado de desarrollar una labor para promover la educación mixta y ha desarrollado un conjunto de programas y actividades, con el objetivo de crear una escuela que ofrezca las mismas oportunidades a chicos y chicas. Desde 1992 a 1996,

el eje de atención se fijó en las chicas, y más tarde en la socialización de los chicos, cuando se hizo obvio que los métodos que tenían éxito con las chicas, no lo tenían con los chicos. En consecuencia, los maestros tuvieron que desarrollar un nuevo conjunto de métodos de enseñanza.

Tal y como he mencionado anteriormente, el instituto cuenta con una larga tradición de reformas, que se remontan a los años de su fundación. La atención a chicas (más tarde la atención a ambos sexos) topó con una gran resistencia por parte del cuerpo docente (sin embargo, siempre hay que esperar esta resistencia con el tema de los sexos). Sin embargo, la situación cambiaría en una etapa posterior. Los experimentos con clases solamente para chicas alteraron la armonía aparente del cuerpo docente. Estaban los que se oponían con fuerza al proyecto y los que lo apoyaban. La razón por la cual el proyecto resultó ser tan polémico (¡inesperadamente!) radicaba en que no se trataba de una clase unisexo cualquiera, sino una clase unisexo basada en principios feministas, la que causó incluso un revuelo mayor fuera de la escuela, en la Comisión Educativa de Viena y la comunidad pedagógica, y dio lugar a una intensa polémica en los medios de comunicación. No puedo extenderme aquí más en los detalles, pero el experimento ha sido evaluado científicamente y el estudio se puede obtener en el Ministerio Austríaco de Ciencias de la Educación.

### **3.2. ¿Qué es lo que proponemos / dónde estamos en el año 2000?**

Tenemos consejeros solamente para chicas, con horas regulares de consulta. También tenemos consejeros solamente para chicos. Sin embargo, el concepto de horas de consulta no ha sido aceptado por los chicos. Es necesario encontrar otros métodos de acercamiento.

Ambos "confidentes" son portavoces de los chicos y las chicas, y defienden sus intereses. Ayudan activamente a su socialización.

Contamos con clases sólo para las chicas durante dos años, conforme a los principios feministas. Estamos pensando, tan pronto como consigamos desarrollar una alternativa satisfactoria para chicos, en la posibilidad de ofrecer estas clases de manera regular en el futuro.

Ofrecemos cursos para chicas jóvenes (de 10 a 12), llamados "chicas en movimiento", que abordan el conocimiento del cuerpo y su autoafirmación.

Las chicas participan en cursos de defensa personal en las clases de educación física. Su objetivo es recoger experiencia en defensa propia, y no en confrontaciones.

Las clases de costura y tecnología son obligatorias para chicos y chicas. De hecho, los maestros han desarrollado un nuevo plan de estudios.

Al comienzo del curso escolar de 1997/98 se implantaron en el plan de estudios nuevos cursos científicos e interdisciplinarios. El llamado *Lernwerkstatt* (taller de aprendizaje), se dirige a alumnos de 13 años y consiste en demostraciones prácticas e investigaciones elegidas individualmente. El único papel pedagógico es el de un coordinador y experto en capacidades

de investigación. Las asignaturas incluidas en los nuevos cursos son matemáticas, física, química, biología, geometría y manualidades. Ahora son muchas más chicas que antes las que eligen las ramas de ciencias en nuestra escuela.

Cada año, ofrecemos un día de seminarios dedicados solamente a chicos o chicas, con el objetivo de que adquieran experiencia en los aspectos no tradicionales de la educación femenina/masculina (los chicos trabajan en las guarderías, las chicas arreglan coches, los chicos hacen la compra y cuidan a los niños al mismo tiempo, etc.). Existen alrededor de 50 seminarios en total. Los así llamados "días de chicos y chicas" han tenido mucho éxito.

Participamos en el proyecto Comenius de la UE llamado "Igualdad de oportunidades en la escuela", junto a una escuela de enseñanza secundaria en Hamburgo y otra en Estocolmo.

En otoño del año 2000 comenzamos la etapa experimental de un proyecto de "mediación", en el que formamos a los estudiantes como mediadores en conflictos, prestando especial atención a aspectos específicos relacionados con los sexos.

Participamos en el proyecto que lleva por nombre "El poder de las chicas – el poder de los chicos", proyecto piloto en colaboración con la socióloga Edit Schlaffer (del centro de investigación Ludwig Boltzmann en Viena) para desarrollar cursos de autoafirmación, a fin de que tanto chicas como chicos adquieran roles y cualidades no tradicionales.

Tenemos la convicción de que hoy en día es esencial para ambos sexos desarrollar cualificaciones y cualidades que traspasen los límites tradicionales de los dos sexos. Sin embargo, para alcanzar esta meta tenemos que ocuparnos de estereotipos firmes y arraigados que todavía pasan de una generación a otra a pesar de los cambios de paradigma en las últimas décadas, lo que ha dejado desorientados especialmente a los jóvenes varones. La educación mixta en nuestra escuela refleja las diferencias entre chicas y chicos debidas a la socialización, y utiliza estas diferencias para ampliar las posibilidades y oportunidades de ambos sexos. Los estudiantes tienen que ser conscientes de estos patrones de comportamiento y estereotipos relacionados con la diferencia entre sexos, y llegar a comprenderlos.

Para resumir, me gustaría señalar que es mucho lo que se ha logrado en el *Gymnasium Rahlgasse* durante los últimos ocho años, pero que en muchos aspectos (en especial los referentes a chicos) aún nos encontramos tan sólo al comienzo de un largo camino.



## **4. Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta**

*Franz J. Mönks*

### **4.1. El desarrollo humano y los alumnos hiperdotados**

Todos los seres humanos nacen dentro de un sistema social. Todos ellos intentan integrarse en dicho ámbito social y realizar sus potencialidades. La mayor parte de los padres consideran su deber principal educar a sus hijos para adaptarse a la sociedad dominante, y para que desarrollen un comportamiento aceptable. Además de estos objetivos de carácter más social, numerosos padres (no todos) intentan educar a sus hijos de forma que puedan desarrollarse conforme a sus capacidades y necesidades personales. Ya desde el mismo comienzo, los recién nacidos poseen predisposiciones que afectarán al desarrollo de sus personalidades. Los bebés recién nacidos presentan diferencias en lo relativo a las siguientes predisposiciones: actividad motriz, irritabilidad general y sensibilidad de respuesta. Estas disposiciones forman la base de su interacción social y de unas relaciones de comunicación intensas o escasas con el entorno de un bebé.

La psicología del desarrollo establece una distinción entre el desarrollo cognitivo, social, emocional y de la personalidad. Con frecuencia, se define a la personalidad como el comportamiento verbal, cognitivo y emocional que se manifiesta en un contexto social dado. Es posible efectuar una distinción entre el desarrollo cognitivo y el social, pero imposible separar ambos. Resulta evidente que el desarrollo cognitivo desempeña un papel particularmente esencial en el desarrollo global de un niño. Un buen ejemplo es el comportamiento afectivo, si consideramos la afección como el primer lazo social que se desarrolla entre un niño y quien lo cuida. Para desarrollar un comportamiento afectivo, los niños tienen que poder distinguir entre el rostro de su madre y otros rostros, y reconocer a la madre como persona a quien han visto muchas veces antes. Este ejemplo nos muestra que el desarrollo cognitivo (discriminación, reconocimiento) no constituye la causa del desarrollo social y emocional, sino una premisa necesaria para éste. Hay otros muchos más lazos entre las capacidades cognitivas de un niño y su desarrollo social y emocional. Es también cierto que las interacciones infantiles con otras personas se encuentran hasta cierto punto limitadas o favorecidas por sus capacidades cognitivas en un momento dado. En la transformación y aumento de sus capacidades cognitivas transformarán también la interacción social y emocional de un niño con otras personas.

Hace ya 60 años, el psicólogo holandés Dr Luning Prak (1936) criticaba la falta de comprensión que escuelas y maestros manifestaban con respecto a los alumnos hiperdotados, utilizando la siguiente fórmula: "El absurdo del dogma actual sobre el mito del igualitarismo",

el hecho de tratar a niños de la misma edad como si fueran iguales. Es indemocrático e injusto educar y conformar a los niños en la escuela hasta un "promedio", esto es, un rendimiento más o menos idéntico para todos. ¡Y esto ya en 1936!

¿Tenemos hoy una situación diferente? ¿Enseñamos a los niños en la escuela? Antes de centrarnos en el desarrollo social y emocional de los niños hiperdotados, examinaremos con más detalle el significado de psicología científica del desarrollo y del talento.

## 4.2. Examen de la psicología del desarrollo

El objetivo de la psicología del desarrollo es particular dentro del ámbito total de la psicología. Los psicólogos del desarrollo se centran en el análisis de los cambios o transformación de motivos y comportamientos con el tiempo. Intentan hallar respuestas a tres cuestiones esenciales:

- (a) ¿Qué es el desarrollo psicológico? Definición y teorías del desarrollo. Para responder a esta cuestión es necesario describir la siguiente:
- (b) ¿Por qué tiene lugar el desarrollo, cuáles son sus motivos, y qué motivos son internos o externos (endógenos y exógenos)?
- (c) ¿Cómo pueden estudiarse los procesos del desarrollo?

Desarrollamos a continuación las dos primeras cuestiones.

Las cuatro teorías más importantes al respecto son:

- (a) la teoría del aprendizaje, también denominada del espejo mecánico;
- (b) la teoría maduracional, llamada también de la lámpara orgánica;
- (c) la teoría cognitiva; y
- (d) la teoría psicoanalítica.

La teoría del aprendizaje considera todo comportamiento como un comportamiento aprendido. El comportamiento está gobernado por las leyes del aprendizaje; si conocemos estas leyes sabremos cómo influir y provocar el comportamiento adecuado. Los principios explicatorios básicos son los efectos de condicionamiento y aprendizaje por observación.

La teoría maduracional considera esencial el desarrollo determinado por la maduración de la persona; que en su forma pura tiene lugar independientemente de la práctica y de la formación.

La teoría cognitiva se centra en el desarrollo mental y cognitivo y en las similitudes entre niños diversos. Según Piaget, autor fundamental de esta teoría, el desarrollo de un niño se deriva de sus exploraciones e interacciones con el entorno, es decir, un entorno rico ofrece más materiales y posibilidades de trabajar y ayudar por tanto al niño a desarrollarse con mayor

rapidez. Ya que toma la interacción como punto central, esta teoría ha recibido también el nombre de teoría interaccionista.

La teoría psicoanalítica considera que el desarrollo de la personalidad es el proceso central; el desarrollo de la lengua, la percepción y lo cognitivo son cuestiones secundarias. Freud se centraba en las interacciones entre las necesidades y deseos infantiles, y el tratamiento que un niño recibe por sus cuidadores.

Todas las teorías ponen de relieve que el desarrollo, visto como transformación es un resultado de una interacción. La diferencia radica en la explicación de la forma en que los cambios ocurren: ¿Qué factores determinan dicha interacción? Para los partidarios de la teoría del aprendizaje, las interacciones vienen determinadas exteriormente, mientras que los partidarios de la maduración mantienen una posición contraria: la interacción viene determinada interiormente. Tanto para la teoría para la teoría psicoanalítica como para la cognitiva, la maduración desempeña una función muy importante y también el entorno. Ambas pueden considerarse como métodos interaccionistas. Para Freud, el entorno es importante para el desarrollo del ego y del superego. Para Piaget, el desarrollo mental depende de la maduración y de las influencias exteriores.

El desarrollo como un proceso de transformación tiene lugar a través de la interacción de las personas con su entorno. Todas las teorías están de acuerdo en este punto. Es importante observar que no existe ninguna de estas teorías en forma químicamente pura. En nuestra opinión las diferentes teorías se complementan. Vamos a definir el desarrollo psicológico de la forma siguiente:

El desarrollo psicológico constituye un proceso dinámico y de por vida. La interacción entre la naturaleza de una persona y su entorno determina el tipo de comportamiento y los motivos de éste que surgirán y se harán manifiestos.

Toda persona vive inmersa en un periodo histórico específico, una determinada situación sociocultural y una familia concreta. Todas estas variables ambientales pueden influir en el desarrollo de una persona, de forma positiva o negativa. Dependerá esencialmente de la creatividad y la energía de los padres, por ejemplo, que un niño con facultades musicales o intelectuales prodigiosas llegue a producir resultados asombrosos. Los padres tendrán que encontrar buenos maestros, proporcionar al niño un entorno enriquecedor y educarle para mantener su motivación, ejercitar esta y realizarla en la práctica. Todo talento infantil precisa un entorno que le apoye y estimule para desarrollarse. Se trata de una afirmación de carácter muy general, pero que siempre es cierta. La cuestión para los niños hiperdotados consiste en averiguar si – en comparación con los niños promedio – tienen necesidades sociales y emocionales distintas, y la forma en que los educadores pueden responder a dichas necesidades.

Antes de responder a esta pregunta, trataremos de definir en qué consiste el talento.

### 4.3. ¿Qué es el talento?: cuatro modelos distintos

Según Hany (1987), existen docenas de definiciones y de modelos distintos del talento, lo que hace difícil exponer una teoría equilibrada y útil de este tema.

Agrupando las diversas definiciones en cuatro categorías principales, podemos deducir los modelos que a continuación se describen. Un modelo es una forma simplificada que refleja las características principales de un tema estudiado, y que por ello simplifica obligatoriamente la realidad.

#### 4.3.1. Modelos centrados en el rasgo

Los partidarios de esta tendencia consideran el talento como un rasgo del carácter relativamente estable, independiente de la cultura, el periodo histórico y el entorno. El representante más conocido de la teoría es el científico y psicólogo americano Lewis M. Terman (1877-1956). En 1905 mostró ya un interés científico por la investigación sobre el talento, al defender su tesis doctoral en la universidad de Cornell que analizaba los casos de siete alumnos "tontos" y siete alumnos "listos". Actualmente, este investigador se considera el pionero que ha estudiado el curso de la vida de personas hiperdotadas. Su investigación longitudinal sobre más de 1 500 estudiantes hiperdotados (edades iniciales de 6 a 12 años) se inició en 1921/ 22 y aún se halla en marcha.

La definición oficial vigente en los Estados Unidos se apoya en el modelo de rasgos. La definición se publicó por vez primera en el *Informe Marland*, y suele recibir por ello el nombre de definición *Marland*:

*"Los niños con talento o hiperdotados son los que, detectados por personas profesionalmente cualificadas y en virtud de sus capacidades extraordinarias, son capaces de altos rendimientos. Se trata de niños que requieren programas educativos específicos y/o servicios que superan los que ofrece normalmente el programa de la escuela reglada, a fin de poder realizar plenamente su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños de alto rendimiento son los que presentan logros demostrados o capacidades potenciales en cualquiera de los ámbitos siguientes, por separado o en combinación:*

- (a) *Capacidad intelectual general.*
- (b) *Actitudes académicas específicas*
- (c) *Pensamiento creativo o productivo*
- (d) *Capacidad de liderazgo*
- (e) *Artes visuales o de representación*
- (f) *Capacidad sicomotriz" (Marland, 1972, P. 9)*

Aún cuando esta definición tiene el gran valor de orientar numerosos programas para hiperdotados en todo el país estadounidense, su alcance es restringido, ya que no incluye



factores importantes como la motivación o el entorno social. Pero posee la gran virtud de distinguir entre capacidades potenciales y realizadas. Los alumnos de rendimiento escaso pueden ser con frecuencia estudiantes de gran potencial pero de malos resultados.

Según Gardner (1983), hay más de un tipo de inteligencia. Esta concepción moderna de la inteligencia parece ser muy productiva y muy útil. Algunos niños muestran en ocasiones un talento extraordinario en un área particular. Este investigador traza una distinción entre los siguientes siete tipos de inteligencia: (a) lingüística, (b) lógica y matemática, (c) visual y espacial, (d) musical, (e) corporal y motriz, (f) intrapersonal, (g) interpersonal. En su obra *Creating Minds* (1993), este autor elabora estos siete tipos de inteligencia con análisis de la vida de siete personas extremadamente creativas y clasifica a estas personalidades creadoras de la manera siguiente, correspondiéndose con los diferentes tipos de inteligencia antes descritos: T.S. Elliot, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Strawinsky, Martha Graham, Sigmund Freud y Mahatma Gandhi (vease Mönks, 1995).

#### **4.3.2. Modelos de los componentes cognitivos**

La cognición es un concepto general que designa al procesamiento de informaciones: obtención, almacenamiento y aplicación del conocimiento. Los representantes de esta tendencia plantean la diferencia de calidad en el procesamiento de informaciones entre niños hiperdotados y niños promedio. Por ejemplo, ¿comienza el pensamiento metacognitivo (pensar sobre el pensamiento) a una edad más temprana en los niños hiperdotados?, dado que este proceso constituye la base de la actuación "inteligente", muchos autores proponen medios de inteligencia como QI en lugar de IQ, entendiendo por QI la calidad del procesamiento de informaciones.

#### **4.3.3. Modelos centrados en el rendimiento**

Los autores que defienden esta tendencia consideran el rendimiento de un alumno como el resultado observable y medible de su talento. Sin embargo, hacen una salvedad entre el talento potencial y el realizado. Los alumnos de bajo rendimiento pueden presentar un potencial intelectual elevado, que no se manifiesta sin embargo en un rendimiento excepcional. Sabemos que no todas las personas hiperdotadas o con talento son capaces de desarrollar sus dones naturales, debido a que dicho desarrollo constituye un proceso interactivo. Cuando el entorno no les apoya o les inhibe, el potencial de un talento puede no llegar a desarrollarse plenamente. Es importante por ello detectar y fomentar tempranamente a los niños hiperdotados, porque muchos niños con talento no desean mostrar éste. Este es el modelo que se corresponde con nuestro punto de vista.

#### **4.3.4. Modelos centrados en aspectos socioculturales y psicosociales**

Los representantes de esta tendencia piensan que el desarrollo del talento depende de los responsables políticos, del periodo histórico, de una actitud general positiva frente al hiperdotado. Si la opinión pública y los responsables políticos no favorecen el estudio del

talento y de la educación para hiperdotados, el niño hiperdotado individual puede no desarrollarse conforme a sus necesidades intelectuales y de crecimiento. Será muy importante por ello que exista a escala macro una actitud de apoyo hacia el hiperdotado.

Estos cuatro modelos no se excluyen entre sí, sino que se complementan parcialmente o acentúan algunos aspectos comunes. La tercera y cuarta tendencia no sólo son teóricas sino que generan consecuencias prácticas para la escuela y la educación. La teoría y la práctica confluyen, y aquí se recoge nuestra propia opinión.

#### **4.4. El talento: un modelo de factores múltiples**

Renzulli (1978; 1981) ha desarrollado el concepto del talento en tres esferas. Afirma lo siguiente: "El talento consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con una tarea, y fuertes niveles de creatividad. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estas tres esferas requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no proporcionan los programas regulares de instrucción" (Renzulli, 1978, p. 182). Es importante observar que la definición de Renzulli no describe únicamente los elementos para detectar el talento sino que además resalta el tipo de apoyo educativo y de instrucción que precisa un niño hiperdotado. Este autor ha sido el primero que ha vinculado la detección del talento con su estimulación idónea.

Sin embargo, este concepto descuida la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo. Por tanto, hemos modificado y ampliado el modelo de Renzulli desde una perspectiva desarrollista. Incluiremos en nuestra concepción tres factores de la personalidad: capacidades excepcionales, motivación y creatividad; y también factores ambientales: familia, escuela y amigos o personas en caso similar.

Definiremos pues el talento de esta manera:

El talento, reflejado en rendimientos (intelectuales) sobresalientes, es resultado de una interacción favorable entre tres características de la personalidad: la creatividad, la motivación y la alta capacidad intelectual, y de los contextos sociales de la familia como la escuela y las personas de referencia (véase el Diagrama 1).

Nos centramos en el talento intelectual, aún a sabiendas de que existen otras formas de capacidades de alto nivel. Hemos puesto de relieve en nuestra definición el rendimiento alcanzado, pero sabemos que no todas las personas son capaces o desean demostrar su potencial en forma de rendimiento.

En el Diagrama 1, los contextos sociales de la familia, la escuela y las personas de referencia configuran los entornos más importantes de aprendizaje social para un niño. Así pues, es sumamente importante que estos entornos o ambientes sean favorables y den respuestas a la situación. Las características de personalidad pueden describirse de esta manera: Las

capacidades (intelectuales) de alto nivel incluyen una buena capacidad para aprender, un alto rendimiento de la memoria, una capacidad espacial abstracta, que permita afrontar en diversos ámbitos nuevas tareas y puestos, esto es, la productividad creativa.

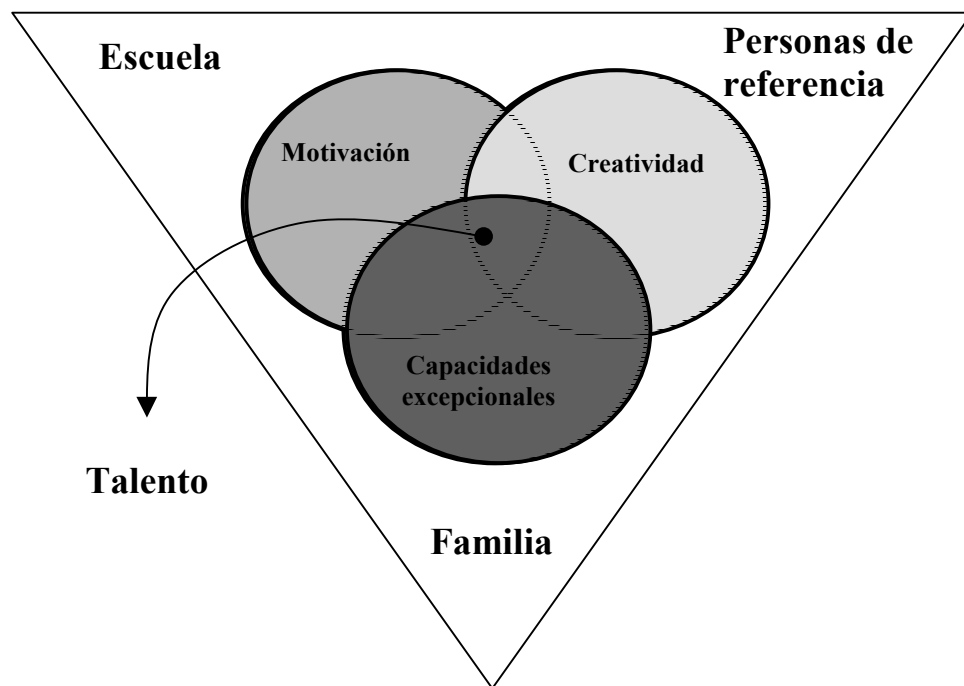
Esta capacidad de alto nivel suele dejarse a menudo a través del coeficiente de inteligencia (IQ). Como línea divisoria global suele hablarse de un coeficiente de más de 130 o de resultados equivalentes a éste. Esta línea divisoria es global porque la interpretación de las puntuaciones en un *test* o prueba dependerá de la tipificación de dicho *test* y del análisis cualitativo de las puntuaciones logradas en éste. Resulta difícil interpretar las puntuaciones de un *test* especialmente para las personas de bajo rendimiento. Las puntuaciones del IQ dan la impresión de ser "cifras duras", al expresarse en números. En el Centro para el Estudio del Talento (Nimega) nunca damos al IQ puntuaciones, sino perfiles.

La creatividad se expresa como placer por resolver problemas, pensamiento productivo, originalidad de las soluciones, y flexibilidad del pensamiento. La creatividad no se considera una capacidad específica para un ámbito, tal y como la juzgaba Gardner (1993), sino más bien como una capacidad general para encontrar soluciones y hallar nuevas formas de abordar problemas.

La motivación es el motor del comportamiento humano. Todas las actividades y nuestros comportamientos tienen un origen motivacional. Cuando la motivación para ejecutar una tarea es suficientemente fuerte, resulta posible superar dificultades e impedimentos, y asumir riesgos e incertidumbres; esto constituye un aspecto importante para la perspectiva del futuro. La motivación implica asimismo que una persona se sienta atraída por una determinada tarea u objetivo, que le suponga placer trabajar en ello o que llegue incluso a amarlo; este es el componente emotivo. Además, la motivación significa que una persona puede planificar a corto o largo plazo; éste es el componente cognitivo. La motivación es una idea general e incluye como tal el denominado "compromiso renzulliano por la tarea".

La capacidad (intelectual) de alto nivel es un potencial de efectuar rendimientos sobresalientes o extraordinarios en uno o más ámbitos. Dicho potencial sólo se manifestará cuando exista una fuerte motivación y ésta coincida con un entorno favorable. El potencial y el entorno social deben hallarse vinculados entre sí de forma positiva.

Diagrama 1: Modelo del talento por factores múltiples



Esta concepción interaccionista del talento es la que orienta la labor de investigación y consultas en el Centro para el Estudio del Talento (*Centre for the Study of Giftedness – CGS*) en la universidad de Nimega. Para las consultas, por ejemplo, es importante tener una "visión holista" del niño o adolescente: una buena orientación debe basarse en un diagnóstico detallado de la persona y de su entorno social. La necesidad de consultas es creciente: en el período entre marzo de 1988 (inauguración del CSG) y marzo de 1993 nuestro centro examinó los casos de 581 niños y proporcionó asesoramiento y orientación a sus padres y en parte a sus maestros. Además, despachamos algunos centenares de consultas telefónicas y breves. El grupo principal de edades de los niños examinados a fondo se situaba entre los cuatro y los doce años. En el grupo había 171 niñas y 410 chicos. ¿Qué significa esta desproporción?

#### **4.5. Características cognitivas y necesidades sociales y emocionales de los niños hiperdotados**

Como ya hemos indicado, el nivel de las capacidades cognitivas de un niño influirá sobre su comportamiento social y emocional. También hemos señalado que desde los primeros días los bebés recién nacidos muestran ya comportamientos diferentes en tres ámbitos básicos: su actividad, su irritabilidad y su capacidad de respuesta. Numerosos estudios documentan que en estos ámbitos conductuales aparecen ya diferencias tempranas de personalidad entre bebés. Pero no existen estudios centrados en el comportamiento temprano de los niños hiperdotados. Numerosos estudios de caso y declaraciones de los padres observan sin embargo que muchos de los niños hiperdotados –pero no todos– muestran altos niveles de actividad y de

irritabilidad. Por irritabilidad entendemos que algunas veces lloran mucho, mientras otros no lo hacen; algunas veces duermen mal y tienden a dormir irregularmente, mientras otros no tienen el problema; algunos bebés pasan mucho tiempo "observando" su entorno, mientras otros no parecen hallarse interesados en lo que sucede en éste.

Es sumamente importante para el desarrollo social y emocional de cada niño, y en particular para los hiperdotados, que los educadores y los padres respondan de forma correcta desde el mismo comienzo a estas características de la personalidad de un niño. ¿Cómo pueden detectarse las ventajas (cognitivas) típicas de los hiperdotados, y qué tipo de problemas van asociados a estas ventajas? Un alto nivel de energía en el recién nacido puede ocasionar problemas graves, si los padres no son capaces de dar una respuesta a esta ventaja individual. Si los padres son incapaces o no desean responder a las necesidades específicas de un bebé de este tipo, el niño podrá resultar "difícil" y derivar de ello una inseguridad. Webb (1993) ha intentado categorizar las ventajas típicas de los niños hiperdotados y los problemas potenciales asociados a éstas.

<b>Características</b>	<b>Problemas potenciales</b>
Capta y requiere informaciones con rapidez	Impaciente frente a la lentitud de otros; le desagrada la rutina y repetición; puede mostrar reticencia al dominio de capacidades básicas; puede complicar innecesariamente ideas.
Actitud inquisitiva, curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda de relevancia.	Plantea preguntas difíciles; carácter fuerte; reticencia a ser dirigido; sus intereses parecen excesivos; espera lo mismo de otros.
Capacidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta la resolución de problemas y la actividad intelectual.	Rechaza u omite los detalles; muestra reticencia a la práctica o la repetición; cuestiona los procedimientos didácticos.
Disfruta organizando cosas o personas en estructuras y ordenes; busca sistematizar.	Construye reglas o sistemas complicados; puede juzgársele dominante, brutal o prepotente.
Amplio vocabulario y soltura verbal; muy informado en ámbitos avanzados.	Puede utilizar palabras para escaparse o evitar situaciones; se aburre con compañeros de la escuela y de su edad; puede acabar tildado de "sabelotodo".
Creativo e inventivo; le agradan las nuevas formas de hacer cosas.	Puede estropear planes o rechazar lo que ya se sabe; puede considerársele distinto y extravagante.
Concentración intensa; atención mantenida y larga en campos de interés; comportamiento dirigido hacia su meta; perseverancia	Reticente a la interrupción; descuida deberes o personas durante los períodos de intereses concretos; testarudez.
Sensibilidad; empatía por los demás; deseo de ser aceptado.	Sensibilidad a las críticas o el rechazo por las personas de referencia; espera que los demás tengan valores similares; necesita el éxito y el reconocimiento; puede sentirse distinto y alienado.

<b>Características</b>	<b>Problemas potenciales</b>
Fuerte nivel de energía, alerta y ambición; períodos de esfuerzos intensos.	Frustración con la inactividad; su ambición puede molestar a otras personas; horarios; precisa una estimulación continua; puede juzgársele hiperactivo.
Independiente; prefiere el trabajo individual; confía en sí mismo.	Puede rechazar intervenciones de padres o referentes; inconforme; puede ser anticonvencional.
Fuerte sentido del humor.	Ve lo absurdo de las situaciones; las personas de referencia pueden no comprender su humor; puede convertirse en el "payaso" de la clase para ganar la atención.

Fuente: Adaptado de Webb (1993)

Las características más significativas, que son fundamentalmente internas por su naturaleza pero que pueden surtir consecuencias externas son éstas:

- (a) Tiende a utilizar sus propias capacidades (ambición de aprender);
- (b) Tiende a comprender detenidamente (perfeccionismo);
- (c) Capacidad de considerar diferentes posibilidades y alternativas (creatividad);
- (d) Intensidad emocional (compromiso personal);
- (e) Se implica con temas sociales y morales (idealismo).

En particular, la capacidad de encontrar soluciones creativas combinada con la intensidad emocional provoca que numerosos niños hiperdotados tengan expectativas excesivas de sí mismos. De un 15 a un 20 % de los hiperdotados sufren el perfeccionismo como impedimento en algún punto de su carrera de estudios. Otro impedimento suele ser la reticencia al riesgo: ven los problemas potenciales y tienden a evitar todo peligro.

No es la configuración cognitiva como tal la que genera problemas sociales y emocionales: hay niños hiperdotados que se desarrollan tranquilamente sin problema alguno. Pero sucede a menudo que la combinación específica de intensidad emocional, actitud idealista y la capacidad de ver posibilidades y alternativas genera problemas cuando el entorno social (especialmente padres y maestros) no es capaz de responder adecuadamente al hiperdotado. En términos generales: los niños hiperdotados e integrados en programas específicos tienen menos riesgo de sufrir algunos problemas emocionales y sociales que los no detectados. Pero también es posible que los no detectados ni tratados específicamente funcionen bien. Esto significa que la detección y los programas adecuados no siempre garantizan la ausencia de problemas. Es posible incluso que los alumnos detectados como hiperdotados sufran más riesgo que los no detectados, ya que casi todas las culturas tienen sus ambivalencias sobre las personas con capacidades cognitivas extraordinariamente altas: se las mira con recelo.

#### **4.6. Algunos resultados de la investigación sobre niños y adolescentes hiperdotados**

Como ya hemos puesto de relieve, el proceso de desarrollo constituye siempre una evolución mutua que afecta al comportamiento de los participantes en ambas vertientes de la interacción. La aspiración hacia la competencia personal se incrementa durante la infancia. Es importante que los niños tengan margen para su independencia o autonomía. Esto es particularmente importante para la autoestima del niño. Si los niños disponen de una posibilidad para percibir que controlan sus propias acciones, podrán desarrollar lo que se denomina un *locus* interno de control, por oposición al *locus* externo de control, es decir, tanto las experiencias como la creencia infantil en que su vida se encuentra controlada por fuerzas externas. Este ejemplo muestra que el desarrollo constituye esencialmente por parte de los niños un proceso de descubrimiento a través de una interacción social. Si se responde a sus necesidades, ello les ayudará a desarrollar el pensamiento de que pueden controlar su propia vida, un sentimiento básico para una idea positiva de sí mismos.

Dado que los niños en crecimiento pasan por toda una serie de situaciones, efectúan muchos descubrimientos sobre sí mismos, otras personas y el mundo en general. Siempre tienen que encontrar soluciones para sus necesidades y deseos individuales, y para las exigencias y requisitos que plantea su entorno. Entre los elementos conductuales más visibles se encuentran los comportamientos prosociales (altruistas) y antisociales (agresivos) y la dependencia. La cuestión es si los niños hiperdotados son distintos y si sus capacidades cognitivas excepcionales influyen sobre su comportamiento.

En un estudio por muestreo sobre rabietas infantiles, Kemmler (1957) observó unos 488 casos de estallidos rabiosos durante 71 días. La investigadora visitó hogares, guarderías y centros preescolares. Una de sus conclusiones principales es que la rabieta debe considerarse como una reacción, una reacción de los niños contra la persona adulta que "molesta" su actividad, es decir: el niño ha iniciado una actividad y se ve obligado a interrumpirla. El elemento principal parece ser la discrepancia entre las intenciones infantiles y lo que son capaces de hacer intelectualmente. Kemmler encontró que los niños hiperdotados en su muestra no mostraban signos de rabieta. Su interpretación es que los hiperdotados saben lo que son capaces de hacer y pueden juzgar su situación bastante correctamente; no hay grandes diferencias entre la intención personal y la exigencia social.

Al igual que en el caso del sentimiento afectivo, este ejemplo testimonia también la influencia de las capacidades cognitivas sobre el comportamiento social. Kemmler encontró también que surgen patrones individuales de comportamiento, que los niños irritables tienden a reaccionar irreflexivamente, pero de forma más impulsiva, ya sean hiperdotados o no.

El estudio lleva a deducir que hay niños hiperdotados que no pierden el control de su comportamiento, pero que no todos los hiperdotados se comportan de forma similar.

La evolución de la agresión y de la dependencia sufre múltiples influencias de la interacción con las personas de referencia (referentes). Un referente es una persona equivalente en su desarrollo. Un amigo suele ser casi siempre un referente, pero no todos los referentes son amigos. La amistad reposa sobre la base de los intereses mutuos, el intercambio de ideas, la lealtad y la ausencia de competición y falsedad. Todas las personas necesitan referentes y relaciones de amistad para su desarrollo social y emocional. La adolescencia es el período en el que se crean amistades estrechas. También en el caso de los adolescentes hiperdotados. Por desgracia, las personas hiperdotadas no siempre se adaptan al sistema escolar que distribuye al alumnado por edades; con frecuencia, se encuentran muy por delante de su grupo de edades. Para los jóvenes hiperdotados, es a menudo un problema encontrar posibles amigos y referentes intelectuales. Considerando que el ser humano no sólo nace en un mundo social, sino que intenta siempre pertenecer e integrarse en un entorno social, vemos con frecuencia que los niños hiperdotados adoptan las reglas y patrones conductuales dominantes y aceptados de un entorno social concreto. Su deseo de pertenecer a un grupo dado es a menudo más fuerte que su voluntad de desarrollarse conforme a sus propias necesidades.

La necesidad de pertenecer a un grupo puede inhibir el "comportamiento social normal" de los niños o adolescentes hiperdotados. Mönks (1992) ha deducido los siguientes resultados sobre el desarrollo psicosocial de adolescentes hiperdotados:

Dentro de su modelo de desarrollo psicosocial, el autor describe las condiciones universales y los ámbitos conductuales. Durante la adolescencia, tienen lugar transformaciones radicales en la configuración biológica de una persona, sus capacidades cognitivas y su posición o posiciones sociales. Además, un examen detenido de la bibliografía existente nos sugiere que existen seis ámbitos de comportamiento que pueden considerarse universales: afección, amistad, sexualidad, rendimiento, autonomía e identidad. Las transformaciones en estos ámbitos conductuales no se consideran exclusivas del periodo adolescente; se observan cambios durante todo el curso de una vida. Con todo, la investigación nos señala que las transformaciones en estos ámbitos de comportamiento durante la adolescencia son con frecuencia muy específicas, típicas y sin precedente alguno antes o después del periodo adolescente. Aunque pueda distinguirse entre estos seis ámbitos conductuales, nunca pueden separarse uno de otro: los cambios en cada uno de los ámbitos se relacionan de forma recíprocamente interactiva con las transformaciones en los restantes ámbitos.

Si examinamos la bibliografía con respecto a las diferencias entre adolescentes hiperdotados y no hiperdotados, encontramos diferencias apabullantes sólo en dos ámbitos conductuales: la identidad y, sobre todo, el rendimiento. La identidad de una persona se deriva de la experiencia de ésta con sus capacidades, de una idea de sí mismo, y de su autoimagen. Se observan diferencias entre adolescentes hiperdotados y no hiperdotados si se efectúa una distinción entre la autoimagen general, la social y la académica. En comparación con los adolescentes no hiperdotados, los hiperdotados tienen una autoimagen académica muy intensa. Los adolescentes hiperdotados de bajo rendimiento presentan una autoimagen académica inferior, que afecta a su autoimagen general y social. El sentimiento negativo de



estos adolescentes sobre sus propias capacidades contribuye a una imagen identitaria inferior y surte un efecto negativo sobre su funcionamiento social.

El resultado más sorprendente de la investigación es la diferencia que se observa en el ámbito cognitivo y las consecuencias de dicha diferencia. Se sabe que los adolescentes hiperdotados presentan altos niveles de excelencia. Pero alcanzar los niveles de excelencia a que aspiran los adultos puede constituir una cualificación negativa para ser aceptado en un grupo de referencia. Por tanto, este ámbito del comportamiento es una fuente de conflictos para el adolescente hiperdotado: su dilema es aceptación social o rendimiento.

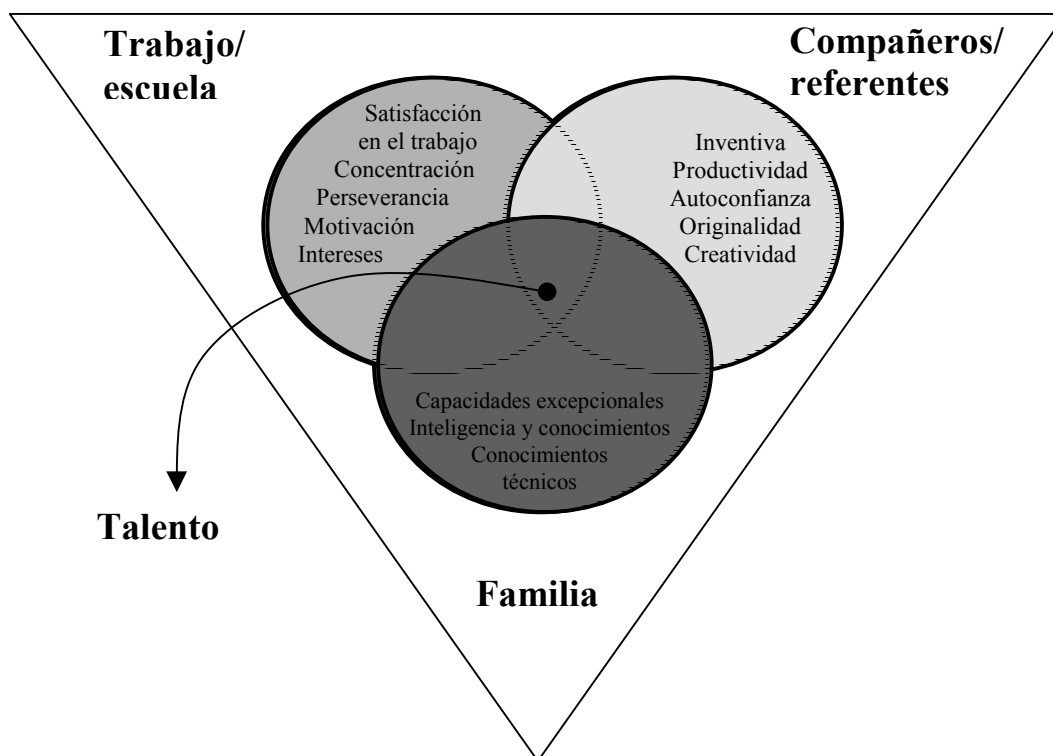
En términos generales, se observan grandes diferencias entre adolescentes hiperdotados y no hiperdotados en el ámbito cognitivo. A fin de cuentas, la hiperdotación intelectual se define precisamente en este campo. Los preadolescentes hiperdotados son capaces ya de elaborar operaciones formales y de pensar abstractamente, lo que según la bibliografía sólo es "normal" a partir de la adolescencia. Como consecuencia de las grandes diferencias cognitivas, pueden surgir diferencias sociales de desarrollo entre adolescentes hiperdotados y no hiperdotados. Los hiperdotados pueden no avanzar tanto en el comportamiento social como lo hacen en el razonamiento social. El desfase entre su pensamiento ya adulto y las fronteras que imponen las restricciones que comporta la edad es un motivo principal de preocupación para padres y maestros. Así, como podría esperarse en el modelo general de desarrollo adolescente, estas capacidades avanzadas de razonamiento influyen lo que hemos denominado el ámbito universal de comportamiento. Como hemos señalado antes, los cambios en cada uno de los diversos ámbitos están relacionados de forma recíprocamente interactiva con las transformaciones en los restantes ámbitos.

## **Resumen**

- (a) El desarrollo psicológico constituye básicamente un proceso interactivo y es resultado de la interacción entre las personas y su entorno.
- (b) Los bebés recién nacidos presentan diferencias en tres ámbitos conductuales distintos: actividad, irritabilidad y capacidad de respuesta.
- (c) Muchos recién nacidos hiperdotados demuestran niveles de actividad, irritabilidad y capacidad de respuesta superiores.
- (d) Los padres y los educadores tienen la gran responsabilidad de proporcionar una educación e instrucción adecuadas que respondan a las necesidades específicas de los niños hiperdotado.
- (e) El periodo adolescente se caracteriza por transformaciones decisivas en la evolución social y emocional de un joven. La búsqueda de la aceptación social inhibe con frecuencia el desarrollo de la personalidad en las personas hiperdotadas.

- (f) El modelo de adaptación mutua ofrece un contexto óptimo para el desarrollo individual: la interacción entre la persona y su entorno es mutuamente afianzadora, estimulante y enriquecedora.
- (g) El talento como modelo de factores múltiples implica que siempre existirá una interacción entre las necesidades de desarrollo y las condiciones y situaciones del entorno.
- (h) Es necesario adaptar bien entre sí la educación en casa con la recibida en la escuela, si se desea lograr un equilibrio óptimo.

*Diagrama 2: Categorías diagnósticas en el modelo de factores múltiples para el talento*



## Referencias bibliográficas

Hany, E. A. *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Tesis doctoral no publicada. Monaco: Universidad de Monaco, 1987.

Heller, K. A. et al. *International handbook of giftedness and talent* (Segunda Edición). Oxford: Pergamon Press, 2000.

Kemmler, Lilly. Untersuchungen über den frühkindlichen Trotz. *Psychologische Forschung*, No 25, 1957.

Luning Prak, J. *Het begaafde kind*. La Haya: Boucher, 1936.

Marland, S. Jr. *Education of the gifted and talented: report to Congress*. Washington, DC: Oficinas de Publicaciones del Gobierno de los EE UU, 1972.

Mönks, Franz J. Development of the gifted: focus on adolescence. En *WuTien Wu*, 1992.

Mönks, Franz J.; Knoers, A. M. P. *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Monaco: Ernst Reinhardt Verlag, 1995.

Mönks, Franz J.; Ypenburg, I. H. *Unser Kind ist hochbegabt: ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. Monaco: Ernst Reinhardt Verlag, 1993.

Renzulli, J. S. What makes giftedness?: reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 1978, Vol. 60, p. 180–184.

Renzulli, J. S.; Reis, S. M.; Smit, L. H. *The revolving door identification model*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1981.

Webb, J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children. En: Heller, K. A.; Mönks, Franz J.; Passow, A. J. (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 525–538.

Wu, W. T.; Kuo, C. C.; Steeves, J. *Proceedings of the second Asian conference on giftedness: growing up gifted and talented*. Taipei: Universidad Nacional Taiwanesa Normal.



## **5. ¿Que cultura común requiere la transformación democrática de la escuela?**

*Jean-Yves Rochex*

Quisiera plantear algunas reflexiones y preguntas, e incluso proponer algunos principios referentes a la relación entre el objetivo de democratización de la escuela y de acceso al conocimiento y a su ejercicio crítico, y la cuestión de la (re)definición de una cultura común garantizada para todos. Lo haré tomando como punto de partida la situación francesa y los debates, recomendaciones y también indecisiones que el tema suscita.

### **5.1. Razones, trampas y dificultades de un tema recurrente.**

En primer lugar, es conveniente preguntarse por qué, periódicamente, como una serpiente de verano, no deja de resurgir este tema dentro del debate educativo en Francia, por ejemplo dentro de cada uno de los múltiples informes que en estas últimas décadas se han dedicado a la situación de un segmento u otro de nuestro sistema educativo, y aún más por qué, sin embargo, los responsables políticos no dejan de esquivarlos de forma fría o prudente. Al menos tres grupos de razones explican este resurgimiento periódico del tema de la cultura común.

En primer lugar, este tema va asociado evidentemente a la actual prolongación de la escolaridad, que ha generado un 85 % de las nuevas generaciones en situación escolarizada más allá de los 18 años, y al acceso generalizado a partir de ahora de casi todos los alumnos al conjunto del primer ciclo de la enseñanza secundaria (el collège, denominado escuela media o instituto en otros países). La escuela primaria y el collège (escuela media) se han convertido de este modo en el itinerario común para todos los alumnos escolarizados en la actualidad, sin que por ello dejen de cuestionarse los contenidos enseñados tanto en la escuela primaria como el collège, con sus métodos y procedimientos de selección, elaboración y transmisión, ni deje tampoco de plantearse el delicado tema de las relaciones entre esta base e itinerario formativo común para todos, por un lado, y la diversificación ulterior de estudios por otro.

En segundo lugar, el tema de la cultura común va asociado, igualmente, al de las desigualdades sociales y sexuales frente al conocimiento, la formación, la orientación y al denominado "fracaso escolar". El acceso generalizado al primer ciclo y la masificación del acceso al segundo ciclo de la enseñanza secundaria (del 60 al 65 % de un grupo de edad alcanza hoy en día el bachillerato general o tecnológico) no han conseguido, en efecto, hacer desaparecer las desigualdades. Si bien el fracaso escolar "absoluto" (la salida del sistema educativo sin cualificación reconocida alguna) ha disminuido, no ha llegado sin embargo a desaparecer, como tampoco lo han hecho las lógicas y procesos de selección y diferenciación socio-escolar o los sentimientos de fracaso y de descalificación que las acompañan, y que hacen del "fracaso escolar", tanto absoluto como relativo, algo más que un simple

"aprendizaje inacabado". La totalidad de los alumnos dista de asimilar los contenidos establecidos por los programas y objetivos de las clases que constituyen un estudio normal. Una observación que, si bien no es nueva, obliga a replantearse dichos contenidos y objetivos de un modo diferente al de la visión simplista y convencional de sobrecarga y simplificación que domina el debate hoy en día. Los contenidos del currículo y de la cultura escolar, cuestionados ya por la cultura crítica de las décadas de 1960 y 1970, se recuestionan de nuevo por la transformación del alumnado y su relación con el conocimiento, por los problemas reales o supuestos vinculados a la escolarización prolongada de alumnos procedentes de sectores populares o de diferentes procesos migratorios. Los múltiples debates y polémicas sobre la cultura escolar y los contenidos de la enseñanza testimonian por tanto una pérdida de seguridad y una crítica de las respuestas que el Ministerio, los responsables político-administrativos o quienes ejercen el oficio cotidiano de enseñante en las aulas den a estas preguntas: ¿qué se debe y se puede enseñar? y ¿cómo? Por supuesto, estas cuestiones no sólo se plantean respecto a la definición de los currículos prescritos por los programas oficiales, sino también respecto a la actividad docente, que es siempre un trabajo de interpretación de los currículos prescritos y de transposición (muy a menudo de forma inconsciente) de éstos a los currículos realmente enseñados; en efecto, está comprobado que las formas más normales de adaptación a las especificidades reales o supuestas del alumnado que llevan a cabo los profesores que ejercen en barrios, entornos y centros socialmente más difíciles consisten frecuentemente en reducir exigencias en cuanto a contenidos y actividad intelectual. Un hecho que evidentemente convierte en problemática la relación entre escolarización y aculturación, entre estudios realizados y adquisición real de conocimientos y técnicas intelectuales.

Por último, este contexto sin precedentes de incremento importante y extremadamente rápido de niveles formativos en las jóvenes generaciones lleva necesariamente a una mayor diferenciación y especialización de los cursos, coincidiendo con una renovación acelerada de conocimientos, técnicas y sus formas de difusión y transmisión. Por tanto, es cada vez más cierto que no todo puede enseñarse, no todo pueden compartirlo todos, no todo puede formar parte de la cultura común que tendría que poderse garantizar a todos, lo que no puede desconocerse o no saberse hacer al finalizar la enseñanza obligatoria. La necesidad de cuestionar las relaciones entre las materias educativas comunes y la posterior diversificación revela que no basta entender la cultura común como dotación mínima, maletín de supervivencia o conjunto de competencias puramente instrumentales y de comportamiento, limitado, circunscrito y autosuficiente, concepto que tenía Jules Ferry de la escuela primaria y que hoy en día vuelve a ser del gusto de algunos expertos como Roger Fauroux. Contrariamente a esta idea, la cultura común que conviene redefinir y fomentar debe más bien poseer un objetivo y un efecto propedéuticos, que permitan a las personas afrontar las evoluciones en curso o futuras de los procesos de trabajo y las formas de vida, y hacer que la necesaria especialización no genere barreras infranqueables entre los diferentes tipos de trabajo especializado <sup>(3)</sup>. Considerada de este modo, la cultura común debe estar concebida

---

<sup>(3)</sup> Sobre el debate entre la concepción de la cultura común como dotación o como propedéutica, es conveniente remitirse a: Lelièvre, Claude. *L'École "à la française" en danger?* París: Nathan, 1996

para garantizar y generar en todos los alumnos las condiciones que les posibiliten (en lo referente a conocimientos, prácticas y actitudes) acceder a lo que no todos pueden compartir. No debe aspirar solamente a incluir lo que sería una base mínima común para especializaciones ulteriores, sino también los elementos que permitan y favorezcan el intercambio, el diálogo y el tránsito entre las diferentes formas de cultura – o de incultura – que representa cada una de las diferentes especializaciones.

Es tal la importancia social y personal de una formación y la cultura comunes, que la planificación y realización de una política de educación y formación permanente no debe conducir a una revisión a la baja o a fijar los mínimos imprescindibles, sino más bien al contrario, a replantearla de forma ambiciosa y democrática. A este respecto la ambición de saber y de cultura y la exigencia de democratización resultan indisociables.

Sin embargo, existen otras trampas y dificultades en el camino que acabamos de esbozar. Una de las más importantes es el riesgo real que significa que un nivel básico para unos, es decir unos objetivos mínimos verdaderamente adquiridos, no llegue a ser en la práctica un nivel básico para otros, sino un horizonte máximo difícilmente alcanzable, o incluso inalcanzable, usado tan sólo como baremo para evaluar carencias y revisar a la baja la gama de posibilidades y requisitos mínimos. Para analizar este riesgo – recurrente en la historia de nuestro sistema educativo – es necesario en mi opinión abandonar la lógica unidimensional de prescripción o acumulación de conocimientos y competencias y empezar a estudiar de manera indisociable sus formas de transposición y transmisión, y los obstáculos epistemológicos y sociodidácticos que éstas conllevan. Para esta perspectiva ampliada no basta con recurrir a expertos de área si no se incluyen al mismo tiempo en el núcleo de la reflexión las experiencias de la práctica docente y la de la investigación educativa.

El trabajo de redefinición de una cultura escolar común y garantizada para todos confronta asimismo un doble riesgo: el doble escollo del legitimismo y de sus tentaciones elitistas y etnocéntricas (etnocentrismo social o étnico), por una parte, y el del relativismo radical por otra. Para comprometernos en este trabajo necesitamos comprender las conclusiones y las cuestiones que plantea la sociología crítica de la cultura y de la educación, sin por ello tildar a toda la cultura o a todo el contenido de la cultura escolar de arbitrario o de encubridor de la dominación social arbitraria, postura que en su versión más profana va pareja a una tendencia a la sustancialización, a la naturalización o reificación de las culturas e identidades, con el riesgo de favorecer una lógica que asigne un nicho cultural o identitario a individuos o grupos sociales <sup>(4)</sup>. Esto requiere, sin duda, pensar no tanto en términos de culturas – supuestamente

---

<sup>(4)</sup> Recordemos, desde esta perspectiva, la saludable advertencia que nos dirigió hace ya más de 60 años el psicólogo Henri Wallon: "En otro tiempo, cuando un pueblo europeo llegaba a un nuevo país, asolaba todo a sangre y fuego a fin de convertir a los indígenas a sus ideas y su civilización. Actualmente hacemos justo lo contrario. Les construimos templos, favorecemos sus sacerdotes, sus monarcas, todo lo que representa la tradición, todo lo que puede unir a este pueblo con su pasado y todo lo que puede impedirle hacernos la competencia en el campo de la técnica y la pujanza material. Respetamos la cultura de los pueblos a los que colonizamos para mejor hacerlos diferentes a nosotros. Es aún, por tanto, una cultura que divide" (Henri Wallon, *Culture générale et orientation professionnelle*, Conferencia pronunciada durante el congreso de

unificadas y homogéneas, ya sean "étnicas", nacionales o "de clase" – u objetos culturales, como en prácticas culturales: técnicas, corporales, del lenguaje, discursivas, estéticas, etc.

## 5.2. Formar el espíritu en el ámbito de las razones

Desearía ahora proponerles algunos principios que, en mi opinión, pueden guiar y situar la reflexión, teórica y pragmática, sobre el tema que nos ocupa.

El primero de estos principio lo formuló Condorcet al afirmar que la labor de la educación es "formar el espíritu en el ámbito de las razones". En este punto es importante comprender el por qué del plural en la palabra razón, que significa que el ámbito racional no puede reducirse a una única razón conceptual o discursiva, sino que supera el campo de la racionalidad tal y como se define clásicamente. De aquí la necesidad de catalogar las diferentes razones cuyo diseño y ejercicio para la formación de los espíritus debe supervisar la Escuela (<sup>5</sup>).

El segundo de estos principios es considerar que, dentro de cada una de éstas categorías de razones hay un patrimonio plural. Existen obras, conceptos y herramientas, materiales y simbólicas, técnicas y experiencias, que se han producido y elaborado, sin duda, en condiciones culturales y socio-históricas determinadas, pero que pueden propagarse y ser muy válidas fuera de las condiciones en que vieron la luz. Esta perspectiva ya fue trazada por Marx en su crítica del relativismo historicista o economista, que hurtaron muchos supuestos marxistas, cuando en 1859 escribió en su Contribución a la crítica de la economía política que "la dificultad no es comprender que el arte griego y la epopeya estén ligadas a ciertas formas de evolución. La dificultad está en el hecho de que ellas aún nos proporcionen un placer estético y que, en ciertos aspectos, mantengan para nosotros el valor de normas y modelos inaccesibles". Contrariamente a la tentación etnocentrista y a su opuesta la relativista, que llevan una y otra a una concepción divisoria de la cultura, hay que trabajar por la articulación de una cultura común con un patrimonio plural, y esto requiere dilucidar mejor en qué forma cada cultura participa de la cultura, y por tanto no tener que elegir entre el singular o el plural de la palabra cultura. Aún así, continuar pensando en términos de prácticas culturales, técnicas, corporales, del lenguaje, discursivas, estéticas, etc. puede entorpecer el abandono de las aporías y falsas oposiciones

El tercer principio refleja el debate entre la percepción de la cultura común como dotación o como propedéutica, al que anteriormente me referí. Nos exige saber llevar a cabo una

---

1932 de la *Ligue pour l'Éducation nouvelle*, recuperado en: Gratiot-Alphandéry, Hélène. *Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes*. París: Ed. Sociales, 1976).

(<sup>5</sup>) Volveré más ampliamente sobre esta cuestión, pero digamos sin demora cuán importante es que la razón técnica y de fabricación ocupe su lugar, de igual dignidad al de otras, en este ámbito de razones múltiples. Ello requiere romper con el funcionamiento de nuestro sistema educativo y las representaciones sobre las que se apoya, que presentan la técnica y la actividad fabricante como menos dignas de valor y de aprecio que otras actividades, considerándolas más o menos degradantes y reservadas a los que han fracasado en campos calificados como más "nobles".



elementación, es decir una búsqueda de lo elemental, de estas diferentes categorías o ámbitos de razones, trabajo que sólo puede situarse contra las lógicas de lo compendiado o rudimentario (ya Lakanal dijo que "lo compendiado es lo opuesto de lo elemental"). El término "elementación" debe entenderse aquí teniendo en mente el doble sentido de la palabra francesa *element*: éste designa a la vez un componente, una unidad básica, y la especificidad de un ámbito o de una categoría (cf. el elemento marino). Los elementos de la cultura común deben, por tanto, tener valor más allá de sí mismos, e introducir a un ámbito de razón superior. De aquí la importancia de situar en el centro de la reflexión esta cuestión: ¿cuáles son las obras humanas, los conocimientos y conceptos, las herramientas, instrumentos y técnicas intelectuales cuyo aprendizaje y uso son los más susceptibles de abrir y formar los espíritus para algo diferente de ellos mismos, y que por tanto son los más susceptibles de incitar a los individuos a ir más allá de sí mismos y de su experiencia, de implantarlos en terrenos de actividad que pueden llevarlos allí donde ni ellos mismos sabían o podían llegar? Por ello también la necesidad de romper con una tradición y una herencia dogmáticas y museográficas de estas obras e instrumentos, que separan las condiciones de su transmisión de las situaciones en las que tienen sentido y en las que demuestran su razón de ser y la fecundidad de su uso.

De una manera tal vez más general, creo que es conveniente basar nuestra reflexión en el hecho antropológico de que la Escuela (la *skolé*) surgió intrínsecamente ligada a la escritura, al motivo gráfico en el sentido de la *literacy* de los anglosajones, que actúa en cada una de los ámbitos de razones en las que se trata de formar los espíritus. "La escritura establece una diferencia no sólo en la expresión del pensamiento, sino, en primer lugar, en la propia forma en la que éste se elabora" escribe Jack Goody<sup>(6)</sup>. La escritura, en cuanto objetivación-externalización del lenguaje, obliga al sujeto escribiente – o aprendiz de escribiente – a hacer del lenguaje, que hasta ese momento era una herramienta de acción, inconsciente en gran medida y que podía durante su uso olvidarse e ignorarse, objeto de cuestionamiento, de reflexión y de pensamiento, cuyo funcionamiento y gramática deben aclararse, ponerse a distancia y someterse a un trabajo de elucidación específico. Al hacer esto, el propio proceso obliga también al sujeto a constituirse él mismo como centro de este trabajo de pensamiento, que requiere y permite a la vez la reflexividad de la actividad lingüística. No se puede, por tanto, entrar en la *literacy*, el universo de la escritura, sin romper con lo que puede guardar una relación con la evidencia, la inmediatez, e incluso la transparencia del mundo, los objetos del mundo y la experiencia que de él se tiene, es decir sin que se transforme su relación con el mundo, con el lenguaje y consigo mismo. Ahora bien, es en esta transformación, que evidentemente no se lleva a cabo de una vez para siempre y que supera ampliamente los estrechos conceptos de la alfabetización, donde tropiezan, en cada una de las etapas de la escolarización, los alumnos con más dificultades. Encontramos en ellos, con mucha frecuencia, una ilusión de transparencia y de inmediatez de lo real en las palabras o en el

---

(6) Goody, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture* (Trad. fr.) París: PUF, 1994. Sobre este tema, puede asimismo consultarse: Goody, Jack. *La raison graphique* (Trad. fr.). París: Nuiuit, 1979. Olson, David R. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press, 1994.

lenguaje, en los conceptos y las teorías de lo vivido y de la experiencia o la anécdota, incluso del testimonio, en las formas lingüísticas, discursivas, artísticas, etc., que permiten distinguirles, interrogarles, crearles, o más aún una lógica de la pertinencia, eficacia e inteligencia de la acción en una lógica de inteligibilidad y de reflexividad de la acción.

Particularmente sobre este último punto, y respecto a las actividades técnicas y de fabricación, encuentro muy estimulante la reflexión de Bertrand Schwartz sobre lo que él denomina la pedagogía del disfuncionamiento o la pedagogía del problema, puesto que el disfuncionamiento nos fuerza precisamente a situarnos en el exterior, a distanciarnos de la acción y del hacer inmediato, para pensar y cuestionarnos qué es lo que hace posible o imposible la acción, a adoptar respecto al hacer lo que los lingüistas denominan, siguiendo a Bakhtine, una posición exotópica frente a la práctica inmediata e inconsciente.

Los elementos constitutivos de la cultura común no deben, por tanto, pensarse solamente en términos de capacidades, conocimientos o competencias. Deben, asimismo, enfocarse e incluir la elaboración de posiciones, de relaciones frente al mundo, al lenguaje y a uno mismo, en ruptura con esta ilusión de transparencia y de inmediatez. Creo que este doble objetivo (contenidos y actitudes, técnicas intelectuales y disposiciones cognitivas) debe buscarse implicando siete grandes ámbitos de razones, siete grandes categorías de la actividad humana dentro de los cuales se trata por tanto de pensar indisolublemente en términos de obras <sup>(7)</sup>, de prácticas y de actitudes. Estos siete grandes ámbitos de razones que, en mi opinión, deben formar la parte esencial de la cultura común son los siguientes:

- (a) la razón gráfica y discursiva, dirigida al dominio y al ejercicio de las diferentes prácticas del lenguaje, orales o escritas, de los tipos y funciones del discurso;
- (b) la razón matemática;
- (c) la razón científica, propia de las ciencias físicas y las ciencias de la vida;
- (d) la razón técnica y tecnológica, vinculada a las artes y formas de fabricar, de transformar;
- (e) la razón "social", propia de los diferentes ámbitos de las ciencias del hombre y de la sociedad;
- (f) la razón estética y artística, que se ejerce dentro de los ámbitos de la literatura, las artes plásticas o de la música;
- (g) la razón "deportiva" o corporal, propia no sólo de las diferentes técnicas del cuerpo, sino de su intervención o su riesgo en nuestra relación con el mundo físico, con nuestros congéneres y con nosotros mismos.

---

<sup>(7)</sup> Empleo este término en el mismo sentido en el que lo hace el psicólogo francés Ignace Meyerson, que designaba con él no solamente las obras culturales pertenecientes a los ámbitos literario o artístico "consagrados", sino al conjunto de los productos objetivos y transmisibles del espíritu humano. Cf. Meyerson, Ignace. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. París: Vrin, 1948 (Reedición Albin Michel; 1995), y *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. París: PUF, 1987. Así como Parot, Françoise (ed.) *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*. París: PUF, 1996.

Evidentemente, cada una de estas siete categorías o ámbitos de razones exigiría un desarrollo mucho más amplio que permitiera profundizar en las especificaciones internas y reflexionar mejor sobre las relaciones – de complementariedad, de oposición, de enriquecimiento y cuestionamiento recíprocos – que pueden mantener entre sí dentro de la enorme diversidad de las actividades y las relaciones humanas, y que las materias escolares deberían entrelazar y clarificar tanto como fuera posible.

Como conclusión, desearía manifestar hasta qué punto el trabajo de redefinición de una cultura común garantizada para todos me parece un trabajo indispensable, no sólo para intentar hacer más adecuada y rica la experiencia escolar de los alumnos con mayores dificultades, sino también para mejorar las oportunidades de todos. En efecto, es bien sabido hasta qué punto el éxito, y aún la excelencia escolar de un elevado número de alumnos en algunos, incluso en numerosos campos, no obsta, sin embargo, para que sean culturalmente mutilados en otros campos, en otras categorías de razones. Asimismo, pretender transformar este estado de cosas es pretender poner en marcha una idea de democratización del sistema educativo diferente a la consistente en intentar "adaptar" a los más desasistidos a una institución y una cultura escolares que, en lo esencial, podrían permanecer inmutables, o ser sólo marginalmente modificadas o, aún peor, poner en marcha una lógica, implícita o explícita, de revisión a la baja de los requerimientos cognitivos y culturales en nombre de características, reales o supuestas, de los alumnos y poblaciones denominados "desfavorecidos". Otra idea de democratización, que debe apuntar a reformular para todos, sometiéndose a la prueba de la actividad de los alumnos y de sus vicisitudes, los conceptos y formas consagradas del conocimiento, la cultura y las actividades escolares, los valores y mecanismos de funcionamiento de nuestro sistema educativo y las prácticas de sus profesionales.



## 6. Las escuelas de producción danesas

### *Verner Ljung*

Las escuelas de producción danesas son instituciones flexibles en las que se aplica el principio de entrada libre/salida libre. A ellas pueden acudir jóvenes menores de 25 años que carecen de educación secundaria, estén desempleados o no. El promedio anual de alumnos es de aproximadamente 12 000, que asisten a las clases una media de cuatro meses.

Más de la mitad acuden a estos centros después de haber asistido a otro programa de formación, y el resto proceden directamente de la enseñanza primaria.

Las escuelas están abiertas aproximadamente 48 semanas al año. El personal docente procede de ámbitos muy diversos; incluso muchos de los profesores no tienen formación como tales, aunque todos disfrutan de las mismas condiciones salariales.

La enseñanza está organizada de forma individual, de manera que los alumnos no están obligados a ajustarse a un programa oficial.

Son instituciones autónomas, con un consejo de administración independiente.

El número de alumnos que tiene asignado cada profesor es muy bajo: entre seis y uno.

Así pues, se trata de escuelas que difieren considerablemente de las escuelas ordinarias, tanto por lo que respecta a la organización como a la administración.

### 6.1. Las escuelas de producción: concepto básico y posición que ocupan en la sociedad

Las escuelas de producción aparecieron a finales del decenio de 1970 como respuesta a una iniciativa especial del Ministerio de Educación encaminada a erradicar el desempleo juvenil. Con el tiempo, fueron evolucionando hasta convertirse en escuelas autónomas, con un perfil especial que quedó definido por primera vez en el Libro Blanco que publicó el Ministerio en 1984. Un año después, pasaron a regirse por su propia legislación, que ha sido revisada con posterioridad en varias ocasiones, la última en 1999 <sup>(8)</sup>. En el año 2000, el número de estas escuelas ascendía a 105, repartidas por todo el país.

El principio básico sustentador de las escuelas de producción fue el deseo de establecer una modalidad diferente de aprendizaje para amplios sectores de jóvenes que, una vez finalizada la educación general básica, se encontraban sin empleo y sin formación, y, por tanto, especialmente expuestos al desempleo de larga duración y, finalmente, al rechazo social.

---

<sup>(8)</sup> Ley núm. 1124, de 29 de diciembre de 1999, sobre las escuelas de producción.

En las últimas modificaciones de la legislación se afirma que las escuelas de producción forman parte de una estrategia social global destinada a dar prioridad a las oportunidades de formación juvenil, en especial para la categoría de jóvenes más amenazada: los que han sido expulsados del sistema educativo o están en camino de serlo.

En Dinamarca, cada promoción cuenta aproximadamente con 50 000 jóvenes. Pues bien, a pesar del masivo respaldo social a la estrategia de formación, casi un 20 % de los integrantes de cada promoción no iniciarán o no terminarán una formación real más allá de la educación general básica.

Se trata de jóvenes que no se sienten motivados ni atraídos por el sistema tradicional de enseñanza y que buscan otras vías para su vida adulta y laboral. Para algunos de ellos que, por razones diversas, no tienen la voluntad, la capacidad o la posibilidad de aprovechar las ofertas "ordinarias" de formación que les ofrece la sociedad, las escuelas de producción representan una alternativa.

## **6.2. Las escuelas de producción son estaciones intermedias destinadas motivar o devolver la motivación a los jóvenes para que completen su formación**

Según la legislación, las escuelas de producción constituyen una oferta educativa basada en la idea de añadir una formación teórica a la participación en la producción y, al mismo tiempo, fomentar un desarrollo personal, individual y social capaz de cualificar a los jóvenes para una formación continua y el desempeño de un trabajo.

La percepción que tienen de sí mismas las escuelas de producción es la de actuar como estaciones intermedias para motivar de nuevo a los jóvenes que han tenido experiencias negativas anteriores y tratar de conseguir que vuelvan a alguna de las enseñanzas convencionales y terminen su educación. Así pues, su finalidad abarca facetas tanto sociales y culturales como pedagógicas y laborales.

Como punto de partida, toda la enseñanza se imparte en talleres y se adapta a las necesidades de cada alumno. La ayuda y el asesoramiento forman parte integrante de la enseñanza y el desarrollo personal. Aunque los alumnos pueden optar por trabajar de forma individual, la mayoría prefieren hacerlo en grupos pequeños.

Las tareas tienen siempre un enfoque práctico, de modo que puedan producir algún cambio, ya sea en la sociedad, de la cual forma parte la escuela, o en el funcionamiento del propio centro. El método empleado es el del *learning by doing*.

La teoría se combina con la práctica, según los deseos de los alumnos, y la formación general se complementa con actividades sociales y culturales. La legislación que rige estas escuelas

exige que la fabricación de productos y la prestación de servicios, que forman parte del espíritu de la escuela, no constituyan competencia desleal al comercio local.

Las escuelas se encuentran estrechamente vinculadas a su entorno. Empresarios, sindicatos, municipios y representantes de la población local participan en los consejos de administración. Por otra parte, es habitual que las comunidades de vecinos utilicen las instalaciones de los centros, cuyos empleados, a su vez, mantienen un contacto directo con el comercio y las asociaciones locales.

Las escuelas de producción se crean por iniciativa local: son instituciones autónomas propiedad de uno o varios municipios que, a su vez, aceptan los estatutos y aportan una pequeña ayuda económica inicial. Desde 1996, la mayor parte de la financiación procede de ayudas estatales destinadas a determinadas actividades en concreto. En el año 2000 se impuso una obligación económica al municipio de residencia de los jóvenes, en cuantía correspondiente al 15-20 % de la ayuda estatal total, incluida la prestación por escolarización que se paga para la manutención. A esto hay que añadir los ingresos que obtienen las escuelas por la venta de la producción realizada en los talleres profesionales.

El número habitual de alumnos de una escuela es de 30 a 100, según su capacidad.

El marco jurídico en el que se inscriben estas escuelas suele ofrecer una descripción muy amplia, en la que se especifican los requisitos principales que tienen que cumplir las actividades llevadas a cabo en ellas. Ahora bien, dentro de este marco y teniendo en cuenta la experiencia práctica y los perfiles desarrollados por este tipo de escuelas a lo largo de los años, cada una tiene amplia libertad para planificar las actividades de la forma que mejor se adapten a las circunstancias locales.

### **6.3. Escuelas de producción: relación con las escuelas libres y antecedentes en la tradición danesa de educación popular para adultos**

Las escuelas de producción están relacionadas con las escuelas libres, por lo que hunden sus raíces en la larga tradición danesa en el campo de la educación popular para adultos, tal y como se ha desarrollado desde la última mitad del siglo XIX.

Esta tradición se sustenta en las ideas del gran teórico N.F.S. Grundtvig (1783-1872), opositor de la "escuela negra" o "escuela de la muerte", en la cual dominaban los "pelmazos" y abundaban los humanos vivos sólo en apariencia.

Grundtvig defendía un tipo de "escuelas superiores populares" (*folkehøjskolen*), es decir, escuelas basadas en el individuo y en el contexto histórico particular de cada uno, en las que los alumnos experimentasen que la vida espiritual y la comunidad son una posibilidad y una realidad al mismo tiempo.

En su concepción de la escuela superior popular, Grundtvig manifestó su temor de que incluso ésta fuera un obstáculo para el futuro, ya que su deseo era que fuese la vida misma la encargada de enseñar el desarrollo de las cosas, y por eso se mostró dispuesto a aceptar la diversidad, siempre que el núcleo del trabajo fuera correcto.

En la estela de las ideas de Grundtvig sobre la instalación y la enseñanza en las escuelas superiores (*højskoler*), las escuelas de producción tampoco cuentan con un programa de funcionamiento fijo y detallado.

#### **6.4. La finalidad es desarrollar la competencia del joven para la vida**

En la práctica, la actividad educativa de las escuelas de producción parte de la situación integral de cada participante, y tiene como fin contribuir a que éste desarrolle sus capacidades para poder asumir la responsabilidad de su propia vida, así como su *competencia para la vida* <sup>(9)</sup>.

En general, los adultos saben por experiencia que las competencias necesarias, entre otras cosas, para "ganarse el pan" tienen varios componentes. Saben también que los conocimientos básicos escolares, los conocimientos gremiales y las cualificaciones profesionales o técnicas no sirven para mucho en la vida diaria práctica si no van acompañados del conocimiento de uno mismo, la capacidad de colaboración, y ciertas cualificaciones sociales, físicas y de comportamiento.

La competencia para la vida no es un valor concreto que pueda adquirirse en un determinado momento. Es más bien un ideal, una meta que seguimos nuestra durante toda la vida. Adquirimos competencia para la vida por partida doble:

- (a) Por un lado, a través del aprendizaje vital, basado en la adquisición de experiencia psíquica y la elaboración de normas sociales y valores, así como en las experiencias vividas. Suele ser un proceso imprevisible y oculto que no se puede observar de forma directa.
- (b) Por otro, mediante un proceso de cualificación mucho más visible y controlable: la adquisición de conocimientos, sabiduría y habilidades.

El aprendizaje vital difícilmente puede formularse como un fin concreto de la enseñanza (por ejemplo, ¿cómo se enseña a un joven a "tener decisión en la vida"?); ahora bien, el proceso de cualificación puede planificarse a la perfección con ofertas de enseñanza que, por ejemplo, subsanen deficiencias constatadas.

---

<sup>(9)</sup> Este apartado relativo a la competencia para la vida está basada en gran medida en la presentación que hace Lise Thøisen en su libro *Hva'ska' vi ku'?* ("¿Que tenemos que saber?"), 1990, editado por el Udviklingscenteret for Folkeoplysning og Voksenundervisning (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Popular para Adultos) de Copenhague (está traducido al inglés).



El aprendizaje vital y la cualificación pueden desarrollarse de forma paralela, aunque no es necesario que sea así.

La duplicidad en la forma de adquirir conocimientos es de gran importancia para nuestra capacidad de comprender lo que les pasa a los jóvenes y nuestra actitud ante ellos durante su estancia en la escuela.

## **6.5. Un modelo escolar con marcos extremadamente flexibles y lleno de posibilidades**

Vivimos en un mundo en mutación constante, lo cual significa que puede ser difícil seguir el ritmo, orientarse y estar a la altura de la situación, sobre todo para los jóvenes. Lo que les falta a éstos no son sólo las cualificaciones profesionales o técnicas, sino también la capacidad de orientación social, la confianza en su propia capacidad de maniobra y, un aspecto fundamental, la capacidad de "navegación".

Por consiguiente, la tarea de las escuelas de producción ha sido desde un principio inventar (o, más bien reinventar) y desarrollar una forma de enseñanza con marcos extremadamente flexibles y abierta a numerosas posibilidades, en la cual los dos tipos de adquisición de conocimientos puedan tener lugar al mismo tiempo y coexistir de manera fructífera, en la que los jóvenes puedan descubrir (o redescubrir) el deseo de aprender y empezar a gestionar su propia vida. Y todo ello, sin necesidad de que la escuela se constituya como una organización socio-pedagógica o una institución de gestión.

¿A qué marcos especiales y posibilidades nos referimos?

Somos el único sistema escolar en Dinamarca en el que se producen altas y bajas continuas, lo que significa que el sistema de enseñanza en una escuela de producción va unido a la evolución del joven, a sus deseos y necesidades. La admisión está abierta durante todo el año y, en principio, no hay límites establecidos para el plazo de permanencia en ellas.

La última modificación de la Ley sobre las escuelas de producción contempla, desde el año 1996, el principio de entrada libre y salida libre, de forma que todos los menores de 25 años sin estudios previos (bachillerato, formación profesional, etc.) se puedan incorporar libremente a ellas en cualquier parte del país. En todo caso, ya no se les exige que estén desempleados. Por otra parte, también los municipios pueden enviar a jóvenes desempleados a las escuelas de producción. Aproximadamente una quinta parte de los jóvenes que acceden lo hacen a través de los municipios; la admisión del resto es directa.

Los jóvenes tienen derecho a una nueva posibilidad: llegar a la escuela de producción sin "mochila", es decir, sin que se les exijan informes (podríamos conseguirlos, si nos lo propusiéramos, de las autoridades oficiales) sobre su comportamiento anterior en relación con

el sistema establecido. Somos escuelas libres, instituciones autónomas y, por tanto, no formamos parte del "sistema".

Todos los menores de 18 años admitidos en las escuelas de producción perciben una prestación escolar (sujeta a impuestos) de 445 coronas semanales. Para los que ya tienen 18 años o más, la prestación es de 1 105 coronas a la semana, suficiente para que, en condiciones normales, no tengan que solicitar ayuda social adicional.

El sistema de enseñanza incluye todas las cuestiones relativas a orientación y asesoramiento, ya que tanto el profesor como el asesor (casi siempre la misma persona) forman parte de la vida diaria.

Como el modelo escolar no está orientado a la realización de exámenes, estas escuelas facilitan la posibilidad de que cada uno pueda investigar por sí mismo tanto sus puntos fuertes como los débiles.

## **6.6. El taller es el centro de la enseñanza**

La enseñanza gira alrededor de los talleres, donde el joven puede participar en la producción de una amplia gama de artículos reales, que serán vendidos o utilizados por la propia escuela. Normalmente, los talleres son centros pequeños, pensados para que cada profesor tenga asignados entre cinco y siete alumnos.

Las actividades de los talleres de producción abarcan desde la fabricación de productos comunes (madera, metal, textiles, etc.) hasta la prestación de diversos tipos de servicios (informática, imprenta, vídeo, cafetería, música, teatro, etc.). Hay algunas escuelas dedicadas a ámbitos gremiales específicos, como piscifactorías, regeneración de la naturaleza, agricultura y animales domésticos, náutica, etcétera.

El elemento fundamental en el que se basa la pedagogía de las escuelas de producción es que el joven aprenda trabajando, es decir, actuando. Las actividades de los talleres han de cumplir varias funciones básicas, como permitir a los participantes que prueben sus propias capacidades e intereses, que consigan un desarrollo personal a través de la estrecha colaboración social y laboral que se establece, y brindarles la oportunidad de observar sus progresos profesionales, estimulando así la confianza en sí mismos y el deseo de seguir aprendiendo.

## **6.7. Hay que atraer a los jóvenes por la necesidad**

Los activos pedagógicos relacionados con este modelo escolar son, sobre todo, la resolución práctica de problemas relacionados con el trabajo y la producción, habida cuenta de que ésta tiene que ser válida para la venta o para su utilización en la escuela.

El trabajo en la vida real implica una serie de labores que, simplemente, es necesario realizar; es decir, lleva inherente una obligación material. Este tipo de obligación forma parte de la cotidianeidad pedagógica de los talleres. Además, se caracteriza por lo que puede denominarse "valores de necesidad": las cosas se hacen porque son necesarias. Son criterios que sirven de fuente y de núcleo, al mismo tiempo, del sistema de enseñanza de estas escuelas. Para los jóvenes significan un reto y un estímulo que precisa de respuesta inmediata.

En realidad, la necesidad es la única forma humana de ejercer presión. La necesidad obliga de tal forma que no nos damos cuenta de si el trabajo es duro, insoportable o cansado y, por lo tanto, no hace falta motivación alguna.

Una vez que el joven se siente "atrapado" por la necesidad, surgen nuevas posibilidades de desarrollo y capacitación, incluso para los que se encuentran con mayores dificultades. La obligación material incita a empezar el trabajo, proporciona una valiosa experiencia de necesidad interna, prometedora y estimulante para seguir adelante.

El ser humano es tan poco práctico que suele ligar conocimiento e interés y hacer que se refuercen uno a otro. Como no podemos estar seguros de que el joven se interese por aprender nada en particular, es preciso garantizar que sienta la necesidad en su interior, de lo cual se encarga el profesor, que es el responsable de la selección y planificación de las tareas.

Lo que hacemos en las escuelas de producción es ofrecer tareas; luego, depende del compromiso de los participantes que se resuelvan o no, y eso les estimula a querer aprender más.

En este sentido, el profesor desempeña una función bastante especial en las escuelas de producción, cuyo funcionamiento depende de la disponibilidad y planificación de las tareas y de que éstas tengan en cuenta las diferencias de conocimientos entre los alumnos y les planteen retos.

Por lo que se refiere a los participantes, es posible que no les interese ningún tema en particular; ahora bien, desde el primer día sienten deseos de lanzarse a resolver unos trabajos inmensos que para ellos representan un reto. Estas tareas no deben encuadrarse en ningún proyecto; basta con que sean algo que hay que resolver, de forma que los jóvenes adquieran capacidades y conocimientos en el campo en cuestión. En esta fase, el objetivo es que el participante se haga responsable de la resolución de la tarea encomendada.

Con esta labor se colocan las piedras angulares y, a partir de ahí, el mundo empieza a abrirse, comienza un desarrollo que en algún momento hace que para el joven cobre sentido participar en una tarea que le hace enfrentarse a nuevos retos.

La finalidad de esta fase es que el participante sienta la responsabilidad de aprender el máximo posible sobre cómo resolver una tarea de la mejor manera, ya sea en solitario o en colaboración.

## **6.8. Desde el círculo interno hasta el externo**

El trabajo en el taller se puede imaginar formado por dos círculos concéntricos. El círculo interior contiene las tareas especialmente organizadas y siempre disponibles. Comprende desde las tareas elementales para principiantes hasta una amplia gama de tareas de toda índole, que garanticen conocimientos amplios y universales de carácter profesional sobre el trabajo en un taller.

En este círculo, el alumno adquiere una base sólida que le permitirá participar en las tareas de trabajo y desarrollo que se encuentran en el círculo externo. Son tareas que exigen debates y enseñanza teórica. Si los jóvenes desean que se les enseñe es porque la tarea les ha planteado un reto que ellos experimentan como necesidad interior: "¡Necesito aprender esto para poder seguir adelante!". Así se consigue una actitud totalmente diferente ante la enseñanza, y de ahí el mayor aprovechamiento.

Los contactos del jefe de taller con los participantes en los círculos interior y exterior son diferentes en principio; cada uno cuenta con sus propias posibilidades pedagógicas.

En el círculo interior es el profesor quien ejerce el control a partir de la disponibilidad de las tareas especialmente programadas, de forma que el participante enseguida empieza a realizar un trabajo con valor real. En estas situaciones, incluso a jóvenes con comportamientos muy problemáticos se les concede una especie de "salvoconducto" para relacionarse con un adulto (el jefe del taller) de una forma totalmente diferente, con el fin de que puedan demostrar otra faceta de sí mismos.

## **6.9. La enseñanza va ligada al desarrollo en la vida del joven**

En estas escuelas no se considera que la educación sea necesaria para la alcanzar la mayoría de edad vital, idea con la que, por otra parte, sólo se consigue que los jóvenes no salgan de la pubertad. Lo que sí se establece es una relación entre la enseñanza y el desarrollo de la propia vida del alumno; por supuesto, sin que exista una dependencia en la relación profesor/alumno. El joven que quiere estrenarse como persona responsable tiene posibilidades de establecer contacto con adultos a los que vale la pena imitar o con quienes se puede identificar, y a partir de ahí llegar a ser él mismo.

En una escuela de producción no tendría cabida un temario en el que pudiera leerse entre líneas: "No serás nadie hasta que aprendas esto y acabes tus estudios".

Cuando los participantes se dan cuenta de que pueden realizar trabajos verdaderos, no sólo ven aumentada su autoestima (algo que tal vez podrían haber conseguido sólo con hablar), sino también el tipo de respeto por sí mismos que únicamente se consigue actuando y demostrando competencias reales. Tienen así la posibilidad de olvidarse de sí mismos y de su

inseguridad (y, por tanto, de adoptar "un nuevo yo") en relación con los miembros del otro sexo, con personas de estratos sociales diferentes, etcétera.

La cultura del taller ofrece la inclusión en una comunidad social y, de forma más inmediata, compañeros, factor que para los participantes tiene una importancia vital.

En la práctica, todo el trabajo que realiza el participante está relacionado con el "aprendizaje", entendido como un producto auxiliar necesario en todo trabajo realizado de forma autónoma. En otras palabras: creamos a diario situaciones de las que se desprende un "aprendizaje natural" con un efecto seguro de aprendizaje.

Además, lo hacemos de tal forma que el resultado es consecuencia del deseo de aprender, relacionado a su vez con la disciplina necesaria para llevar a cabo un trabajo. En este sentido, nos sentimos muy próximos a la cultura artesanal.

- (a) No se aprende con teorías, sino con casos concretos
- (b) Los problemas se solucionan en el momento
- (c) Se buscan los conocimientos necesarios para realizar el trabajo
- (d) No se "compran" conocimientos extraídos de los problemas reales: en esta cultura no hay, sencillamente, motivación para hacerlo.

## **6.10. Participación de los alumnos en otras actividades**

A medida que los participantes se dan cuenta de las capacidades prácticas que han adquirido en diversos campos, recuperan la fe en la posibilidad de aprender algo nuevo. Reconquistan sus propias posibilidades, lo que les motiva a aceptar la oferta de enseñanza general de la escuela, cuya finalidad primordial es llenar las lagunas de conocimientos intelectuales. Por ese motivo, nuestras escuelas ofrecen también enseñanza en materias como lengua materna, matemáticas, idiomas, informática, etcétera.

Otro objetivo y deber de nuestras escuelas de producción es iniciar a los alumnos en los ámbitos sociales y culturales. Con este fin, se organizan una serie de actividades colectivas: excursiones y campamentos tanto nacionales como internacionales, y ofertas de prácticas laborales con estancias más largas en otros países. Las escuelas han de fomentar asimismo la participación de los jóvenes en la toma de decisiones respecto a su propia escuela, sus marcos y sus contenidos.

## **6.11. Actitudes y métodos pedagógicos**

Las actitudes y los métodos que se adoptan en las escuelas de producción no son de nueva creación, sino que más bien suponen un reencuentro y una adaptación a los nuevos marcos

espaciales y temporales de variadas posturas y métodos pedagógicos practicados desde tiempos antiguos.

Por ejemplo, Sócrates – a quien puede considerarse como el primer pedagogo de nuestra cultura común europea – dio en el blanco a la primera. ¡La suerte del principiante!

Para Sócrates, el hombre es bueno, pero se ponen obstáculos a sus posibilidades. Lo que debe hacerse es dejar éstas en libertad.

Sócrates comparaba la labor pedagógica con el trabajo de una comadrona. No se trata de llenar de conocimientos al ignorante, como si se le introdujeran con un embudo: no puede dotarse de un modo de comportamiento al que carece de él, ni conseguir eficacia del apático, etcétera.

En realidad, el alumno es bueno. Tiene todas las cualidades y capacidades dignas del ser humano, y nosotros no debemos intentar sustituir a Dios con nuestra pretensión de modificar a un ser creado por Él.

Ahora bien, hay algo que obstaculiza estas cualidades y capacidades, o algunas de ellas. Lo que hay que hacer es liberarlas. Y no se trata de empujar al alumno ni de ir tirando de él como si fuera un buey, sino de intentar averiguar cuál es el mejor camino que puede tomar, llevando como lleva esas estúpidas cadenas que le han puesto en las piernas, y despejárselo y señalárselo.

Respecto a las cadenas, él mismo sabrá cómo quitárselas cuando descubra que le oprimen y le impiden andar.

La labor no es colocar una hoja entre las ortigas, sino retirar todo aquello que impide que la flor pueda enderezarse y abrirse.

Así pues, no sería correcto afirmar que hay un control pedagógico en las escuelas de producción. Hay más bien un sistema pedagógico que brota por sí mismo en el camino de los alumnos, sobre todo por la actitud con la que nos acercamos a ellos. La fe que tiene el alumno en el profesor depende en la mayoría de los casos del ejemplo que éste dé.

El punto de arranque del desarrollo de las actividades pedagógicas en las escuelas de producción ha sido admitir que el aprendizaje real se encuentra en un lugar muy diferente del que muchos piensan.

Lo cierto es que:

- (a) Lo más importante que podemos enseñar a los participantes es a escuchar y recibir, en lugar de producir sin cesar una masa de pensamientos.
- (b) Si les quitamos la responsabilidad, les enseñamos lo que es la falta de ella, puesto que el sentido de la responsabilidad sólo nace en la persona que tiene alguna.
- (c) Si mantenemos la distancia entre profesor y alumno, lo que se le está indicando a éste es que no pensamos que sea capaz de realizar algo por sí mismo.

A los jóvenes no podemos enseñarles básicamente nada. Lo que sí podemos es planificar marcos y circunstancias que supongan la aplicación de nuestros conocimientos, de manera que ellos se enseñen a sí mismos.

Otra característica de este tipo de escuela es que los alumnos no se incorporan a un proceso de enseñanza previo. El transcurso individual es flexible y se va haciendo poco a poco. En muchos casos es la casualidad la que se impone y de ella surgen acoplamientos imprevistos.

Las escuelas procuran cambiar continuamente sus ofertas de taller y demás actividades, para así asegurar que todos los grupos de alumnos alcanzan el mejor desarrollo de sus cualificaciones personales y técnicas.

Ahora bien, no basta con decir: ¡Adelante! Muchas veces, esto supone una audacia necesaria que dista muy poco de provocar una situación en la que se aliente al alumno a hacer algo que no desea, o en la que se le impida hacer algo, y el profesor debería saberlo.

¿Cuándo se halla el joven ante una piedra que realmente no puede levantar y, por tanto ha de cejar en el empeño, y cuándo ante una oportunidad de saber si el resultado justifica la audacia? Es muy difícil de evaluar, una responsabilidad compleja que el profesor no dominará nunca del todo, ni en la enseñanza teórica ni en la práctica.

## **6.12. Condiciones del personal docente**

El trabajo que desempeñan los colaboradores de las escuelas de producción les exige unos elevados niveles en diversos ámbitos: profesional, pedagógico, de cualificación, de compromiso personal y, además, el desarrollo continuo de todas estas facetas. Pero, ante todo, es necesario que el profesor quiera a los jóvenes.

La composición multicolor de cualificaciones más reales que formales, que comprenden desde artesanos profesionales hasta académicos de alto nivel, es uno de los factores más importantes del éxito relativo que han tenido las escuelas de producción en el trabajo con los jóvenes.

Una característica de las escuelas de producción es que todos sus colaboradores tienen las mismas condiciones de trabajo y el mismo convenio salarial, independientemente de su formación o graduación.

## **6.13. ¿Qué salidas tienen los jóvenes cuando terminan?**

Al evaluar los resultados de las actividades de las escuelas de producción suelen considerarse en primer lugar las salidas que ofrecen a los alumnos. El promedio anual es el siguiente:

- (a) El 40 % pasa a la educación superior
- (b) El 20-25 % se dirige a trabajos sin subsidio

- (c) El 10 % se dedica a proyectos con subsidio (ofertas públicas para determinadas actividades, etc.)
- (d) El 15 % se dedica a otros tipos de actividades (servicio militar, estancia en el extranjero, revalidación, embarazo, etc.)
- (e) El 10-15 % pasa al desempleo

Debe tenerse en cuenta que son resultados mucho mejores que los de las iniciativas públicas para combatir el desempleo juvenil.

## **6.14. Evaluación de las escuelas de producción por parte de la OCDE**

En 1998-1999, un comité de educación constituido por evaluadores extranjeros pertenecientes a la OCDE realizó una investigación del sistema educativo juvenil en Dinamarca (<sup>10</sup>).

De sus comentarios se desprende, por ejemplo, que las escuelas de producción danesas han conseguido motivar y retar a jóvenes que se negaban a cualquier contacto con el sistema educativo tradicional.

Uno de los miembros del comité escribe: "Es posible que una de las razones del éxito sea que el sistema de escuelas de producción recibe un apoyo económico importante del Estado, lo que no ocurre en otros países; pero hay que tener presente también que hay jóvenes que acuden a ellas en busca de una educación no porque sus experiencias previas les hayan decepcionado, sino, simplemente, porque se sienten atraídos por este sistema alternativo.

El hecho de que no sean solamente escuelas para jóvenes excluidos de otros sistemas crea unas condiciones que favorecen el éxito para todo tipo de participantes".

Otro aspecto que se menciona en el resumen de los evaluadores es que "el bajo número de alumnos por cada profesor resulta aparentemente caro. Pero es necesario relacionar los gastos con los resultados. Se ahorra en otros campos, como el de personal administrativo, que en estas escuelas no es profesional, como no lo son tampoco los orientadores, que en las escuelas convencionales sí lo son. Tampoco es evidente hasta que punto sus principios podrían transferirse a las instituciones convencionales de educación. Parecen libres de todas las reglas que rigen en la mayoría de las instituciones que hemos visitado, y esta libertad es una razón importante de su éxito".

Según la opinión de los evaluadores, "es improbable que los diversos sectores interesados de las instituciones convencionales permitieran o apoyaran este tipo de libertad. Lo que la hace

---

(<sup>10</sup>) Título del informe: *Thematic Review of the transition from initial education to working life*. Dinamarca. OCDE, enero, 1999.



posible, precisamente, son las especiales características de las escuelas de producción, es decir, su falta de planificación formal, que hace que los planes de actuación se desarrollen en muchos casos según las premisas del alumno; o su adaptación a la comunidad local y al mercado laboral de la comarca; o el profesorado, que no necesariamente cuenta con una titulación académica.

También deben su buen funcionamiento a la flexibilidad del sistema educativo danés, que no busca soluciones universales y que puede ser utilizado por todos los jóvenes, sea cual sea su situación y sus necesidades personales. Si a los jóvenes les satisfacen estas escuelas, es porque constituyen una estación intermedia en el camino de vuelta al sistema establecido, más que una alternativa en competencia con él".

Por último, los evaluadores subrayan que el objetivo de Dinamarca (el 95 % de los jóvenes deben terminar una educación) es muy ambicioso y tal vez imposible sin un fuerte respaldo, y añaden: "Para llegar a los jóvenes más débiles y con menos motivación sin bajar el nivel actual de la educación, hay que modificar la forma en que les trata el sistema educativo. El tipo de pedagogía estimulante que hemos observado en las escuelas de producción y en el Centro Universitario de Aalborg debería constituir en el futuro la norma de todo el sistema educativo".

## **6.15. Una escuela con muchas posibilidades**

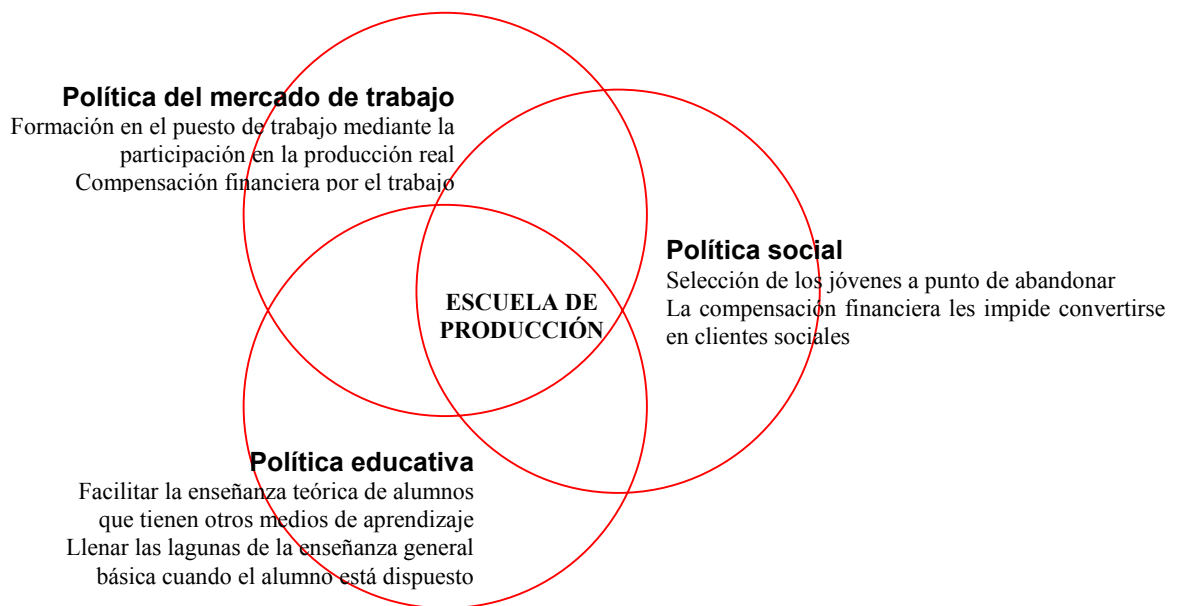
La combinación especial de las destrezas artesanales, la enseñanza teórica integrada y el desarrollo personal y social con la información cultural ha hecho de las escuelas de producción un modelo escolar cohesionante y novedoso.

Un modelo escolar que tiene la posibilidad de realizar una oferta educativa muy amplia a una multitud de jóvenes con todo tipo de antecedentes.

Una condición para la buena marcha de las escuelas de producción es que puedan moverse libremente en diversos ámbitos: el de la política del mercado de trabajo, la política educativa y el entorno sociopolítico, aprovechando las opciones que ofrecen los tres. Durante sus casi 20 años de existencia, este modelo escolar se ha enfrentado a muchos intentos políticos de limitar sus posibilidades de acción.

Aunque es preferible la tendencia actual hacia el campo educativo, sigue siendo muy importante mantener las posibilidades de colaboración estrecha con las autoridades del mercado de trabajo, así como conservar y ampliar el entorno social.

En cualquier caso, las escuelas de producción siguen siendo un "bastardo" en el entorno educativo, un cruce entre las políticas social, laboral y educativa. El modelo en el que se inspiran se podría comparar con un taburete de tres patas: no se puede quitar ninguna si se desea mantener el equilibrio. Y así deben continuar, porque estas escuelas no podrían resolver su tarea de otra forma.



Mientras que las otras escuelas presentan en su mayoría ofertas minuciosamente controladas y objetivos bien definidos, las escuelas de producción ofrecen algo bien diferente: una formación para "navegar en aguas profundas", adaptada al individuo y capaz de darle la orientación necesaria para que forme parte de una comunidad.

La vida diaria en una escuela de producción es muy variada. Aunque la primera impresión pueda parecer caótica, forma una unidad con muchas variaciones, con límites flexibles entre trabajos y roles. En definitiva, una escuela con muchas posibilidades.

Y nuestra experiencia es que funcionan. Son una mezcla en la que los jóvenes experimentan que vale la pena hacer algo, en la que ven aumentar su confianza en sí mismos y en la que empiezan a respetarse, lo que les llevará a vivir como ciudadanos activos en la sociedad.

## **7. Una revisión de las escuelas taller / casas de oficios en Extremadura, España**

*José Carlos Herrero Lucas*

De formación inicial geógrafo la pasión por la educación alternativa, el medio ambiente y las culturas rurales de montaña hizo que me acercara en los últimos años a trabajar en los campos del desarrollo territorial a través de programas europeos y a la educación alternativa en el medio rural de Extremadura (una región periférica española de objetivo I: rentas medias muy por debajo de la media europea).

Anteriormente tuve la suerte de estar en una Escuela Popular en Dinamarca como profesor de lengua española, y conocí en la práctica la teoría nacional de Grundtvig a cerca de una pedagogía popular integrada. A raíz de esto, en un pequeño artículo, hablaba del paralelismo histórico de las vanguardias pedagógicas nacionales: en Dinamarca por un lado, con el ejemplo citado, y en España por otro, con la conocida como Institución Libre de Enseñanza y la escuela filosófica del Krausismo, que fue un fermento importante para una generación de intelectuales y políticos que destacarían con la II República española <sup>(1)</sup>.

Ya actualmente, continúo ejerciendo funciones docentes desde una empresa dedicada a la formación y a los estudios técnicos relacionados con el desarrollo rural, si bien, la docencia ejercida de forma discontinua como profesor en el plan FIP, Plan de Formación e Inserción Profesional de la Junta de Extremadura. Estos son programas de formación ocupacional que, financiados por el Fondo Social Europeo, ponen en marcha las Comunidades Autónomas del Estado Español (las cuales están recibiendo ahora mismo las transferencias en materia de Enseñanza y Formación Ocupacional), impartándose cursos específicos de cualificación profesional en distintas ramas y especialidades, y de duración determinada para todo tipo de desempleados.

### **7.1. Introducción**

El planteamiento de esta comunicación al Agora IX de debate del Cedefop, dedicado a los modos alternativos de educación tiene tres partes.

En la primera, se detiene en realizar una evaluación crítica de diferentes aspectos del funcionamiento y los objetivos de las Escuelas Taller (EETT) y Casas de Oficios (CCOO) hecha a la luz de la experiencia personal en la gestión y docencia en algunas de ellas y del

---

<sup>(1)</sup> Cif. N.F.S. Grundtvig y las Escuelas Populares versus Krausismo español e Institución Libre de Enseñanza (memoria explicativa, beca de postgrado 1992). Universidad Complutense de Madrid.

seguimiento de su desarrollo en la provincia de Cáceres (España) en los últimos años, concretamente desde 1993.

En la segunda parte se centra en los condicionamientos formativos de los alumnos participantes y la metodología didáctica a emplear como ejemplo de la singularidad de este tipo de enseñanza alternativa,

y en la tercera se defiende la necesidad de renovación del programa y su buen uso como instrumentos de inserción sociolaboral en el medio rural, donde puede jugar un papel muy activo en el desarrollo local. Con este objetivo básico se señala la potencialidad que ofrecen nuevos yacimientos de empleo vinculados al territorio y, en especial, los programas formativos relacionados con el medio ambiente y el desarrollo turístico.

## **7.2. Definición y evaluación de las EETT/CCOO**

Las EETT/CCOO pertenecen a un programa pionero de Formación Ocupacional emprendido en 1985 por el Instituto Nacional de Empleo (INEM), es decir, es un programa institucional de la Administración Central del Estado, dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (no al de Educación) y que responde por tanto a objetivos basados en el empleo y la ocupación en el campo juvenil. Actualmente, como se ha dicho, las competencias en Formación Profesional Ocupacional están siendo transferidas a las Comunidades Autónomas (CCAA), lo que presumiblemente facilitará la tarea de reordenación de las acciones de formación ocupacional y el acercamiento del programa a las necesidades de la gestión territorial.

El INEM define estos instrumentos como: *programas públicos de empleo y formación (...) que tienen como finalidad la inserción de desempleados menores de 25 años, a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con la recuperación y promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural y natural; la rehabilitación de entornos urbanos o del medioambiente: la mejora de las condiciones de vida en ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social que permita la inserción a través de profesionalización y experiencia de los participantes* (última orden ministerial de 1997).

En cuanto a la definición formativa de ambas es necesario aclarar que la diferencia entre EETT y CCOO no es significativa. En ambas existe una etapa formativa inicial, los alumnos están becados y dura 6 meses. En la etapa posterior, de duración variable según sea ET (de uno a dos años) o CO (6 meses), el alumno se convierte en alumno-trabajador a partir de un contrato de aprendizaje, dirigido a la cualificación y adquisición de experiencia profesional.

La singularidad de las CCOO, que aparecieron como una modesta segunda división tras las EETT en la década de los '90, es que pretenden adaptarse a las necesidades de los jóvenes desempleados en el medio rural. Los participantes deben pertenecer en su mayoría al régimen especial agrícola, REA (trabajadores desempleados del campo), mientras que en las EETT

predominan los del régimen general, RG. La práctica profesional es más corta y los recursos disponibles en general son más escuetos para las CCOO que para las EETT.

### **7.2.1. El funcionamiento**

Dos actores institucionales generan el funcionamiento de las EETT/CCOO sobre los que gravita el sistema de concesiones:

- (a) Las llamadas Entidades Promotoras, normalmente entidades locales (municipios o mancomunidades de municipios), aunque también pueden ser otros organismos de la administración del estado, fundaciones o asociaciones sin ánimo de lucro, que son los empleadores del personal que forman las EETT/CCOO.
- (b) El INEM provincial, que sostiene financieramente el Programa de ET/CO y controla la política del desempleo juvenil.

Definidos los actores, el mecanismo se centra en la demanda que efectúan las primeras al organismo provincial, y ésta determina la concesión de las mismas y aporta la subvención económica correspondiente a aquéllas, de manera que las entidades promotoras se convierten en las responsables jurídicas de las EETT/CCOO y el INEM en su sostén financiero.

La iniciativa debe partir de la entidad promotora y el proceso puede repetirse sucesivamente, siempre y cuando haya índices de desempleo juvenil suficiente en la zona y la concesión de una nueva ET/CO no sea consecutiva a la anterior. De este modo resulta relevante encontrar en la geografía extremeña el tipo "fijo-discontinuo" que en la misma localidad acumula varias ediciones, intercaladas por periodos de inactividad.

La concesión que el INEM otorga se antoja en cualquier caso providencial para los municipios rurales adjudicatarios, habida cuenta de la proverbial necesidad de recursos en la que estos se hallan... pero también para sus administradores, con escaso criterio en el campo de la formación e inserción ocupacional, pero con el sentido muy aguzado para reforzar la maquinaria clientelar que sustenta su poder al mismo tiempo que alimenta el subsidiarismo encubierto, efecto no deseado del contrato de aprendizaje.

Entre las dos posiciones de poder, INEM y ente promotor, el director se mueve en el delicado equilibrio del cumplimiento de los objetivos del programa (que apoya) y la obediencia a las órdenes de la entidad promotora que le tiene contratado, al igual que a los alumnos-trabajadores, y que por tanto goza de la preeminencia de facto. Condicionado por lógicas externas a la gestión y la característica caduca del centro, cuya vida está relacionada con la ejecución de la obra o servicio proyectado, la realización de un trabajo concienzudo en el campo de la inserción sociolaboral, esto es, con los recursos humanos, parece seriamente comprometido y reducido, en la práctica, a lo meramente paliativo.

### 7.2.2. Los objetivos

Ya en su origen el programa nació con un carácter claramente experimental y planteaba dos objetivos primordiales, tal como refería la orden reguladora de 1989 y que no han variado a lo largo de la década:

- (a) la integración e inserción profesional de jóvenes *en paro*, curiosamente no menciona el término desempleados, sino que utiliza un término pasivo como es el de jóvenes en paro.
- (b) la realización de obras y servicios de utilidad pública a través de la entidad promotora, que obtiene con las EETT/CCOO una gran contrapartida.

#### ***La inserción profesional de los desempleados***

Las características del alumno-trabajador que nutre las EETT y CCOO en el medio rural nos pone en el origen de los problemas encontrados para su inserción, como veremos en el capítulo siguiente. Proceden directamente del fracaso en el sistema educacional reglado o bien se han visto excluidos ya de partida del sistema sociolaboral, precisamente por no disponer de la formación y/o cualificación profesional suficiente. Se encuentran en un mercado de trabajo bastante restringido y menos diversificado que en las áreas urbanas. El programa de EETT/CCOO supone una oportunidad para el reciclaje que sólo algunos aprovechan. El supuesto más común por parte de los propios participantes, es desgraciadamente, el regreso a la situación de desempleo de la que provienen, de manera que la inversión en su aprendizaje no se rentabiliza convenientemente por la falta de planes de inserción laboral.

El informe de 1998 sobre EETT/CCOO de la provincia de Cáceres (Extremadura), realizado por la Unidad de Promoción y Desarrollo "Pedro de Ibarra" para el INEM provincial ilustra convenientemente los problemas detectados a cerca de la integración laboral. Se reproducen alguno de sus pasajes:

*Reconoce que los niveles de inserción juvenil logrados por el programa siguen siendo difusos y, en la mayoría de los casos, confirma, dependen de factores muy coyunturales, sujetos normalmente a la capacidad de absorción de mano de obra puntual del mercado de trabajo local. Continúa llamando la atención sobre esta cuestión (...) poco o mal resuelta dentro del Programa de ET/CO: en poblaciones o zonas rurales que no llegan a superar los mil o dos mil habitantes, tratándose de proyectos de alcance comarcal, ¿dónde colocar a quince albañiles, quince carpinteros, quince cerrajeros, etc.?...*

Y ante la relativa rigidez normativa en que se desenvuelve el Programa, plantea la necesidad de *flexibilizar el modelo actual de ET/CO hacia la coexistencia de otro tipo de ET/CO más implicada en el entramado productivo del entorno y las dinámicas actuales del mercado (nuevos yacimientos de empleo, iniciativas de servicios de comercialización, etc.).*

Por último apunta dos propuestas: 1) ampliar la edad formativa a parados de larga duración que queden descolgados del mercado por no adecuarse sus conocimientos a las nuevas exigencias profesionales: conocido como Taller de Empleo (orden reguladora de 1999), y 2) la

potenciación desde la propia ET/CO de los llamados Centros de Iniciativa Empresarial, como vía de fomento del autoempleo.

### ***La realización de obras o servicios de utilidad pública***

En un ayuntamiento siempre hay razones y oportunidades para realizar obras o servicios de este tipo, al fin y al cabo esa es una de sus misiones, así que las entidades promotoras aprovechan el programa de ET/CO para sufragarlas. El proyecto presentado al INEM provincial sigue unos patrones comunes: en función de las obras o servicios a realizar se adaptan los módulos formativos; se indica el número de alumnos trabajadores adscritos a cada uno de ellos (entre 10 y 15) y del personal docente y directivo (un director, un administrativo, una persona de coordinación o apoyo docente y tantos monitores como módulos de formación haya); se presupuestan los materiales y equipos necesarios y se marca la temporalidad fijada por la norma reguladora. Básicamente, la subvención del INEM cubre la mayor parte de los gastos de la ET/CO, excepto la infraestructuras e instalaciones docentes y el material y los equipos considerados no fungibles, que debe aportar la entidad promotora.

### **7.2.3. Conclusiones finales**

- (a) La preeminencia de los elementos de coyunturalidad y utilitarismo en la aplicación del programa, inserto en una política de empleo juvenil paliativa y desconectada de un sistema de formación alternativo y estable.

Sin un trabajo de fondo, tanto pedagógico como de orientación laboral que lo respalde, el programa EETT/CCOO consigue liberar a los jóvenes durante una temporada de la desocupación y/o la marginalidad (fines sociales) pero es insuficiente a la hora de remediar o corregir el fracaso académico que arrastran. Sólo a partir de 1994 se plantea con la nueva orden ministerial dar mayor importancia a los aspectos educacionales de la cualificación profesional, a la vez que se reduce la duración temporal de ET de tres a dos años y las CO a un solo año. Este intento significó al mismo tiempo una merma en las dotaciones y recursos educacionales y, en consecuencia, en la calidad del programa.

El vaciamiento presupuestario del programa ha coincidido no casualmente con el proceso de transferencias de competencias hacia las Comunidades Autónomas, que se han volcado en la confección de planes FIP, cada vez más ambiciosos. Desconocemos el futuro próximo del programa EETT, ya en manos autonómicas, si se relanzará o convivirá con otros planes, como la fórmula del plan FIP, los Talleres de Empleo para mayores de 25 años o cualesquiera otros.

- (b) El subsidiarismo encubierto.

El INEM convoca a los jóvenes desempleados que en teoría no pueden rechazar la oferta formativa. La cultura del subsidio está tan arraigada en el mundo rural que la principal motivación del desempleado ante la posibilidad de participar en una ET/CO (7-8 horas diarias) es, antes que la formativa, de índole económico, tanto en el sentido de los que la aprovechan, ante el reclamo del contrato de aprendizaje que viene después de los

primeros 6 meses de formación, como los que la rechazan por no querer esperar hasta ella. El joven percibe de forma especialmente gravosa la participación en la primera fase (se han reducido las becas) porque no le extrae ningún rendimiento económico y, en su conjunto, supone a menudo la incompatibilidad con los trabajos agrarios familiares, de temporada (tan importantes para la economía familiar) o los trabajos comunitarios que sus Ayuntamientos les proveen, en el caso del desempleado agrícola. En Extremadura y Andalucía, donde existe un régimen especial agrario para los trabajadores del campo, 60 jornadas al año pueden facultar para recibir el subsidio por desempleo.

- (c) La ausencia de una política realista y objetiva con respecto al aprendizaje profesional ocupacional.

La ET/CO, convertida en un fin en sí mismo, reduce la formación ocupacional a una condición instrumental en lugar de ser condición final, que es lo que pretende la inserción profesional. Para evitarlo se pueden explotar dentro del programa diversas vías no incompatibles entre sí: buscar un marco estable de colaboración entre las EETT/CCOO y el entorno empresarial local, fomentar la aplicación de las fórmulas favorecedoras del autoempleo, intentar la comercialización de productos y servicios siempre que no supongan competencia desleal, etc...

- (d) La endogamia del personal adscrito. Mientras se está ejecutando el proyecto de ET/CO, el personal técnico adscrito puede ir preparando un nuevo proyecto para la entidad promotora en la que trabaja y también para sí mismo (su futuro trabajo) que, tras la espera correspondiente, podrá ser concedido en las futuras remesas que el INEM provincial va aprobando periódicamente. Surge de este modo la endogamia del personal técnico y directivo (al mismo tiempo rehén de la situación) que se acomoda a la dinámica de acción-inacción, puesto que las EETT/CCOO no se pueden renovar consecutivamente y es condición sine qua non estar desempleado para optar al puesto de trabajo. El INEM provincial ha optado a este respecto por crear el llamado fichero de expertos de ET/CO que cierra de hecho la incorporación de nuevos profesionales y premia la fidelidad en el desempleo (cosa curiosa) de aquéllos.

### **7.3. Análisis de la experiencia docente**

Se analizan dos componentes, los que se derivan de los condicionamientos formativos del alumno-trabajador y, por otra parte, los principios de la metodología didáctica propuestos:

#### **7.3.1. Condicionamientos formativos de los participantes**

##### ***Dificultades con el nivel académico***

El nivel académico de los participantes en esta experiencia formativa es heterogéneo, pues puede oscilar entre:



- (a) El Certificado de Estudios Primarios, aquellos que no obtuvieron el título de Graduado Escolar: la enseñanza inicial obligatoria, que hasta el proceso de implantación de la reforma en 1995 se extendía hasta los 14 años.
- (b) El Graduado escolar, los que completaron la educacional básica y dejaron de estudiar en aquel momento.
- (c) ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Con la reforma de la enseñanza secundaria de 1995 la educación obligatoria se extendió hasta los 16 años.
- (d) Bachillerato. Dos años más de educación opcional y de transición al mundo del trabajo o de la titulación superior (Diplomatura y/o Licenciatura). En este nivel se integra la formación profesional reglada a partir de la reforma.
- (e) Titulación superior inconclusa.

### ***Grandes diferencias en el nivel de estudios***

Consecuentemente a lo anterior, el proceso de formación está sumamente condicionado. En un mismo taller o curso el formador se puede encontrar con perfiles que rayan el analfabetismo funcional (recordar que estamos hablando de comarcas rurales deprimidas en Extremadura) hasta otros, en el extremo opuesto, que han abandonado los estadios superiores de la enseñanza y, sin demasiadas opciones profesionales en el medio rural, se acogen al beneficio económico de un contrato de aprendizaje.

### ***Diferencias en las edades y condiciones socio-familiares***

Entre los 16 y los 25 años el formador se puede encontrar desde el perfil plenamente adolescente sin ninguna experiencia en el mundo laboral, directamente procedente del fracaso escolar, hasta jóvenes participantes con responsabilidades familiares, con experiencias laborales diversas y con unas referencias educativas prácticamente olvidadas. Ambos, como demandantes de empleo, son candidatos natos para las ET/CO, aunque no tengan el suficiente interés, pues pueden ser convocados por el INEM a participar en la selección que se efectúa de los alumnos trabajadores, especialmente si están percibiendo algún tipo de prestación o subsidio por desempleo.

### ***Diversidad de intereses de formación***

Los intereses de formación de los participantes son ciertamente diversos, pero desgraciadamente no vienen precedidos de una efectiva orientación profesional y acompañamiento pedagógico. Mi experiencia personal me indica que el interés real de partida en la formación propuesta no es alto y que hay que trabajar duro para vencer esa resistencia.

### ***Alto grado de rechazo a los planteamientos educativos de la escuela tradicional y a la formación en general***

Esto exige un cambio de mentalidad en los profesores y un esfuerzo de innovación para conectar con las necesidades de los alumnos-trabajadores y los requerimientos de una formación integral especializada, con el fin de obtener una óptima capacitación profesional.

#### **7.3.2. Principios de la metodología didáctica**

Las clases teórico/prácticas se deben desarrollar realmente de forma activa y participativa, con especial atención al desarrollo de actitudes creativas y de autonomía personal que aporten autoestima, dejando de lado el enfoque de alumno-acumulador de contenidos abstractos desconectados de la realidad.

Es preciso romper con el paternalismo acumulado en la última generación de jóvenes desempleados, sumida en un subsidiarismo que ha inhabilitado de hecho su capacidad de iniciativa, incorporando y potenciando mecanismos de delegación, responsabilidad y toma de decisiones.

En los talleres y en la obra en los que se está actuando el planteamiento formativo debe basarse en métodos demostrativos y de descubrimiento, facilitando un aprendizaje eficaz, con un sistema de evaluación personalizada y continua.

El ámbito teórico de conocimiento se centrará en las prácticas reales de los talleres, en las posibilidades de desarrollo del territorio en el que se halla y en los recursos de su medio natural.

Se formularán unidades didácticas a partir de la experiencia real de los trabajos desarrollados y de los contenidos básicos del oficio a aprender.

Gradual adaptación de los alumnos-trabajadores a la situación real de una empresa, a la economía de medios y tiempos y a la productividad.

Destacar el componente de la autoestima como factor más importante para la formación de los jóvenes y poder conseguir los objetivos de la integración social y comunitaria. Potenciar los programas específicos para los alumnos-trabajadores que no hayan alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria (ESO) con el fin de proporcionarles esa formación básica y profesional indispensable que les permita incorporarse a la vida activa.

#### **7.4. La formación ocupacional en las operaciones integradas de desarrollo local**

La apuesta por incorporar los programas de formación ocupacional a las operaciones integradas de desarrollo local es un paso fundamental a la hora de revalorizar los recursos humanos de un territorio. Las operaciones integradas de desarrollo local han revelado una

gran capacidad de creación y diversificación del empleo en las áreas rurales de Extremadura, facilitando oportunidades de ocupación profesional antes desconocidas. Nuevos yacimientos de empleo, como son el medioambiente, el turismo rural, el trabajo social o la ayuda a domicilio, precisan de una creciente profesionalización que actualmente no da respuesta el mercado laboral.

Las EETT/CCOO y otros programas de formación ocupacional pueden dar respuesta a esta necesidad dando una buena medida de su utilidad práctica en la inserción sociolaboral al mismo tiempo que en la fijación de la población en el territorio, creando los estímulos y empleos necesarios a través del desarrollo de nuevas líneas de formación relacionadas con las actividades medioambientales y turísticas que gozan actualmente de una gran demanda en nuestras zonas rurales. Como ejemplo de ello se podrían destacar las siguientes actividades:

- (a) Programa de forestación de tierras agrarias y cuidados silvícolas.
- (b) Programas de corrección hidrológico-forestales: lucha contra la erosión, el fuego y la desertización.
- (c) Programa de desarrollo de tecnologías agrarias ecológicas y compatibles con el medio ambiente.
- (d) Programa de recuperación de residuos tanto urbanos como agrarios.
- (e) Programa de recuperación de las vías pecuarias para usos turísticos y ambientales.
- (f) Programa de guías de naturaleza e intérpretes medioambientales.
- (g) Programas de gestión de pequeñas empresas turísticas
- (h) Y en general todas aquellas actividades llamadas complementarias en el ámbito turístico y relacionadas con el disfrute cultural y el aire libre, etc.



## **8. La lucha contra la exclusión económica y social**

### ***Bárbara Brodigan***

La idea de la "Escuela de la Segunda Oportunidad" fue concebida por Edith Cresson en 1997 cuando era Comisaria Europea de Ciencia, Investigación y Desarrollo, Recursos Humanos, Educación, Formación y Jóvenes. Edith Cresson reconocía así la existencia en Europa de una densa franja de población juvenil impermeables a toda iniciativa de enseñanza o formación. La falta de educación y de cualificaciones genera a su vez un obstáculo para el empleo y provoca la inevitable exclusión económica y social consiguiente de la sociedad normal, lo que implica para todo Estado fuertes costes en subsidios sociales. Apenas hace falta esforzarse para admitir que la exclusión social no sólo constituye un despilfarro de potencial humano, sino también de recursos económicos invertidos en atención sanitaria y social, gastos policiales, carcelarios o de libertad condicional, en que frecuentemente incurren los excluidos sociales.

Durante dos años, de 1997 a 1999, la Comisión Europea ha financiado directamente un proyecto piloto que agrupaba a diez escuelas con la intención de luchar contra la exclusión social mediante la enseñanza y la formación. La Escuela de la Segunda Oportunidad de Leed constituía entre estas diez el proyecto británico, inaugurado en marzo de 1998 por la Sra. Cresson y el Sr. David Blunkett, por entonces Secretario de Estado para la Educación del UK. Otros proyectos escolares funcionaron en Colonia y Halle (Alemania), Bilbao y Barcelona (España), Heerlen (Países Bajos), Marsella (Francia), Norrköping (Suecia), Hameelinna (Finlandia), Catania (Sicilia), y Atenas (Grecia). Cada una de estas escuelas cumplía autónomamente con el objetivo marcado de implantar, diseñar e impartir un programa adaptado a las necesidades del mercado local. Ello implica que cada una de las escuelas, aún partiendo de una base, una ética y una clientela común, ha desarrollado su propio currículo y sus propias metodologías didácticas dentro del correspondiente sistema educativo de cada país.

El proyecto de Leed fue llevado a cabo por el Departamento de Formación del Municipio de Leed, quien subcontrató al Thomas Danby College of Further Education (Instituto de Enseñanza Complementaria) para diseñar e impartir el currículo básico. Se crearon también lazos con el Instituto de Arte y Diseño de Leed y el Instituto Tecnológico de Leed, para determinadas áreas técnicas. En 1998 se puso en pie una Asociación de Municipios en favor de la Escuela de Segunda Oportunidad, para desarrollar y fomentar los vínculos entre la red de estas escuelas.

Simultáneamente a la creación de esta red de escuelas de segunda oportunidad, el gobierno británico, en su Libro Verde "La Edad de la Formación: un renacimiento para una nueva Gran Bretaña", hizo público de manera neta y global su compromiso de alcanzar una sociedad con un régimen de formación permanente. En su intervención básica, David Blunkett afirmó que "para lograr un crecimiento estable y sostenible precisamos una mano de obra bien formada, bien equipada y adaptable". La visión gubernamental de una Edad de la Formación admitía las ventajas de ésta para los ciudadanos, las comunidades, las empresas y la nación en su

conjunto. Las iniciativas incluían la creación de una Universidad de la Industria y de las denominadas Cuentas Individuales de Formación, ampliaban la oferta del "Nuevo Trato" (*New Deal*) bajo el programa nacional de bienestar a iniciativas laborales para personas de más de 25 años, e incrementaban el número de personas que precisan ayuda en competencias básicas (uno de cada cinco adultos británicos posee deficiencias de lectonumeración). Se creó una posibilidad formativa a jornada completa incluida en el "Nuevo Trato" (*full-time education training option – FTET*) para s jóvenes de 16 a 24 años en paro durante más de seis meses, con el fin de ofrecerles acceso a la formación hasta durante un año, mientras continúan percibiendo el subsidio social (*Jobseekers Allowance*).

Los destinatarios, jóvenes de 16 a 24 años, son alumnos de asistencia irregular a la enseñanza o la formación, personas social o económicamente excluidas, y otras que no corresponden a ninguna definición. El desarraigo del sistema educativo escolar genera entre ellos abandonos prematuros, exclusiones escolares o rendimientos de muy bajo nivel, mientras que otros jóvenes experimentan desarraigo frente a la oferta educativa o formativa imperante en el sistema post-16, lo que también genera abandonos, rendimientos deficientes o paros de larga duración. El UK posee una plétora de programas destinados a jóvenes desarraigados, por lo que ya es habitual preguntar cuál es la diferencia en el caso de las escuelas de la segunda oportunidad. Para muchos asistentes no somos su "segunda oportunidad", sino su última. Tradicionalmente, una escuela es una "constante", que ofrece un currículo y un sistema al que un alumno debe adaptarse. El alumno constituye por tanto la variable. En la Escuela de la Segunda Oportunidad, hemos dado la vuelta a esta visión: los alumnos nos relatan que es la primera vez en que alguien les escucha. Al ofrecerles métodos centrados en el alumno, donde ellos mismos deciden lo que quieren aprender y cuándo, y donde la palabra clave es "consenso", el alumno toma las riendas de su propia formación y se siente responsable. Así pues, la persona es en realidad la constante, mientras que la escuela – por el hecho de escuchar, de responder a sus necesidades, de ser adaptable y flexible – es la variable. Esta es la diferencia.

Los jóvenes han quedado excluidos o se han excluidos a sí mismos de la educación mayoritaria. Este proyecto les ofrece una segunda oportunidad para lograr éxito en su futuro e impedirles caer en la espiral irreversible de la marginación y la exclusión. Los candidatos no poseen cualificaciones, o tan sólo algunas de bajo nivel. Las escasas experiencias educativas pasadas les han dotado de niveles muy bajos en capacidades de lectonumeración para TICs, lo que ha generado a su vez un acceso muy limitado al mercado de trabajo. Geográficamente, su entorno, en uno de los barrios populares más grandes situado al este de la ciudad, les ha mantenido al margen de las ventajas en cuanto a conocimientos y acceso al cambiante mundo del trabajo y del mercado del empleo. Muchos de ellos componen una segunda o tercera generación de parados, en una cultura dependiente del subsidio. El objetivo clave de nuestro proyecto de la segunda oportunidad consiste en romper el círculo vicioso de la dependencia del subsidio y dotar a estos jóvenes adultos de capacidades profesionales transferibles que incrementen su empleabilidad.

El desarraigo tiene numerosas causas y consecuencias. El grupo de alumnos en la Escuela de la Segunda Oportunidad de Leed sufre desventajas formativas de tipo educativo, social,

económico, ambiental y personal. Algunos poseen discapacidades formativas tales como dislexia o síndrome escotópico sensible, otros son alcohólicos o drogodependientes, algunos han vivido sin domicilio fijo o bajo situaciones de violencia o de abuso sexual, mientras otros intentan reconstruir su vida tras un período de encarcelamiento. Económicamente todos experimentan algún tipo de pobreza, particularmente los que viven independientemente (muchos de ellos han roto sus relaciones con la familia). La oferta curricular y la metodología didáctica deben orientarse por tanto a eliminar estos obstáculos, para lograr un aprendizaje eficaz. La escuela adopta una visión holista sobre el desarrollo del alumnado, como refleja el apoyo que se le ofrece a éste tanto en materias didácticas como personales. Un obstáculo fundamental para la formación o el aprendizaje es la falta de autoconfianza, y la escasa autoestima, común a todos los alumnos. El programa Easy Start, al que se accede en las primeras cuatro semanas de asistencia a nuestra escuela, contiene sesiones de fomento de la confianza para contrarrestar esta situación.

El currículo puede calificarse de innovador tanto por su diseño como por la impartición, pues reconoce que si se da a los jóvenes "más de lo mismo" ello reforzará su desarraigo en lugar de reducirlo. La impartición de la enseñanza se encuentra adaptada completamente a cada alumno, fijándose un plan individual de formación para cada uno de ellos, adaptado individualmente a sus necesidades personales. Cada alumno posee un tutor personal que le asesora y guía en sus opciones. Las cualificaciones están modularizadas a fin de facilitar un programa rotatorio (cada módulo se repite tres veces por año) y permitir al alumno aprender a su propio ritmo. Eso significa que las cualificaciones pueden aprobarse parcial o íntegramente, o por "cachitos" de tamaño menor. La repetición de módulos cada quince semanas permite a los alumnos repetir los trabajos que ofrecen dificultad, o acceder a módulos a los que no han asistido. El programa rotatorio también facilita el acceso a la escuela, ya que los alumnos pueden matricularse todos los lunes y no han de esperar hasta que se inicie un nuevo curso o un nuevo programa. Esta política de matriculación nos permite "forjar el hierro mientras aún esté caliente".

En la fase de acceso, los alumnos pasan por un test de lectionumeración para determinar el nivel de estudios y detectar toda necesidad adicional de apoyo formativo. También se intenta detectar el estilo de aprendizaje del alumno. Ello constituye casi una revelación para muchos alumnos, que se percatan de cómo la causa de su fracaso escolar es simplemente su estilo de aprendizaje equivocado o mal desarrollado, y no el hecho de "ser gordo". Los alumnos más eficaces utilizan cuatro estilos de aprendizaje (activista, pragmático, reflexivo, teórico), y un 70 % de la población tan sólo usa uno o dos estilos de aprendizaje. Por ello, redundaría en propio interés de los estudiantes consolidar su estilo personal de aprendizaje y desarrollar mejor su estilo de aprendizaje secundario. El programa Easy Start, al que acceden todos los alumnos durante las primeras 4 semanas en la escuela, imparte capacidades de estudio y desarrolla el estilo personal de aprendizaje. El personal docente también ha pasado por una evaluación de su estilo de aprendizaje, ya que su estilo didáctico reflejará éste. Por tanto, los tutores son conscientes de que sus métodos didácticos deben corresponderse con las necesidades formativas de todos los estudiantes, y las lecciones o planes de trabajo en taller reflejan este hecho.

La enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en grupos reducidos de cuatro a seis alumnos. Además, a cada uno de los alumnos se le ofrece un apoyo de tutor de persona a persona.

La escuela se encuentra muy bien situada, en un Family Learning Centre o centro de educación de adultos, y la colaboración entre el municipio y los institutos de enseñanza complementaria ha permitido que la oferta curricular sea muy amplia. Los alumnos pueden acceder a toda una gama de cursos profesionales, incluyendo las NVQs (cualificaciones británicas) de peluquería, atención estética, comercio minorista, administración de empresas, restauración y competencias básicas de cuidado infantil. Se ofrecen también cualificaciones en inglés, matemáticas y TICs, y los certificados GCSE en matemáticas e Inglés. Una unidad de Capacidades Clave ofrece competencias esenciales en comunicación y numeración. El currículo básico de nuestra Escuela de Segunda Oportunidad impulsa las TICs y las capacidades de lectonumeración, ofreciendo la posibilidad de acreditarlas unidad por unidad. La evaluación tiene lugar de forma continua, y así los estudiantes pueden controlar su propio progreso; casi todas las cualificaciones consisten en una serie de certificados reunidos en una carpeta común, y no en un examen, que podría constituir un obstáculo para muchos alumnos. Todas las carpetas de cualificaciones del alumnado se supervisan internamente y a continuación externamente, por el organismo expedidor de la cualificación. Las capacidades para buscar empleo forman parte importante del currículo. Todo alumno recibe una orientación profesional, formación para elaborar su curriculum vitae, ayuda para redactar cartas de demanda de trabajo y competencias para presentarse en entrevistas. El "Club del empleo" fomenta la búsqueda activa de empleos utilizando nuevos medios vía internet, y ayuda a transferir alumnos a empleos conforme se aproxima la fecha de salida de nuestras Escuela de la Segunda Oportunidad. El interés por mejorar la empleabilidad del alumnado se extiende también a las capacidades "blandas" tales como asistencia, puntualidad, apariencia personal etc., para que nuestros alumnos puedan no sólo acceder a un empleo sino también mantenerlo. La experiencia en el mundo del trabajo se obtiene mediante estancias prácticas. Los estudiantes se preparan para ello en seminarios que les imparten normas de salud y seguridad en el trabajo, servicio al cliente, eficacia personal y espíritu de equipo. Las competencias en estas capacidades para la empleabilidad se evalúan a través de una observación tutelada del rendimiento, testimonios de testigos, declaraciones personales de los alumnos e informes de los supervisores. Los alumnos pueden obtener una cualificación de nivel 2 y validez nacional: *The Employment Award*. La escuela posee un banco de datos muy amplio con ofertores de estancias de trabajos, elaborado por el Departamento de Formación. La relación con los empleadores es importante, no sólo para la oferta de estancias de trabajo sino para intercambiar información. El currículo escolar debe corresponder también a las necesidades de los empleadores.

Para ampliar el horizonte y ofrecer acceso a experiencias culturales de otro modo inaccesibles, la escuela posee también un programa denominado *Pleasure Zone* o de formación a placer, en el que los alumnos pueden estudiar un idioma extranjero, jugar al ajedrez, aprender una profesión artesanal, unirse a un equipo de concurso de preguntas, mejorar su salud y condición física, aprender a cocinar bajo presupuesto o tomar parte en actividades de ocio los fines de semana. La escuela financia viajes al teatro, visitas a museos, deporte y actividades exteriores.



La metodología temática aplicada permite impartir capacidades claves mediante trabajo por proyectos. Se ofrece una serie de proyectos durante todo el año, y los alumnos pueden participar en todos lo que deseen. Proyectos anteriores han sido, por ejemplo, la creación y operación de un café francés durante 3 días, durante la Semana Europea de Leed. Los alumnos buscaron en internet los menús y los precios de algunas cafeterías parisinas. Se ofrecieron clases de francés, los estudiantes planificaron y prepararon comidas y bebidas, otros elaboraron menús y carteles publicitarios utilizando TICs. Se decoró un espacio con informaciones sobre Francia y periódicos franceses, y los alumnos aprendieron técnicas de servicio al cliente y competencias empresariales mientras operaban el café. También lograban con ello créditos para el certificado "Capacidades profesionales múltiples" en las siguientes unidades: salud personal, seguridad e higiene, cálculo, comunicaciones y tecnologías de la información.

Otro proyecto más reciente, denominado *Seacroft Village*, ha reunido a estudiantes interesados en reconstruir la historia y evolución de la comunidad en que viven. Los estudiantes accedieron a los datos de la ciudad de Leed en internet y se entrevistaron con habitantes mayores, quienes les describieron la zona cuando era un pueblo antes de que se convirtiera en uno de las aglomeraciones más grandes del UK. Otros grupos fotografiaron y filmaron con vídeo la zona, con particular atención a lo que queda del antiguo pueblo: la iglesia, la pradera del pueblo, las entradas al ayuntamiento, las antiguas alquerías y el molino de viento. La labor se reunirá en un vídeo conjunto, y se utilizará con fines de marketing y contratación. Los alumnos tomarán parte en la elaboración y edición de este vídeo.

Un programa tutelado capacita al alumno para controlar su propio progreso con ritmo semanal, trabajando con su tutor personal. Los estudiantes tienen la oportunidad de comentar sus progresos, mientras que el tutor les comenta su opinión docente sobre éste. Elaboran conjuntamente un plan de acción para que el alumno trabaje durante la semana siguiente, con objetivos de rendimiento fijados de común acuerdo. Este plan de acción pueden utilizarlo otros tutores como lista de comprobación para garantizar que el estudiante utilice productivamente su tiempo. Otras tutorías de apoyo trabajan los problemas de orden personal que pueden impedir que un alumno aprenda con eficacia. Se organizan o bien a petición del estudiante o por recomendación del tutor.

La escuela se reúne una vez a la semana con ocasión de las sesiones de "capacidades vitales". En éstas participan todos los estudiantes y el equipo docente al completo, y adoptan la forma de discusiones en grupo reducido y por debates abiertos. No se dan juicios de valor, los alumnos pueden manifestar su opinión con completa libertad, y los tutores actúan como simples facilitadores. Los alumnos eligen los temas que les gustaría estudiar, incluyendo salud sexual, relaciones, salud mental, uso de drogas... En clases previas han tratado la temática del estrés, el matrimonio y el divorcio, el paro, la xenofobia. Las "capacidades vitales" tienen un propósito múltiple: desarrollar capacidades de comunicación y simultáneamente eliminar obstáculos personales para la formación.

La escuela ha desarrollado también un programa de tutela con un empleador local, Elida Faberge. Se reconoce así que resulta difícil acceder a un trabajo sin disponer de capacidades

profesionales transferibles, pero que por otro lado es difícil hacerse con competencias sin un empleo. Los empleados de la empresa Elida Faberge tutelan a estudiantes individuales de nuestra Escuela de la Segunda Oportunidad para darles información, orientación y conocimientos sobre el mundo del trabajo, lo que da a nuestros alumnos la perspectiva de lo que una empresa exige, particularmente en cuanto a capacidades blandas, capacidades básicas y capacidades claves.

Otro empleador, la Tesco Stores, invierte actualmente en la comunidad y construye un almacén señero en Seacroft, donde creará 200 empleos para la comunidad local. Han llevado a cabo un programa de entrevistas garantizadas que también evalúa las necesidades formativas de sus potenciales empleados. Los candidatos admitidos recibieron todos una formación intensiva de 6 semanas en capacidades básicas y conocimientos específicos para el empleo. Los candidatos no admitidos pero que pueden albergar esperanzas recibieron una formación en capacidades básicas antes de pasar a una segunda entrevista. Toda la formación se ofreció en el East Leeds Family Learning Centre, donde nuestra Escuela de la Segunda Oportunidad actúa como vínculo entre esta empresa minorista y el Departamento de Formación del Consejo Municipal. Hasta hoy, dos estudiantes de la Escuela de Segunda Oportunidad han conseguido aprobar el proceso de formación y contratación y han obtenido un empleo. Otros dos están esperando en la actualidad a la entrevista.

Para que los alumnos obtengan una experiencia valiosa, adquieran capacidades importantes para su empleabilidad y cumplan con los criterios para poder seguir recibiendo un subsidio social conforme al programa gubernamental New Deal, resulta esencial ofrecerles estancias de trabajo con calidad. Esta opción educativa y formativa tiende por lo esencial a transferir a un alumno a un empleo sostenible. El mercado de empleo en Leed está cambiando rápidamente para afrontar las necesidades de la sociedad de la alta tecnología. Las tradicionales industrias de producción pesada (carbón, ingeniería) han desaparecido y en su lugar aparecen industrias de servicios de base informática, particularmente en finanzas, banca y seguros. Otras áreas de crecimiento son el comercio minorista, la administración de empresas y el sector hospitalario. Por lo tanto, un currículo formativo deberá reflejar estos cambios y los alumnos no solamente tendrán que procurarse cualificaciones y capacidades de TICs, sino utilizar también éstas como herramientas para buscar y generar trabajo. La escuela está bien dotada de ordenadores y programas, lo que facilita un aprendizaje independiente. Todos los ordenadores tienen acceso a internet.

Las asociaciones constituyen un importante aspecto de la red de escuelas de segunda oportunidad, tanto en Gran Bretaña como en toda Europa. La Escuela de la Segunda Oportunidad de Leed ha accedido a una financiación europea para la movilidad de formadores y de sus alumnos. Las ventajas de la coordinación internacional son muchas: los tutores pueden compartir buenas prácticas y los alumnos pueden ampliar su horizonte personal. Grupos de alumnos han visitado así escuelas de Colonia (Alemania), Hameenlinna (Finlandia) y Catania (Sicilia), y participado en actos culturales y deportivos ideados para romper barreras y promover el espíritu cívico europeo. El efecto es asombroso, en términos de desarrollo

personal y de aumento de la autoconfianza en un grupo que nunca antes había disfrutado de la oportunidad de viajar y experimentar otras culturas.

Los tutores han aprovechado intercambios con Finlandia, Suecia y Alemania para participar en seminarios y conferencias sobre temas comunes a todas las escuelas que trabajan con jóvenes desarraigados. En la actualidad existen proyectos conjuntos para desarrollar recursos y compartir prácticas en torno a temas como barreras físicas y psicológicas al aprendizaje, salud, trabajo sobre la violencia, orientación y asesoramiento profesionales. El Servicio de Empleo y el Servicio de Carreras Profesionales de Leed también participan en esta coordinación con el fin de desarrollar recursos para un proyecto dirigido por la escuela de Norrköpping, en Suecia.

Naturalmente, nos preguntan con mucha frecuencia por el índice de éxitos: ¿funciona? La respuesta sencilla sería: en algunos casos sí, y en otros no. Este grupo, difícilmente accesible, con frecuencia precisa más de una oportunidad para reintegrarse a la educación y superar sus barreras. El programa funcionará si el alumno está receptivo, razón por la que operamos una política de puertas abiertas que hace que algunos estudiantes intenten ahora por tercera vez su "segunda oportunidad".

El éxito suele juzgarse con frecuencia de manera estadística, examinando los resultados medibles, y sin embargo el mayor de los éxitos cuando se trabaja con jóvenes desarraigados es de naturaleza intangible y difícil de medir: ¿cómo medir un incremento en la autoconfianza o la autoestima? Para determinar esta mejora, hacemos encuestas antes y después de los cursos entre los alumnos, y nuestros estudiantes afirman en ellas que se sienten más seguros en la búsqueda de empleo, y preparados para afrontar nuevos desafíos. Con frecuencia, es una simple actitud personal la que erige una barrera ante el empleo, y la modificación de aquella abre el acceso a éste.

No obstante, estadísticamente todos nuestros alumnos que llegan al término del programa abandonan nuestra escuela con una cualificación, y algunos con una carpeta de cualificaciones. Veinte jóvenes han conseguido un empleo, en una variedad de sectores como el comercio minorista, atención sanitaria, cuidados sociales, industria del ocio y administración de empresas. Seis han pasado a una colocación ulterior, y cuarenta y dos continúan en la escuela hasta terminar sus cualificaciones o avanzar al siguiente nivel de estudios. Pero nuestros mejores testimonios proceden de los propios beneficiarios: un alumno, que acababa de alcanzar un empleo de jornada completa en Tesco Stores, nos dijo "he aprendido más en esta escuela que en ninguna otra. Ha sabido darme confianza".



## 9. El *Leaving certificate applied* irlandés: ¿Caballo de Troya, o equilibrio artificial?

*Jim Gleeson*

### 9.1. Contexto irlandés

En la actualidad, Irlanda cuenta con 3,75 millones de habitantes. Los analistas de la OCDE (1991, 13) ya han observado que Irlanda "se caracteriza por una población muy joven. Más de la mitad de la población tiene menos de 25 años de edad y el 30,5 % menos de 15 años. Con excepción de Australia y Turquía, Irlanda es el único país de la OCDE que experimentaba un incremento del índice de natalidad hasta hace muy poco tiempo... Por lo tanto, mientras las inscripciones en las escuelas sufrían un declive en casi todo el mundo, en Irlanda el incremento fue rápido y la consecuente presión sobre los recursos se hizo prácticamente insostenible".

Fuertemente influenciada por la participación de Irlanda en la Conferencia de Washington de la OCDE, celebrada en 1961, y por el consiguiente Informe sobre inversiones educativas, publicado en 1966, y también gracias al apoyo financiero del Banco Mundial, la enseñanza en Irlanda ha pasado a considerarse progresivamente como fuente de producción de capital humano. La expansión de nuestro sistema educativo es impresionante, puesto que el número de alumnos inscritos en el segundo nivel pasó de 132 000 personas, en 1965, a 368 160, en 1997-1998<sup>(12)</sup>. Los índices de retención aumentaron igualmente (hasta el final de la secundaria), pasando de un 20 %, en 1960, a un 83 % más o menos, en la actualidad<sup>(13)</sup>, un valor superior a la media de la OCDE. El Libro Blanco sobre Educación de 1995 estableció como objetivo conseguir un índice de aprobados en la secundaria de al menos un 90 % a finales de los años 90 (Irlanda: 1995, 50). El número de estudiantes en la enseñanza superior pasó de 18 500 en 1965 a 112 182 personas en 1997-1998 y, por otra parte, más del 40 % del grupo de edades escolares pasan a la enseñanza terciaria (véase NESC: 1996, 8). Teniendo en cuenta que disminuye el tamaño del grupo de edades correspondientes y aumenta el número de plazas en los institutos de enseñanza superior, es probable que en un futuro cercano esta proporción supere el 50 %.

En Irlanda, las tasas de desempleo experimentaron durante los años ochenta un incremento constante, alcanzando más del 19 % (300 000) en 1988. Dentro de la UE esto correspondía al segundo puesto, detrás de España (véase Comisión de las Comunidades Europeas: 1989, 14), y confería a Irlanda la población activa más baja (porcentualmente) de la UE. Durante los últimos diez años la tasa de desempleo experimentó un drástico descenso, llegando

---

<sup>(12)</sup> Cifras procedentes de los informes estadísticos anuales del Ministerio de Enseñanza.

<sup>(13)</sup> En el caso de las jóvenes, estos índices son aún más elevados.

oficialmente a un 5,6 % en 1999, lo cual corresponde a 81 500 personas sin trabajo. En la actualidad, este porcentaje es inferior al 5 %.

Hasta el año 1965, Irlanda poseía un sistema educativo postprimario doble o de dos partes. El componente principal era la escuela secundaria tradicional de propiedad privada que proponía un programa académico humanístico tras el que se dirigía a los estudiantes hacia el sistema de enseñanza superior y a puestos de trabajo del servicio público. Al principio, este tipo de escuelas fue poblado por estudiantes procedentes de las capas sociales superiores y medianas, y gozaba de una categoría muy superior al del sistema alternativo de la enseñanza profesional controlado a escala local cuya duración era de dos años y orientaba a los estudiantes hacia la enseñanza técnica, los contratos de aprendizaje y la entrada en el mundo laboral no especializado. Al favorecer las inversiones en la enseñanza, a mediados de los años sesenta, el gobierno otorgó a las escuelas profesionales la oportunidad de ofrecer una gama completa de asignaturas y exámenes que anteriormente sólo proponían las escuelas privadas de la secundaria. Durante los años setenta, se crearon escuelas comunitarias conjuntas (*comprehensive*) que abrían margen a una mayor participación de las autoridades locales en su gestión. Como consecuencia de ello y a pesar de su tamaño reducido, Irlanda posee un sistema complejo de escuelas postprimarias, que se reparten en tres tipos: secundaria (más o menos el 60 % de los estudiantes), escuelas comunitarias profesionales (más o menos un 25 %) y escuelas comunitarias conjuntas, en las que se forma al 15 % restante. Todas las escuelas ofrecen un currículo conjunto, aunque en las escuelas de la secundaria las asignaturas profesionales tengan menos peso que en los otros dos modelos escolares, y en el sector de las escuelas profesionales se imparten la mayoría de los *Post leaving certificate courses* (PLCs).

## 9.2. Oferta de FP en Irlanda

Determinados aspectos de la situación irlandesa revisten un interés especial para la Formación Profesional (FP).

- (a) Los estudiantes irlandeses terminan la enseñanza secundaria a los 17 años, es decir, dos años más temprano que en gran parte de los demás Estados miembros, y muchos terminan los estudios universitarios a los 20 años, consiguiendo su diploma tras un ciclo académico de 3 años.
- (b) Hasta hace poco la patronal irlandesa podía reclutar trabajadores procedentes del destino migratorio tradicional, la cercana Gran Bretaña, por lo que Irlanda no ha sufrido escasez de capacidades específicas.
- (c) Los niveles de éxito académico de los jóvenes adultos irlandeses (entre 25 y 34 años) fueron muy inferiores a la media de la OCDE hasta 1991, pero estas cifras no reflejan las mejoras que se han producido recientemente en el índice de aprobados.
- (d) En la sociedad irlandesa, las oportunidades educativas están repartidas de manera muy desigual (véase, por ejemplo, Clancy: 1995; Clancy y Wall: 2000). Hannan y otros (1995, 336) han llamado la atención sobre el "contraste tajante entre el rendimiento de

tener o no capacidades profesionales en Irlanda y el Reino Unido. Estos divergentes rendimientos de las capacidades profesionales se corresponden con rápido aumento en los niveles de cualificaciones en Irlanda y al reducido avance de las cualificaciones que se observa en el Reino Unido en la década del ochenta. Es muy probable que las diferencias se originen en el mercado de trabajo".

- (e) Los gastos en el sector de la enseñanza pasaron de un 16 % de los gastos totales del gobierno, en 1965, a un 20 % en 1993 y de un 3,2 % del PNB, en 1965, a un 6,5 % en 1992. Mientras estas cifras corresponden más o menos a la media de la OCDE, los gastos irlandeses por alumno son muy inferiores en comparación con otros Estados miembros (véase OCDE: 1995, 73).

El estudio de la OCDE (1984) sobre oportunidades para el empleo de los jóvenes en Irlanda puso de manifiesto la necesidad de prestar especial atención a los jóvenes desfavorecidos y con bajo nivel educativo; además, dicho estudio expresa su preocupación en lo referente al servicio de orientación de carreras, los estereotipos vinculados al sexo y la limitada oferta de cursillos de pre-empleo. Lógicamente, el fomento de la formación profesional se convirtió en un tema de primera importancia en la Irlanda de los años ochenta, basándose en la creencia que elevados niveles de cualificaciones redundarían en beneficio de un rápido crecimiento económico. Lewis y Kellaghan (1987, 12) ponen de relieve que, al contrario de declaraciones políticas anteriores, las propuestas realizadas en dicha época<sup>(14)</sup> exponían más bien "la necesidad de desarrollar un programa académico alternativo en la enseñanza postobligatoria que la de reformar el programa de estudios tradicional. Dichas declaraciones demuestran una mayor preocupación por el vínculo enseñanza-trabajo y por los estudiantes que lograban resultados mediocres dentro del sistema y con perspectivas de empleo bastante reducidas".

En Irlanda, la formación profesional es principalmente competencia de dos ministerios<sup>(15)</sup>: Educación y Ciencia, por una parte, y Empresas, Comercio y Empleo (Anteriormente Trabajo), por otra. FÁS, el departamento de formación y empleo en el sector industrial, que depende del Ministerio de Empresas, Comercio y Empleo, propone un considerable número de programas que incluyen desde contratos de aprendizaje hasta talleres de formación comunitaria para los que tengan menos de 25 años de edad, pero también Programas de Enseñanza Comunitaria para los parados de larga duración. Ofrece asimismo un servicio de colocación y orientación para los que abandonaron los estudios. CERT, el departamento de formación para los sectores hotelero, restauración y turismo, y TEAGASC, el departamento de asesoría y formación de los sectores de la agricultura y la alimentación, proponen programas en sus áreas específicas.

---

<sup>(14)</sup> Como el "*Programme for action in education (1984-1987) and building on reality*", Programa gubernamental del Fine Gael y del partido laborista (1984)

<sup>(15)</sup> Los ministerios de Agricultura y Alimentación, Turismo, Deportes y Ocio, Justicia, Igualdad y Reforma Legislativa, Sanidad y Juventud, y Marina y Recursos Naturales son competentes en materia de formación profesional en sus sectores respectivos.

NESC (1993, Capítulo 4) examinó la adecuación de la política irlandesa actual en materia de formación profesional comparándola con países que utilizan un sistema dual como es el caso en Dinamarca y los Países Bajos. Este estudio puso de relieve que, mientras Irlanda muestra un retraso con respecto a numerosos países europeos (especialmente Dinamarca y Países Bajos) en lo relativo a la oferta de formación profesional, "esta situación puede asimismo conferir ventajas si se aprovecha la oportunidad de aprender de las experiencias de otros países ... para edificar un sistema que sea a la vez completo y flexible" (ibídem, 128). El informe extrae la conclusión de que una de las características más peculiares del sistema irlandés de formación profesional desde una perspectiva de comparación con otros países es "el limitado volumen de formación estructurada que tiene lugar en el trabajo y el papel marginal de las empresas en el sistema de formación" (ibídem, 222).

Durante los años noventa, se efectuaron numerosas declaraciones sobre la enseñanza y la formación. El Libro Blanco de la Comisión Europea (1994) expone las capacidades esenciales para la integración en la sociedad y la vida activa, como el dominio de conocimientos básicos (lingüísticos, científicos y otros) y las destrezas de carácter tecnológico y social, o sea, la capacidad para desarrollarse y actuar en un entorno complejo y altamente tecnológico caracterizado sobre todo por la importancia de las tecnologías de la información; la capacidad para comunicar, concretar contactos y organizarse, etc... Estas capacidades incluyen, en particular, la capacidad fundamental para adquirir nuevos conocimientos y nuevas capacidades: "aprender a aprender" a lo largo de la vida de cada uno.

Se han publicado en Irlanda tres Libros Blancos relevantes al respecto. El Libro Blanco sobre Enseñanza, *Charting our education future* (Irlanda: 1995a) puso de relieve la importancia de la formación profesional para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo nacional. En octubre de 1996, el Ministerio de Empresas y Empleo publicó su Libro Blanco, *Science, technology and innovation*, (Irlanda, 1996a) contra el fondo del informe Tierney (STIAC), cuyo título era *Making knowledge work for us* <sup>(16)</sup> (Irlanda, 1995b). Se enumera una lista de capacidades deseables que reflejan las expuestas en el Libro Blanco de la UE en 1994, haciendo especialmente hincapié en la "necesidad que los ciudadanos y las empresas se comprometan en un aprendizaje permanente, que duraría una vida entera" (ibídem, 120). El tercer Libro Blanco irlandés, *Human resource development* (Irlanda: 1997), fue igualmente elaborado por el Ministerio de Empresas y Empleo. Este documento plantea su preocupación respecto a la pobre tradición que demuestran las escuelas irlandesas de secundaria en materia de formación profesional (ibídem, 45). Se ha enunciado que la proporción relativamente elevada de estudiantes que abandonan la escuela prematuramente genera un énfasis forzado sobre la enseñanza compensatoria, de reintegración y formación inicial "desviando una elevada proporción de los recursos nacionales de formación que podrían reservarse para satisfacer los

---

<sup>(16)</sup> Se observa la atención prestada al significado económico del conocimiento y a la información como palanca en el contexto de la Sociedad de la Información (véase Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: 1995, 4 y sig.). La misma mentalidad se refleja, por ejemplo, en el título del informe del Consejo Consultivo de Ciencias Tecnológicas e Innovación, *Making knowledge work for us* (Irlanda, 1995).



requisitos de capacidades punteras necesarias para ayudar a las empresas irlandesas a ser más competitivas", una situación que da lugar a bajos niveles de creación de empleo.

Stokes y Watters (1997, 11) enumeran los actuales principios clave para la formación profesional en Irlanda: acceso para diversos grupos destinatarios, reconocimiento de logros a través de una estructura nacional global de certificación, posibilidades de evolución dentro del sistema, fijación de normas nacionales de calidad formativa, relevancia y colaboración, concepción del alumno como centro del proceso formativo, e insistencia en la formación permanente.

### **9.3. Efectos del Fondo Social Europeo (FSE) sobre la FP en Irlanda**

"Obviamente, sin el apoyo del FSE, la FPI sería en Irlanda una pálida sombra de lo que es en realidad" (O'Connor: 1998, 66). Durante los decenios de 1960 y 1970, los crecientes índices de paro dieron lugar a la reestructuración del FSE, lo cual provocó que el 90 % de la financiación total fuera asignada a medidas relacionadas con la formación profesional destinada a categorías específicas de trabajadores y al desempleo estructural (Hantrais, 1995). Más o menos en 1997, la Comunidad ya ampliada consideró necesario extender el objetivo del FSE, prestando especial atención a los grupos que presentan un riesgo mayor, como el de los jóvenes parados con menos de 25 años de edad y, en especial, los que buscan un primer trabajo. La respuesta de Irlanda consistió en desarrollar Cursos de Preparación al Empleo (*Pre-employment courses* – PECS) en escuelas comunitarias conjuntas de formación profesional. Por otra parte, determinados cursos impartidos en Institutos Técnicos Regionales (*Regional technical colleges* – RTC) se beneficiaron igualmente del apoyo del FSE<sup>(17)</sup>. En la misma época, determinadas regiones de la Comunidad Europea, incluyendo ambas partes de Irlanda, fueron proclamadas regiones desfavorecidas de la categoría I.

A medida que se hizo obvio que el paro juvenil en toda Europa no era un fenómeno transitorio y que el paso de la escuela al mundo laboral constituía una materia compleja, la preocupación principal llegó a ser el desarrollo personal de los jóvenes. El acento pasó de impartir capacidades relativamente vinculadas con un trabajo a un enfoque mucho más amplio de la formación como impartidora de capacidades más generales, recogiendo la necesidad de los jóvenes de poder adaptarse en un momento en que las tradicionales categorías de empleos y capacidades desaparecen. En este contexto, los proyectos de transición escuela-vida activa de la Comisión Europea<sup>(18)</sup> ejercieron una enorme influencia sobre los currículos académicos irlandeses del ciclo postprimario. Estas iniciativas estaban destinadas a quienes abandonan

---

<sup>(17)</sup> Se observa la atención prestada al significado económico del conocimiento y a la información como palanca en el contexto de la Sociedad de la Información (véase Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: 1995, 4 y sig.). La misma mentalidad se refleja, por ejemplo, en el título del informe del Consejo Consultivo de Ciencias Tecnológicas e Innovación, *Making knowledge work for us* (Irlanda, 1995).

<sup>(18)</sup> La Transición 1 tuvo lugar de 1978 a 1982 y la Transición 2 de 1983 a 1987.

prematuramente la escuela y a los marginados del ciclo académico superior (véase, por ejemplo, Granville: 1982; Crooks: 1990; Gleeson: 1990).

La introducción por parte de la UE de la Garantía Social, en 1982, cuyo objetivo era ofrecer una garantía de formación a todos los jóvenes así como una respuesta dinámica al problema del desempleo juvenil, significó que al menos un 75 % del Fondo Social Europeo (FSE) <sup>(19)</sup> fuera reservado para gastos relacionados con programas capaces de mejorar los índices de empleo entre jóvenes de menos de 18 años, proporcionando una combinación de formación profesional y experiencia profesional, y también entre parados de 18 a 25 años. Los Programas de Preparación y Formación Profesional (*Vocational preparation and training programmes – VPT*), que sustituyeron a los PEC con currículos muy similares, fueron introducidos en las escuelas irlandesas secundarias durante el verano del año 1984 <sup>(20)</sup>. Estos revistieron peculiar importancia en Irlanda debido a que se concedió a las escuelas de la secundaria "académica" la autorización para introducir el nuevo programa VPT por primera vez en septiembre de 1984, como resultado de la extensión de las ayudas del FSE <sup>(21)</sup>.

Tras la adopción de la Acta Única Europea en 1987, la Comisión disponía de aproximadamente una tercera parte de las asignaciones destinadas a los Estados miembros, y las ayudas financieras contribuyeron cada vez más a dar forma a la política educativa irlandesa. Puesto que Irlanda se había beneficiado de su categoría como Objetivo 1, su nivel de financiación procedente del FSE fue duplicado entre el año 1989 y 1993, pasando a 1500 millones de ecus; o sea casi el 8 % de la cuantía total puesta a disposición por el FSE. La adopción del principio de adicionalidad significó que, en adelante, no se trataba de utilizar los fondos estructurales europeos simplemente para sustituir a fondos nacionales y se debía producir un aumento equivalente en los gastos globales nacionales en actividades pertinentes. Además de los fondos estructurales, más o menos el 15 % del presupuesto total fue reservado para financiar iniciativas comunitarias de enseñanza y formación profesional tales como Euroform, Now, Horizon y Petra. Muchas de estas iniciativas dieron lugar al desarrollo de ofertas alternativas de FP y a una oferta de experiencia profesional transnacional para participantes en cursillos de FP (véase, por ejemplo, Gleeson y McCarthy, 1996).

Una importante modificación en las reglas de admisión del FSE, introducida en 1988, tuvo repercusiones significativas en Irlanda: los jóvenes que habían superado la edad de la escolaridad obligatoria y seguían formándose en el sistema educativo oficial podían recibir

---

<sup>(19)</sup> Que formaba parte del presupuesto del Fondo Estructural Europeo. Dos de los cinco objetivos del Fondo Estructural eran exclusiva responsabilidad del FSE: lucha a largo plazo contra el desempleo e inicio seguro de los jóvenes en la vida activa.

<sup>(20)</sup> Jóvenes que asisten a cursillos Técnicos de Nivel Medio (*Middle Level Technician – MLT*) en Institutos Técnicos Regionales (*Regional Technical Colleges – RTC*), entre 18 y 25 años de edad.

<sup>(21)</sup> De las 380 escuelas (de un total de 800) que ofrecieron los programas *VPT* durante el primer año, 118 (de un total de 550) eran escuelas de secundaria.

una ayuda del FSE. O'Connor (1998, 62) comenta que, "a fin de cuentas, ello ocasionó la supresión de la 'antigua dualidad' <sup>(22)</sup> entre educación y formación".

Basándose en los principios principales del Libro Blanco de la UE, publicado en 1994, la ayuda del FSE destinada a Irlanda fue duplicada una vez más y, por consiguiente, se otorgó a Irlanda unos 930 millones de ecus para programas relativos al segundo y al tercer nivel educativos. Ello llevó a un ministerio sin grandes medios financieros, angustiado por la idea de afrontar un número creciente de estudiantes en el nivel postprimario, a favorecer iniciativas de orientación profesional como los *Leaving certificate applied (LCA)* y los *Leaving certificate vocational programme (LCVP)* en el ciclo de adultos (15-18). El Ministro de Educación, Micheál Martin, declaró en una entrevista radiada realizada en el año 1998, que su objetivo era una participación del 30 % de todos los estudiantes del ciclo de adultos en estas ofertas alternativas profesionales en el año 2000.

#### **9.4. Colaboración social a escala nacional**

En la elaboración de la política irlandesa de estos últimos doce años, la colaboración social ha constituido un elemento central e ineludible (Gleeson: 1998). Por ejemplo, durante la visita del presidente Clinton a Irlanda en septiembre de 1998, se desplegó detrás de los altavoces durante el discurso del presidente a la comunidad empresarial en Dublín el eslógan *Celebrating the success of partnership in Ireland* (Éxitos de la colaboración en Irlanda). La Tánaiste <sup>(23)</sup>, Mary Harney, Ministro de Empresas, Comercio y Empleo, declaró, en un discurso que pronunció el 24 de septiembre de 1998 en una conferencia sobre la *Venture and seed capital measure* (Medida del capital de riesgo y de lanzamiento) de la UE, que el sistema irlandés de colaboración social es "único en Europa y algo imposible de concebir en los Estados Unidos". Además, añadió que el sistema formaba ahora virtualmente parte integrante de nuestro sistema de gobierno. El Taoiseach <sup>(24)</sup>, Bertie Ahern, afirmó en un artículo publicado en el *Irish Times* el 20 de marzo de 2000 que la colaboración social había "despertado celos en Europa".

Este enfoque "asociativo" de la gestión nacional en Irlanda fue adoptado en 1987 en un contexto de "profundo abatimiento en la sociedad irlandesa; los interlocutores sociales... establecieron conjuntamente, al cabo de considerables esfuerzos, una estrategia destinada a librarse del círculo vicioso de verdadero marasmo económico, incremento de impuestos y fuerte aumento de la deuda" (O'Donnell y Thomas: 1998, 122). Además del gobierno de aquella época, el primer acuerdo había sido principalmente obra de tres partes: el comercio y

---

<sup>(22)</sup> Observación referida a la propuesta política *Ages for learning* elaborada por el Ministerio de Educación en 1984, que creó un vínculo entre la enseñanza post-primaria por una parte y la preparación y formación profesional (PFP 1 y 2) por otra.

<sup>(23)</sup> Viceprimer Ministro.

<sup>(24)</sup> Primer Ministro.

la industria, los sindicatos y el sector agrario. A estas tres partes se juntó el sector comunitario y de voluntariado que constituye ahora el "cuarto pilar" de nuestra estrategia de colaboración social. Hasta la fecha se han negociado cinco acuerdos de colaboración, que revisten todos una forma aproximadamente similar. Estos acuerdos suponen la fijación de aumentos de sueldo por acuerdo mutuo para el período respectivo, compromisos con respeto a la justicia social y reformas impositivas, así como la introducción de ciertas iniciativas políticas como las "negociaciones locales sobre salarios", la creación de empresas asociativas para tratar el problema del paro de larga duración y el desarrollo de la *Strategic management initiative* (Iniciativa de gestión estratégica) destinada a modernizar el servicio público. El énfasis sobre una mayor integración social dio lugar al desarrollo de una estrategia Nacional Antipobreza (*National anti-poverty strategy – NAPS*) cuya intención es examinar la situación en materia de pobreza y en la que la enseñanza y la formación desempeñan un papel fundamental.

Hasta la fecha los resultados han sido prodigiosos, puesto que el PNB irlandés ha experimentado un aumento medio del 4,9 % por año en comparación con un incremento medio de un 2,4 % en la OCDE durante el período 1986-1996, mientras el empleo experimenta un aumento del 1,8 % por año, cuando en la OCDE la media es del 1,0 % y la media de la UE de un 0,3 %. La relación deuda/PNB pasó de un 117 % en 1986 a un 76 % en 1996, con un crecimiento especialmente destacado durante los años 1993-1996, cuando el PNB alcanzó un 7,5 % por año y el empleo aumentó en un 4,0 % cada año.

La estrategia de consenso por colaboración basada en extensas consultas se ha utilizado igualmente tanto en la preparación de nuestros planes nacionales más recientes. El "Plan de desarrollo nacional: 1994-1999" (*Ireland: 1994, 9*), presentado a la Comunidad Europea como un "plan para el empleo" e "Irlanda: Plan de desarrollo Nacional: 2000-2006" (*Ireland; sin fecha*). En el plan más reciente se proponen cinco estrategias entre las que se incluye "el fomento de las políticas de enseñanza y formación profesional adaptadas a las necesidades del mercado laboral, con atención especial a quienes corren mayores riesgos de encontrarse sin empleo... intervenciones destinadas específicamente a sectores y grupos afectados por la pobreza y la exclusión social" (*ibídem, 8*). El plan contiene un largo capítulo dedicado al "Programa operativo de desarrollo del empleo y los recursos humanos", en el que constituyen objetivos primordiales encontrar una solución para subsanar la escasez de capacidades en la economía y el fomento de la formación permanente. La única referencia al currículo oficial postprimario es el reconocimiento del papel del *Leaving certificate applied* (LCA), del *Leaving certificate vocational programme* (LCVP) y del *Junior certificate schools programme* (JCSP) como generadores de "una oferta más amplia de asignaturas para los jóvenes que permanecen en el sistema educativo... lo que permite al alumnado romper el ciclo de la marginación, evitar problemas vinculados al abandono prematuro de la escuela, desarrollar plenamente su potencial, participar enteramente como ciudadanos en la sociedad, aprovechar al máximo las ventajas que les ofrece el sistema educativo y adquirir las capacidades necesarias para la formación permanente" (*ibídem, 103*).

La filosofía de la colaboración social se adoptó con entusiasmo como estrategia para lograr un consenso en materia educativa durante la Convención nacional educativa (*National education*

*convention*), a la que asistieron unas 42 entidades nacionales durante un período de diez días en el mes de octubre de 1994. Como ya he indicado en otros textos (Gleeson, 1998), esta importante convención no concedió casi ninguna importancia a la FP.

## **9.5. Algunos aspectos relevantes del currículo postprimario irlandés**

Existe en Irlanda una interesante combinación de las ideologías humanista clásica y reconstructivista. La OCDE (1991, 57) lo ha descrito como "una derivación del humanismo clásico al que se añade una capa de proyectos académicos técnicos y algunos catalizadores". Sin embargo, el sesgo técnico de la evolución en estos últimos veinte años (Lynch, 1989), y la creencia de varios gobiernos en la facultad de la educación para fomentar el bienestar económico nacional, han impugnado esta postura.

Gleeson y Hodkinson (1999, 169) han señalado un dilema similar en el Reino Unido: "la tensión en una política que estimula un discurso prescriptivo y, al mismo tiempo, exige una pedagogía de autoaprendizaje ha constituido un obstáculo fundamental para el progreso... el desafío consiste en generar un "tercer acuerdo educativo" que combine los conceptos de unidad social con competitividad y productividad... La diferencia radica en la determinación y transición de una pedagogía instructiva hacia una pedagogía orientada hacia el alumno que, a pesar de que se vea limitada por un racionalismo económico, modifica radicalmente la relación entre aprender, ganarse la vida y ser competitivo". Los mismos autores alegan, además, que "lo que falta en la política actual propugnada en Inglaterra y Gales es una visión más amplia de la ciudadanía y el aprendizaje".

### **9.5.1. Predominio de intereses económicos y técnicos**

Desde la publicación de *Investment in education* (Inversión educativa, 1967) el sistema educativo irlandés se ha caracterizado por tensiones<sup>(25)</sup> entre los partidarios ansiosos de la producción de capital humano y los de la igualdad de oportunidades formativas en Irlanda. O'Sullivan (1989, 243) alega que "la igualdad de oportunidades, a pesar de ser frecuentemente citada como algo idóneo, no fue nunca encarada como un concepto que exige un análisis y una labor de elaboración... Esto dio lugar a una comprensión incorrecta de sus implicaciones en lo relativo a su planificación". Por ejemplo, fueron necesarios unos veinte años antes de que surgiera un programa académico capaz de responder al aumento de la edad de salida de la escuela en 1967. O'Sullivan (1992: 464) descubrió que el discurso irlandés sobre educación y sociedad "se asimilaba cada vez más al de educación y economía" y que "se excluían los temas de identidad cultural, idioma, competencia cívica y evolución moral". Según Fuller

---

(<sup>25</sup>) Constituye un buen ejemplo el tratamiento de la enseñanza en los diversos programas de colaboración gubernamental.

(1990: 175-6), el centro de interés del discurso educativo irlandés ha sido "la relación observada entre la educación aplicada y las exigencias de la economía". Ello se refleja de diversas maneras, entre las que se incluyen la creciente preocupación por los índices de retención escolar, el evidente sesgo obvio en la introducción de "nuevas asignaturas", la creciente implicación de la *Irish business and employers confederation* (Confederación irlandesa de empresas y empresarios – IBEC) en la elaboración de políticas educativas, el cambio del nombre del Ministerio de Educación en Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en 1997, y el nombramiento en el mismo momento de un Ministro de Estado especialmente encargado de Ciencia y Tecnología.

Habermas opina que el conocimiento es una consecuencia de la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales, a los que llama intereses constitutivos del conocimiento. Estos intereses pueden ser técnicos, prácticos o emancipatorios (críticos) <sup>(26)</sup>. En el ámbito técnico, se imparte conocimiento abstracto bajo la forma de conjuntos de verdades indiscutibles. Se hace hincapié en un conocimiento instrumental en forma de explicaciones científicas, se presenta en términos de producción o de producto y se presta poca atención al proceso. Ello se corresponde estrechamente con el curriculum postprimario irlandés, tal como ha determinado la OCDE (1991). En el ámbito de los intereses prácticos, se hace hincapié en la elaboración del significado y la interpretación. El trabajo de acción escolar realizado en el *Marino Institute of Education* ofrece un ejemplo bastante excepcional de una iniciativa irlandesa postprimaria basada en el interés práctico. Según observaciones de McNiff y Collins (1994), parece que los profesores que participan en esta iniciativa prefieren elegir como campo de investigación los primeros años del ciclo postprimario en lugar del *Leaving certificate*, donde las exigencias académicas son más elevadas. En cuanto al interés emancipador, la principal preocupación está relacionada con la distribución del poder y la emancipación del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. La *Conference of religious in Ireland* (CORI) <sup>(27)</sup> es la que contribuye con más propuestas relacionadas con este ámbito en Irlanda <sup>(28)</sup>.

Callan <sup>(29)</sup> (1995, 100ff) alega que la principal preocupación de varias fuerzas políticas ha sido "adaptar al ciudadano a una sociedad que pueda evolucionar sin trabas". Como resultado de ello, se han esquivado temas académicos básicos "mientras se seguían aplicando ajustes poco sistemáticos o microadaptaciones a un gran número de materias sociales y culturales... que dieron lugar a una extensión del contenido de los currículos y, por ende, a las inevitables presiones sobre las escuelas que debían responder de ello". Estas palabras reflejan las

---

<sup>(26)</sup> *Applied to curriculum* de Carr y Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) y otros.

<sup>(27)</sup> CORI, así como *Combat poverty*, (por ejemplo, O'Neill: 1992) constituye probablemente el mejor ejemplo de una tendencia antihegemónica en Irlanda. McCormack expuso el papel político de CORI: "luchamos en nuestro rincón como uno más de muchos interesados, mientras la iglesia institucional lo hace apoyándose en su autoridad... debemos conseguir que la luz del evangelio alumbré el sistema, mientras que cuadros y dirigentes tienen un interés personal en conservar el sistema tal cual".

<sup>(28)</sup> Por ejemplo, la respuesta de CORI al Libro Verde sobre enseñanza de adultos de 1999 se llama *Education for transformation* (Educación para la transformación).

<sup>(29)</sup> Véase igualmente O'Sullivan (1989, 243ff)

conclusiones de la OCDE (1991, 76) según las cuales "los objetivos y valores fundamentales del sistema educativo han tendido a ser más tácitos que explícitos durante un período en el que se han producido importantes transformaciones en la sociedad, la economía y la cultura; las modificaciones de los programas educativos, su valoración y examen han sido permanentes pero realizados por fragmentos". Este discurso refleja asimismo la creencia generalmente admitida (p. ej., McGlynn: 1995; Gleeson:2000) según la cual la sobrecarga de un currículo educativo constituye uno de problemas más frecuentes en la enseñanza irlandesa.

El discurso educativo irlandés contiene numerosos ejemplos del ámbito técnico: métodos de "enseñanza", utilizados en relación con INSET y los currículos académicos; referencias frecuentes a los "productos de nuestro sistema"; uso de la expresión "formación de profesores" en lugar de "educación de profesores"; preocupación por "desarrollar la asignatura"; y otras expresiones de uso frecuente que nos son obsequiadas incluyen vocablos tales como "objetivos", "estrategias" y "revisiones". Basándose en el predominio de las consideraciones tipo "capital humano", Lynch (1989), la OCDE (1991) y otros han comentado el intenso predominio técnico en la más reciente evolución de los programas académicos. Se presta una considerable atención a los aspectos técnicos de los currículos académicos y a su evaluación en el ciclo postprimario como, por ejemplo, la introducción de niveles adicionales <sup>(30)</sup> y de una escala más amplia de categorías <sup>(31)</sup>; la publicación de informes de analistas; la inserción en la Ley sobre Educación (1998) de disposiciones relativas a la reclasificación de categorías; la incorporación de objetivos de evaluación en los documentos de los planes de estudios; la creación de Comisiones Evaluadoras para examinar las repercusiones de la introducción del tercer nivel en el *Leaving certificate*. En resumidas cuentas, el sistema irlandés reúne todas las características de un sistema en el que predominan los intereses técnicos tal como lo ha subrayado Grundy (1987):

- (a) dominio de la subcultura de materias;
- (b) fuerte control central de los currículos y de los entornos de aprendizaje;
- (c) cuando los profesores aprecian la "teoría" es siempre porque la consideran "práctica";
- (d) existe una fuerte insistencia en la medición externa del producto;
- (e) la administración de las aulas y la disciplina constituyen preocupaciones esenciales;
- (f) los profesores aplican proyectos delineados y transmitidos desde arriba;
- (g) los títulos del *Leaving certificate* no tienen otro significado que una puntuación para pasar al tercer nivel.

---

<sup>(30)</sup> La introducción del *Junior certificate* en 1989 dio lugar a la sustitución del *Common level intermediate certificate* con dos niveles en materias que no fueran gaélico, inglés y matemáticas, que ahora tienen tres niveles. El autor opina que esta evolución constituye invita a una mayor diversificación.

<sup>(31)</sup> Introducido por razones de facilidad administrativa y para ofrecer una mayor diversificación en el sistema de puntuación CAO. Como consecuencia de ello, tenemos ahora unas catorce categorías posibles en cada nivel y para cada materia. El significado de estas categorías no está claramente definido, a no ser en puntos CAO (en el caso de las materias del *Leaving certificate*).

### 9.5.2. La FPI en la fase postobligatoria: caso del *Leaving certificate applied*

Influenciados por el deseo de mejorar los índices de retención en la fase de enseñanza postobligatoria, a mediados del decenio del noventa se diversificaron los programas de enseñanza de los ciclos para adultos. Se ofreció a los alumnos la opción de optar por un Programa Transitorio de un año (*Transition year programme*) inicial, cuyo objetivo principal era enriquecer la experiencia escolar, antes de elegir uno de los tres programas del *Leaving certificate*, es decir, el tradicional *Established leaving certificate*, el *Leaving certificate vocational programme (LCVP)* (Programa profesional del graduado escolar), una variación del *Established leaving certificate* tradicional, y el *Leaving certificate applied (LCA)* (Graduado escolar aplicado), muy diferente. Tanto el *LCA* como el *LCVP* existen gracias a una financiación europea, y el *LCA* se apoya claramente en actividades de elaboración de currículos educativos apoyados por la UE durante la década de los años 80.

Los alumnos que optan por el *Established leaving certificate* (una versión de esta titulación en castellano sería "Graduado escolar normal") eligen unos siete temas de una gama ofertada que comprende más de treinta. La intención es proporcionar a los estudiantes una educación amplia y equilibrada e incorporar al mismo tiempo las exigencias de una especialización profesional. Los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes del *Leaving certificate* se utilizan para elegir las opciones en los niveles siguientes y superiores de enseñanza.

El *LCVP* es una variante que incorpora elementos de formación profesional al *Established leaving certificate* con el objetivo de preparar los estudiantes a estudios posteriores y al mundo del trabajo. Se anima a los estudiantes para que asuman más responsabilidad de su propia formación, sean innovadores y emprendedores, desarrollen una comunicación eficiente, trabajen en equipo y accedan o sepan utilizar las tecnologías de la información y comunicación. Cuando los estudiantes optan por el *Established leaving certificate* de manera normal, los participantes deben obligatoriamente elegir dos de las asignaturas seleccionadas entre una gama de asignaturas profesionales (p. ej., ingeniería y física o ingeniería y contabilidad); además, deben estudiar un idioma continental y estudiar tres módulos de Enseñanza empresarial, Preparación profesional y Experiencia profesional. El *LCVP* fue introducido en su forma actual en 1994. Se impartió en unas 480 de las 770 escuelas postprimarias en 1999, siendo casi 30 000 los estudiantes que eligieron este programa.

El *LCA*, introducido en 1995, se basa en dos de los productos de los programas de FPI financiados por la UE, los programas *VPT* y *Senior certificate* (Certificado de adultos), desarrollados por el proyecto SPIRAL2 del Shannon Curriculum Centre. Se trata de un programa pequeño y "blindado" que ofrece a los jóvenes una alternativa al *Established leaving certificate*. Durante el año académico 1999-2000, 209 escuelas postprimarias (27 %) y otros centros educativos o de formación profesional han participado en el programa sumando un total de unos 7 000 participantes (más o menos el 6,5 % del grupo de estudiantes del segundo ciclo de la secundaria).

De manera extraña en un contexto irlandés, el programa ha sido elaborado a partir de módulos, organizado en bloques o sesiones de medio año, en torno a una estructura curricular



común. Este programa está obviamente orientado hacia la preparación profesional y principalmente destinado a los estudiantes que no desean pasar directamente a la enseñanza terciaria así como a aquellos cuyas aptitudes, necesidades o capacidades no son correctamente satisfechas por el *Established leaving certificate*. El carácter preprofesional del programa facilita la concentración en la preparación para la vida adulta y profesional, pero también en la formación continua y posterior; además, las actividades de los estudiantes son de tipo práctico y orientadas hacia tareas. Los cursillos y módulos a los que asisten los estudiantes ofrecen un programa de estudios amplio y equilibrado que favorece el desarrollo personal y social así como a la orientación profesional de los participantes. La característica más destacada del *Leaving certificate applied* es quizás su énfasis sobre el aprendizaje mediante la actuación, la aplicación de conocimientos y competencias a la realización de tareas así como la resolución de problemas de forma integrada en el mundo real. Al actuar de esta manera, se ponen de manifiesto importantes niveles de interacción con la comunidad local, en particular con los empresarios.

El *LCA* está estructurado en torno a tres elementos: preparación profesional, formación profesional y educación general. En el caso de Irlanda se trata de un programa innovador en cuanto a métodos de enseñanza y aprendizaje así como a medios utilizados para evaluar los resultados de los estudiantes. Al finalizar el programa, los participantes asisten a las clases del *Post-leaving certificate VET* o entran directamente en el mercado laboral.

En la definición del programa se subrayan las principales características del mismo (DES/NCCA: 2000). Se concede importancia a su categoría de programa *Leaving certificate* de dos años. Los que llegan al final del programa reciben un diploma con el mismo nombre que el otorgado a los estudiantes que asistieron a las clases de la vía tradicional y más "académica". En la definición del programa se adopta una serie de principios básicos que ayuda a clarificar los elementos clave y las preocupaciones del programa (ibidem, 8). Entre dichos principios figuran el desarrollo personal y social de los participantes, la oferta de experiencias formativas integradas que incluyan estrategias de enseñanza y aprendizaje activo, lugares de formación fuera de la escuela y estímulo a los estudiantes para que valoren las experiencias vividas y reflexionen sobre ellas. Cuando se les pregunta cuáles fueron los aspectos del programa que consideran más pertinentes, los participantes citan invariablemente las tareas de los estudiantes y su evaluación, la experiencia adquirida al estar en contacto con el mundo profesional y un entorno formativo más flexible que incluye relaciones "distintas" con los profesores (Ó Donnabháin: 1999; Boldt: 1998).

Los resultados de los estudiantes se puntúan proporcionalmente con tres sistemas que conceden créditos (unidades) por:

- (a) módulos estudiados (un 31 % de los créditos) sobre materias clave, para los que los propios estudiantes piden créditos
- (b) tareas del estudiante (un 35 % de los créditos) en las que los estudiantes tienen la oportunidad de dedicarse a temas específicos de formación por los que se interesan, mediante una labor de desarrollo

(c) exámenes finales (un 34 % de los créditos)

La diferencia entre este programa y el *Established leaving certificate*, tal como se expone en el cuadro 1, es sorprendente:

*Cuadro 1: Comparación de currículos*

<b>Criterios</b>	<b><i>Established leaving certificate</i></b>	<b><i>Leaving certificate applied</i></b>
Amplitud y equilibrio	Los participantes eligen libremente siete asignaturas (31)	Currículo básico común para todos.
Integración del currículo	Asignaturas libres	Tareas de estudiantes y aprendizaje en equipo
Organización	Asignaturas cuya duración es de dos años	Aprendizaje experimental
Pedagogía	Exámenes y estudio con libros	Cumulativo
Evaluación	Adición	Puntuación de grupo
Certificación	Asignatura por asignatura	Objetivos a corto plazo
Motivación de los participantes	Recompensa futura	Motivación intrínseca
Contribución de la comunidad	Mínima	Significativa
Experiencia profesional	Sólo en LCVP	FUNDAMENTAL
Planteamiento curricular	PRODUCTO	PROCESO

### **9.5.3. La tarea del estudiante**

Este punto merece una atención especial por ser el aspecto más innovador del *LCA*. Se trata de que los estudiantes participen en actividades prácticas a través de las cuales se aplica la formación al desarrollo de un producto, la investigación de un tema o el suministro de un servicio. La tarea interviene como un vehículo de integración curricular, estimulando a los participantes para que orienten su formación entre las distintas partes del programa, aprovechando los diversos módulos que han estudiado y dedicándose a sus propios centros de interés formativos de una manera estructurada pero no estricta.

Las tareas exigen de los estudiantes al menos diez horas (normalmente más) hasta quedar acabadas y se pueden emprender individualmente o en grupo. La realización de la tarea

comprende las fases de planificación, recopilación, tratamiento, presentación de un informe y evaluación. Esta evaluación de la tarea se basa en:

- (a) Criterios de rendimiento: calidad, demostración del carácter emprendedor y la iniciativa, creatividad, participación, aplicación práctica.
- (b) Criterios para la evaluación del Informe de Tarea: claridad en la declaración de objetivos, eficacia del plan de acción y comunicación, grado de integración logrado, comprensión de los conceptos, autoevaluación.

Se concede a las tareas el 35 % de los créditos del programa. La evaluación de tareas incluye también una entrevista con los participantes en la tarea. A lo largo del programa de dos años, los participantes llevan a cabo siete tareas. Entre estas tareas figuran:

- (a) una tarea en el área de educación general;
- (b) una tarea en el área de preparación profesional;
- (c) dos tareas en el área de la formación profesional;
- (d) una tarea relacionada con temas contemporáneos;
- (e) la realización de una tarea práctica;
- (f) una tarea de reflexión personal.

Entre los ejemplos de tareas realizadas hasta la fecha cabe mencionar estudios sobre la carrera profesional (Efectos del trabajo de dedicación parcial en los estudiantes de dedicación completa), temas de seguridad en la escuela, (Análisis de excursiones), la construcción de un invernadero, la fabricación de diversos ingenios, la explotación de varias mini-empresas, oferta de servicios de ocio y oferta de servicios de peluquería.

Conviene mencionar la excelente reacción de los participantes con respecto a las tareas que consideran como un vehículo de aprendizaje y desarrollo personal (Ó Donnabháin, 1999). Los participantes mencionan, en particular, que han visto aumentar la confianza en sí mismos y el interés por aprender, al participar en la orientación de su propia instrucción. Además, ponen de relieve la pertinencia de la tarea con respecto a su propia situación personal en la vida, las experiencias de jóvenes adultos, los desafíos de la vida familiar, el desafío que supone la elección de una vía adecuada al pasar al nivel superior de educación o al buscar un empleo. Cuando hablan del funcionamiento de las tareas, los participantes son plenamente conscientes del cambio en la naturaleza de su experiencia formativa y en las relaciones con los profesores. En efecto, algunos critican a los profesores que ponen freno a quienes desean seguir dedicándose a temas formativos de su interés. El valor que los participantes deducen de los proyectos o tareas queda resumido en los siguientes comentarios:

"Es la forma en que se imparte este curso... tenemos que entrevistarnos con personas... tenemos que salir y hacer nosotros mismos las cosas... los profesores no te vigilan para que hagas tus deberes... gozamos de una verdadera oportunidad para estudiar lo que deseamos."

"Todo lo que hemos hecho es muy interesante para enfrentarse con la vida."

#### **9.5.4. Formación para el mundo profesional**

La preparación al trabajo, incluyendo la experiencia profesional, forma parte del programa de Preparación y orientación profesional (*Vocational preparation and guidance*) al que se asigna unas 240 horas repartidas en dos años y reservándose, en su caso, hasta la mitad de dichas horas para la experiencia profesional. El formato y la naturaleza de esta experiencia profesional varían de una escuela a otra e incluye colocación profesional, simulaciones profesionales e investigaciones de carrera que se llevan a cabo por bloques o un día por semana. Numerosos participantes realizan Tareas de Estudiantes basadas en la experiencia profesional de cada uno.

En opinión de los participantes, la experiencia profesional constituye un aspecto fundamental del programa. En una entrevista de 1999, Ó Donnabháin concluye que los estudiantes declaran disfrutar de su experiencia, lo cual redundará en un incremento de la autoestima y la confianza en sí mismo, una mejora de la percepción de diversos aspectos de la vida activa y de futuras oportunidades profesionales, el desarrollo de capacidades nuevas y la mejora de capacidades existentes, así como el desarrollo de la motivación de los estudiantes y de su madurez. La calidad de las prestaciones de profesores y escuelas en la oferta de este aspecto del programa es muy variable.

La experiencia del *LCA* sugiere que los profesores que participan en éste y otros aspectos del programa encuentran dificultades para lograr un efecto óptimo con las experiencias formativas fuera de la escuela que no siguen las vías tradicionales de las asignaturas impartidas en las aulas. No obstante, los participantes manifiestan una actitud muy positiva en relación con los aspectos del programa que aportan una experiencia profesional. Por ejemplo:

"Lo que he aprendido... cambios en la vida activa... cómo abordar la vida activa... todo lo que se debe hacer después de la escuela cuando uno trabaja pero también cuando está en el paro... qué actitud adoptar en la vida después de la escuela... la cosa más importante después de la escuela es conseguir un empleo y seguir su propia vía... haciendo siempre lo que uno desee."

#### **9.5.5. El destino de los estudiantes del *LCA***

Los resultados de la encuesta sobre el porvenir de los estudiantes, realizada en 1999, confirman que el 88 % de los titulados del *Leaving certificate applied* entran en la vida activa o siguen sus estudios al completar el programa. Ello contribuyó a conservar elevados niveles de colocación en los años 1997 y 1998. Aproximadamente el mismo porcentaje de graduados encuentra un empleo cada año. El número de titulados que siguen buscando un empleo ha aumentado ligeramente.

*Cuadro 2: Destino de los estudiantes titulados por el LCA*

<b>Destino</b>	<b>Titulados 1999</b>	<b>Titulados 1998</b>	<b>Titulados 1997</b>
Empleo	38 %	38 %	39 %
Clases de Post leaving certificate (PLC)	22 %	22 %	32 %
Contratos de aprendizaje	17 %	19 %	11 %
Clases CERT (Alimentación)	4.5 %	5 %	1 %
Clases Teagasc (Agricultura)	2 %	3 %	3 %
Clases FAS (Formación)	3.5 %	2 %	1 %
Otras clases no-PLC	2 %	2 %	1 %
En busca de empleo	4 %	4 %	6 %
No hay datos/No disponible para trabajar	7 %	5 %	6 %

En el cuadro siguiente se mencionan los diez principales destinos de los titulados del año 1999 y se facilita una visión de los sectores profesionales y ciclos de enseñanza o formación posteriores hacia los que se dirige la mayoría de los participantes. En la encuesta de 1999 se facilitan igualmente datos sobre los destinos de los titulados en función del nivel obtenido al finalizar el programa. El 25 % de los que logran una distinción (el nivel más alto) se lanza a la vida activa, mientras el 68 % se orienta hacia ciclos de enseñanza o formación posteriores. Entre los que no consiguen este nivel más elevado, el 54 % inicia su vida profesional mientras el 24 % sigue otros cursos de enseñanza o formación.

*Cuadro 3: Diez primeros destinos de los titulados del LCA*

<b>No.</b>	<b>Destino</b>	<b>%</b>
1	Empleo en el sector de servicios y ventas	11.85 %
2	Aprendizaje en el sector de la construcción	9.38 %
3	Empleo en fábricas	8.04 %
4	Cursos PLC de comercio y secretaría	7.73 %
5	Empleo en el sector de la alimentación	4.12 %
6	Cursos PLC en tecnología de la información	3.91 %
7	Cursos PLC en cuidado de niños	3.91 %
8	Empleo en el sector de la construcción	3.7 %
9	Teagasc – aprendizaje en el sector agrario	2.26 %
10	Empleo en agricultura/horticultura	1.75 %

Globalmente, los resultados de las encuestas sobre destino de los estudiantes parecen mostrar que el programa ha obtenido buenos resultados en cuanto a sus objetivos como programa de FP. Los participantes, entre los cuales algunos hubieran dejado la escuela prematuramente sin

cualificación alguna, están consiguiendo cualificaciones y eligiendo orientaciones profesionales o educativas / formativas con un éxito indiscutible. Sin embargo, los datos básicos que exponemos aquí ocultan lo descubierto sobre el número cada vez mayor de participantes que no finalizan el programa, lo cual genera cierta preocupación y problemas que volveremos a tratar más tarde.

## 9.6. Nuevos temas

El caso del *LCA* pone de manifiesto varios temas fundamentales relacionados con la política irlandesa sobre educación y con su puesta en práctica. En esta sección trataremos cinco de estos temas: colaboración, fragmentación, rigidez, categoría equiparable y uso del "tercer lugar" para enseñar y aprender.

### 9.6.1. Colaboración

El sector de la enseñanza ha participado de plano en la preparación de un modelo de colaboración social para facilitar un consenso, lo cual constituye uno de los más significativos aspectos de la elaboración de la política irlandesa en general. Sin embargo, la retórica de la colaboración no se traduce siempre en aplicaciones concretas y el *LCA* da pie a ciertas preguntas pertinentes en lo relativo a la práctica de la colaboración. Mientras el carácter "blindado" del programa permite una considerable libertad de innovación, por una parte (Gleeson y Granville, 1996), aumenta el peligro de estigmatización, por otra. Algunos, como por ejemplo con ocasión de la Convención nacional sobre educación (*National education convention*), han manifestado que los participantes en programas alternativos y menos académicos podrían verse marginados: "puesto que el curso no desemboca en cualificaciones profesionales oficiales y que los titulados pueden sólo orientarse hacia cursos limitados de la enseñanza postsecundaria, existe aparentemente el peligro de que sea considerado por los estudiantes una "opción fácil" de valor reducido <sup>(32)</sup> (Coolahan ed: 1994, 76).

El reconocimiento del nuevo título por parte de los empresarios y servicios de educación superior (Gleeson y Granville: 1996) constituye una prueba para la práctica del modelo de colaboración. Mientras los estudiantes de *LCA* que desean seguir otros cursos de educación o formación lo pueden hacer a través del curso *Post-leaving certificate* (Nivel 2 de NCVA), que ofrece la oportunidad de aprovechar varias posibilidades en el sector no universitario del tercer nivel, la principal preocupación del participante típico en el *LCA* es la aceptación de su cualificación por parte de los empresarios, incluyendo el propio Estado. NESF (1993, 211ff) ha sugerido que "las perspectivas de éxito para las alternativas al actual *Leaving certificate*

---

<sup>(32)</sup> Ideas similares se expresan en el Libro Blanco sobre Desarrollo de los Recursos Humanos (Irlanda: 1997, 48): "Una prueba decisiva de la pertinencia de estos nuevos programas de orientación profesional. (...) es ver si logran el mismo grado de aceptación y categoría que los programas más tradicionales y convencionales".

general podrían mejorarse estableciendo un vínculo entre dichos programas, a través de vías estructuradas o en su caso exclusivas, dirigidas hacia programas de formación posteriores o hacia la entrada en la vida activa". Esta propuesta de tratamiento preferencial plantea una cuestión crítica en cuanto al enfoque de la colaboración tal como se aplica a la FP. A pesar de la retórica sobre la relación entre los acuerdos de colaboración y la desaparición de la exclusión social, hasta la fecha los asociados no han manifestado ningún afán por aplicar la sugerencia del NESC.

El *LCA* plantea un segundo tema crítico relacionado con el método de colaboración y la elaboración de la política a escala nacional. El mayor sindicato de profesores del nivel postprimario se negó a aplicar las propuestas de evaluación escolares que formaban parte integral del programa tal y como se había elaborado. Este rechazo reduce gravemente la eficacia del programa. Mientras que la federación sindical irlandesa (*Irish congress of trade unions*) ha desempeñado un papel estratégico fundamental para que el gobierno aceptara un mecanismo de colaboración macroeconómico, observamos que uno de los elementos constitutivos más potentes del mundo sindical se niega a cooperar en un aspecto vital de una iniciativa llevada a cabo para satisfacer las necesidades de los que, muy probablemente, serían los más afectados por los peores efectos de la desigualdad.

### **9.6.2. Fragmentación**

En Irlanda, la enseñanza está caracterizada por la fragmentación en varios niveles, y las relaciones entre los ministerios independientes encargados de la educación y la formación han sido siempre problemáticas (Gleeson, 2000). El caso del *LCA* constituye un ejemplo interesante de esta fragmentación. El programa fue elaborado por el Consejo nacional de currículos y evaluación (*National council for curriculum and assessment*) pero fue el Ministerio de Educación y Ciencias quien se encargó después de su aplicación y evaluación. En estas circunstancias, es muy difícil garantizar que se estén aplicando de manera regular los principios básicos del programa y se les conceda el valor que le corresponde en la fase de evaluación.

El *LCA* constituye un excelente ejemplo del carácter troceado de la reforma irlandesa de los programas académicos, puesto que se ha añadido al programa *Leaving certificate* existente. Ironía del destino, como en todo lo relacionado con la educación en Irlanda, las mejores propuestas surgen de manera marginal (el *LCA* ilustra perfectamente la implantación de avances significativos tales como el planteamiento centrado en tareas, la reflexión, el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en actividades de investigación).

### **9.6.3. Rigidez**

Hannan y otros (1998, 127) concluyen, en su análisis de lo que llaman "sobreeducación" en el mercado juvenil irlandés, que "una de las características más destacadas del sistema irlandés de enseñanza, a pesar de sus éxitos evidentes, es su carácter rígido... Gran parte de esta falta de flexibilidad se halla presente en los sectores curricular y de certificación, más que en la

evolución de la enseñanza y de los cursos, en la oferta de dedicación parcial o los acuerdos sobre créditos cumulativos para combinar educación y formación. Esta rigidez se manifiesta igualmente en las normas de progresión y acceso a cursos posteriores de enseñanza, normas limitantes principalmente para quienes completan con éxito un ciclo del sistema de educación general, con poca base para especializaciones profesionales o técnicas".

#### **9.6.4. Categoría equiparable**

El carácter "blindado" del *LCA* constituye un ejemplo más de rigidez. Aunque el mecanismo ofrezca varias ventajas, tal como especifican Gleeson y Granville (1996), el aislamiento que se deriva de él repercute sobre la categoría del programa y retrasa el paso hacia la enseñanza terciaria. Cabe deplorar esta situación, precisamente cuando existe una inquietud nacional enorme relativa a la proporción de los estudiantes de origen obrero que acceden al tercer nivel, y mientras se permite la entrada a los programas superiores *Certificate* y *Diploma* a los que logran cinco títulos de transición en el *Established leaving certificate*.

Este blindaje debe entenderse teniendo en cuenta el contexto histórico de la educación irlandesa postprimaria. Es muy probable que, debido a las repercusiones del declive de la tasa de natalidad sobre el número de estudiantes en el ciclo adulto y al hecho de que haya más plazas disponibles en el tercer nivel, el *LCA* no permanezca "blindado" de manera indefinida. Hay otro problema también relacionado: los elevados índices de fracasos y abandonos en los cursos del tercer nivel a los que acceden aquellos estudiantes de peores resultados académicos. Esta inflexibilidad se refleja asimismo en el hecho de que el Ministerio de Educación y Ciencias se niegue a permitir que los estudiantes de *LCA* acumulen créditos durante un período superior a dos años y a que las instituciones impartan cursos con módulos diseñados por las escuelas.

#### **9.6.5. Educación en un "tercer lugar"**

Uno de los aspectos más interesantes del *LCA* es que un programa que forma parte de la familia del *Leaving certificate* y del que es responsable el Ministerio de Educación y Ciencias se esté aplicando en una serie de entornos externos a la escuela tales como *Youthreach*. McNamara (2000), perfectamente situado para comparar la escuela y entornos externos a la misma, llegó a la conclusión que "no existe ninguna razón por la que no se podría aplicar el *Leaving certificate applied* en lugares situados fuera de la escuela. La alegación según la cual es imprescindible tener profesores cualificados para aplicar con éxito este programa no resiste un examen minucioso... La escuela convencional es más eficiente que el *Youthreach* (exterior a la escuela) en lo referente a la organización del *Leaving certificate applied*... pero la gestión del programa de *Youthreach* es más flexible... En este último caso, el nivel de los profesores se aproxima más al de los estudiantes. Entonces, ¿qué sistema funciona mejor? Si se toma en consideración la gestión global del programa y los pormenores administrativos, el método de la escuela convencional es más adecuado. Sin embargo, puesto que el objetivo del *Leaving certificate applied* es preparar a los jóvenes para la transición hacia la vida de adulto activo,



opino que el planteamiento del *Youthreach* está mejor adaptado a las necesidades de los jóvenes".

## 9.7. Conclusiones

Hord (1995) plantea cuatro fases de una reforma curricular:

- (a) preparar los componentes;
- (b) preparar a las personas;
- (c) preparar a las escuelas;
- (d) preparar el sistema.

Si se tiene en cuenta el carácter fragmentario de la reforma curricular irlandesa, no es sorprendente que se haya concentrado en "preparar los componentes" y, últimamente, en "preparar el sistema" mediante la introducción de un número inaudito de disposiciones legislativas. Se ha insistido poco en la preparación de los profesores, aunque hayan sido buenos los recursos destinados al desarrollo de carreras para ofertores del *LCA*. Hasta hace poco tiempo, se omitía totalmente el papel de las escuelas como componentes de una reforma con éxito (véase OCDE, 1991. Callan, 1998) y el trato a éstas en la aplicación del *LCA* deja mucho que desear.

El *LCA* representa un ejemplo más de "preparación de los componentes", ya que organiza el desarrollo de un programa "blindado" de formación para el empleo con vistas a evitar toda contaminación por parte del sacrosanto *Established leaving certificate*. Este planteamiento es perfectamente coherente con el énfasis irlandés en la metodología técnica y jurídica de los cambios, en detrimento de los aspectos culturales y pedagógicos. Desde este punto de vista, la reforma que ha introducido el *LCA* busca más bien un "equilibrio artificial" para responder a las exigencias económicas de índices de retención de alumnos más elevados, que suscitar un análisis crítico de nuestro sistema educativo "establecido". Por otra parte, son muchos los que consideran el *LCA* como un avance valioso, cuya estrecha relación con la amplia familia del *Leaving certificate* le concede fuerte relevancia. Debido al reconocimiento oficial del que goza, ha sido elegido para ser expuesto en este Ágora, en lugar de otras alternativas más radicales que también existen en Irlanda. Ahora que el programa está reconocido, posee, como el caballo de Troya, potencial para revolucionar desde dentro la política y la práctica irlandesa del currículo postprimario. Pero el autor de estas líneas...no está en vilo.



## Referencias bibliográficas

Boldt, Scott. *Unlocking potential: a study and appraisal of the leaving certificate applied*. Dublín: Marino Institute of Education, 1998.

Callan, J. Equality of learning in schooling: a challenge for curriculum implementation. En Coolahan, J. (ed.). *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Ministerio de Educación, 1995, páginas 92-117.

Callan, J. *Principal-staff relationships: a critical element in developing school curricula and teacher culture*. Documento no publicado y leído en la conferencia ESHA – European Secondary Heads Association Conference, Maastricht, 1998.

Carr, W.; Kemmis, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Falmer, 1986.

*Charting our educational future: white paper on education* [Libro Blanco sobre Educación] / Department of Education. Dublín: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1995.

Clancy, Patrick. *Access to college: patterns of continuity and change*. Dublín: HEA – Higher Education Authority, 1995.

Clancy, Patrick; Wall, Joy. *Social backgrounds of higher education entrants*. Dublín: HEA – Higher Education Authority, 2000.

Coolahan, John. *Report on the national education convention*. Dublín: Secretaría de la Convención Nacional sobre Educación., 1994.

Cornbleth, C. *Curriculum in context*. Londres: Falmer, 1990.

Crooks, Tony. The Dublin Inner City education project. En McNamara, Ger; Williams, K; Herron, D. *Achievement and aspirations curricular initiatives in Irish post-primary education in the 1980s*. Dublín: Centro docente de Drumcondra, 1990, páginas 87-100.

*Economic surveys: Ireland* / OECD. París: OECD, 1995.

*Education and training policies for economic and social development* / NESC–National Economic and Social Council. (NESC Report, 95). Dublín: NESC, 1993.

*Europe in figures* / Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1989.

Flude, Michael; Sieminski, Sandy. *Education, training and the future of work II: developments in vocational education and training*. Londres: Routledge, 1999.

Fuller, Louise. *An ideological critique of the Irish post-primary school curriculum*. Tesis no publicada, Universidad NUI de Maynooth, 1990.

Gleeson, D; Hodkinson, P. Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales. *British Journal of Education and Work*, 1995, Volumen 8, Número 3, páginas 5-19.

Gleeson, Jim, Granville, Gary. Curriculum reform: educational planning and national policy: the case of the Leaving certificate applied. *Irish education studies*. ESAI, 1996, páginas 113-132.

Gleeson, Jim, McCarthy, John. The recognition and certification of transnational training and work experience placements under PETRA: an Irish perspective. *International Journal of Vocational Education and Training*, 1996, Volumen 4, Número 2, páginas 60-80.

Gleeson, Jim. A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland. En Finlay, Ian; Niven, Stuart; Young, S. (eds.). *Changing vocational education and training: an international comparative perspective*. Londres: Routledge, 1998, páginas 41-69.

Gleeson, Jim. *Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy*. Documento no publicado, leído en la Conferencia de Estudios Educativos de Irlanda. Galway: 1996.

Gleeson, Jim. *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership*. Tesis no publicada. Universidad de East Anglia, 2000.

Gleeson, Jim. SPIRAL 2: the Shannon Initiatives. En McNamara, Ger; Williams, K; Herron, D. *Achievement and Aspirations Curricular Initiatives in Irish post-primary education in the 1980s*. Dublín: Centro docente de Drumcondra, 1990, páginas 63-86.

Granville, Gary. The work of the early school leavers project. *Compass*. 1982, Volumen 11, Número 1.

*Growth, competitiveness, employment: the challenges and ways forward into the 21st century: white paper* [Crecimiento, competitividad y empleo, Libro Blanco] / Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la UE, 1993. Internet: <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/cntents.html> [22.02.2002] [en ingles].

Grundy, S. *Curriculum: product or praxis*. Londres: Falmer, 1987.

Hannan, D. y otros. Early leavers from education and training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. *Diario Europeo de Educación*. 1995, Volumen 30, Número 3, páginas 325-346.

Hannan, D. y otros. *Trading qualifications for jobs*. Dublín: ESRI – Economic and Social Research Institute, 1998.

Hantrais, Linda. *Social Policy in the European Union*. Basingstoke: Macmillan, 1995.

Hord, S. From policy to classroom mandates: beyond the mandates. En Carter, D; O'Neill, M. (eds.). *International perspectives on educational reform and policy implementation*. Londres: Falmer, 1995, páginas 86-100.

*Human resource development: white paper on human resource development* / Ministerio de Empresas, Comercio y Empleo. Dublín: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1997.

*Improving youth employment opportunities: Policies for Ireland and Portugal* / OECD. París: OECD, 1984.

*Inequality in Education: the role of assessment and certification* / CORI – Conference of Religious of Ireland [Conferencia de Religiosos en Irlanda]. Dublín: CORI, 1998.

*Leaving certificate applied: programme statement and outline of student tasks* / NCCA – National Council for Curriculum and Assessment; DES – Department of Education and Science. Dublín: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 2000.

Leonard, D. The vocational preparation and training programme. En McNamara, Ger; Williams, K; Herron, D. *Achievement and aspirations curricular initiatives in Irish post-primary education in the 1980s*. Dublín: Centro docente de Drumcondra, 1990, páginas 33-46.

Lewis, Mary; Kellaghan, Thomas. Vocationalism in Irish second level education. *Irish Journal of Education*, 1987, Volumen 21, Número 1, páginas 5-35.

Lynch, Kathleen. *The hidden curriculum: reproduction in education: an appraisal*. Londres: Falmer, 1989.

McGlynn, M. A principal's perspective on implementation. En Coolahan, J. (ed.). *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Ministerio de Educación, 1995, páginas 65-75.

McNamara, Ger. *The LCA in two settings*. Informe técnico no publicado, Universidad de Limerick, 2000.

McNiff, J; Collins, U. *A new approach to in-career development for teachers in Ireland*. Bournemouth: Hyde, 1994.

O'Connor, Torlach. The impact of the European social fund on the development of initial vocational education and training in Ireland. En Trant, Anton *The future of the curriculum*. Dublín: CDVEC, 1998, páginas 57-76.

O'Donnell, Rory; Damian, Thomas. Partnership and Policy-Making. En Healy, Sean; Reynolds, Brigid. *Social policy in Ireland: principles, practice and problems*. Dublín: Oak Tree Press, 1998, páginas 117-146.

O'Sullivan, Denis. Cultural strangers and educational change: the OECD report: investment in education and Irish education policy. *Journal of Education Policy*, 1992, Volumen 7, Número 5, páginas 445-469.

O'Sullivan, Denis. The ideational base of Irish educational policy. En Mulcahy, D; O'Sullivan, Denis. *Irish education policy: process and substance*. Dublín: IPA – Institute of Public Administration, 1989, páginas 219-269.

Paris, David C. *Ideology and Educational Reform*. Boulder: Westview, 1995.

*Partnership 2000 for inclusion, employment and competitiveness* / Irish government. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1996.

*Programme for competitiveness and work* / Irish Government. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1993.

*Programme for economic and social progress* / Irish Government. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1991.

*Programme for national development (1994-99)* / Irish Government. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1994.

*Programme for national recovery* / Irish Government. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1987.

*Review of national policies: Ireland* / OECD. Paris: OECD, 1991.

*Review of the leaving certificate applied: report on programme structure* / NCCA National Council for Curriculum and Assessment. Dublin: NCCA, 1998

*Science, technology and innovation: white paper* / Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1996.

Stokes, Dermot; Watters, Elizabeth. *Ireland: vocational education and training: a guide*. Dublin: Leargas, 1997.

*Strategy into the 21st century, conclusions and recommendations* / NESC–National Economic and Social Council. (NESC Report, 98). Dublin: NESC, 1996.

*The ages of learning* / Department of Education [Ministerio de Educación]. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1984.

*The Information Society*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la UE, 1995.

Tierney, D. P. N. *Making knowledge work for us: a strategic view of science, technology and innovation in Ireland*. Dublin: Stationery Office [Publicaciones del Estado], 1995.

Transition education for the '90s: the experience of the European Community's action programme / IFAPLAN. (DOC; 28WD88). Bruselas: IFAPLAN, 1988.

Trant, Anton; et al. *Reconciling liberal and vocational education: report of the European Union Leonardo da Vinci research project on promoting the attractiveness of vocational education (PAVE)*. Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

## **10. Ponencia del Sr. Manfred Schneider, BBJ-Unternehmensgruppe**

Señoras y señores, muchas gracias por permitirme presentar nuestro programa en este Ágora. Antes de hacerlo querría formular un par de observaciones. Nuestro tema son los jóvenes que no han encontrado, por la razón que sea, la puerta de acceso al sistema regular de formación, o que se han descolgado de él, y cómo darles una segunda oportunidad para alcancen una especialidad profesional. Esta segunda oportunidad, a veces también tercera o cuarta, se presenta en Europa a través de numerosos programas, proyectos y métodos. Voy a presentar uno de ellos; podremos ayudar a coordinar un programa en el ámbito europeo, el de la Comisión para la "segunda oportunidad". El Sr. Tersmette informará probablemente sobre ello. Esta pluralidad de programas es naturalmente una oportunidad para los jóvenes afectados, pero también es un escándalo. Un escándalo porque un sistema regular de formación que necesita de tantos mecanismos de corrección permite dudar de su funcionalidad. Hablando de Alemania, se puede decir que el sistema de formación profesional, y no sólo él, vive bajo la necesidad de reformas que lo adapten a los nuevos retos económicos y sociales. En este sentido, medidas moduladas, formación permanente son dos de los lemas principales. Y en ello, no sólo la moda del "internet pata todos" en las escuelas es un reflejo actual de un accionismo (aún)desorientado. No son sólo los sistemas educativos mismos los que no se reforman fácilmente, son sobre todo los sistemas vinculados a la educación los que ofrecen las principales resistencias: los intereses corporativos de los docentes, los sistemas de tarifas y remuneraciones de las empresas, que están asociados estrechamente a las titulaciones,... por citar algunos ejemplos. Y este estado de cosas existe mientras se efectúa una rápida europeización de la economía, la Comisión y el Consejo Europeo fijan como objetivo prioritario la creación del Mercado Único y declaran que la comunidad científica europea debe ser la base de Europa en el mercado global. Es evidente que las iniciativas aquí presentadas no pueden reparar estas deficiencias e, incluso, contribuyen a su manera a estabilizarlas. No hay que perderlas de vista, porque estas llamadas alternativas forman ya parte del sistema educativo regular. Y son también modelos experimentales para nuevos métodos y aproximaciones, que serán tanto más valiosas cuanto más se logre transferirlas de los modelos-piloto al debate entre sistemas.

Con nuestro programa, que voy a presentarles enseguida, hemos intentado basarnos en la situación económica real de los jóvenes. El programa tiene ya sus diez años y debería ser modificado en el sentido mencionado anteriormente. Estamos reflexionando sobre la ampliación de los principios modulares de la formación, pensamos también en transformar el sistema de subsidios salariales en otro de préstamos y quizás podríamos financiarlo todo a través de una subvención global del FSE; sí, sabemos que esta reforma será mucho más fácil que la otra.

## **10.1. El Programa 501/301 del BBJ**

"Puestos de trabajo en PYMES para adultos jóvenes en paro de larga duración, con vías de cualificación estructuradas modularmente".

El programa 501/301 se dirige a jóvenes de 18 a 27 años en paro prolongado, y que no disponen en general de ninguna especialidad profesional y que, a la vista de su biografía y reducida formación, apenas pueden esperar un puesto de trabajo regular. La cuota entre ellos de personas jóvenes de origen extranjero crece continuamente desde el principio de los 90 y ha llegado ya al 50 %.

A los jóvenes desempleados se les da la oportunidad de buscarse libremente un puesto de trabajo en las empresas berlinesas pequeñas y medianas de todas las ramas. Las empresas reciben por cada puesto suplementario de trabajo, a través de subvenciones públicas, una parte de los costes salariales y de seguridad social de modo decreciente y por un periodo de hasta tres años.

De este modo se entrelazan las ofertas de la ayuda a la juventud con los ámbitos de la política de empleo y del fomento económico. El Programa 501/301 no representa en absoluto una competencia para la formación profesional regular porque al empezar, la mayor parte de los participantes no tenían ninguna esperanza de encontrar un puesto de aprendizaje, como consecuencia de su deficiente formación, del fracaso escolar o de su edad (más de 18 años).

El objetivo del proyecto es la inserción de estos adultos jóvenes en el mercado principal de trabajo y, entretanto, estabilizarlos y cualificarlos hasta que su productividad alcance un nivel suficiente y haga rentable su puesto de trabajo sin necesidad de subvención pública.

El Programa 501/301 es concebido y organizado por la BBJ für Jugendhilfe. Su financiación se basa en fondos de la Administración para el Trabajo, Asuntos sociales y Mujeres del Gobierno berlinés y del Fondo Social Europeo. Hasta 1997 también fue apoyado económicamente por el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud como proyecto piloto. El Ministerio Federal de Educación e Investigación financia desde 1995 en el marco de un proyecto piloto en colaboración con el Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB) el 75 % de los costes adicionales generados por su carácter experimental.

## **10.2. La idea del "Programa 501/31"**

El BBJ es gerente del Programa 501/301 y ofrece seguimiento y apoyo tanto a los participantes como a las empresas. A la base de planes educativos y de formación profesional individuales para los participantes se añaden las posibilidades formativas de las empresas y otras ofertas externas de cualificación complementarias.

En la idea básica del programa se busca, ante todo, activar la iniciativa de los jóvenes parados. En el centro de la fase de orientación inicial se encuentra la busca de una profesión deseada y



la constatación de las capacidades propias. Los jóvenes pueden determinar su campo de actividades futuro, lo que les motiva enormemente.

El plan de cualificación que acompaña a las tareas laborales es un elemento importante del programa 501/301 porque mediante él aumentan significativamente las perspectivas de empleo fijo y, en general, el valor en el mercado laboral de la especialidad alcanzada. Por ello, los empresarios se comprometen a dar permisos para asistencia a cursos externos por un máximo de hasta el 20 % del tiempo de trabajo.

Las ofertas de formación son progresivas y

- (a) se rigen por los deseos de los participantes en el Programa,
- (b) se rigen según el puesto de trabajo y las necesidades del empresario,
- (c) incluyen capacitaciones multivalentes y responden así a las exigencias de trabajo real,
- (d) aportan conocimientos básicos,
- (e) están estructuradas en todo lo posible modularmente,
- (f) están, en todo lo posible, reconocidas oficialmente y se certifican,
- (g) y se documentan en una cartilla de cualificación.

La idea del proyecto piloto de titulación profesional para adultos:

El modelo-piloto "Vías diferenciadas de titulación profesional para adultos", que se realiza desde 1995 dentro del Programa 501/301 en colaboración con el BIBB, es un desarrollo consecuente de los principios formativos del Programa 501/301. En él se prepara a los participantes para un examen externo de oficial administrativo ante la Cámara del Comercio y de la Industria según el Art. 40.2 de la *Berufsbildungsgesetz* (Ley de formación profesional, BbiG). Un punto importante en el modelo piloto es la interrelación entre teoría y práctica, es decir, que la formación se basa, tanto en el plan de estudios para administrativos como en la formación en el interior de la empresa, en la idea de "aula en el trabajo". Las vías de formación están subdivididas en módulos y éstos estructurados según las necesidades de aprendizaje y de evaluación y las tareas laborales en las secciones de la empresa.

Para documentar y poder certificar a continuación tanto el curso como los conocimientos adquiridos por los participantes se creó una cartilla de cualificación que toma la idea de la Cartilla de formación profesional y que sirve de orientación a los/las interesados/as en el camino a la titulación. La cartilla de cualificación como hilo conductor en el transcurso de la formación contiene los certificados de los módulos adquiridos, los certificados del patrono y otras informaciones y documentos varios sobre las experiencias profesionales del/de la titular. La cartilla se presenta en la Cámara para ser admitido al examen.

### 10.3. Resultados

- (a) La idea del Programa 501/301 ha tenido un éxito probado: anualmente, entre 60 y 70 % de los participantes siguen empleados en las empresas o encuentran otro puesto de trabajo tras titularse, un 5 % se establece o trabaja como autónomo y otros 5 % empiezan un curso de recualificación profesional.
- (b) La perspectiva de poder seguir empleado en la misma empresa si el rendimiento es adecuado acrecienta el esfuerzo de trabajo. Para muchos, el Programa 501/301 representa la última oportunidad de acceso al mercado laboral. Han adquirido por primera vez una relación prolongada con el mundo del trabajo, verificado sus capacidades personales y profesionales y ganado, finalmente, en autoestima. La especialidad adquirida abre perspectivas de empleo que antes eran inimaginables. El empleo directo en la empresa motiva enormemente.
- (c) Diferentes grupos de participantes en el proyecto piloto han transitado por los tres años de formación, casi como en una "formación permanente hacia el título profesional", y se han graduado por la Cámara del Comercio e Industria. Este mecanismo de formación se ha transformado en una vía más de la oferta educativa.

La decisión de estudiar para alcanzar una titulación profesional está alimentada por la voluntad de "tener un título". Además de esta decisión personal es necesario un apoyo dado por las condiciones del Programa 501/301, tal como la posibilidad de formarse recibiendo una retribución normal como consecuencia de un contrato laboral con seguridad social. Y esto tiene una importancia decisiva en una situaciones personales (p.ej. madres solteras o separadas) que necesitan ingresos regulares y consideran más bien con escepticismo y temores previos las medidas puramente "escolares".

Resumiendo, podemos decir que el Programa 501/301 es un buen medio para la integración laboral de personas jóvenes en paro de larga duración y que la formación profesional para adultos estructurada por módulos aporta un instrumento ideal para la cualificación del colectivo de los parados de nula o escasa cualificación.

## **11. Estrategia para combatir el fracaso escolar: comparación entre las experiencias italianas y europeas**

*Claudia Montedoro*

La sociedad italiana manifiesta una escasa sensibilidad frente a la problemática educativa. En el marco de una encuesta Censis efectuada en 1996 sobre las expectativas y valores de los italianos, sólo un 5,7 % de los entrevistados consideran la cultura una virtud indispensable, y la educación cosecha también una valoración similar: únicamente el 6,8 % de la población piensa que sea fundamental. Es evidente que el proceso de renovación de nuestro sistema educativo, aún siendo necesario, no encuentra un apoyo suficiente en el conjunto de la opinión pública. El país ha vivido un desarrollo acelerado más centrado en la cantidad que en la calidad: el valor del capital humano se ha incrementado en nuestros días considerablemente, pero la propia velocidad del desarrollo ha ocasionado que la adaptación al cambio no se haya difundido con el mismo ritmo. Todo esto se refleja en la realidad del sistema educativo y en el fenómeno del abandono escolar, que en muchas regiones del país adquiere rasgos preocupantes. Los datos del Istat y de los Observatorios provinciales sobre la dispersión escolar registran de hecho datos preocupantes sobre los fenómenos de retrasos, suspensos, retiradas, transferencias a otras escuelas y abandonos. En concreto el abandono escolar, que designa el hecho de salir de la escuela sin haber finalizado el curso iniciado en ella, resulta particularmente importante en los dos primeros años de la escuela superior.

El análisis de la situación de los jóvenes en dificultades arroja datos también preocupantes: efectivamente, en la sola Unión Europea un 15 % de los jóvenes entre 15 y 24 años no participa en actividad laboral ninguna ni está matriculado en un curso educativo. Resaltemos que el 45 % de esta franja de población juvenil abandona en el mejor de los casos el sistema educativo escolar justo después de haber llegado al nivel de la secundaria inferior.

En lo referente a la situación laboral, es notorio que sólo un 56 % de los que abandonan la escuela con un nivel bajo de cualificación consiguen una inserción en el mundo del trabajo; por contra, el porcentaje de jóvenes de cualificación adecuada que consiguen un trabajo es bastante superior (74 %). Para esta franja de edades, se calcula que el 39 % de los jóvenes con baja cualificación – lo que corresponde a unos 3,3 millones de jóvenes italianos – corre un riesgo de marginación en el mercado de trabajo, según los criterios de Eurostat. Todo esto se traduce en situaciones de trabajo precario, de empleo parcial impuesto o de paro. Y este porcentaje, ya bastante alto de por sí no incluye a todos aquellos jóvenes que aunque tengan empleo se encuentran igualmente en situación de riesgo, debido principalmente a su carencia de cualificaciones.

Es importante resaltar que la percepción colectiva de la exclusión es muy intensa: 3 millones de jóvenes se sienten completamente excluidos, y 41 millones de personas se sienten sólo parcialmente amenazados por la exclusión. Las encuestas efectuadas directamente a jóvenes evidencian que éstos atribuyen la exclusión social a la pobreza original de su familia, como factor básico inicial, y declaran que la educación es la mejor herramienta para compensar esta situación desfavorable.

Todas estas observaciones demuestran que los datos cuantitativos son espectaculares pero no suficientes para producir una imagen global de la situación: consideramos de hecho necesario afianzar las estadísticas con testimonios directos de los jóvenes que permiten observar la voluntad y desánimo de éstos, una sociedad que no parece dispuesta a acogerles, y las consecuentes dificultades para todo planteamiento futuro.

En otras palabras, se advierte la ausencia de una metaeducación o de una educación sobre la educación que permita asignar el valor justo de mercado a los procesos de cualificación del capital humano. Esta observación resulta incluso más evidente cuando el análisis se ciñe a las políticas formativas y sociales dedicadas a las personas desfavorecidas. En numerosos casos, los muchachos que viven situaciones de dispersión escolar corren ya peligro de exclusión social porque la situación económica de su dinámica ocupacional se caracteriza por una prolongada reducción de la jornada de trabajo y un alargamiento de los períodos necesarios para la inserción laboral. Estos problemas se traducen además en una falta de autonomía y de proyectos vitales. Para los jóvenes también el ámbito de las medidas para desfavorecidos, a las que pueden verse confinados durante mucho tiempo, se presenta marcado por una mayor dificultad de inserción o reinserción en el mercado de trabajo, y por tanto, por una difusión correspondiente del trabajo sumergido o no reglamentado.

En este contexto, se aprecia también que renace el interés por los debates culturales y políticos sobre la lucha contra la exclusión social y la reforma de los sistemas educativos. Existe una gran necesidad de concentrarse en posibles modelos de integración a partir de los recursos y expectativas de los jóvenes. Las experiencias presentadas en el curso de *Ágora IX*, organizada por el Cedefop los días 26 y 27 de junio, demuestran que el debate sobre estos temas avanza decididamente a escala europea, y que la evolución de las nuevas políticas sociales se realiza hoy a través de la participación directa de numerosos protagonistas y agentes, adoptando un método activo e integral para los problemas conjuntos de la educación y la exclusión social.

En esta reunión tuvo un interés particular el momento de análisis conjunto efectuado por los asistentes sobre la consigna "Escuela alternativa" o "Alternativa a la escuela". La jornada que intentó detectar vías alternativas eficaces para combatir el fracaso escolar puso en evidencia que existen de hecho interesantes puntos de contacto entre las diversas experiencias realizadas en los diferentes países de la Unión Europea. Esto permite intuir que un intercambio continuo a escala internacional puede contribuir a mejorar los respectivos sistemas nacionales, sobre todo mediante la creación de nuevas sinergias y la adopción recíproca de instrumentos y estrategias ya experimentados en determinados contextos, y utilizables además en otros.

En otras palabras, el intercambio sobre el tema de la dispersión escolar y sobre posibles soluciones para combatirla se enriquece a partir del momento en el que los agentes del sistema comienzan a razonar – y consiguientemente a operar – en términos de buenas prácticas. "Una buena práctica es una construcción empírica de una modalidad de desarrollo de experiencias que por la eficacia de sus resultados, las características de calidad interna y la contribución que ofrece a la solución de problemas particulares satisface el complejo sistema de expectativas de la formación profesional" (y no sólo de ésta, sino también de la educación y de la instrucción escolar).

Precisamente las buenas prácticas reflejan la idea de que las posibilidades de mejorar la calidad formativa e insertar elementos útiles para el cambio son realizables y constituyen un logro factible, operable y también compartible. Evidentemente, ninguna experiencia y ningún modelo pueden considerarse perfectamente adaptados a la complejidad de las necesidades existentes, de las diversas expectativas y las distintas exigencias que surgen en cuanto a principios de calidad organizativa y didáctica. Con todo, en cualquier experiencia pueden detectarse aspectos positivos que presentan un alto nivel de elementos compartibles y que pueden por tanto asumirse convencionalmente como proyectos e iniciativas prometedoras de buenas prácticas.

Las experiencias presentadas durante el Ágora IX suponen una contribución interesante para replantear el problema con la orientación expuesta. Los sistemas de enseñanza y formación profesional se ven cada vez más abocados a ofrecer no sólo instrucción y formación sino también servicios de orientación y de apoyo para la inserción en un empleo, en los ámbitos en los que la inserción profesional constituye – sobre todo en los casos de fracaso escolar – una alternativa válida a los itinerarios educativos tradicionales. Esta perspectiva no sólo implica una ampliación en los servicios y orientaciones de la FP, sino que trastoca los puntos de referencia de toda la estructura del sistema. Este se centraría no ya en la lección expuesta en una aula o en un curso de formación, sino en el usuario, quien sobre todo en situación de desventaja o marginalidad debe acceder a la vida activa y puede manifestar las siguientes necesidades: formación específica (de múltiples formas: en el aula, a distancia, período de prácticas, tutorías), orientación al trabajo (en su doble acepción de remotivación o conocimiento de oportunidades), acciones de orientación o acompañamiento para la inserción laboral, ayudas económicas (al empresario, para amortizar la escasa productividad inicial de una relación laboral), y por último ayudas económicas a la creación de empresas y a la actividad autónoma (*Job creation*). Recurriendo a instrumentos como la formación, los períodos de prácticas y las colocaciones, se experimentan modelos que permiten contrarrestar los fuertes problemas educativos y por consiguiente profesionales para muchos de los ciudadanos europeos afectados. La integración entre estas diversas acciones (orientación, formación y medidas de acompañamiento) constituye de hecho una integración de políticas educativas, sociales, formativas y ocupacionales. La importancia central que se confiere a las personas y no a las instituciones favorece una visión integrada e interrelacionada de:

- (a) Las políticas sociales (relativas a la recuperación y rehabilitación, resocialización, remotivación; pueden citarse al respecto los programas organizados por los Municipios de acogida);

- (b) Las políticas formativas (orientadas a la obtención de competencias profesionales útiles en el mercado de trabajo);
- (c) Las políticas ocupacionales (orientadas a la integración socioeconómica);
- (d) La operación y redefinición del contexto normativo de apoyo.

También el Libro Blanco elaborado por la Comisión Europea *Teaching and learning: towards the learning society*, aprobado en noviembre de 1995, asume este mismo mensaje y sugiere a escala europea cinco macroobjetivos de acción para combatir la dispersión escolar y los riesgos consiguientes de exclusión social: el primero consiste en fomentar la obtención de nuevas competencias, el segundo en aproximar el mundo de la escuela y el de las empresas, el tercero plantea dominar al menos tres idiomas comunitarios, el cuarto invita a prestar una atención equivalente a la inversión material y a la inversión formativa, y como última recomendación asume con una importancia equivalente el objetivo de la lucha contra la exclusión.

¿Qué soluciones deben adoptarse y que instrumentos podemos utilizar para tender hacia la consecución de estos cinco macroobjetivos? Desde luego, por parte de docentes, operadores y otros protagonistas del trabajo será necesario prestar más atención al alumnado muy joven, a partir ya de la escuela obligatoria.

Precisamente este período educativo y formativo representa el primer escalón de importancia en la formación de la personalidad de un joven. En zonas como las periferias de las grandes ciudades o en otras regiones marginales de la Italia meridional, la escuela obligatoria supone un momento determinante y con frecuencia decisivo en la socialización del joven, que de otra manera corre el riesgo de sentirse atraído por ambientes tan peligrosos como el de la delincuencia organizada. Por otra parte, las numerosas décadas de enseñanza tradicional inhiben de alguna forma la capacidad y la potencialidad de las estructuras escolares, que se limitan con muchísima frecuencia a recitar unidades didácticas escasamente vinculadas con la realidad circundante y caracterizadas además por el empleo de instrumentos didácticos inadecuados tanto profesional como culturalmente.

Los mismos organismos que hoy, con la reforma de la autonomía escolar, deben desempeñar la nueva función de *manager* capaces de transferir la escuela italiana de un modelo público a uno privado, deben responder a la necesidad de repensar el papel y la identidad de la escuela, su dinámica interna en el contexto territorial en que opera, y su capacidad de relacionarse en redes de coordinación con otros protagonistas de la escala local. Por un lado, pues, se observa la exigencia de repensar y definir una nueva identidad, nuevas soluciones organizativas y objetivos alcanzables; por otro se advierte asimismo la exigencia de desarrollar en concreto nuevas potencialidades, operando de común acuerdo y coordinadamente con las realidades – diversas en naturaleza y funciones – que existen en una misma zona territorial.

En lo relativo al primer aspecto, la posible nueva identidad de la escuela italiana pasa por la adopción de nuevas soluciones organizativas entre las que pueden mencionarse, como se ha hecho en el curso del Ágora IX, las iniciativas de las llamadas Escuelas de la segunda oportunidad, dirigidas a los jóvenes desprovistos de cualificaciones que han superado ya la

edad de la escuela obligatoria y que buscan aún su inserción social y profesional. El objetivo principal de las Escuelas de la segunda oportunidad, que operan ya en diversos países europeos y colaboran con frecuencia entre sí para alcanzar objetivos y metas comunes, consiste en la inserción del joven en la vida social y laboral, a través de la oferta de una amplia gama de oportunidades formativas adaptadas a las respectivas necesidades individuales.

Los proyectos concretos se llevan a cabo principalmente en las zonas o barrios de grandes ciudades afectadas por graves problemas sociales y económicos, con cifras altas de jóvenes que viven en situación de marginación o desfavorecimiento y con un fuerte sentimiento de malestar e indiferencia frente a las instituciones, que consideran demasiado alejadas de la propia realidad.

Las Escuelas de la segunda oportunidad se basan en algunos principios fundamentales, como flexibilidad, método integrado e innovación tecnológica.

Estas escuelas se han ideado para permitir a cualquier joven elaborar su propio itinerario formativo con el apoyo de un tutor y en colaboración con empresarios locales. Este itinerario se basará en las necesidades del joven, en sus expectativas y competencias, e intentará aprovechar las competencias que ya posea y ayudarle a reconstruir una imagen positiva de sí mismo.

Una de las peculiaridades de la Escuela de la segunda oportunidad es que estos centros afrontan las situaciones de los jóvenes con problemas a través de un método integrado: estas escuelas, efectivamente, no deben convertirse simplemente en un organismo más que expide cualificaciones para quienes las precisen, sino que deben responder a todas las necesidades de los jóvenes: instrucción, formación, salud, alojamiento y situación administrativa.

Así, resulta necesario crear un equipo interdisciplinar en el que participen personal cualificado y motivado, además de implantar una cooperación sólida entre los diversos protagonistas locales interesados (servicios sociales, asociaciones, etcétera). En este contexto, las empresas desempeñan una función esencial: ofrecen sus tutores y puestos de formación dentro de la propia organización a fin de permitir, al final del itinerario formativo del joven, la inserción de éste dentro de la empresa.

El último elemento es el de las nuevas tecnologías: las Escuelas de la segunda oportunidad son capaces de movilizar medios educativos de alta calidad, introducen innovaciones y hacen participar a docentes, educadores y tutores experimentados. Tampoco podemos olvidarnos de otros factores importantes, como ante todo la continua atención que estas escuelas dedican al contexto social: todo proyecto adopta de hecho el perfil más adaptado en el contexto político, social, económico y cultural que le rodea; la forma institucional que adopta la escuela, su tamaño, los métodos para captar jóvenes o contratar formadores y las estrategias de las empresas varían seguramente de un lugar a otro. Otro elemento mencionable es la tendencia de estas escuelas a estimular la calidad y abrirse a la innovación: la diversidad de los sistemas educativos europeos y de las experiencias fomentadas y operadas es una riqueza que debe aprovecharse a fin de promover la calidad de la instrucción, la formación y los proyectos existentes.

La valoración de los proyectos realizados por las Escuelas de la segunda oportunidad demuestra que éstas son capaces de responder de forma concreta y eficaz al problema de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela, ofreciéndoles la posibilidad de trabajar y de formarse simultáneamente. Es muy importante que exista un vínculo directo entre la enseñanza y el mercado de trabajo. Con el fin de alcanzar este objetivo, la acción educativa de la Escuela de la segunda oportunidad se estructura según algunas líneas fundamentales: ante todo, se trata de seleccionar a los participantes entre las oficinas de empleo; a continuación, es necesario desarrollar una formación estrechamente vinculada con la economía local, efectuando actividades formativas en instituciones próximas al mundo de los empresarios; por último, hay que controlar la calidad de la formación dentro de la empresa, con el criterio de los jóvenes no han de realizar un trabajo indistinto y desvinculado de su propia formación.

Es necesario no olvidar las oportunidades que ofrece el denominado Tercer Sector, compuesto por múltiples realidades (asociaciones, cooperativas sociales, ONGs, fundaciones), que permite desarrollar una economía social a través de la interacción de una lógica social con una lógica económica.

El objetivo de aumentar el índice de inserción de los jóvenes, de dar un valor social a los trabajos realizados y de mejorar el patrimonio nacional puede perseguirse y llegar a realizarse a través de intervenciones y oportunidades de trabajo vinculadas al desarrollo local, centradas por ejemplo en el patrimonio histórico, el medio ambiente o el artesanado.

Las posibilidades que genera la "segunda oportunidad" no deben considerarse entre sus destinatarios como "última oportunidad". Así pues, será fundamental efectuar campañas publicitarias que favorezcan la evolución de las ideas al respecto.

En particular, es importante que cualquier joven desocupado se beneficie de la gratuidad de los cursos. Es emblemático el ejemplo de Finlandia, que para incitar a sus jóvenes a formarse ha establecido la supresión del subsidio de desempleo a quienes no se integren en los circuitos formativos.

Otro instrumento que favorece el éxito de los proyectos es el apoyo económico concedido a los empresarios, si bien en este caso resulta lícito plantearse si son ellos o los alumnos los más favorecidos por una medida.

En lo referente a la coherencia de las estrategias y los recursos, esto es, a la capacidad de los medios previstos para lograr óptimamente los objetivos de un proyecto, será necesario establecer una distinción entre el análisis de las estrategias y el de los recursos empleados.

En el primero, es importante que los jóvenes reciban un tratamiento igualitario por parte de sus formadores. Si los formadores tienen reticencias ante un joven, el fracaso estará garantizado. El método aplicado a los jóvenes debe ser global y permanente, y basado en un modelo distinto al clásico, que se centra únicamente en los valores profesionales y la pareja persona-empleo.



También será importante aumentar el nivel de autoconfianza en el joven, su capacidad para gestionar conflictos personales o profesionales, ampliar su red de amigos y facilitar la consecución de sus objetivos personales.

Por estos motivos, se considera necesario ayudar a los jóvenes, elaborar su propia carrera conforme a un plan individual que consienta al joven ejercer una opción y un control sobre su propia formación.

Precisamente con el fin de organizar un proceso formativo que respete el ritmo particular de cada alumno y su disponibilidad, es conveniente privilegiar la autoformación bajo tutoría.

Todos estos elementos deben desarrollarse conforme a la idea general de que la dinámica de trabajo y las relaciones interpersonales son factores que ayudan a la rehabilitación y la integración social de un joven. Por este mismo motivo se considera importante en particular desdramatizar el abandono escolar o la repetición de un curso que no se ha conseguido aprobar.

Respecto a la organización concreta de la actividad formativa, se consideran convenientes al comienzo las entrevistas individuales con los jóvenes, para identificar conjuntamente los problemas y elaborar un plan de apoyo idóneo. También el factor numérico resulta importante: los grupos no deben ser demasiado grandes y abarcarán como máximo 15-16 personas. Y se concede la misma importancia al factor temporal: los proyectos deben presentar una duración determinada que permita alcanzar los objetivos previstos. No existen reglas de valor universal, pero se considera que un año es la duración ideal.

También se juzga necesario elaborar itinerarios formativos con fuerte margen de flexibilidad, a fin de evitar los errores de la escuela tradicional: será importante, pues, adaptar los programas a las necesidades personales de los jóvenes y de sus familiares. En este sentido, es necesario prever la aplicación de métodos pedagógicos basados en el trabajo en grupos pequeños, el trabajo individual en torno a problemas particulares y la organización de los seminarios que resulten necesarios.

Los recursos detectados para un éxito rentable del proyecto son múltiples: en primer lugar, es muy importante analizar bien las condiciones de acceso, para no dejar al margen a ninguna categoría de jóvenes. También es necesario establecer una colaboración efectiva entre los formadores con el fin de garantizar la coherencia de las estrategias educativas, aprovechando así la personalidad de los diversos alumnos. También resulta esencial que los formadores posean las competencias socioeducativas necesarias, tales como adaptabilidad, saber impulsar dinámicas de grupo y gestionar programas.

Un último recurso de importancia equivalente que se considera esencial es el del centro donde tiene lugar la formación: es importante que éste sea lo más agradable posible, con el fin de aprovechar la actividad de los jóvenes y a la vez impedir una degradación voluntaria de los locales. Se considera preferible no utilizar edificios de la escuela obligatoria, para respetar el sentimiento de ruptura de estos jóvenes con la institución escolar.

Por lo que respeta a la posibilidad de desarrollar nuevas potencialidades, como ya se indicó en diversas ocasiones durante el Ágora IX, el desarrollo y la mejora del nivel de socialización de una persona puede surgir a través de la colaboración entre la institución escolar y las empresas a escala local. Estas últimas en particular, como se ha observado en el contexto de algunas intervenciones de las redes territoriales organizadas por las Escuela de la segunda oportunidad, desempeñan una función decisiva para el proceso de socialización de la persona particular que constituye el alumno.

Las experiencias realizadas en Italia (en la región de Apulia) por el grupo Dioguardi y en Alemania por el BBJ se orientan precisamente hacia esta dirección.

En el primer caso, por ejemplo, como ya se ha descrito detenidamente en la ponencia presentada durante el Ágora IX, la integración de la Escuela Media Lombarda en la compañía constructora ha permitido obtener en dos años resultados de importancia: reducción del porcentaje de evasión escolar del 30 al 3 %, y aumento en el número de nuevas matriculaciones. La intervención del grupo Dioguardi se ha llevado a cabo sobre todo a través de actividades de alfabetización informática y aplicaciones multimedia.

Tal y como se ha indicado en páginas anteriores, el proyecto del grupo Dioguardi constituye un ejemplo interesante de colaboración entre empresa y escuela que se considera repetible como buena práctica en otras áreas urbanas degradadas, con el fin de crear una red coordinada de empresas e instituciones escolares que colaboren entre sí para estimular en los jóvenes un nuevo interés por la asistencia a la escuela.

En el segundo caso, el programa 501/301 (así denominado por el número previsto de puestos de trabajo subvencionados), creado por el organismo de BBJ Consult en colaboración con el Departamento de Asuntos Sociales del Senado de Berlín en 1988, ha logrado el importante resultado de integrar laboralmente a otros tantos jóvenes desfavorecidos, mediante el fomento de un método activo entre los parados que buscan empleo. La intervención se organizaba en dos sentidos: en primer lugar, se ofrecía un empleo – por lo general trianual – que correspondiera a las expectativas profesionales de los jóvenes, y en segundo lugar se les impartía una formación profesional en torno a objetivos específicos, diseñada para incrementar la probabilidad de inserción libre de los jóvenes en el mercado de trabajo. En lo referente a la formación profesional, el programa 501/301 actuaba en dos direcciones: permitía a los jóvenes elegir directamente el trabajo que consideraban más adaptado a sus expectativas y actitudes propias, aprovechando así la motivación y la iniciativa personal del joven, y a la vez, eximía a las empresas de los costes económicos que difícilmente hubieran podido afrontar para insertar a jóvenes con dificultades dentro de su estructura (de hecho, en este caso la mayor parte de los costes salariales recae sobre la administración).

La experiencia del programa 501/301 ha permitido aprovechar determinados "nichos empresariales" especiales en sectores de actividad fuertemente innovadores: dentro del Tercer Sector, en particular, se han vinculado las nuevas estrategias de las empresas a obligaciones sociales específicas, como por ejemplo la contratación de los jóvenes una vez transcurridos los tres años de integración financiados por el programa.

## 12. *Nightriders* <sup>(33)</sup> – adaptando la formación a los estilos de vida juveniles <sup>(34)</sup>

*Jane Lavelle* <sup>(35)</sup>

Comenzaré con una breve presentación personal: empecé dando clases en 1975, y en 1983 me pasé a la educación social, a programas de educación de adultos y actividades de juventud. En 1998 me convertí en la responsable municipal de juventud de Newport, dirigiendo un servicio de juventud en pleno desarrollo, algo poco común en una época en la que las autoridades británicas estaban recortando este tipo de programas. En la actualidad ya hemos crecido tanto que empleamos a tiempo parcial (entre 4 y 30 horas semanales) a 80 educadores sociales. Y estamos en trámites para designar algunos nuevos puestos, de manera que el personal a jornada completa ascienda a 10 personas.

El servicio de juventud trabaja en diversos proyectos con jóvenes de Newport de edades comprendidas entre los 11 y 24 años. Gran parte de nuestro trabajo se dirige a jóvenes que no acuden a la escuela, ya sea por absentismo o porque han sido expulsados. Trabajamos conjuntamente con las escuelas para darles apoyo. Algunas de éstas ya emplean en la actualidad a educadores sociales para reforzar su labor de asistencia tras la finalización de los estudios.

Los programas son diseñados para ese tipo jóvenes, prestando especial atención al apoyo y desarrollo personal. Así, los currículos se rediseñan a menudo para responder a las necesidades de cada individuo.

Nos centramos en orientar el sistema hacia la reinserción y la inclusión. Una vez más, la designación de orientadores personales para apoyar el regreso de los jóvenes al ámbito educativo resulta clave para el éxito de los proyectos.

Una extensión del proyecto escolar en la que hemos estado trabajando es el proyecto *Nightriders* o “desarrollo juvenil”, que actualmente cuenta con financiación europea. Trabajamos con jóvenes de entre 16 y 24 años, que han salido de la escuela sin ninguna cualificación formal. Este año hemos trabajado con 400, de los cuales el 75 % han regresado al ámbito educativo, formativo o laboral.

---

<sup>(33)</sup> Nota del traductor: el nombre de este programa se podría traducir como “los jinetes de noche”, poética metáfora para describir la labor de los educadores sociales.

<sup>(34)</sup> Este texto es una transcripción de una exposición de Jane Lavelle, del 26 de junio de 2002.

<sup>(35)</sup> Servicio de Juventud del Ayuntamiento, Gales (Reino Unido)

El ayuntamiento recibió fondos europeos hace cuatro años, en 1997, a través del *tertiary college* <sup>(36)</sup>, cuando estaba presente en el área. Ahora recibimos financiación del ayuntamiento local, que asegura obviamente gran parte de nuestros fondos. Formamos parte del departamento educativo, junto a las escuelas. Colaboramos con ellas junto con otras numerosas instituciones en Newport.

¿Para quién trabajamos? Para gente joven, entre 16 y 24 años, como hemos dicho antes, con bajos resultados educativos, desempleados, escasa autoestima, y considerados desaventajados en el ámbito social, cultural y de su entorno.

¿Cómo funciona el proyecto? Funciona cuando y donde haya gente joven. Los educadores de calle buscan a los jóvenes allá donde rondan, y les animan a regresar al ámbito educativo. Muchos chicos de 16 años con los que trabajamos llevan sin pisar una escuela dos, tres o hasta cuatro años, por lo que han ido perdiendo todas las oportunidades. En algunos casos incluso han dejado pasar de largo el “Nuevo contrato social” ofrecido por el gobierno, evitando los diversos espacios y posibilidades ofrecidos. Tienden así a menudo a desaparecer. Por eso salimos a buscarlos y les proponemos apoyo para que puedan decidir sobre sus vidas.

El proyecto pretende generar confianza ofreciéndoles alguien que los escuche y no los abandone, pues muchos de estos chicos, como os podéis imaginar, han tenido malas experiencias en la escuela, sufren un entorno familiar precario y carecen de modelos de referencia. Los educadores de calle suponen a menudo la única relación positiva que han sido capaces de establecer.

El proyecto ofrece a los jóvenes ánimo y apoyo. ¿Cómo podrían progresar si no les orientamos sobre dónde se hallan en su vida y los problemas que afrontan? En caso de no poder regresar al ámbito educativo, no podrán adaptarse.

¿Cómo funciona esto? El encuentro se realiza de persona a persona, de manera que un educador de calle establece una relación con un joven. El educador, cuando sale a su encuentro, intenta animarle para que regrese al ámbito educativo, y comience a esbozar un plan y un calendario de formación personal. También contamos con referencias de otras instituciones, así que no se trata exclusivamente de trabajo de calle. Trabajamos con los jóvenes para identificar sus necesidades, y plantear qué están haciendo con sus vidas. Así que comenzamos por el principio: ¿Qué están haciendo? ¿Qué quieren hacer? Para establecer un calendario personal, consideramos las posibilidades de formación, de colaboración con otras instituciones y de apoyo continuo. Antes de plantear el calendario educativo, contamos con las autoridades sanitarias y con la unidad de drogodependencias para cubrir cualquiera de sus necesidades previas.

---

<sup>(36)</sup> Nota del traductor: Ciclo educativo británico equivalente a la educación formal no obligatoria, ya sea de preparación universitaria o de formación profesional

La formación: cuando comenzamos con este proyecto, lo considerábamos un medio. Nos planteábamos encontrarnos con los jóvenes en la calle, ganar su confianza y derivarlos a otras instituciones. Pero la realidad fue que la formación hacia la que pretendíamos orientarlos no resultaba realmente accesible para su nivel. Así que comenzamos a considerar qué formación podíamos ofrecerles nosotros mismos en el espacio que compartíamos, para que se sintieran a gusto entre educadores de calle y formadores. Y llegamos a la conclusión que la comunicación y la formación deben ser valoradas por los jóvenes como convenientes e interesantes, como exitosas y merecedoras de su acuerdo.

Por conveniente entendemos que la formación se corresponda con las competencias de los jóvenes implicados, pues no debemos olvidar que no acuden a la escuela, por lo que suelen tener ciertas necesidades en cuanto a capacidades básicas o sociales, y pueden entender que la formación es un valor añadido que les aportará credibilidad en la calle.

Esto resulta posible porque hay que tener en cuenta que muchos de los jóvenes con los que hemos trabajado logran de esta manera su primer título, después de haber perdido las oportunidades ofrecidas por la escuela, que se dan por supuestas. Pero todo el proceso de trabajo resulta tan valioso como la titulación en sí. Así, la cualificación comprende desde el encuentro hasta el trabajo conjunto y el desarrollo del mismo. Por ejemplo, hace dos años algunos jóvenes viajaron a un festival de música en Francia, y para muchos de ellos era la primera vez que salían de su barrio de Newport.

Hemos intentado ofrecer oportunidades lo más amplias posibles. Las propuestas deben resultarles divertidas. Esta foto es de una cafetería que hemos acondicionado. Se trata de un edificio circular situado en pleno centro de una comunidad, que los jóvenes han pintado y decorado, ganándose una acreditación por el trabajo. Aquí están montando un mosaico en la pared interior, labor por la que recibieron un título y una acreditación. Así ya pueden incluir esto entre sus logros, ya tienen también algo que enseñar a los empleadores.

La formación debe ser interactiva. Trabajamos con los jóvenes de persona a persona, pero gran parte del aprendizaje y muchos temas se cocinan mezclando todo tipo de ingredientes. Cualquier cosa relevante para ellos será tratada en pequeños grupos de trabajo.

La formación también debe ser estimada como valiosa. Este joven está en un programa de iniciativa laboral para empleo en el barrio, que consiste en trabajar tres días por semana pintando, haciendo jardinería y adquiriendo otras capacidades, y dedicar los otros dos a su formación con nosotros. Así pueden aplicar al trabajo que estén realizando las capacidades básicas que les enseñamos, para hacer las mezclas de pintura o medir las tiras de empapelar. De esta manera la formación es estimada, pues responde a sus necesidades.

Tienen que notarse resultados, y buenos, o los jóvenes no se mantienen en el proyecto. Puesto que este es de momento voluntario, no les obligamos a volver. Nuestro éxito depende pues de que disfruten con ello.

Y los resultados deben ser valorados. Hay que tener en cuenta el contexto de estos jóvenes, algunos de los cuales son incluso ya madres y padres, para cubrir ciertas necesidades con guarderías y otros servicios. Los resultados deben ser valorados por su gente y sus familiares, y por sus potenciales empleadores. Muchos de los talleres que organizamos incluyen tanto capacidades para buscar empleo como capacidades necesarias para desempeñar el mismo.

**En resumen:**

El trabajo en los últimos cuatro años con el proyecto *Nightriders* nos ha permitido ir llegando a jóvenes en tramos de edad cada vez más bajos. Tenemos un plan en marcha para trabajar con educadores sociales dentro de las propias escuelas, dirigido a chicos de entre 14 y 16 años, ofreciéndoles programas de desarrollo personal. En una escuela, por ejemplo, estamos desarrollando un programa llamado *training tracks* (sendas de formación), cambiando el currículo de un grupo particular de jóvenes. En vez de derivarlos hacia los servicios de juventud sacándolos de la escuela, somos nosotros los que nos dirigimos a ésta para trabajar con ellos ahí. Se da así un constante intercambio que parece funcionar bien. De este grupo de 22 jóvenes, 20 han acudido con regularidad a lo largo de este año. Estos mismos chicos el año anterior no habían pisado la escuela, por lo que ha habido cierto éxito. La colaboración y el trabajo conjunto entre instituciones han permitido que esto funcione. Si pudiéramos localizar este problema en edades mucho más tempranas, bajando incluso de los 14 años, tal vez hasta los 11 y 12 años, en la transición entre primaria y secundaria, puede que dentro de 10 años ya no necesitemos un *Nightrider*.

## 13. Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar

*Joaquim Casal* <sup>(37)</sup>

Durante las últimas décadas los Gobiernos de los países de la UE han desarrollado políticas educativas que, preservando las identidades y diferencias propias de cada sistema educativo en particular, han tenido como denominador común prolongar los itinerarios formativos de los jóvenes y promover una educación escolar de calidad (políticas de escolarización y de calidad de la enseñanza).

Este denominador común (escolarización prolongada y de calidad) tiene tres puntos de referencia: en primer lugar, el discurso económico sobre la educación en el marco de la teoría del capital humano que define una posición muy convencida de obtener mayor competitividad en la empresa mediante más educación y una posición muy proclive a promover dispositivos para aumentar la "eficacia" de los recursos destinados a la formación. En segundo lugar, el discurso político acerca de la importancia de la escolarización como instrumento para la igualdad de oportunidades y la movilidad social; un discurso sobre la educación en el marco de Estado del Bienestar que explicita compromisos y deberes del Estado con sus ciudadanos para promover políticas de igualdad o equidad a través de la educación pública; en fin, una posición que ensalza las políticas educativas de compensación para las familias socialmente desfavorecidas como procedimiento para la "cohesión social". En tercer lugar, la política educativa toma como punto de referencia el discurso pedagógico acerca de la comprensividad y del aprendizaje significativo, que se convierte en herramienta clave para acompañar las políticas de reforma y mejora de la calidad de la educación escolar a lo largo de los años ochenta y noventa ya que no hay cambio en la mejora de los sistemas de enseñanza sin mejoras en los entornos educativos (materiales escolares, discurso pedagógico, innovación formativa, o formación del profesorado, por ejemplo).

En resumen, una política educativa común durante las últimas décadas que permite reconocer que Europa dispone de sistemas educativos avanzados y que tales sistemas están orientados hacia una escuela de masas y mucho más comprensiva. No obstante, si bien es cierto que hay cierta sintonía acerca de la escolarización obligatoria (diez cursos escolares), no ocurre lo mismo con la idea de "comprensividad", que es donde se revela un gran disenso y

---

<sup>(37)</sup> Este escrito corresponde al contenido expuesto en el Agora 9 con el título *Reforming and experimenting education and training: the paradox of success*. Asimismo, la exposición oral y este escrito tienen su referente en la investigación desarrollada por el GRET-ICE-UAB (J. Planas, M. García y J. Casal) y otros 12 equipos en el marco del programa Sócrates: "Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa". Un resumen del informe de síntesis ha sido publicado en lengua francesa (Revista Formation-Emploi 64, 1998) y en castellano (Revista de Educación 317, 1998); también existe una versión "mimeo" en inglés (Agora Cedefop 2000).

disparidad en los sistemas educativos europeos. Desde la perspectiva de la "comprensividad" como mínimo pueden identificarse tres modelos: el modelo nórdico como máximo exponente de la "comprensividad plena"; el modelo mediterráneo que es muy comprensivo en el planteamiento general pero bastante diferenciador en el tramo final de obligatoriedad; y el modelo germánico como máximo exponente de la "comprensividad baja" o la derivación precoz en distintas vías escolares.

Atendiendo a las políticas educativas de los gobiernos de los últimos años podría decirse que los tres modelos de sistema educativo descritos desean la comprensividad pero al mismo tiempo la temen: en países con sistemas educativos poco comprensivos se tiende a proponer formas de comprensividad como vía de progreso social y mayor igualdad de oportunidades; en países con sistemas muy comprensivos se tiende a diversificar la vía escolar única como forma de atención a la diversidad de intereses del alumnado; en países con sistemas comprensivos intermedios se aviva la polarización entre partidarios y detractores de la comprensividad. En el fondo se trata de un vaivén pendular que expresa la contradicción entre los principios de la igualdad y cohesión social por un lado, y los principios de competitividad y diferenciación social por el otro.

Este vaivén en torno a la comprensividad atañe y afecta claramente el futuro de las políticas educativas y la búsqueda de alternativas al hecho de la "insuficiencia formativa" o el fracaso escolar: el criterio que parece que se va imponiendo poco a poco entre los agentes educativos es el de introducir formas de "externalización" del fracaso escolar fuera del ámbito específicamente escolar, es decir, derivar a los alumnos con resistencias escolares hacia formas de educación fuera de la escuela. Parece, entonces, que la comprensividad quedaría reforzada en el plano teórico o intencional mientras que en las prácticas concretas las políticas educativas y los agentes estarían promocionando formas de externalización del fracaso escolar manifiesto. Proponemos profundizar en esta hipótesis e identificar las alternativas que se barajan así como sus posibles consecuencias; este es el objeto de la presente ponencia.

### **13.1. El éxito de las políticas educativas de escolarización y de calidad de la educación**

Las políticas educativas de los gobiernos europeos basadas en la promoción de la escolarización de masas y en la calidad de la educación escolar han tenido un impacto muy importante y positivo como instrumento para disminuir la "insuficiencia formativa" que históricamente ha afectado a una fracción importante de adolescentes. La expansión del compromiso público en educación escolar ha sido tan general como beneficioso para disminuir la proporción de jóvenes que acudían al mercado de trabajo sin formación profesional o vocacional o con insuficiencia en su formación de base.

Hay tres factores que han contribuido poderosamente a disminuir la proporción de jóvenes que abandonaban la formación escolar en situación manifiesta de fracaso escolar (no superación de la educación de base, ausencia de formación profesional reconocida, abandono



precoz de la escuela, etc.). En primer lugar, la inversión pública en educación escolar ha mejorado sensiblemente la oferta educativa en cantidad y en calidad: se han cubierto demandas educativas en las zonas populares con recursos de infraestructura y profesorado; los centros escolares cuentan con más apoyos a la acción educativa (orientadores, psicopedagogos, educadores sociales, etc.), se implementan planes de formación permanente del profesorado, etc. En segundo lugar, durante los años ochenta y noventa las familias de las clases populares han sido muy sensibles al hecho educativo y han definido estrategias de seguimiento y mejora de los itinerarios formativos de sus hijos (refuerzo escolar, control de asistencia y rendimiento, supervisión, atención a las pautas indicadas por los maestros, etc.); actualmente sólo las familias con un nivel fuerte de desestructuración social o aislamiento cultural tienden a desentenderse de la escolarización de sus hijos. En tercer lugar, también durante estas últimas décadas ha habido un proceso muy firme de adecuación de la institución escolar a las demandas y exigencias sociales: los centros escolares disponen de una oferta muy consistente en ocio y deporte, los libros de texto y el material escolar se han renovado plenamente, el curriculum ha enriquecido su oferta, la acción escolar deviene más motivadora, la relación entre escuela y entorno formativo se ha reforzado, mejora la interacción entre escuela y familia, etc.

En fin, tanto por la acción política de la administración educativa, como por la demanda educativa de las familias, como por el entorno material y de apoyo a la acción escolar, puede decirse que los sistemas educativos europeos han conseguido avances indudables en la lucha por una escolarización más plena y prolongada de la infancia y la adolescencia. Es más, la política educativa de calidad y de compensación de desigualdades ha supuesto una reducción substantiva de la fracción de jóvenes que abandonaban la escuela de forma prematura. Es por esto que puede concluirse que las políticas educativas han contribuido significativamente a aumentar el listón de la formación escolar de las nuevas generaciones y, aunque sea por simple inercia, a disminuir la proporción de jóvenes que abandonaban la formación con síntomas manifiestos de insuficiencia formativa.

## **13.2. Estagnación y estigma del nuevo fracaso escolar**

No obstante, desde mitad de los años ochenta en adelante parece que los sistemas educativos europeos y las políticas de educación que los acompañan no consiguen rebajar el porcentaje de adolescentes que terminan la escolarización obligatoria en situación de "fracaso escolar", rechazo o resistencia, abandono prematuro o ausencia de certificación profesional mínima. Así, actualmente entre un diez y un veinte por ciento de jóvenes de cada promoción parece que no consigue resultados positivos en la escolarización, acudiendo al mercado de trabajo en una situación de acreditación muy negativa <sup>(38)</sup>. Parece, entonces, que la política educativa de

---

<sup>(38)</sup> Esta horquilla de fracaso escolar de base cifrada entre un 10 y 20 por ciento es simplemente aproximativa y proviene de una estimación *sui generis* realizada por los equipos que han participado en la investigación referenciada anteriormente. Precisamente esta investigación pone de relieve la imposibilidad de establecer cuantificaciones fundamentadas para el conjunto de países de la UE debido a la disparidad de base de los

escolarización y calidad descrita anteriormente sea poco capaz para conseguir mayores reducciones del fracaso escolar actual. Es más, en el momento histórico en que los consumos formativos son amplios y abundantes, en el momento histórico de mayor escolarización prolongada de los jóvenes, y en el momento histórico de mayor abundancia de oferta de diplomas, pertenecer a la fracción de jóvenes con fracaso escolar manifiesto supone tener un mayor estigma social.

Aunque parezca una paradoja, cuando más éxitos se consiguen mediante la escolarización de masas, más estigmatizante resulta la señal negativa del fracaso escolar <sup>(39)</sup>: en una situación de relativa baja escolarización no poseer ninguna certificación escolar podría ser problemático (a efectos de mercado de trabajo y movilidad social); pero en una situación de alta escolarización como la actual pertenecer al colectivo de jóvenes "en fracaso escolar manifiesto" puede significar cierto estigma casi irreversible; en una situación de abundancia de certificaciones profesionales e itinerarios formativos prolongados, el "fracaso escolar de base" puede acabar siendo un indicador clave de "inicio de exclusión social". Cuanto más definida y reducida sea la proporción de adolescentes sin educación de base, más enquistado y significativo socialmente será este colectivo. Se trata realmente de una paradoja.

De hecho, la escuela de masas de calidad que la UE ha conseguido tras años de fuertes inversiones públicas en educación escolar, está chocando con límites y realidades complejas: la escuela de masas esta "tocada" por el cambio social acelerado y turbulento. Existen muchos factores que contribuyen a poner la escuela de masas de hoy en una situación bastante crítica de malestar social, incertidumbre y desencanto.

Los sistemas educativos europeos han estado "tocados" por la irrupción "del capitalismo informacional" <sup>(40)</sup> como nueva forma societal que se impone al capitalismo monopolista de Estado anterior. Los años ochenta y noventa han deparado a los sistemas de educación un reto de adecuación a la emergencia del nuevo paradigma informacional y muy en particular a la generación de nuevas demandas y exigencias, aumentando asimismo la presión social sobre el sistema educativo. Dos ejemplos como simple ilustración: la deconstrucción de los mercados de trabajo supone replanteamientos o crisis para los subsistemas de formación profesional, y la media de edad del profesorado ha aumentado tanto como la dificultad de comprensión de la nueva adolescencia.

Los modelos de socialización familiar también se han visto sometidos a procesos de cambio acelerado y turbulento. Ciertos modelos muy tradicionales de socialización familiar se han ido

---

sistemas educativos, la disparidad conceptual sobre los términos de uso común, y la disparidad en las formas de recogida y selección de indicadores acerca del "fracaso escolar".

<sup>(39)</sup> La argumentación de muchas de las afirmaciones está más explicitada y justificada en el texto de referencia y en el mismo informe citado.

<sup>(40)</sup> Acerca del término *capitalismo informacional* y lo que significa en cuanto a nuevo paradigma socioeconómico y político podemos remitirnos a los estudios de M. Castells publicados en la extensa obra *La era de la Información* (Alianza-Madrid, en versión castellana), *La société réseaux* (versión francesa) o en la versión original en inglés.

deslegitimando en favor de modelos más negociales. En el fondo muchas formas familiares adquieren más vulnerabilidad (o menos estabilidad), lo cual repercute en incertidumbres y riesgos en la socialización infantil. Por otra parte, el capitalismo informacional genera nuevas formas de pobreza y desestructuración en ciertos colectivos sociales, con fuertes consecuencias en el campo educativo.

Si los cambios en la socialización familiar y en el capitalismo informacional modifican el contexto de la escolarización de la infancia y adolescencia, otros factores de carácter interno a los sistemas educativos también contribuyen a configurar un cuadro de límites o falta de logros para las políticas educativas descritas en las primeras líneas.

En primer lugar, los sistemas educativos han generado un crecimiento fuerte en rigideces institucionales que afectan muy negativamente a la capacidad de los mismos para dar respuestas ágiles e innovadoras a los cambios antes referidos: a la generación de demandas rápidas y cambiantes en formación profesional los sistemas educativos responden con reformas estructurales muy lentas y cansinas; a la generación de necesidades de innovación formativa los sistemas responden con un componente burocrático establecido; al concepto de anticipación formativa los sistemas educativos responden corporativamente a través de los cuerpos docentes y formas anquilosadas de formación continua, etc.

En segundo lugar, el contexto social cambiante ha configurado para la escuela de masas una crisis de representación de la autoridad pedagógica. Generalmente la escuela de masas ha estado reforzada por la capacidad de autoimposición que secularmente se ha atribuido al profesorado, pero muy probablemente esta capacidad de autoimposición se ha visto fuertemente debilitada (en parte por los cambios en el modelo de socialización antes mencionado) lo cual permite a muchos referirse a "la crisis del oficio de maestro": la crisis en el oficio de profesor no sería tanto una crisis de rol (el maestro seguiría con sus pautas seculares de autoimposición al estilo durkhemiano) sino más bien de aceptación y representación ante una parte del colectivo de alumnos. La reducción del abandono precoz de la escuela (más permanencia escolar de adolescentes reacios a la escuela) junto con la crisis de representación del oficio de maestro contribuiría a reforzar aspectos de resistencia escolar y/o desmotivación que gravarían muy negativamente las expectativas de logro construidas desde la óptica de la reforma y la innovación pedagógica.

Si se establecen articulaciones o nexos entre la irrupción de una nueva forma societal (el capitalismo informacional) y la vulnerabilidad de la socialización familiar por una parte y, por otra, la rigidez institucional y burocrática del aparato escolar y la crisis de representación del oficio de maestro o profesor, se comprende el hecho de que los apoyos de las políticas educativas contra el fracaso escolar no consigan reducir a mínimos claros la fracción de niños o adolescentes que describen itinerarios escolares de "fracaso escolar". Es más, parece como si las mismas políticas educativas se hubieran dado cuenta de estos límites y tomaran opción por formas de externalización. A mi entender éste es el tema crucial.

### 13.3. La hipótesis de la externalización y la des-responsabilidad del sistema educativo

Si prestamos atención a las tendencias dominantes de los sistemas educativos y las políticas educativas que los acompañan, intuimos cierta propensión a la externalización del tratamiento del fracaso escolar de base y cierta des-responsabilización del sistema escolar ante la fracción de adolescentes que expresan formas de resistencia escolar. Por un lado, parece como si los propios sistemas educativos se hubieran convencido a sí mismos de la imposibilidad de aumentar y mejorar la efectividad para eliminar la fracción estable de "fracaso escolar"; así, los gobiernos, convencidos de haber logrado un apoyo substancial en recursos económicos y humanos al sistema escolar, estarían muy convencidos de que buena parte del gasto público para la "recuperación de jóvenes en fracaso escolar" se tramitara por canales y dispositivos externos a la escuela (formación profesional no escolar, contratos en alternancia, servicios de orientación y tránsito al empleo, etc.). Por otro lado, buena parte del colectivo de maestros y profesores, también convencidos del esfuerzo de la escuela en seguimiento y recuperación escolar (centros de diagnóstico y tratamiento, refuerzo escolar, proyectos pedagógicos, etc.), estarían en disposición de promover formas de externalización de una parte de adolescentes con claros síntomas de rechazo escolar (derivación a formas para-escolares, servicios sociales para jóvenes en situaciones de riesgo, itinerarios formativos diferenciados, etc.).

En el fondo, entonces, los sistemas educativos europeos y las políticas educativas que los acompañan parece que están planteándose una estrategia de tratamiento y recuperación del "fracaso escolar de base" que tiene por objeto, en primer lugar, desresponsabilizar el aparato escolar (una fracción de alumnos serían no escolarizables en centros generales) y, en segundo lugar, externalizar formas de tratamiento del fracaso escolar (una pseudo-escuela para alumnos con síntomas evidentes de rechazo escolar y respuestas asociales). Se trata, entonces, del dilema europeo acerca de la comprensividad: o el sistema educativo cada vez es más comprensivo (y una fracción de alumnos resistentes impide el normal desarrollo de la vida escolar) o se derivan los alumnos resistentes al hecho escolar en detrimento de una escuela comprensiva. Más que un problema es un verdadero dilema<sup>(41)</sup>: un problema puede resolverse (con una o varias soluciones); un dilema no se resuelve porque lleva consigo mismo la contradicción (no hay soluciones pero demanda tomar decisiones).

La mayor parte de las decisiones tomadas por los gobiernos y agentes educativos ante el dilema de la comprensividad apuntan al hecho de la desresponsabilidad del sistema escolar ante los adolescentes anti-escuela y el hecho de la externalización de los mismos hacia recursos formativos teóricamente más apropiados a este perfil de resistencia escolar: es decir, una oferta formativa menos escolar y más ajustada al perfil social del alumno resistente o en conflicto con la escuela.

---

<sup>(41)</sup> Un problema siempre puede tener una o más soluciones (aunque a veces sean meramente teóricas o inalcanzables); un dilema, por propia definición, no tiene una o más soluciones. En todo caso, un dilema se puede resolver (tomando una estrategia definida y explícita) pero no solucionar (por ejemplo, eliminando los componentes del dilema).

Así, la mayor parte de las estrategias apuntadas en las políticas educativas de los gobiernos pueden agruparse en dos direcciones: la diversificación curricular escolar en itinerarios diferenciados y el desarrollo de formas variadas de "escuelas de segunda oportunidad".

### **13.4. La diversificación curricular en la escuela y los itinerarios diferenciados**

El modelo de comprensividad siempre ha ido unido al de diversidad social y cultural del alumnado: el discurso pedagógico de la comprensividad ha sido claro y diáfano en este sentido, y cualquier interpretación de la comprensividad en términos de uniformidad curricular equivaldría a tergiversar las bases de la comprensividad. Es por esto que las aportaciones desde la perspectiva del curriculum siempre han subrayado el hecho de la adaptación curricular individualizada así como de la estructuración curricular flexible como estrategia de atención a la diversidad social y cultural del alumnado dentro de un plan unificado de escolarización..

Aún así, las propuestas de "atención a la diversidad del alumnado" no han podido despejar la incertidumbre del profesorado ni proporcionar modelos diáfanos de tratamiento individualizado en el aula. Es por esto que parte del profesorado, parte del discurso pedagógico y parte de los mismos planificadores y políticos toman como opción prioritaria la diversificación curricular bajo el formato de itinerarios diferenciados dentro de la misma escuela comprensiva. Un itinerario de claro componente académico y escolar para adolescentes muy escolarizables y atentos a las demandas institucionales de la escuela; un itinerario de claro componente profesional o tecnológico para adolescentes escolarizables pero más atentos a las demandas del mercado de trabajo que a la formación prolongada (los oficios); y, finalmente, un itinerario de bajo contenido académico y muy instrumental o manual para adolescentes refractarios a la actividad escolar y en general a la formación.

En cierta manera, la formación profesional ha acabado tomando cierta forma tripartita: una formación profesional de fuerte contenido tecnológico y próxima a la formación en continuidad (por ejemplo hacia las escuelas politécnicas superiores), una formación profesional cualificada pero separada de la promoción (formación de nivel mediano) y una formación de carácter ocupacional o vocacional para jóvenes con claras ausencias de formación de base (formación profesional de baja cualificación).

Esta estrategia de diversificación curricular hacia tres vías en función del perfil social del alumnado (y sus capacidades de adaptación y exigencia) obviamente se está tomando desde algunas posiciones políticas en países con sistemas educativos muy comprensivos ya que los menos comprensivos ya han dado una respuesta muy secular a este planteamiento<sup>(42)</sup>. Así,

---

<sup>(42)</sup> En el desarrollo de la investigación de referencia resultó muy ilustrativo el hecho de que los países con sistemas educativos muy comprensivos tendían a revisar su comprensividad hacia propuestas de itinerarios

muchos tienden a considerar la conveniencia de que en el último tramo de escolarización obligatoria haya una oferta tripartita que responda, de una parte, a las demandas o intereses de los alumnos y, por otra, que permita al profesorado desarrollar plenamente su labor. Dos o tres itinerarios que tendrían por misión mejorar la formación y capacidades de las vías académica, profesional y vocacional.

### **13.5. La segunda oportunidad**

Aunque el modelo de escuela de segunda oportunidad teóricamente se ha desarrollado para dar una oferta formativa especial a aquellos jóvenes que abandonaron la escuela y no consiguieron empleo satisfactorio alguno, en la práctica se ha implementado también como vía facilitadora del proceso de externalización al que hacía referencia anteriormente: la "escuela de segunda oportunidad" para adolescentes no escolarizables por razones de conducta social. Hay tres formas básicas para concretar esta externalización precoz de la escuela: el establecimiento de un subsistema escolar paralelo y diferenciado para alumnos con "necesidades educativas especiales"; en segundo lugar, la implementación de un dispositivo formativo especial para alumnos en período de obligación escolar pero expulsados o excluidos de la escuela; y, finalmente, la escuela de segunda oportunidad para aquellos que no pueden o no quieren continuar en la escuela post-obligatoria. En los tres casos se trata de una vía de formación no escolar para adolescentes en edad de escolarización obligada (<sup>43</sup>).

Si se diera el caso de derivación de alumnos con rechazo escolar pero sin discapacidades manifiestas a un subsistema de educación especial diferenciada (como muchos países tienen), es obvio que estaríamos ante un caso flagrante de externalización y desresponsabilidad plena de la escuela. Mucho más común resulta ser la alternativa no escolar para alumnos con rechazo escolar o conductas asociales: derivación de alumnos hacia aulas taller u ofertas muy específicas mediante intervención de los servicios sociales de los territorios. Cuando estas alternativas existen hay una tendencia fuerte a aumentar de una forma u otra los procesos de derivación de casos: es conocido que, cuando el recurso formativo especial existe, los profesores y las escuelas tienden a nutrir las plazas ofertadas de tal forma que muchos adolescentes que hubieran podido desarrollar una escolarización en contexto escolar normalizado, son propuestos para terminar la escolarización en áreas formativas externas a la escuela.

---

diversificados, mientras que los países con sistemas educativos muy poco comprensivos tendían a promover formas de comprensividad entre sus subsistemas.

(<sup>43</sup>) Hay que tener en cuenta que la "segunda oportunidad" ha sido pensada como vía para aquellos adolescentes que abandonaron la formación reglada y que no tuvieron opción positiva en el mercado de trabajo. Por tanto se trata de una oferta "post-obligatoria". A veces, no obstante, las propuestas formativas no-escolares y dentro del período obligatorio toman también el nombre de "segunda oportunidad", contraviniendo de forma manifiesta la definición de criterios de base.

Algo similar ocurre con la escuela de segunda oportunidad: cuando existe el recurso formativo los centros escolares construyen su propia cantera de candidatos, de tal forma que ya en los últimos meses de escolarización estos tiempos son tomados más como un compás de espera que no como una acción de recuperación efectiva.

En resumen, cuando los dispositivos o recursos formativos no escolares existen (en el entorno físico del centro escolar) se genera cierta propensión a derivar al alumnado que crea problemas de orden y disciplina en el marco escolar. Ello supone cierta inhibición por parte de los agentes educativos y cierta aquiescencia de la administración educativa. Cuando esto sucede la escuela de la segunda oportunidad se convierte más en un objetivo de derivación de casos que en un dispositivo específico para jóvenes en situación terminal de abandono definitivo.

### **13.6. Tres distintas alternativas acerca del fracaso escolar de base**

Ante esta situación de dilema en torno a la "comprensividad y externalización", los sistemas educativos y las políticas educativas que los acompañan pueden definir tres tipos "ideales" de opciones o alternativas <sup>(44)</sup>. Estas alternativas pueden dañar gravemente la comprensividad y la equidad o bien todo lo contrario; se trata, por tanto, de opciones que tienen un fuerte contenido sociopolítico. Son opciones no simplemente técnicas sino contextualizadas en lo político; no tienen "neutralidad política" sino todo lo contrario: la toma de decisión por una política u otra tiene implicaciones en los presupuestos de educación, en la concepción ideológica y política de la escuela y en la organización de la administración educativa.

#### **13.6.1. Primera opción: La desregulación del sistema educativo y su mercantilización**

La primera alternativa supone una renuncia muy importante del historial europeo acerca del compromiso del Estado en las políticas educativas de igualdad y cohesión social. Partiendo de una crítica a la incapacidad de los sistemas educativos actuales para adecuarse a las nuevas exigencias y demandas sociales (costes sociales elevados, burocratización, esclerosis social, etc.), se propone una liberalización fuerte del sistema educativo retornando muchos de sus aspectos al mercado de la formación.

Por supuesto, esta perspectiva supone un abandono claro de las posiciones en favor de la tendencia europea hacia la comprensividad y compensación de la educación escolar. Supone una aceptación de la diversidad de perfiles e intereses educativos de las familias y, por tanto, una diversificación evidente de los itinerarios formativos en los últimos tramos de la educación obligatoria.

---

<sup>(44)</sup> Se describen sólo tres tipos como si se tratase de "ideales". En la concreción de programas de acción política ciertamente puede haber formas más eclécticas y menos diferenciadas. No obstante, entiendo que es pertinente la distinción, sobre todo para ilustrar cómo cada tipo de alternativa conlleva una opción de carácter teórico y político.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo tiene que dar una respuesta muy diferenciadora a las familias en razón de los intereses, capacidades y conductas de los alumnos y, en casos extremos (de rechazo escolar, por ejemplo) puede incluso sentenciar la exclusión del circuito de la escolarización. En estos casos extremos se podría dispensar de la obligatoriedad de asistencia a la escuela y proporcionar una vía paralela a la escuela como forma de resocialización. En cierta forma, entonces, la escuela de la segunda oportunidad puede avanzarse a la edad de escolarización obligatoria y ofrecer vías formativas especiales a los adolescentes en situaciones de "riesgo social".

Esta alternativa tendría, según sus defensores, dos virtudes claras: retornar a la escuela su función de educación para la diferenciación y facilitar a la fracción de adolescentes "en problema" una vía específica propia y adaptada. Esta opción tiene dos referentes sociopolíticos: por una parte los sistemas educativos menos comprensivos (o más diversificados en itinerarios formativos en el tramo obligatorio) y, por otra parte, las políticas sociales de desregulación y mercantilización de la educación como bien de mercado para enfatizar su valor de cambio. Muchos profesores y familias estarían próximos a estas propuestas porque en el fondo reafirman el carácter defensivo de clases sociales y colectivos sociales ante las nuevas formas de desestructuración social y violencia: permiten a las familias mayor margen de maniobra en la elección de itinerario y garantiza al profesorado el pleno desarrollo de la actividad docente en el marco de la escuela. En el fondo deriva fuera de la escuela aquello que en el centro escolar se valora como no recuperable o dañino (resistencia institucional, violencia en las aulas, absentismo recurrente, desmotivación manifiesta, etc.).

De la primera alternativa incluso puede derivarse una cierta revisión del mismo hecho de la "obligatoriedad de asistencia escolar": más una obligación de orden moral que efectiva, ya que considera que quizás algunos alumnos con perfil muy asocial no pueden desarrollarse positivamente en el marco de la educación escolar normalizada. Formas de educación no escolar, entonces, quizás resultasen más adecuadas a estos perfiles sociales más complejos o difíciles de atender.

### **13.6.2. Segunda opción: la revisión moderada de la comprensividad y el impulso de la escuela de segunda oportunidad**

La alternativa anterior es muy diáfana acerca de la renuncia del modelo de comprensividad en favor de mayores diferenciaciones internas en itinerarios formativos y en certificaciones académicas. En cierta forma, entonces, supone contradecir parte de los criterios que el mismo discurso pedagógico ha enfatizado durante tanto tiempo y, supone también organizar un discurso más darwinista acerca de la educación. Es muy probable, por tanto, que tal posición extrema no pueda ser debidamente legitimada entre los agentes educativos: con toda seguridad los movimientos de renovación pedagógica, los sindicatos de profesores, las asociaciones de



padres, etc. no darán crédito alguno a criterios o propuestas dentro del marco de la primera alternativa <sup>(45)</sup>.

Cosa muy distinta ocurriría, no obstante, con una alternativa que no menoscabara directamente la comprensividad y la equidad pero que abriera vías a una revisión de los criterios de uniformidad y de unificación del sistema escolar. Una alternativa que agruparía posiciones en torno a una revisión a la baja de la comprensividad y un impulso al discurso de la segunda oportunidad. Aunque tal alternativa pudiera tener oposición en el contexto de las asociaciones, movimientos o sindicatos, probablemente conseguiría amplio soporte en sectores no afiliados de profesorado, padres de alumnos y técnicos de la administración educativa. De hecho esta segunda alternativa es la que en la práctica está tomando más fuerza: impulsada por las administraciones educativas, consensuada a escala gremial o colegial con sectores del profesorado y bastante aceptada por los agentes educativos, aunque sea de forma poco explícita o manifiesta <sup>(46)</sup>.

La revisión de la comprensividad, en el fondo, supone mantener los fundamentos teóricos del discurso pedagógico pero introduciendo ciertas formas institucionalizadas de diferenciación curricular en los últimos tramos del período obligatorio. De hecho algunos sistemas educativos bastante comprensivos definen itinerarios diferenciadores en el último curso del período obligatorio (generalmente llamado como curso de "orientación"), con la finalidad de preparar la opción hacia lo académico o hacia lo profesional.

Por otra parte, la revisión del principio de la comprensividad supone aceptar la incapacidad del sistema escolar para conseguir que todos los alumnos escolarizados obtengan una plataforma de mínimos. De ahí, entonces, que esta alternativa contemple en la escuela de la segunda oportunidad el dispositivo afín y adecuado para solventar el problema de la exclusión escolar o el fracaso escolar de base. La segunda oportunidad será, entonces, una vía muy específica en contenidos y métodos para que tales alumnos consigan en breve tiempo aquello que durante tantos años no consiguieron en la escuela.

Esta segunda alternativa consiste en garantizar los principios teóricos de la comprensividad construidos por el discurso pedagógico dominante pero salvaguardando formas y dispositivos que faciliten una "atención a la diversidad" que no se base exclusivamente en la "atención a la individualidad" o la adaptación individualizada del curriculum y los objetivos de aprendizaje. Esta segunda alternativa, entonces, toma el "curriculum flexible" más como una forma de diversificación de la oferta educativa para conseguir mejores adaptaciones de la escuela a las demandas de formación: por ejemplo, adaptaciones curriculares para mayor utilización de

---

<sup>(45)</sup> Aunque a título colectivo los profesores tienen una tendencia hacia criterios de comprensividad, en la práctica cotidiana muchos maestros están próximos a tesis más darwinistas y diferenciadoras.

<sup>(46)</sup> Bastantes veces los conflictos escolares en la relación alumno-profesor o alumno-aula suelen resolverse por vías poco explícitas o vergonzantes: por ejemplo, expulsiones del centro escolar encubiertas por informes que recomiendan otros tipos de escuelas, grupos flexibles que encubren la organización escolar por niveles de rendimiento, grupos especiales de refuerzo o repetición que agrupan los alumnos con menos adaptación escolar, etc.

internet, mejoras en el aprendizaje de terceras lenguas, aumento de centros de interés para el aprendizaje, grupos flexibles más permeables o dúctiles a la tarea escolar, etc. La flexibilidad del curriculum permitiría, según esta posición, mejoras en la calidad y el aprovechamiento escolar.

De esta forma, las estrategias concretas de tratamiento del fracaso escolar abandonarían poco a poco los vínculos con el curriculum flexible y adaptado, para encaminarse a formas más individualizadas de tratamiento al margen de la actividad propiamente del aula: tutorías longitudinales de seguimiento, grupos flexibles por niveles de rendimiento, refuerzo escolar paralelo, actividades manuales o de taller, etc. En el fondo, entonces, se trataría de renegociar a la baja los aspectos fuertes de comprensividad, permitiendo formas intermedias muy individualizadas que, en caso de fuerza mayor, permitirían formas sutiles de externalización: aulas especiales para alumnos con bajo rendimiento, duplicación de grupos por niveles, formas de atención externas a la escuela, etc.

Esta segunda alternativa puede tomar, fácilmente, dos derivaciones: en primer lugar, consolidar un doble itinerario con efectos académicos directos e indirectos sobre la continuidad (condicionar la prosecución de estudios postsecundarios académicos o profesionales) y, en segundo lugar, consolidar formas de externalización de la escuela obligatoria mediante dispositivos de formación paralelos ("escuelas de segunda oportunidad" para edades por debajo de la obligatoriedad).

Sea como fuere, la segunda alternativa expresa de forma muy manifiesta la hipótesis de la externalización aunque bajo formas o dispositivos ciertamente camuflados: se trata de mantener la comprensividad para una gran mayoría y ofrecer una externalización para una fracción reducida de adolescentes con problemas en su proceso de socialización (conductas asociales, desmotivación general, rechazo escolar, etc.). Precisamente el carácter "camuflado" de los dispositivos de externalización puede facilitar fácilmente el consenso o aceptación de esta segunda alternativa<sup>(47)</sup>: los colectivos de profesores podrían asumirla precisamente por su carácter dual de aceptar y revisar al mismo tiempo la comprensividad; para muchas familias sería una posibilidad de apartar de la vida escolar a algunos alumnos de conducta violenta, para los educadores sociales una forma de consolidación profesional, para los administradores una forma de rebajar la tensión en la comunidad escolar, etc. Parece, entonces, que esta segunda vía resulta ser muy atractiva para mayorías (de alumnos, familias, profesores o gestores)

### **13.6.3. Tercera opción: el apoyo a la escuela de la primera oportunidad**

No hay duda alguna de que la segunda alternativa puede resultar tan mayoritaria en su consenso como generadora de efectos perversos a medio plazo. Obviamente la simple existencia de formas de rebaja de la comprensividad va a estimular los mecanismos de externalización y

---

<sup>(47)</sup> Ver la nota anterior.

desresponsabilización del sistema escolar. La simple existencia de formas de segunda oportunidad puede restar potencial a las estrategias de refuerzo de la "primera oportunidad".

La tercera alternativa, entonces, es probablemente muy minoritaria y candidata a no tener mucho predicamento entre profesores y familias: consiste en aceptar el dispositivo de segunda oportunidad con la única condición de que no se convierta en una forma velada de desresponsabilización de la escuela de primera oportunidad. La tercera alternativa identifica la realidad escolar obligatoria como el dispositivo social y comunitario más idóneo para compensar desarrollos problemáticos de socialización primaria. La escuela preobligatoria es el recurso más apropiado para la detección y prevención de insuficiencias en los contextos familiares (detección, prevención y tratamiento); la escuela primaria obligatoria, precisamente por su carácter de obligado cumplimiento es el referente social más indicado para la intervención social en casos de baja atención familiar; la escuela secundaria obligatoria, por su parte, puede ser el dispositivo de acercamiento al desarrollo psicosocial de los adolescentes que a veces la familia no puede aportar.

Es más, la dualización social repercute en una guetización de las escuelas en determinados barrios: muchas familias toman opciones migrantes con relación a la matriculación o inscripción de los hijos, lo cual repercute directamente y negativamente sobre determinadas escuelas. La inhibición de la administración educativa y la misma migración del profesorado de estos centros contribuye a oscurecer el futuro de estos centros. En estos casos, el efecto "pigmalion" queda evidentemente reforzado.

La tercera alternativa, precisamente, sugiere una estrategia distinta a la dominante: donde hay más exclusión social y desarrollos educativos negativos de la infancia la administración educativa debería atender con más recursos económicos y humanos y con mejores impulsos a la innovación. Se trata de aplicar al sistema educativo el criterio que secularmente ha regido en el campo sanitario: cuanto peor el diagnóstico, mayor dedicación de recursos sanitarios y de servicios de atención y vigilancia. Es más, algunas iniciativas escolares de particular interés (como pueden ser las "escuelas aceleradas") son realmente iniciativas de "primera oportunidad".

Históricamente la política europea se ha fundamentado en el principio de la igualdad de oportunidades, lo cual ha permitido al Estado cubrir las demandas educativas en los territorios y colectivos sociales más desfavorecidos. Quizás la tercera alternativa muestra la insuficiencia de este enfoque o planteamiento: la tercera alternativa sugiere pasar de una política educativa de igualdad de oportunidades a una política educativa de oportunidades de igualdad, que no es lo mismo y que implica muchas repercusiones <sup>(48)</sup>.

---

<sup>(48)</sup> El paso de un enfoque de "igualdad de oportunidades" a un enfoque de "oportunidades de igualdad" implica un giro en las políticas de educación: de un criterio de igualdad ante la competencia a un criterio de discriminación positiva; es decir, una verdadera política de compensación. En este sentido cabe remarcar que la "educación compensatoria" precisa de un replanteamiento general: la verdadera compensación no está en los maestros de refuerzo escolar para alumnos con retraso escolar o "handicap cultural", sino en la definición de proyectos escolares globales e integrados en territorios socialmente desfavorecidos.

Si los sistemas educativos, y las políticas educativas que los acompañan, toman opciones o aproximaciones hacia esta tercera alternativa se abrirá una vía de acción que como mínimo contribuirá a evitar la más que probable tendencia a la "desresponsabilización" de la institución escolar ante el fracaso escolar generado o bien en el contexto de la exclusión social, o bien en el contexto de la socialización en dificultad, o bien en el contexto de una adolescencia problematizada. Desgraciadamente, no obstante, esta tercera alternativa no suele contar con el soporte político de mayorías y, muchas veces, los intereses próximos de buena parte de los agentes educativos acaban por restarle potencialidad.

## **14. El proyecto "Nuevas cualificaciones": función de los protagonistas**

*Paul Rué*

El proyecto "nuevas cualificaciones" fue puesto en marcha por Bertrand Schwartz a comienzos del decenio de 1980, con los siguientes dos objetivos:

- (a) por un lado, generar una respuesta viable a la situación de los jóvenes sin cualificación y en paro, rechazados del mercado de trabajo;
- (b) por otro, corresponder a las necesidades de modernización y crecimiento de la competitividad de las empresas, sin recurrir a la exclusión.

A fin de cuentas, se trataba de demostrar que no existe incompatibilidad entre la esfera económica y la social.

Con este fin, se desarrollaron dos tipos de iniciativas: intervenciones de inserción laboral para jóvenes e intervenciones de recualificación para los asalariados en la empresa.

El siguiente texto abarca tres secciones:

- (a) La misión "nuevas cualificaciones", su contexto, función y posicionamiento;
- (b) El proyecto, esto es, la lógica desarrollada;
- (c) La función de sus protagonistas.

### **14.1. La misión "Nuevas cualificaciones"**

Esta misión fue creada en 1989 por el ministro de trabajo, empleo y formación profesional, tras una primera fase de experimentación realizada por Bertrand Schwartz a partir de 1985.

En aquella época, numerosas empresas, confrontadas a la incertidumbre de las cualificaciones y empleos futuros, alzaban sus requisitos de contratación y daban empleo sistemáticamente a los aspirantes de mayor titulación. Por otra parte, 100 000 jóvenes salían de la escuela todos los años sin certificado, muy a menudo en situación de fracaso escolar, y se sumaban a los ocho millones de asalariados en Francia sin cualificación reconocida. Estas personas escasamente cualificadas se encontraban cada vez más marginadas en el mercado de trabajo. Componían la práctica totalidad del paro de larga duración, aunque los trabajadores no cualificados tan sólo representaban un 40 % de la población activa. A los ojos de la administración pública, la situación era lo suficientemente explosiva como para adoptar la iniciativa de desarrollar el proyecto "Nuevas cualificaciones" destinado a formar en un contexto profesional a los asalariados y a los solicitantes de empleo de bajo nivel de

cualificación, y demostrar con ello que estas personas son capaces de obtener las nuevas competencias que las empresas precisan.

La misión "Nuevas cualificaciones" recibió así el encargo de definir las condiciones administrativas y jurídicas, financieras, didácticas, metodológicas y organizativas, para ampliar un proyecto en fase aún experimental. En el momento culminante de su labor, trabajaba en esta misión casi un centenar de personas, organizadas en un comité nacional y responsables regionales y locales. Su función consistía en llevar a cabo un número relevante de intervenciones para confirmar que el proyecto respondía correctamente a las necesidades de las empresas en cuanto a nuevas competencias, que la didáctica utilizada era idónea para destinatarios de bajo nivel de cualificación, y precisar además las condiciones para una generalización de la iniciativa.

## **14.2. El proyecto "Nuevas cualificaciones"**

Para comprender la función de sus protagonistas, es necesario asumir las particularidades de este proyecto.

¿En qué consistió el proyecto "Nuevas cualificaciones"?

Se trataba de un proceso interactivo, de estructura opuesta a la de los programas formativos tradicionales. La labor no intentaba definir un modelo que pudiera reproducirse subsiguientemente, sino desarrollar progresivamente el contenido de las cualificaciones y formaciones a partir de actividades laborales reales y de las necesidades de las empresas y los participantes en la iniciativa. En este sentido, cada una de las intervenciones de "Nuevas cualificaciones" era particular y no reproducible idénticamente.

El proyecto "Nuevas cualificaciones" se diferencia por tanto de una intervención formativa clásica:

- (a) Por su producto, es decir la cualificación, que no está fijada ni determinada al comienzo, aún cuando se conozcan sus aspectos generales, mientras que un programa clásico de formación hubiera determinado previamente de manera teórica la cualificación objetivo;
- (b) Por el contenido de la formación, que tampoco se encuentra predeterminado ni parte de requisitos previos, sino que depende del progreso de la intervención y de la situación de los participantes;
- (c) Por la pedagogía, también inversa a las propuestas habituales, ya que la práctica precede siempre a los conocimientos prácticos que a su vez preceden a los conocimientos teóricos;
- (d) Por el posicionamiento de los diferentes participantes en cada intervención, ya que se trata a éstos de protagonistas y no de simples destinatarios;
- (e) Por la finalidad buscada, que no sólo era la formación sino también la transformación del empleo y la organización del trabajo.

El proyecto "Nuevas cualificaciones" consiste pues en aceptar otro método de trabajo y de formación, aceptar una vivencia concreta del cambio, y a fin de cuentas atreverse a afrontar la incertidumbre que caracteriza al mundo de hoy.

La realización de esta propuesta requiere por tanto, por parte de todos los participantes, la aceptación de los siguientes diez principios:

- (a) El proyecto se aplica únicamente a personas de cualificación baja o nula;
- (b) El proyecto se pone en marcha a partir de la propuesta concreta de una o varias empresas, con objetivos definidos en común por todos los interesados;
- (c) El proyecto se diseña a largo plazo y excluye toda operación breve o esporádica;
- (d) El proyecto asume una dimensión colectiva y se dirige a un grupo destinatario;
- (e) El proyecto requiere una implicación por parte de la empresa;
- (f) El proyecto no define ningún contenido formativo a priori, sino que los va construyendo conforme avanza la actuación;
- (g) El proyecto considera la situación de trabajo existente, que se convierte en la base de la formación;
- (h) El proyecto desemboca en una evolución del contenido del trabajo;
- (i) El proyecto puede incluir la evolución del empleo de otros asalariados de la empresa;
- (j) El proyecto transforma la organización del trabajo en la empresa.

A partir del proyecto inicial, fueron desarrollándose dos tipos de intervención:

- (a) Intervenciones de inserción para jóvenes sin formación profesional reconocida. Estas actuaciones, con una duración de 18 a 24 meses, comprendían una primera fase de inmersión total en la empresa, de dos a seis meses en uno o varios puestos de trabajo, que permitían a los jóvenes desempeñar una serie de tareas, y a continuación una fase de rotación dinámica en la que los jóvenes repartían su tiempo entre la actividad en la empresa y periodos de asistencia a un centro formativo;
- (b) Intervenciones de recualificación de asalariados que requieren un perfeccionamiento de sus competencias para dominar individual y colectivamente la evolución del trabajo moderno. A través de formaciones de una jornada cada 15 días, un grupo homogéneo de asalariados analizaba y resolvía un problema con ayuda de formadores, y a la vez se formaba. Los resultados de esta formación se reinvertían en su actividad profesional.

### **14.3. Los protagonistas: sus funciones**

¿Quiénes son? ¿Qué hacen?

- (a) La empresa: dirección, cuadros y profesionales;

- (b) Las instituciones: el servicio público del empleo, las asociaciones y la misión;
- (c) El organismo formativo: el coordinador y los formadores;
- (d) Los jóvenes o adultos participantes en el proyecto;
- (e) El coordinador es el pilar de una actuación e intervención. O bien tiene el perfil de un formador o bien es el animador de una asociación o un trabajador social. Posee un buen conocimiento del mundo de los jóvenes con dificultades y también del mundo de la formación en la empresa. Su función consiste en coordinar el trabajo de los otros participantes partiendo de los objetivos que los diferentes asociados hayan fijado a una intervención concreta. Es la palanca de cambio de la intervención. Le corresponde entrevistarse regularmente con los jóvenes en la empresa y los períodos formativos; examinar los progresos y también las dificultades aparecidas, y dialogar con los tutores;
- (f) Trabaja también con los formadores para que estos consideren la situación de trabajo como base de la formación; supervisa el avance y el progreso correcto de la iniciativa. La figura del coordinador con dedicación completa constituye en la esfera de los protagonistas concretos la principal originalidad de una intervención incluida en "Nuevas cualificaciones";
- (g) El tutor es un profesional voluntario de la empresa que trabaja en el empleo objeto de la formación. En ningún caso deberá ser un directivo con otra función. El tutor domina los conocimientos prácticos indispensables para la cualificación. Como dicha cualificación no se halla perfectamente determinada al comienzo, se habla más bien de función tutorial, ya que diversos tutores que dominan diferentes conocimientos prácticos van interviniendo durante la iniciativa, si bien sólo uno de ellos será el referente para el joven. La función del o de los tutores consiste en impartir conocimientos prácticos;
- (h) El joven, que debe ejercer una función activa en el progreso de la intervención. Él es quien, a partir de prácticas y de conocimientos prácticos, irán implicándose progresivamente en un diálogo con los otros participantes y particularmente con los tutores, el coordinador y los formadores, y deberá indicar sus lagunas de conocimientos o sus deseos;
- (i) Los cuadros y superiores del tutor, con la responsabilidad de resolver los problemas que puedan encontrar el tutor o el joven relacionados con la vida de la empresa;
- (j) Los formadores, extraídos de un organismo público o privado y cuya función consiste en impartir los diferentes conocimientos necesarios para obtener la cualificación que irá precisándose en el curso de la intervención, y de dirigir al joven hacia la obtención del título correspondiente;
- (k) La dirección de la empresa y las diferentes instituciones interesadas, cuya tarea consiste en determinar inicialmente los objetivos de la intervención, resolver los problemas económicos, supervisar regularmente el avance de la iniciativa y dar respuesta a los problemas que correspondan a sus competencias.

Considerando la especificidad de una intervención "Nuevas cualificaciones", se crearon dos instrumentos para el diálogo entre todos estos protagonistas:



- (a) El grupo "Intervención", que a partir de unas preguntas formalizadas entre el joven, el tutor, los formadores y el coordinador, se reunía bajo responsabilidad del coordinador, los tutores y los formadores. Este grupo definía progresivamente la futura cualificación y los elementos didácticos más idóneos para la evolución de la formación. El grupo hacía posible la participación eficaz de los tutores en la construcción de la cualificación y en la respectiva acción formativa. El grupo "Intervención" se reunía cada cuatro o seis semanas;
- (b) El grupo "Organización" reunía periódicamente a los diferentes participantes, iniciadores de la intervención formativa, dirección de la empresa e instituciones interesadas. Definía inicialmente los objetivos de la intervención formativa y supervisaba el progreso correcto de esta.

#### **14.4. Conclusión**

A guisa de conclusión, El proyecto "Nuevas cualificaciones" presta a los diferentes participantes unas funciones que no equivalen necesariamente a las que desempeñan en un programa formativo tradicional:

- (a) El joven se convierte en protagonista de la construcción de su cualificación y formación;
- (b) Los tutores, a consecuencia de su intervención, adquirirán ellos mismos nuevas competencias y profesionalización;
- (c) Los formadores han de adaptar la enseñanza de conocimientos a situaciones de trabajo prácticas, y descubren así por un lado el mundo de la empresa mientras por otro se ven obligados a crear incluso nuevos elementos didácticos;
- (d) El coordinador, cuyo trabajo supone una función completamente nueva y que comporta por tanto un nuevo profesionalismo.

A fin de cuentas, una intervención "Nuevas cualificaciones" obliga a todos los protagonistas, por la propia naturaleza de este proyecto, a evolucionar con sus respectivas funciones, a vivir concretamente la transformación y por tanto a saber dominar ésta.



## 15. Relación entre mecanismos centralistas y locales para la formación profesional

*Thomas Vogel*

A principios del decenio de 1970, Iván Illich (Illich, 1972) reclamaba "la desescolarización de la sociedad". Partía del supuesto de que la persona en las sociedades industriales era valorada según las horas de pupitre que había consumido. La escuela, órgano reproductor de las sociedades modernas, le parecía el instrumento idóneo para preparar al individuo a una vida alienada bajo la presión consumista y productivista y, simultáneamente, la causa primaria de la reproducción de la desigualdad social. Siguiendo su plan de revolución cultural, la sociedad debía ser "desescolarizada". El plan empezaba con la sustitución del "embudo" manipulador – en decir, de la escuela obligatoria con sus programas graduales – por una red de instituciones comunicativas que harían después posible la educación permanente, libre y creativa. Semejante revolución institucional era para Illich no sólo más humana que la económico – política sino – a diferencia de esta última – la única con objetivos realizables.

Hoy día, treinta años después, estamos debatiendo sobre las características de las redes de formación y el desarrollo de estructuras educativas complejas. La Unión Europea ha promovido cada vez más en los últimos años proyectos del tipo "región autoformativa", en los que se experimenta y desarrolla la interacción de las formaciones reglamentadas con el puesto de trabajo y con la vecindad. A través suyo se han creado y crean estructuras y redes regionales de promoción de la educación y se reafirman las ya existentes.

Si se comparan las tendencias actuales con las reflexiones de Iván Illich se perciben semejanzas en la crítica de los tipos formativos reglamentados y en la reivindicación de formas descentralizadas de formación. Sería interesante saber si los despuntes actuales de desescolarización y descentralización de la enseñanza también liberan el potencial deseado por Illich como instrumento contra la alineación y para la disminución de las desigualdades sociales. O, dicho de otro modo, ¿cómo hay que encaminar el proceso de desescolarización para que se desarrolle dicho potencial y contribuya a reducir el fracaso escolar en el momento de integrar a los desfavorecidos en la vida profesional? ¿Cómo hay que configurar la relación entre las formaciones centralistas y locales – siempre y cuando no se entienda como desescolarización y descentralización la supresión de la formación reglamentada – de tal modo que se abran para el máximo número posible de personas las máximas perspectivas posibles de desarrollo de sus capacidades, en el marco de una sociedad humana?

## **15.1. Mecanismos centralistas y locales en la formación profesional: glosario y exposición de conceptos**

Con la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en la producción industrial durante el decenio de los ochenta, se transformaron las estructuras y organización del trabajo. Muchas tareas rutinarias se automatizaron, y al mismo tiempo las nuevas tecnologías hicieron posible una organización flexible de los procesos de producción, pudiéndose, por ejemplo, producir modelos diferentes de un mismo producto en la misma cadena de producción. Las nuevas ideas productivas llegaron acompañadas de tiempos de trabajo flexibles, trabajo en grupo, una redistribución de tareas maestras y auxiliares y, también, jerarquías menos encumbradas en la organización empresarial (véase Klauder 1998, 37). Ideas de base informática, como la "isla de producción" y "el sistema de producción flexible", generaron descentralizaciones en la empresa (véase Dehnbostel 1991, 17).

Estas transformaciones en la producción y en la organización industrial generaron una evolución en los perfiles profesionales exigidos al trabajador. Una consecuencia de la reestructuración fue el regreso de la responsabilidad y competencia desde los departamentos de construcción y planificación al proceso de producción inmediato. A través de la reunión de funciones antes separadas, como tareas dispositivas en la preparación del trabajo, la atención a la economía de materiales, la introducción de varios procedimientos de producción incluido el control de calidad, se exige a los empleados capacidad de planificación, realización y control de tareas completas.

Los mecanismos descentralizados de formación son la respuesta pedagógica empresarial y laboral a las transformadas estructuras de trabajo y la nueva organización de la producción industrial, y a los consiguientes cambios en las exigencias profesionales a los trabajadores industriales. Han surgido porque no era posible, a partir de las formas centralizadas de formación profesional existentes en los centros de educación y tecnología al final del decenio del ochenta (y muy difundidos aún hoy día en el sector industrial), aportar a los operarios las competencias necesarias para realizar con autonomía en la producción tareas complejas.

El concepto de pedagogía en la empresa que subyace a la idea de formación localizada fue concebido, experimentado y fundamentado entre 1990 y 1996 por el Instituto Alemán para la Formación Profesional (BIBB) en un modelo piloto para la formación profesional industrial. Su premisa era la hipótesis según la cual en los procesos laborales modernos y ambiciosos tecnológicamente son necesarias formas integradoras del trabajo y la formación y una nueva estrategia formativa que responda a la transformación tecnológica. La descentralización en la producción impulsada por la tecnología se reflejaba en la paralela descentralización en los procesos de formación profesional. Inspirado por las "islas de producción", se desarrolló el concepto pedagógico de islas formativas en el trabajo y la empresa.

A través de la descentralización se aproximaron incluso organizativamente los procesos de formación y de producción. Se crearon o rediseñaron espacios que reúnen labor y formación como "islas formativas", "estaciones de formación", puntos de apoyo a la cualificación,

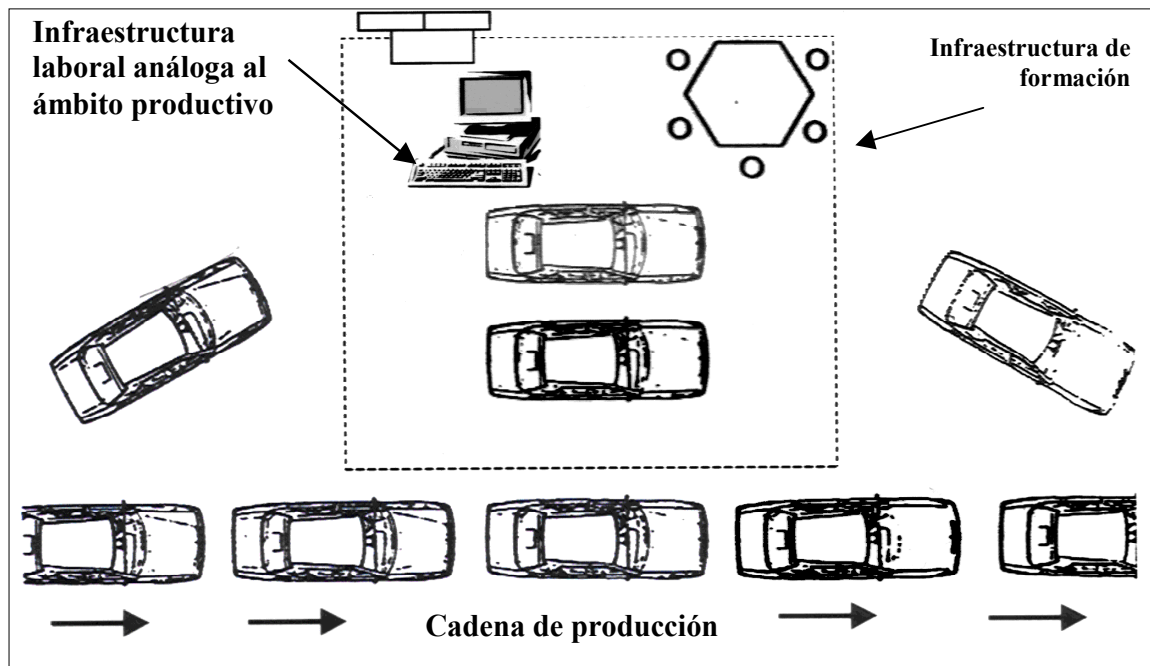
talleres modelo o la "factoría formativa". El ejemplo de las "islas formativas" permite mostrar el concepto de formación localizada.

Las islas formativas se encuentran en proximidad inmediata y, a ser posible, en el mismo centro del proceso de producción (véase Diagrama 1). Sus miembros realizan tareas laborales en grupo y con autonomía. Se trata de las mismas tareas productivas que la factoría que las alberga (véase Dehnbostel 1999). Las características generales de las islas formativas son, según Dehnbostel, las siguientes (ibíd., 1 y sig.):

- (a) son puestos de trabajos enriquecidos con equipamiento pedagógico en los que se realizan tareas laborales reales y se adquiere una capacitación.
- (b) las tareas satisfacen los criterios de un trabajo íntegro y ofrecen buenas ocasiones para la formación por su complejidad, dificultad y variedad.
- (c) en las islas se trabaja en grupo y esta organización resulta de partes autónomas realizadas en grupo y parcialmente con autonomía.
- (d) las islas se gobiernan por un especialista capacitado pedagógicamente de la sección correspondiente de la empresa, quien tiene por tarea esencial guiar el proceso y su desarrollo.

En el concepto de descentralización se intenta promover la formación en condiciones reales. Los proyectos locales de formación en las empresas reúnen infraestructura laboral con infraestructura formativa (véase diagrama 1) y hacen así posible la importante vinculación de la formación con objetos reales y en relación directa con las condiciones sociales del trabajo.

Diagrama 1: Disposición de una isla formativa en la producción automovilística.



(Véase Novak, en Dehnbostel 1991, 59)

Las formaciones centralistas son aquellas – contrapuestas a las descentralizadas – que se regulan desde posiciones superiores. Son, pues, mecanismos formativos cuyos objetivos y medios de realización no parten del sujeto-alumno sino que son dictadas por posiciones superiores (el Estado, la empresa, el maestro). Estas disposiciones y reglamentos pueden referirse a aspectos diferentes del ámbito de la formación y de la organización del proceso formativo. Por ejemplo la duración, ubicación, interrelaciones, contenidos, métodos y medios del proceso de formación, etc.

Estos mecanismos centralistas de formación se caracterizan por la separación de los ámbitos de vital y laboral por un lado y formativo por el otro, y también por agrupar alumnos, en función del objetivo de capacitación, en un mismo centro de enseñanza. La separación de los ámbitos laboral y formativo y el agrupamiento de los alumnos hace necesario un plan didáctico particular para que los contenidos sean asimilados eficazmente en calidad de experiencias indirectas. Para asimilar experiencias no inmediatas se emplean artificios didácticos (determinadas formas sociales, medios, etc.) analizados sistemáticamente desde el punto de vista de su eficacia. Las formaciones centralistas se caracterizan a menudo por:

- (a) una comunicación ritualizada entre alumnos y docentes;
- (b) la preeminencia de los docentes;
- (c) una definición espacial y temporalmente precisa del marco formativo;
- (d) una referencia a objetivos prefijada desde el exterior;
- (e) situaciones formativas y docentes alejadas de la práctica (véase Loser/Terhart 1986, 126).

Las instituciones de formación profesional centralizada son: los talleres de aprendices, los centros de formación internos o externos a las empresas y las escuelas de formación profesional.

## **15.2. Mecanismos de formación centralistas y locales en la historia de la educación**

Desde una perspectiva histórica, las formas que integran trabajo y formación no son nuevas. La relación entre trabajar y vivir por un lado y, por otro, formarse se puede dividir desde el punto de vista histórico en cuatro fases (véase cuadro 1):

En la primera fase de la historia humana no existía prácticamente ninguna división entre trabajo, vida y formación. Los humanos aprendían lo que necesitaban participando en las actividades de los experimentados. Robert Alle ha mostrado de un modo convincente que en las sociedades arcaicas (hace de 2 a 1,8 millones de años), los niños "participaban de modo activo en casi todos los sucesos de la vida social desde muy pequeños", incluso "tenían que participar por la naturaleza de las cosas" y aprendían "las habilidades necesarias por su presencia en las actividades mismas" (Alt 1956, 42). La integración de los niños y jóvenes en la existencia de los adultos y especialmente en sus labores era la base para las tareas de enseñanza. El niño no era solamente testigo de casi todos los trabajos en las sociedades

prehistóricas sino que también "se requería su concurso y colaboración en las tareas mismas desde muy temprana edad" (Ibíd., 45). Semejantes métodos de formación basada en la experiencia estaban ampliamente representados en nuestro ámbito cultural hasta entrado el siglo XIX, existen hoy día aún en la artesanía y se redescubren en comunidades "alternativas" y, además, en los procesos productivos industriales.

*Cuadro 1: Tipos de formación centralistas y locales en la historia de la educación.*

<b>Fases</b>	<b>Características</b>	<b>Tipos de formación/ Tendencia en su desarrollo</b>
1. Fase (sociedades prehistóricas; hace 2–1,8 mill. de años)	Sin separación de vida, trabajo y formación	localizada
2. Fase (Culturas desarrolladas; desde hace 5000 años)	Creciente desplazamiento de la formación del ámbito laboral y vital ↓ Escuelas	local → centralizada
3. Fase (Tiempos modernos; hace 400–200 años)	Integración "trabajo y vida" en formas institucionales de enseñanza ↓ Formación práctica y en proyectos	centralizada → local
4. Fase (Postmodernidad)	Apertura de la enseñanza institucionalizada – Creación de redes promotoras de la formación	local ↔ centralizada

En la segunda fase histórica, en las llamadas culturas desarrolladas (desde hace 5000 años), se diferencian ciertas ocasiones, muy adecuadas para la formación, de otras en las que predominaba la habilidad y la decisión; cuando salían, por ejemplo, los adultos jóvenes a cazar, los ancianos y niños no podían seguir y las personas mayores tenían que quedarse en casa preparando armas (de lo que sí entendían porque habían cazado mucho antes) y mostraban a los jóvenes, sentados a su alrededor, sus aspectos importantes y uso: simulaban escenas de caza y dejaban a los jóvenes ejercitarse, corrigiéndolos en ello; trabajo y formación estaban aquí separados.

En una fase avanzada de este desarrollo, el aprender se transformó en un asunto que concernía a instituciones creadas expresamente, las escuelas, para las que se reservaba un determinado tiempo en la vida de las personas.

En la tercera fase, los llamados Tiempos Modernos (desde hace entre 200 y 400 años), los tipos institucionalizados de enseñanza y formación fueron sucesivamente centralizándose y profesionalizándose. Como consecuencia de la creciente diferenciación y complejidad social se hizo patente que los procesos docentes y formativos perdían efectividad en instituciones centralizadas si las actividades – la caza, el oficio, el trabajo – sólo eran simulados o representados. La formación aislada de los ámbitos vitales y laborales no puede seguir la transformación rápida de los modos de vida y de trabajo. Esta es la problemática percibida en el decenio de 1980 con respecto a la formación profesional ante la transformación industrial.

Para resolver este problema globalmente, se volvieron a implementar aspectos de la vida real en los tipos de enseñanza institucionalizados; modelos de formación tanto descentralizados como basados en la práctica o en proyectos, con posibilidades de aportar "vida y trabajo verdaderos" a una formación aislada de la vida y del trabajo.

La cuarta fase, que empieza justamente ahora y los sociólogos llaman "postmoderna", se desarrolla en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Nuestras funciones sociales están muy especializadas y nuestras ambiciones existenciales son demasiado individualizadas como para que la preparación "a la vida" y "al trabajo" se puedan realizar en centros de formación con personal contratado y especializado en la enseñanza; los centros de enseñanza deben devolver una parte de la educación a la vida – en el sentido de formación por la experiencia. Fijar la parte que debe quedar en sus manos, lo generalizable y lo que deben saber todos aún es una cuestión actualmente abierta (véase v.Hentig 1972, 127).

Este esquema histórico evidencia que en el pasado ha habido fases diferentes en la relación entre tipos de formación centralistas y locales. Primero se conocían sólo tipos descentralizados, ligados al trabajo, después se formaron modelos centralistas de la formación y de la enseñanza. Para cada fase histórica se desarrollaron relaciones específicas entre estos dos tipos de formación.

### **15.3. Deficiencias y logros de los mecanismos de formación en vista del fracaso escolar**

Antes de ponerse a pensar que formas adoptará la relación entre los tipos educativos centralistas y locales, habría que considerar las ventajas y desventajas de cada uno. Ya hemos obtenido algunos indicios sobre logros y déficit considerando los esquemas históricos.

Una primera separación (centralización) de las situaciones docentes y formativas del ámbito laboral tuvo lugar cuando la formación o la enseñanza entorpecieron – por ejemplo en la caza, o en la organización taylorista del trabajo – el proceso laboral normal. Se trataba, pues, de



razones temporales y económicas que impulsaban a desgajar los procesos laborales y los formativos. Los primeros maestros fueron los ancianos que habían dejado de rendir normalmente e incluso entorpecían los procesos productivos pero, por otro lado, disponían de experiencias amplias reunidas en su vida laboral, transferibles por tanto a los más jóvenes.

Al seguir esta evolución, la docencia se hizo cada vez más profesional, racionalizada e institucional. Pero la creciente escolarización de la enseñanza llegó pronto a sus toques: por un lado se observó que la simulación de la realidad no era suficiente para preparar a una actuación competente en el mundo laboral real; por otro lado, la transformación del ámbito laboral tenía lugar tan rápidamente que una enseñanza aislada no podía seguirla. Los jóvenes formados en los centros institucionales de enseñanza se encontraban sin la preparación adecuada ante situaciones laborales y vitales desconocidas, por lo que tenían que buscar fuera de las instituciones el saber y las habilidades necesarias para responder a situaciones de trabajo o de sus vidas.

Además de las deficiencias mencionadas aquí en los tipos centralistas de formación, hay que añadir que éstos se basan en supuestos pedagógicos inadecuados:

- (a) En los modelos centralistas los objetivos de la formación se fijan sin atender a los alumnos. Es sabido que el ímpetu y la atención del alumno sólo se despiertan si éste tiene presente continuamente la importancia y el significado de la materia (véase Vester 1999).
- (b) Aprender significa primordialmente comprender. Pero es conocido que las personas aprenden tanto mejor cuanto más activados estén los sentidos en el cerebro porque gracias a ello se potencian los procesos asociativos y se profundiza la comprensión.
- (c) Los alumnos tienen una función predominantemente pasivo-receptiva. Desde Pestalozzi es sabido que aprender con la cabeza, el corazón y las manos proporciona mejores resultados que la enseñanza frontal.
- (d) Los resultados de la formación son evaluados por los docentes (como observadores). Pero observaciones y evaluaciones impiden la formación más que fomentarla. Además, el individuo puede simular procesos formativos para su evaluación y estimación sin haber aprendido los contenidos correspondientes.

Estos supuestos pedagógicos de los tipos centralistas de educación generan un modo especial de estudio que deja en desventaja a las personas que

- (a) son más bien inductivo-heurísticas que deductivo-teóricas en su estilo mental;
- (b) tienen ritmos de formación muy cambiantes;
- (c) tienen una capacidad de abstracción limitada y prefieren contenidos concretos;
- (d) aprenden en cadenas de motivación cortas;
- (e) tienden a rechazar formaciones centralizadas (ver Stötzel/Schneider 1991, 141).

El fracaso escolar no es, desde esta perspectiva, un problema personal sino el de un sistema en el que determinados supuestos pedagógicos entorpecen o promueven un tipo de formación.

Es evidente que para el tipo formativo que nos interesa son más adecuados los mecanismos locales de formación:

- (a) porque abren un campo de acción más amplio;
- (b) porque posibilitan experiencias complejas y no se basan en conocimientos puramente teóricos;
- (c) porque incluyen actividades corporales variadas;
- (d) porque se manejan objetos reales en un ámbito casi auténtico;
- (e) porque existe una relación directa con el marco social.

Los mecanismos formativos locales para la formación profesional son pues más adecuados que los centralistas e institucionalizados para la integración profesional de personas con hándicaps. Confieren además una nueva oportunidad de comprensión de las interrelaciones (percibidas pero por mucho tiempo relegadas) entre la formación y la práctica, entre el individuo y la organización, entre presupuestos subjetivos y tareas laborales objetivas.

Pero cuanto más estrechamente se ciña la formación a la vida concreta o a procesos productivos concretos tanto más aquélla se limitará a un saber y unas habilidades repetitivas; es decir, proporcionará saber y habilidad necesarias para repetir exactamente una actuación allí donde se reproduzca una misma situación. Reflexión y distancia crítica se ven dificultadas, si no obstaculizadas, por la formación en el trabajo. Sólo con un poco de distancia con respecto a la situación vivida se logra normalmente ver la situación concreta en un marco más amplio, reconocer vínculos entre actuaciones, intereses y metas diferentes y pensar teóricamente en alternativas; es decir, en lugar de una situación ya vivida pensar otra actuación posible. La alternativa sólo es posible si existe cierta distancia temporal y espacial entre trabajo y formación. Ello parece favorecer a los mecanismos centralistas de formación.

Es posible, sin embargo, que los modelos centralistas sesguen la evolución, como ha observado Hartmut von Hentig, "vinculando las personas al mundo en su forma actual, programándolas con ideas y métodos de hoy, planificando con demasiada perfección el futuro abierto del individuo durante la primera cuarta o tercera parte de su vida, llenando el futuro de presente y no ofreciendo alternativas porque no saben hacerlo" (v. Hentig 1972, 121).

En un mundo cada vez más complejo son, pues, necesarios los dos tipos de enseñanza, locales y centralistas, y también una conexión entre los diferentes mecanismos. La "formación para el futuro" deberá superar la división entre teoría y práctica, entre centros profesionales para la formación básica teórica y las prácticas laborales especializadas.

#### **15.4. Métodos para configurar relaciones entre tipos de formación centralistas y locales**

¿Cómo se puede superar la división entre formación teórica y práctica, entre mecanismos centralistas y locales, y crear un marco promotor de la formación profesional? Las nociones

clave para responder a estas preguntas son "la coordinación" y "la cultura formativa". La nueva cultura de la formación se caracteriza por la sustitución de las formas tradicionales de instrucción por un aprender constructivista y experimental. El alumno se encuentra en el centro del proceso como sujeto activo y reflexivo. Basado en la autonomía y autogestión se descubre individualmente la realidad siguiendo procesos de formación y experimentación. Puntos de partida pueden ser tareas aisladas de las necesidades productivas (véase Zimmer 1998). Gerhard Zimmer parte en su "Proyecto de una didáctica basada en tareas" de nuevos métodos formativos que pueden contribuir al desarrollo de una nueva cultura formativa y con los que los sujetos adquieren competencias complejas de actuación. Su base son tareas laborales enraizadas en la realidad social o temas de formación extraídos de aquéllas, a partir de las cuales los sujetos adquieren capacidades de actuación de forma cooperativa y en todo lo posible autónoma (véase *ibid* 132). En conjunto, las situaciones formativas y de actuación han de partir en el futuro de principios positivos para la formación y la transmisión de conocimientos, tales como autenticidad, ejemplaridad, localización y enraizamiento social.

Para los modelos centralistas es importante situar la competencia práctica y el conocimiento en el marco auténtico de estructuras vitales, laborales y organizativas. Ciertamente contribuyen a ello conceptos de aplicación práctica y métodos modernos de simulación como juegos de estrategias, fábricas autoformativas o empresas juveniles. Pero éstos no pueden sustituir a las experiencias directas de un mundo complejo, ya que sólo se adquieren competencias claves y habilidades profesionales en el marco realista "de verdad". En situaciones reales, sin embargo, sólo se adquieren y transmiten limitadamente teoría y capacidades. La coordinación de la formación en la práctica con los mecanismos centralistas conducirá a una nueva cultura formativa. O, dicho de otra manera: el modelo "embudo" de la formación centralista y reglamentada debe convertirse en un "trenzado" de relaciones, puntos de apoyo, encrucijadas y mercado público (véase von Hentig en Illich 1972, 8).



## Referencias bibliográficas

Alt, Robert. *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. Berlin: Volk und Wissen, 1956.

Dehnbostel, Peter. Lerninsel. In *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen*. Hojas sueltas, Erg. Lfg. 36. Neuwied: Luchterhand, 1999.

Dehnbostel, Peter; Holz, Heinz; Novak, Hermann. *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz: dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. (Berichte zur beruflichen Bildung; 149). Bielefeld: Bertelsmann 1992.

Dehnbostel, Peter; Peters, Sibylle. *Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag 1991.

Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, H.-J. *Didaktik moderner Berufsbildung: Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. (Berichte zur beruflichen Bildung; Cuaderno 186). Bielefeld: Bertelsmann 1995.

Illich, Ivan. *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel, 1972.

Ilse, Frauke; Vogel, Thomas. Ausbilder im Handwerk: handlungsorientiert qualifizieren. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. Seelze: Kallmeyer Verlag, Heft 52, 1998, Pág. 10-12.

Klauder, Wolfgang. Welche Bildung braucht die Zukunft? In: Glaser, Hermann; Lindenmann, Rainer (Hrsg.). *Arbeit in der Krise: von der Notwendigkeit des Umdenkens*. Cadolzburg: Ars Vivendi, 1998, Pág. 34-42.

Loser, Fritz; Terhart, Ewald. Über die begrenzten Möglichkeiten der Schule. En *Lernen: Ereignis und Routine*. Velber: Friedrich Verlag, 1986, Pág. 124-127.

Stötzel, Berthold; Schneider, Joachim. Lernen in der Lernstatt. En Dehnbostel, Peter; Peters, Sibylle (Hrsg.). *Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 1991, Pág. 129-149.

Vester, Frederic. *Denken, lernen, vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns in Stich?* 26.Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1999.

Vogel, Thomas. Farbe für den Flur: Projektarbeit in der Berufsschule? En *Beispiele in Niedersachsen Schule machen*. Velber: Friedrich Verlag, Heft 4, 1989, Pág. 52-54.

Vogel, Thomas. Wozu ist die Berufsschule (noch) da? En Drees, Gerhard; Ilse, Frauke (Hrsg.). *Arbeit und Lernen 2000: Tomo 2*. Bielefeld: Bertelsmann, 1998, Pág. 141-160.

Von Hentig, Hartmut. *Cuernavaca oder Alternativen zur Schule?* Stuttgart/München: Klett/Kösel, 1972.

Zimmer, Gerhard M. Aufgabenorientierte Didaktik: Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In Markert, Werner (Editor): *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Tomo 15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1998, Pág. 125-167.

## **16. La función de la empresa y la responsabilidad en educación y formación**

*Heikki Suomalainen*

La competitividad en Europa y las empresas europeas dependen en gran medida del desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento y en la innovación. Para que la competencia ocupe su lugar en el mundo del mercado, las empresas requieren un trabajo de calidad gracias a un alto nivel de cualificaciones y aptitudes que cubran sus necesidades. Cualificaciones, aptitudes y competencias son de importancia fundamental y social.

Nuestro mundo está cambiando rápidamente: en el año 2005, el 80 % de las nuevas tecnologías va a tener menos de diez años mientras que el 80 % de la educación y la formación se adquirió hace más de diez años. Mientras que el desempleo continúa afectando al 10 % de la población activa europea, algunos sectores se enfrentan a déficit laborales importantes. Así, se espera que en el año 2002 se hayan triplicado y superen los 1,6 millones las vacantes de trabajo en las ramas tecnológicas de información y comunicación. Aparece también una escasez de cualificaciones en las ramas tradicionales de la industria.

La educación y la formación son una necesidad política esencial para apoyar a la economía y a los cambios sociales a los que se enfrenta Europa. Ambas pueden fomentar el crecimiento económico, la productividad y el desarrollo individual y social. Para poder enfrentarse a este desafío es necesario desarrollar estrategias de formación permanente. La formación permanente requiere establecer una conexión entre el mundo de la educación y la formación y el mundo laboral. Un alto nivel de educación y la adquisición de una educación y formación de calidad ha demostrado ser un medio valioso para mantener el puesto de trabajo y aliviar el desempleo, lo que hoy en día es de vital importancia: las personas que cuentan con un bajo nivel de formación están en clara desventaja en el mercado de trabajo.

Las discusiones en el Ágora IX han sido abiertas y muy interesantes. En estas discusiones apareció el término de "fracaso académico". Se ha considerado el origen de este término, que en realidad significa el fracaso del sistema más que el fracaso individual, bien sea del maestro o del alumno. Por ello es más importante prestar primero atención a la calidad de las propias escuelas, porque en ellas reside la solución del problema. Si se mejora la calidad de la enseñanza y formación en las escuelas, los centros de segunda oportunidad serán menos necesarios. Y en algunos países estos centros de segunda oportunidad están incorporados y cooperan con las propias escuelas.

La importancia de la calidad es obvia en todos los aspectos de la sociedad actual, especialmente en los relacionados con el desarrollo empresarial. Los clientes esperan una calidad impecable tanto en productos como en servicios. Los fallos de calidad se reflejan directamente en los resultados de las compañías en cuestión. El esfuerzo que se realiza para

lograr una gran calidad hay que aplicarlo a los sistemas de educación y formación en todos los países. Si el 10 % o el 20 % de los productos no son satisfactorios, como ocurre en el caso del "fracaso académico", uno puede realmente preguntarse si la calidad es aceptable o si existe algún tipo de calidad. Nuestros motivos de preocupación son aún mas graves, pues sabemos que en muchos países el nivel de conocimiento de aquellos que han absuelto del primer nivel del sistema educativo no se corresponde precisamente con el esperado. Y así, en muchos casos, la educación y la formación profesional tienen que cubrir las deficiencias de nivel de la educación anterior.

Esta es la razón por la que el mundo empresarial ha dado una calurosa bienvenida al proyecto de los Estados Miembros y la Comisión sobre calidad en la escuela. El grupo de trabajo establecido por los Estados Miembros y la Comisión sugiere 16 indicadores para medir la calidad de la educación. Esperamos que este tipo de marcadores de calidad mejore la calidad y el funcionamiento del sistema educativo en todos los Estados Miembros. No obstante, lamentamos profundamente que estos indicadores no contengan ni una sola indicación vinculada a la vida laboral. Deseamos resaltar la necesidad de una cooperación y una vinculación más estrecha entre la educación y la formación y la vida laboral, lo que debe reflejarse también a la hora de medir la calidad de las escuelas. Esperamos que el futuro proyecto de la Comisión para elaborar indicadores de calidad en la formación profesional incluya más indicadores directamente relacionados con la vida laboral.

Algunas veces llega a nuestros oídos la objeción de que las empresas no están, o sólo ligeramente, interesadas por la educación y formación. Ello no es cierto en absoluto. La disponibilidad de cualificaciones científicas o técnicas es crucial para el desarrollo de muchas compañías de alta tecnología, y las cualificaciones de gestión son un determinante importante en la actividad empresarial. Desgraciadamente la Unión Europea cuenta con menos científicos o directivos graduados que sus competidores principales. Según el informe UNICE 1999 de baremos de calidad, en cada empresa de los Estados Unidos trabajan por término medio tres veces más investigadores y cerca de cinco veces más de nuevos graduados de nivel MBA que en una empresa de la Unión Europea.

Es obvio que algunas empresas no están interesadas en la educación y la formación, pero la gran mayoría de ellas sabe muy bien que la cualificación y la mano de obra competente que todas ellas necesitan provienen de un sistema educativo y formativo que funcione bien, y que por tanto tiene una enorme importancia que el sistema educativo sea funcional; también saben que las propias empresas son muy importantes para las escuelas.

UNICE recogió este deseo de las empresas y contribuyó a preparar una nueva agenda política social para su aprobación por la Presidencia Francesa en la cumbre de Niza en diciembre 2000. UNICE considera a la educación y la formación dignas de una sección propia en este comunicado, sobre todo para recordar las conclusiones a las que llegó la Cumbre de Lisboa a este respecto. La Cumbre de Lisboa ratificó el nuevo objetivo estratégico de convertir a la Unión en la economía basada en conocimientos más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer y generar cada vez más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social.



Para alcanzar esta meta es absolutamente necesario contar con un excelente sistema educativo y de formación en cada uno de los Estados Miembros.

UNICE ha participado en este debate, como ya se ha indicado, publicando su posición en el documento titulado "Por una Política Educativa y de Formación que Fomente la Competitividad y el Empleo". En esta publicación hemos reunido nuestras ideas acerca de cómo construir las capacidades profesionales necesarias hoy en día y en un futuro cercano. Al mismo tiempo estamos dispuestos a continuar la discusión sobre cuestiones educativas y de formación con una mente abierta.

En el terreno de juego de la educación y la formación profesional hay muchos protagonistas. Entre los protagonistas clave se cuentan las empresas. Esto se debe al hecho de que el objetivo principal de la educación y la formación es que la gente joven adquiera la habilidad de trabajar y ganar su sustento viviendo como adulto. Aunque las empresas son protagonistas claves, su posición varía mucho en los diferentes Estados Miembros de la UE. Depende mucho de la tradición y, en algunos casos, de la evolución reciente.

Por ejemplo, en los países nórdicos la formación profesional se adquiere tradicionalmente en las escuelas profesionales. Pero en otros países como en Alemania y en los Países Bajos, la formación profesional se realiza desde hace tiempo en las empresas con la ayuda de centros de formación.

Hoy en día es evidente en casi todos los países de la Unión Europea una clara tendencia a la formación vinculada al trabajo o directamente en el trabajo. Esta tendencia adoptará diferentes formas o diferentes métodos y vías, pero en todo caso está aumentando. Incluso muchos de los países con tradición de escuelas de formación profesional han comenzado a pedir en los últimos años a las empresas que participen en la elaboración del curriculum o que señalen las competencias que consideran necesarias para la vida laboral. Esta tendencia también se intensifica.

A manera de ejemplo de la nueva tendencia hacia la formación vinculada al trabajo podemos mencionar a Finlandia, en donde en su mayoría la formación profesional suele realizarse en las escuelas. La formación incluye tradicionalmente unas prácticas en empresas, insignificantes y de muy corta duración. Esta realidad está cambiando hoy en día: el gobierno ha decidido que la formación profesional, en la actualidad con una duración mínima de tres años, incluya 6 meses de prácticas de trabajo en una empresa, lo que resulta un reto de suma importancia para las compañías, quienes tienen que ser capaces de ofrecer suficientes plazas para la gente joven y su formación en el trabajo y afrontar además el desafío cada vez mayor de ofrecer a la gente joven una formación adecuada en el puesto de trabajo. Para los maestros esta situación también supone un enorme reto, ya que tienen que planear y preparar el curriculum y la enseñanza de tal manera que concuerde con la formación en el trabajo. Por otro lado, las empresas disponen a su vez de una magnífica oportunidad para formar a gente joven y darse a conocer, y los maestros, de comenzar a realizar con ellas una cooperación fructífera y directa.

Sabemos hoy que, a causa de los rápidos cambios continuos que se producen en las empresas y en el mundo, no es posible aprender en una escuela lo suficiente para toda una vida. Así que es absolutamente necesario aprender durante toda la vida laboral, e incluso más allá de ella, para poder mantenerse activo aún jubilado. Una de las metas más importantes para la gente joven en las escuelas es la de aprender a aprender. La formación permanente representa en este sentido una oportunidad para cada persona e incluso para la sociedad, y ofrece del mismo modo muchos beneficios potenciales a ciudadanos y empresas. Posibilita a los individuos mantener su empleabilidad, desarrollarse en el trabajo, mantenerse a la altura de los cambios y entornos laborales y aceptar nuevos empleos. Todas las empresas como integrantes del mercado de trabajo se beneficiarán de una mano de obra más adaptable y fácil de emplear, contribuyendo de ese modo a una mayor rentabilidad y productividad.

La formación permanente requiere una óptima asociación y buen funcionamiento entre todos los interesados, a pesar de que delega una gran responsabilidad en el ciudadano individual a la hora de seguir el ritmo de los cambios tecnológicos y de organización en la vida laboral. Los protagonistas más importantes son: los empresarios, el ciudadano, el gobierno y quienes imparten educación y la formación. Tiene que existir una buena cooperación a todos los niveles del proceso educativo y entre todos los grupos involucrados.

La mayor responsabilidad siempre reside en la propia persona, por el simple hecho de que nadie puede aprender por otro.

La nueva situación plantea desafíos a todos los grupos de interés: gobierno, autoridades públicas, individuos y empresas. Todos tienen que cooperar en la organización de la formación permanente, combinar ésta con una buena orientación profesional, y aceptar la responsabilidad correspondiente. Esta responsabilidad variará de un país a otro, dependiendo de las diferentes tradiciones y de los contextos legales y fiscales de cada Estado Miembro.

UNICE se ha ocupado de este aspecto desde hace algún tiempo y ha llegado a las siguientes conclusiones:

La formación básica tiene que ser siempre responsabilidad principal de los gobiernos. El sistema de formación básica en los Estados Miembros tiene que alcanzar los estándares más altos e imprimir en los jóvenes una sólida base para su futura vida laboral. Particularmente, hay que poner énfasis en las nuevas capacidades profesionales como idiomas, comunicación y el empleo de técnicas en la sociedad de información. En este contexto, es de gran importancia inculcar una cultura del cambio, comenzado por la educación básica, donde verdaderamente se necesita. Hay que prestar particular atención a la evolución de las funciones y necesidades de maestros y formadores. La formación permanente llegará a ser una realidad cuando una cultura de formación permanente se extienda por las escuelas, las universidades, las instituciones de formación y también por las empresas. Esto significa que los entornos formativos han de ser abiertos e interactivos, e incluir la utilización de nuevas TICs.

Los empresarios cumplen el papel más importante en el desarrollo de estrategias de formación permanente. Sin embargo, ellos solamente pueden aceptar responsabilidad financiera por

aquella parte de la formación permanente relacionada directamente con el trabajo, de acuerdo con la legislación nacional y las prácticas existentes. La tarea de la administración es la de formular objetivos para desarrollar la capacitación profesional dentro de la clase trabajadora y ofrecer buenas oportunidades formativas. Cada persona asume por su parte responsabilidad para desarrollar sus propias capacidades en la vida laboral.

La mejora de los niveles de competencia de la clase trabajadora europea depende, no solamente de la inversión empresarial en educación y formación sino también de la de los gobiernos. El objetivo clave debe ser destinar más exactamente los gastos del gobierno a las necesidades de un mundo laboral que se transforma. Para ello es importante reforzar la cooperación entre las empresas y las instituciones educativas.

Como elemento necesario para la formación permanente, ha de darse prioridad al desarrollo de la orientación y el asesoramiento profesional, comenzando en las escuelas y durante toda la vida laboral. Ello reduciría el déficit actual de cualificaciones y aumentaría la empleabilidad de los trabajadores. Es conveniente que los empresarios se involucren más en la orientación profesional, proporcionando por ejemplo información sobre las necesidades de las compañías.

Las empresas se ven impulsadas en razón de los cambios a buscar una organización laboral nueva y flexible, e intentar introducirla en la vida laboral diaria. Este mismo principio debe aplicarse a la formación: realizarla de la misma manera flexible, integrando diferentes tipos formativos (formación en el trabajo, aprendizaje informal) y utilizando las nuevas tecnologías. Es prioritario adaptar la inversión formativa a las necesidades de la empresa, dentro de la estrategia formativa general. Existen además vías no tradicionales para obtener competencias y capacidades profesionales. Las empresas buscan obtener y optimizar las cualificaciones y competencias de su mano de obra. Por lo tanto, las inversiones formativas no solamente deben medirse en términos de entradas (gastos) sino también en términos de salidas (incremento del rendimiento de la compañía). El desarrollo de marcadores o criterios podría ser una valiosa herramienta a este respecto. También es necesario tratar los problemas específicos a los que se enfrentan la pequeña y mediana empresa. Dado su tamaño, tropiezan con grandes dificultades a la hora de ofrecer formación específica. Hay que definir métodos posibles para satisfacer sus necesidades, incluyendo la utilización de las nuevas TICs.

Para resumir nos gustaría establecer la responsabilidad de los participantes de la siguiente manera:

- (a) Los Estados Miembros son responsables de la formación básica.
- (b) Los empresarios son responsables de la formación vinculada al trabajo.
- (c) Los ciudadanos son responsables de su propia formación, ya que nadie puede aprender por otro. Tienen la responsabilidad de su propia motivación, y también del tiempo empleado y en algunos casos del dinero invertido en ella.
- (d) Para organizar todo esto, es necesario establecer una buena cooperación entre todos los protagonistas: individuos, gobierno y empresarios a escala nacional, y si es posible incluso a escala europea.

- (e) La formación permanente requiere una orientación profesional competente para adultos. Ésta no está desarrollada suficientemente, y es necesario ahora impulsar su desarrollo mediante las nuevas TICs.
- (f) Para determinar responsabilidades concretas sobre la formación permanente, hay que tener en cuenta que las circunstancias y las posibilidades son muy distintas en cada Estado Miembro.

## 17. El papel de la administración municipal en la integración de los jóvenes discriminados

*Wolfgang Schlegel* <sup>(49)</sup>

La palabra de moda actual en los debates europeos sobre el empleo es "local". Iniciativas locales reciben una atención creciente en el marco de la estrategia europea de empleo. Con la fórmula mágica *acting locally* (actuación local), los políticos conjuran nuevos impulsos en la realización de sus iniciativas para el empleo.

En una comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones del 7.4.2000 se enumeran una serie de puntos en los que se formula la importancia de las instituciones locales para la política de empleo <sup>(50)</sup>:

- (a) En la Unión Europea hay más de 80 000 instituciones locales con amplias responsabilidades (entre otras: ayuda social, educación, salud, vivienda, medio ambiente, transporte público, suministro de agua y energía, basuras y residuos, mantenimiento, cultura y ocio)
- (b) Su cuota en el gasto público es respetable y alcanza desde el 3,8 % del PIB en Portugal hasta el 33,3 % en Dinamarca.
- (c) Los empleados municipales representan una buena parte de la ocupación laboral total (20 % en los países escandinavos). Los municipios son en todos lados un patrono importante.
- (d) Un conjunto de estudios de la DG Empleo ha mostrado la gran influencia de los municipios en el empleo local.

A la vista de estos hechos, la Comisión concluye que las administraciones municipales son interlocutores importantes para la Estrategia Europea del empleo y su función debe ser reforzada aún más en el futuro para que su contribución efectiva sea posible.

Además la Comisión indica que:

- (a) las instituciones locales pueden ser importantes al reunir y coordinar las iniciativas locales, públicas y privadas.
- (b) pueden contribuir a estimular los mercados laborales locales y la creación de empleo.
- (c) pueden contribuir como patronos a la realización de directivas de empleo.
- (d) pueden contribuir a mejorar el acceso de los ciudadanos y ciudadanas al nuevo saber técnico y social y a las tecnologías de la comunicación e información.

---

<sup>(49)</sup> El autor es socio gerente del Instituto para la Formación Profesional, Política laboral y social, INBAS GmbH

<sup>(50)</sup> Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones titulada "*Actuación local en favor del empleo. Una dimensión local para la Estrategia europea de empleo*" del 7.4.2000.

Aunque todo lo dicho se refiere en general a una estrategia ocupacional y no específicamente a jóvenes discriminados, tiene también una gran importancia para este colectivo. Ningún otro grupo depende tanto, a causa de su limitada movilidad regional, de mercados de trabajo locales activos y de ofertas y asesorías próximas como estos jóvenes que, como consecuencia de sus *handicap*, no logran acceder sin problemas de la escuela a la formación profesional y, sucesivamente, al empleo correspondiente. Numerosos ejemplos en Alemania testimonian la importancia de los municipios para este colectivo y, en consecuencia, evidencian la necesidad de que su función sea reconocida y reforzada por la estrategia europea del empleo.

### **17.1. Una mirada retrospectiva**

Ya en el decenio del 80 empezaron a desarrollarse en Alemania iniciativas municipales para contrarrestar el desempleo juvenil. La disminución del número de plazas para aprendices en las empresas y la demanda decreciente de trabajo sin cualificar generó un crecimiento enorme del paro, particularmente entre los jóvenes sin especialización profesional. El problema afectó particularmente a los municipios. Por un lado, porque las consecuencias sociales (desintegración social y política, delincuencia, etc.) les afectaban directamente, por otro lado, porque además los trabajadores sin cualificación no tienen derecho al subsidio y ayuda al paro y se encuentran entonces fácil y rápidamente entre los receptores de ayuda social. Esta última es un aporte municipal. El crecimiento dramático de los gastos sociales de los municipios durante la segunda mitad de los ochenta, que desequilibró los presupuestos en muchos lugares, se explica en gran parte por la aparición de jóvenes y adultos jóvenes desempleados.

Con estos antecedentes surgieron en muchos lugares, a menudo con la cofinanciación de Fondos sociales europeos o regionales, proyectos municipales de empleo que ofrecían a los desempleados una ocupación temporal en el marco de actividades de interés público. Un efecto secundario, pero no menos deseado, era que los así empleados adquirían derechos, tras el periodo de ocupación y el pago de contribuciones sociales, a transferencias del Seguro de desempleo y, por tanto, dejaban de depender en parte o completamente de ayudas sociales.

El éxito de estas medidas fue en general limitado porque no se cualificaba al personal y por ello no se cambiaba el perfil profesional de los desempleados; además faltaba una orientación clara de las medidas hacia el primer mercado de trabajo. La mayor parte de los empleos, en el sector comunitario, tenían poca semejanza con las realidades en el mercado laboral porque faltaban las conexiones necesarias para hacer posible el salto sucesivo a otro empleo no subvencionado. Y cuando los proyectos intentaban escapar de los guetos del trabajo comunitario y asentarse en mercados con una demanda de pago, chocaban con la resistencia más o menos abierta de los colegios profesionales o de los empresarios. A pesar de todo se han creado una serie de proyectos que han influenciado las discusiones sobre la política de empleo y dado empuje al progresivo desarrollo de bases legales.

Otra iniciativa importante de origen predominantemente municipal fueron las llamadas "asesorías profesionales" para jóvenes desocupados organizadas en muchas regiones alemanas

a partir de diferentes programas durante el decenio de 1980. Aunque no podían resolver el problema de la falta de puestos de aprendizaje y de trabajo, asumieron un papel importante sensibilizando la sociedad y la política y aportando ayudas individuales importantes a los jóvenes afectados. En particular, va a cuenta de estas asesorías, o proyectos semejantes, el que se lograra entrar en contacto con jóvenes que no estaban registrados en las oficinas de empleo y sentían, además, ante estas últimas una gran desconfianza. A muchos jóvenes se les ofrecieron ayudas puente hasta el ingreso posterior en algún otro curso propuesto por la Oficina de Empleo. Pero el éxito de las asesorías ha dependido en gran parte de la existencia o falta en el municipio de un abanico de propuestas de formación profesional hacia las que encaminar a los interesados.

Una tercera modalidad de acción municipal para combatir el desempleo juvenil es la de los "talleres juveniles". Su tarea consiste en ofrecer a los jóvenes parados orientación y un acceso a la formación profesional. A diferencia de las propuestas del Instituto Federal del Empleo, los talleres juveniles son un primer escalón de acceso sin conocimientos previos ni criterios formales de selección. Los talleres se encargan además de tareas educativas básicas y de la preparación del graduado escolar para adultos. En un sentido más amplio, los talleres recogen chicos cansados de la escuela o aún en edad escolar y dan una segunda oportunidad a alumnos con dificultades y a jóvenes en situación de fracaso escolar.

El problema de los "talleres juveniles" surgía a menudo de la concurrencia con las ofertas del Instituto Federal del Empleo y de la falta de claridad en las perspectivas para los interesados, a causa de la deficiente coordinación existente con otras medidas de formación posteriores. Los primeros pasos en los talleres eran también, frecuentemente, el principio de una "carrera" de varios años por diferentes proyectos, en lugar de definir objetivos claros de promoción e integración para los interesados.

Resumiendo podemos decir que las iniciativas municipales tuvieron los siguientes problemas en la lucha contra el paro juvenil en el decenio del 80:

- (a) Falta de coordinación, sino concurrencia abierta, con actores más poderosos en el campo, como el Instituto Federal del Empleo.
- (b) Falta de perspectivas a largo plazo, porque el problema del paro juvenil se veía como episodio coyuntural, y los esfuerzos buscaban más bien desplazar los costes hacia otras administraciones en lugar de tejer localmente una red de integración.
- (c) Falta de orientación con respecto al mercado de trabajo principal; los métodos y perspectivas de la promoción juvenil ignoraban generalmente esta orientación.

A pesar de todo se desarrollaron en aquel tiempo iniciativas muy interesantes, se reunieron muchas experiencias y se generaron un saber hacer y estructuras. Simultáneamente se legisló al principio de la década de 1990 con la nueva *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (Ley de asistencia a la niñez y a la juventud, KJHG) un marco jurídico que atribuía a los municipios responsabilidades y capacidades amplias en el ámbito de la asistencia pública a la juventud, con respecto a la formación profesional y a la integración laboral de jóvenes adultos, como

consecuencia del mandato legislativo de coordinar y fomentar la cooperación entre las iniciativas locales.

Los esfuerzos para cumplir los criterios de Maastricht, la inesperada sobrecarga de los gastos públicos como consecuencia de la reunificación alemana y el rápido crecimiento del paro, con las consecuencias ya descritas para las economías municipales, provocaron un estancamiento y, parcialmente, un retroceso en las actividades municipales de promoción profesional de la juventud. Los actores intentaron en aquellos días reducir sus gastos, en la medida de lo posible, a lo imprescindible. Esto condujo, por ejemplo, a que muchos municipios grandes no se dedicaran personal, aunque la ley ofrecía las posibilidades y lo reclamaba, a las tareas de asistencia profesional a la juventud.

## **17.2. La necesidad de cooperación: la tendencia actual**

En muchos sitios se hizo de tripas corazón. La escasez de medios forzó un entendimiento sobre los modos de reparto de tareas y la realización de ahorros y efectos sinérgicos. Con este espíritu, por ejemplo, se formularon en 1995 unas recomendaciones de colaboración entre la Grupo de Trabajo sobre la asistencia a la juventud y el Instituto Federal del Empleo (<sup>51</sup>) y se llegó incluso a un acuerdo, a principios del año pasado tras largas conversaciones y negociaciones, entre la Asamblea de Municipios Alemana y el Instituto Federal del Empleo (<sup>52</sup>).

La idea central de estos acuerdos de cooperación es la mejor coordinación y acuerdo de tareas en el ámbito local en interés de los jóvenes afectados, tal como ya lo hacen con éxito numerosas iniciativas locales.

Iniciativas locales con éxito en este terreno se caracterizan casi siempre por el hecho de que complementan las propuestas de formación profesional de las escuelas y de la administración del trabajo con un abanico de medidas municipales adaptadas a grupos específicos. Estas pueden ser:

- (a) Ofertas sin muchos requisitos para preparar una formación profesional en el tramo postescolar y prelaboral: contacto, asesoramiento, orientación, motivación para determinados grupos (por ejemplo: chicas inmigrantes), estructuras de atención, trabajo social en la calle, etc.
- (b) Apoyos durante la asistencia a una formación profesional (ayudas y asistencias individuales, acompañamiento socio-pedagógico, vivienda tutorizada, etc.)

---

(<sup>51</sup>) Véase Grupo de Trabajo para la asistencia a la juventud / Instituto Federal del Empleo: *Recomendaciones del Instituto Federal del Empleo y del Grupo de Trabajo para la Asistencia a la Juventud sobre la colaboración entre las oficinas del Instituto de Empleo y los responsables de asistencia a la juventud*. Nürnberg/Bonn 1995.

(<sup>52</sup>) Véase Instituto Federal del Empleo: Hoja Oficial Directiva 14/2000 del 24. de marzo de 2000 – *Recomendaciones sobre la colaboración entre las Oficinas de Empleo y los municipios en la integración profesional y social de jóvenes adultos*. Nürnberg 2000



- (c) Ofertas para posgraduados como ayuda a su inserción en el mundo laboral (asesoramiento y acompañamiento hasta el primer empleo en proyectos municipales de empleo).

El plan-guía para todos los concernidos es en teoría un llamado plan de promoción individual o plan de reinserción, es decir, un acuerdo entre el interesado y la red de instituciones que participan en el proceso de (re)integración.

Con el ejemplo siguiente se pueden aclarar las cosas:

### **17.3. Un ejemplo: la Agencia de Formación Profesional en Offenbach**

La Agencia de Formación Profesional en Offenbach es el resultado de un acuerdo de cooperación entre la ciudad de Offenbach y el Instituto Federal del Empleo, es decir, la oficina de empleo local. Las dos administraciones delegaron tras un concurso público a un proyecto local la creación y funcionamiento de la agencia y enviaron a personal propio para colaborar en la institución.

La tarea principal de la Agencia es la coordinación y concierto de ofertas locales de formación profesional para jóvenes con la intención de optimizar su utilización. Está pensada para adolescentes y jóvenes adultos sin empleo de hasta 27 años que

- (a) han superado la edad escolar obligatoria en la escuela secundaria con o sin graduación y se encuentran sin empleo o,
- (b) son alumnos en una escuela profesional pero acuden irregularmente o,
- (c) no tienen un título profesional o,
- (d) no pueden o quieren seguir en el sistema de formación existente.

Para estos grupos específicos la Agencia ofrece, en base a los acuerdos con el Instituto Federal de Empleo y la ciudad de Offenbach, los siguientes servicios y medidas:

- (a) Contacto y motivación de los jóvenes en su ámbito vital y que están desinteresados por el sistema oficial existente de asesoramiento y gestión.
- (b) Asesoramiento con vistas a la utilización del sistema existente de orientación profesional y de asistencia profesional a la juventud.
- (c) Promoción de la orientación profesional y de la elección de especialidad (por ejemplo: gracias a la orientación profesional, a los test de selección, a la planificación profesional individual, a clarificación del contexto personal y a puesta en marcha de otros mecanismos de apoyo complementarios).
- (d) Creación de contactos con empresas y colección de ofertas de puestos de prácticas profesionales (fichero), particularmente en empresas en el mercado laboral principal, destinados al debut profesional y al apoyo de la ocupación durante la formación.

- (e) Ayuda en la busca y candidatura a plazas de formación profesional.
- (f) Ayuda a jóvenes que no aspiran a una formación en la busca de empleo, en colaboración con el servicio de colocación de la oficina de empleo.
- (g) Acompañamiento continuo durante la totalidad del proceso de orientación profesional, hasta el principio de una formación o empleo, o la entrada en una medida adecuada de promoción por la asesoría profesional o la asistencia profesional al joven.
- (h) Evaluación del trabajo y puesta a punto de propuestas de medidas suplementarias que apoyen adicionalmente la integración profesional a largo plazo.

#### **17.4. Una perspectiva: los municipios como coordinadores**

Si se toma como base el ejemplo podemos resumir del modo siguiente la tarea de los municipios en la integración profesional de jóvenes marginados:

No son ellos primariamente los financiadores de las medidas sino que asumen, en el caso ideal, los siguientes funciones y cometidos:

Son arquitectos y coordinadores de un consorcio local de medidas, que conciben y realizan eficientemente para cada joven, y con su participación activa, un plan de inserción.

Al mismo tiempo intervienen dentro del consorcio con ofertas propias y como financiadores de medidas complementarias destinadas a mejorar (*added value*) los programas tipo o colmar sus carencias. Estas medidas complementarias pueden ser:

- (a) Ofertas sin muchos requisitos y basadas en la busca activa (por ejemplo: trabajo social en la calle) para determinados grupos de jóvenes para atraerlos hasta los programas regulares.
- (b) Un sistema de tutorías que apoye a los jóvenes en la realización de sus planes individuales de reinserción y garantice una gestión directa y profesional de la reinserción.
- (c) Propuestas individuales de ayuda, como vivienda tutorizada, y asesoramiento en los casos de deudas y dependencias.

Además, los municipios pueden ocuparse de entrelazar las medidas locales y las empresas del lugar, establecer contactos y apoyar proyectos comunes. En el caso ideal logran incluso que las empresas locales participen permanentemente a través de las cámaras y gremios en el consorcio local.

Finalmente, su tarea consiste en insertar el trabajo de estos consorcios locales para la formación profesional de los jóvenes en el marco del fomento económico y de los planes locales de desarrollo y, mediante esta labor, dejar de considerar a estos destinatarios exclusivamente como un problema, en lugar de verlos como recurso útil y aprovechable.

## **18. Mesa redonda de los protagonistas de la formación profesional inicial y continua (FPIC) sobre "tipos alternativos de formación"**

### **18.1. "Equidad en el acceso a la formación" frente a "consideración de las especificidades de los diferentes destinatarios"**

**Éric Fries Guggenheim** <sup>(53)</sup>

Nos encontramos en la actualidad en un entorno socioeconómico cada vez más diversificado en el que, sin embargo, y de forma paradójica, existen también una serie de moldes tendentes a unificar el panorama: estamos pues ante la oposición: unificación/diversificación. Desde la perspectiva de la diversificación, es indispensable garantizar la igualdad de acceso a las posibilidades de formación para todos los ciudadanos. Es necesario poner en marcha actividades formativas y formas de acceso a la formación que se adapten a los diferentes destinatarios. No obstante, una diversificación demasiado grande podría llevar a una fragilización y una fragmentación de las acciones formativas. La cuestión que quiero plantear a los compañeros que aquí me rodean es: en definitiva ¿puede haber equidad entre las posibilidades de formación que se dan a los individuos y al mismo tiempo respetar las necesidades diferenciadas de esos individuos?.

**Edward Tersmette** <sup>(54)</sup>

Es evidente que no se puede dar una respuesta a todas las cuestiones planteadas. Equidad frente a diversificación: es este un viejo dilema entre la eficacia de la educación, por una parte, y su equidad, por otra, entre los imperativos económicos y el tema de la justicia social. Está claro que ambos son precisos.

Vivimos en una sociedad en la que tanto el progreso tecnológico como la evolución del mercado de trabajo son muy rápidos, y una expulsión del sistema educativo es mucho más grave hoy en día de lo que era hace diez años. Es muy difícil reengancharse en un sistema educativo en movimiento y que se distancia cada vez más de tí. Pero hablando claramente, no comprendo por qué un sistema educativo no puede hacer aquello que un sistema viario permite: si se puede circular a diferentes velocidades por una autopista, ¿por qué no se puede aprender a diferentes velocidades y de diferentes formas en un sistema educativo?

---

<sup>(53)</sup> Responsable del proyecto Agora de Salónica – Cedefop

<sup>(54)</sup> Escuelas de la segunda oportunidad, DG Educación y Cultura – Comisión Europea

Evidentemente, esto implica invertir en el sistema educativo, recursos, innovaciones pedagógicas, etc. Pero me gustaría decir también que de alguna manera es ésta la idea central del Ágora: si hablamos de formación permanente, desde el nacimiento hasta la muerte, de la cuna a la tumba, etc. entonces, en cierto modo sufrimos todos un fracaso escolar.

En su ponencia, nuestro colega español ha insistido en la definición de fracaso escolar, que para él corresponde a una educación /formación incompleta. Sin embargo, en el contexto de la LLL (*lifelong learning*/formación permanente) todos tenemos una formación incompleta/inacabada. Si se continúa la educación hasta la muerte esto cambia realmente el problema. O bien a nadie sufre un fracaso escolar o bien todo el mundo lo sufre.

Y ahora es necesario que esto se materialice; ya se lleva mucho tiempo hablando de ello. Pero si se pone en marcha un sistema real de formación permanente, todo el tema del fracaso escolar, en cierta manera, desaparece. El fracaso escolar se convierte así, volviendo al ejemplo de la autopista, más bien en una parada tras una etapa.

### **Lise Skanting <sup>(55)</sup>**

El perfil que ha descrito Éric Fries Guggenheim a lo largo de las diferentes sesiones de este Ágora, es el de la uniformidad y bien es cierto que nuestra sociedad tiende a uniformizarse. Pero además, esta sociedad se basa en gran medida en la globalización y la tecnología de la información. Y todos nosotros sabemos adónde conduce eso. Nos va a llevar, desde luego, a la integración, pero al mismo tiempo a la diversificación. Debemos, por tanto, actuar en un ámbito marcado a la vez por la integración y la diversificación. Pero para adaptar esto a los sistemas de formación profesional debemos tener en cuenta que las políticas están integradas de una forma nueva y especificadas. La uniformidad hace mención a que todas nuestras políticas tienen un objetivo común y la diferenciación se refiere a que debemos respetar las diferencias de cada tipo de política y de cada persona. Quisiera, por tanto, invertir su pregunta y decir: esto no puede ser una cuestión de igualdad de oportunidades en el acceso a la formación, sino una cuestión de igualdad de interés por la formación. Se trata de uno de los grandes problemas que se plantean para el dominio de esta nueva sociedad de la formación permanente, es decir el hecho de que la gran mayoría de las personas no está en absoluto interesada en la educación y la formación como medio o instrumento de desarrollo personal.

Nuestro sistema debería tener como objetivo trabajar por la empleabilidad y esto implica adaptabilidad. Ahora bien, la empleabilidad es, con toda seguridad, el resultado del sistema escolar y del educativo, mientras que la adaptabilidad es el resultado de nuestra vida profesional; por tanto, hay que ser consciente de que se aprende mientras que se trabaja. No se aprende necesariamente en una institución o siguiendo un curso, se aprenden cosas nuevas todos los días de nuestra vida normal. Sí es posible que en ella no se adquieran la capacidad de generalización o de distanciamiento de los que con anterioridad ha habido que servirse,

---

<sup>(55)</sup> DA – Asociación de Empresarios Daneses

pero el hecho es que algo se aprende en el lugar de trabajo y por eso es importante que las personas tengan un empleo. En consecuencia, creo que hay que incluir algunas otras cuestiones en la agenda, algunas señales de aviso hacia los sistemas educativos, porque el orden del día no lo han establecido organismos formativos, sino políticas coherentes en favor del desarrollo de las sociedades.

En segundo lugar, la formación de base puede hacerse tanto en el exterior como en el interior de las instituciones. Las tecnologías de la información y la comunicación implican que el saber no se genera en el interior de ninguna institución por el hecho de serlo: el saber puede surgir en cualquier otra parte.

En tercer lugar, el aprendizaje (*learning*), tal y como ya he mencionado, va ligado al trabajo y no solamente a los libros y a los cursos. Esto es lo característico de nuestra sociedad y por ello el tema de la igualdad de interés que la formación suscita es importante. Hace algunos años se realizó en Dinamarca un estudio sobre el hombre cuarentón. De él resultó que los cuadragenarios daneses no estaban interesados en formarse porque habían tenido malas experiencias en la escuela, y es ahí donde está el problema: puede llevarse el caballo a la fuente pero no se le puede obligar a beber.

### **Régis Renault <sup>(56)</sup>**

A riesgo de defraudarle, tengo que decir que es cuanto menos un poco frustrante abordar un tema tan amplio en algunos minutos, sobre todo cuanto la cuestión que Ud. plantea es algo sesgada. En efecto, si Ud. me propone una reflexión sobre la especificidad y la equidad, yo prefiero cambiar los términos. Tras escuchar el debate que tuvo lugar aquí ayer por la mañana, y a la luz de nuestras propias reflexiones, podemos deducir que la verdadera cuestión se plantea más en términos de igualdad que de equidad y de igual modo en términos de relación entre el individuo y la colectividad. Además, si Ud. me permite, y ya que también está relacionada con la cuestión, responderé a una intervención que esta mañana ha llevado a cabo el responsable de UNICE. Estoy de acuerdo con la fórmula que él ha empleado al decir que el individuo es el único responsable de su formación, pero deseo completarla, pues esta afirmación es errónea si la tomamos de forma aislada. El individuo es, por supuesto, responsable de su formación, pero la colectividad, es decir la escuela y también la empresa es responsable de las condiciones en las que puede realizar su formación.

Y esta es la cuestión central: ¿para qué sirve la escuela? Por supuesto que la escuela es muy útil para formar al futuro asalariado, y no será el representante de una organización sindical quien diga lo contrario. Pero, sin embargo su objetivo es más amplio. La cuestión es entonces: ¿cómo se distribuyen colectivamente los medios para hacer que cada individuo alcance este triple objetivo, que en realidad es único, y pueda desarrollarse y alcanzar su plenitud en la sociedad como ciudadano, ser humano y trabajador? En el momento actual tal objetivo es

---

<sup>(56)</sup> Confederación General del Trabajo – Francia

ambicioso, pues las condiciones de nuestra sociedad han cambiado, ya no son las que existían en el momento en que se crearon nuestros sistemas educativos. Y retomando en cierto modo lo que aquí se dijo ayer sobre los límites actuales de nuestro sistema, creo que el sistema, al menos en Francia, caso que conozco bien, ha demostrado su capacidad para aceptar los desafíos que se le han planteado; pero hoy en día ha llegado a un límite, que no es el de la escuela sino el de nuestra sociedad. En la actualidad, por ejemplo, ya no funciona la vieja separación existente entre formación general y formación profesional, que hizo durante años que la formación general se reservara a la formación de una elite, mientras que se orientaba el pelotón de los torpes a la formación profesional inicial.

Hoy en día, la formación de un médico y la de un obrero cualificado se hallan a un mismo nivel en cuanto a capacidad y competencia profesional, y asimismo en términos de ciudadanía, democracia y cultura general.

Así pues, ¿qué medios se distribuyen?, ¿qué diversos itinerarios se ponen en marcha?, ¿qué experiencias se intentan?

Me siento muy satisfecho de haber escuchado el relato de numerosas experiencias en el curso de este Ágora.

¿Qué dictamen emitir para valorizar y capitalizar las experiencias llevadas a cabo? Y ¿qué dispositivos poner en marcha para establecer verdaderamente una serie de vías diversificadas, que no sean vías de relegación, sino vías positivas que permitan elevar el nivel necesario de las cualificaciones y de la formación de todos?. Es así como yo plantearía el problema. Unidad no quiere decir uniformidad.

### **Caroline Jones <sup>(57)</sup>**

Soy una practicante de base, una mujer con los pies en la tierra. Creo que, en el fondo, y esta es la base de la intervención de Wolfgang Schlegel, las autoridades locales tienen que desempeñar un importante papel para la integración de los excluidos. En Newport nos disponemos a crear un departamento que abarque en su conjunto a los diferentes tipos de excluidos de la zona.

La escuela, que en mi opinión tiene un gran mérito, con frecuencia no se adapta a las personas con las que trabaja. Si bien es cierto que la educación impartida en la escuela es muy importante, nosotros trabajamos justamente con el grupo de los jóvenes situados en la frontera, a punto de ser excluidos de la escuela, y que ya la ignoran. Trabajamos con docentes de la escuela, con el fin de poner en marcha programas como *Training Tracks* (Vías de formación) y con jóvenes con problemas tales como falta de motivación, problemas de autoestima, carencia de cualquier cualificación y falta total de disciplina. Ponemos de relieve

---

<sup>(57)</sup> Consejo Regional de Newport – Gran Bretaña

estas cuestiones, las situamos en primera fila, pues son cuestiones que no se tratan en la escuela. Hacemos todo lo que podemos para que sean tomadas en cuenta, lo que debería permitir, al menos eso esperamos, detener el proceso de exclusión de la escuela de estos jóvenes, encaminándolos de nuevo a ella, llevándoles incluso a pisarla por primera vez, y a partir de ahí asistir a ella de forma regular y continuada.

Creo que el acceso como alternativa a nuevas posibilidades de formación es esencial. De ello se ocupa el proyecto *Nightriders – tailoring training to young lifestyle* dirigido a jóvenes de 16 a 24 años. Es, en lo esencial, un proyecto de apoyo para el acceso a la educación. Partimos de individuos, y más concretamente de jóvenes. Tenemos un punto de vista holista: partimos del punto al que ellos han llegado y hacemos surgir de nuevo los problemas que han afectado a sus vidas. Trabajamos en colaboración con otras organizaciones dentro de la comunidad como el departamento de orientación profesional y otros programas de formación a los que pueden acceder. Trabajamos principalmente en su orientación, les seguimos a lo largo de su programa formativo y ofrecemos formaciones alternativas. Lo que cuenta es, sea cual sea el resultado, establecer puentes con el departamento de formación.

Resumiendo, podemos decir que reconocemos realmente el valor de la escuela, pero conocemos igualmente sus puntos flacos esenciales.

## **18.2. Actuaciones de formación curativas (de remedio) y a corto plazo versus actuaciones de carácter preventivo**

**Éric Fries Guggenheim**

Ustedes han comenzado, de hecho, a responder a la segunda pregunta que deseaba plantear a continuación a los participantes en la mesa redonda.

¿Cuál será la relación que habrá de establecerse entre las acciones curativas, de remedio, es decir acciones a corto plazo, de necesidad inmediata y las acciones a largo plazo de carácter preventivo? ¿De qué manera pasar de dar respuestas parciales a dificultades concretas como las que nos acaba de exponer Caroline Jones, a abordar la educación y la formación de una forma más global que nos permita eliminar estas dificultades concretas? M. Tersmette, desde luego, ha respondido en parte: en la sociedad de la *Lifelong learning* el tema se plantea de manera diferente, ya que el proceso de formación tiene lugar por etapas, y esto es una parte de la respuesta. La pregunta que yo me hago es: ¿en qué modo deberían los diferentes protagonistas asumir su papel en el proceso que nos lleve a poder resolver de forma preventiva los problemas planteados? ¿Cuál es el papel concreto de la empresa?, ¿Cuál el de la escuela, aunque éste acaba de ser tratado? Y por último, ¿no es el sistema educativo mucho más que la escuela? ¿no incluye el sistema educativo a todo el conjunto?. Así pues, la pregunta es: ¿cuáles son los vínculos entre el corto y el largo plazo?

## **Régis Renault**

De nuevo quiero disculparme, pero voy a ser un poco lapidaria cuando podríamos dedicar horas a un tema como el que Vd. acaba de proponer.

Ciertamente ya lo he mencionado en parte durante mi respuesta a la primera pregunta: se plantea un problema concreto. Con mucha frecuencia se habla de la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, especialmente la empresa, a través de los problemas que supone la lucha contra el fracaso escolar o su remedio. Ahora bien, creo que hay diferentes niveles de reflexión que no deben confundirse.

El primer nivel es el del recurso a la alternancia como forma de remediar el fracaso escolar. Hay que reconocer que esto funciona. En Francia existen datos que demuestran que cuanto antes se oriente a un alumno hacia la enseñanza profesional, en lugar de hacerle repetir o de dirigirle hacia otras vías de recuperación, más oportunidades tiene de que su orientación sea beneficiosa. Esto aparece en un informe del ministerio publicado durante este curso escolar.

Y esto ¿por qué? Podemos encontrar diferentes explicaciones. El tema central para la escuela es la forma en que ésta concibe su propio papel en la relación entre conocimiento, transmisión del conocimiento, asimilación del conocimiento por los jóvenes y todas estas cuestiones. Me parece que existe en nuestro sistema educativo una carencia en cuanto a la relación necesaria entre asimilación y producción. Si llegamos a conseguir que el conjunto de las personas que tienen que tratar sobre educación comprendan que nunca se aprende tan bien como cuando uno intenta saber por sí mismo y cuando produce al mismo tiempo que recibe, creo que habremos dado un gran paso adelante.

Y sucede que nuestra enseñanza no ha funcionado según ese esquema, y que la orientación "por exclusión" hacia la formación profesional inicial tenía la ventaja de reconciliar a un cierto número de jóvenes con los estudios. Estoy en contra de la falsa teoría que mantiene que algunos jóvenes no son aptos para el estudio. ¿Es más adecuado a su personalidad ponerles a trabajar? Este análisis es verdaderamente limitado y hay que superarlo. La auténtica lección que puede extraerse del éxito de la formación profesional en Francia, es la que consiste en decir que la formación profesional reconcilia al joven con sus estudios porque le ofrece una enseñanza que asocia, precisamente, la teoría y la práctica, lo abstracto y lo concreto y la asimilación con la producción. Es más justo plantearlo de este modo. Creo que esto puede ser interesante en una reflexión algo más larga sobre la necesidad de llevar a cabo una colaboración entre todas las fuerzas sociales. Por tanto, el tema es, según ha mencionado Vd. implícitamente en su introducción, el del aislamiento del sistema educativo a la hora de llevar a cabo una misión que no depende sólo de él, pero tampoco solamente de los otros. Creo que es necesario reflexionar sobre el establecimiento de una colaboración cuyo núcleo central corresponda al sistema educativo, porque se necesita una gran profesionalidad, pero asimismo una gran colaboración con el entorno: aquí puede incluirse al mundo de la empresa, al mundo de la cultura, a los municipios (ya hemos visto, en la intervención de Wolfgang Schlegel, un ejemplo muy bueno de colaboración con colectivos locales), esto puede significar un cierto



número de fuerzas que no sólo deben distribuirse los papeles, como ahora mismo acabo de escuchar, sino que deben trabajar juntas.

### **Lise Skanting**

Estoy totalmente de acuerdo con Éric Fries Guggenheim en que la educación es mucho más que el sistema escolar. Habrá que llevar a cabo este análisis con arreglo a la presión que ejerce la nueva sociedad. Uno de los elementos que ha de aclararse es: ¿Quién es experto y quién no lo es? Habitualmente se tiene la costumbre de hablar de los expertos en oposición a los restantes protagonistas implicados, pero creo que somos todos expertos, ya que todos aportamos conocimientos necesarios para producir cualificaciones y competencias útiles en el mercado de trabajo.

No sé cómo lo han denominado ustedes en francés, pero en inglés se les ha dado el término *social players* (protagonistas sociales). ¡Por supuesto que los interlocutores sociales no son *social players*!, porque no nos encontramos sobre un terreno de juego; participamos en una tarea seria. Los interlocutores sociales son importantes en su calidad de expertos, pues aportan una imagen más bien realista de lo que sucede en el mercado de trabajo y de lo que puede esperarse tanto de los jóvenes como de los adultos.

Consideramos que los sistemas escolares – todos ellos, incluso los sistemas escolares de base – hacen caso omiso de lo que sucede después de la escuela. Es una especie de cerrazón para comprender nuestra sociedad y lo que nuestra sociedad debería ser, y por eso cuando los jóvenes se deciden y pasan del sistema educativo al mercado de trabajo quedan espantados, pues deben hacer frente a algo de lo que jamás han oído hablar y de lo que no saben nada.

Creo que es importante distinguir entre empleabilidad y adaptabilidad. No puede haber adaptabilidad sin empleabilidad. Por tanto, hay que trabajar en la empleabilidad de las personas, ya sea en un sistema escolar de la primera o de la segunda oportunidad. La empleabilidad es lo que se obtiene o se adquiere en el sistema escolar. La adaptabilidad es aquello que se extrae de la experiencia cotidiana, del trabajo cotidiano, de la reflexión sobre la jornada laboral cuando ésta ya ha terminado, de lo que se aprende con miras a la próxima tarea en el empleo.

Y nosotros los empresarios, estamos, por supuesto, interesados en un alto grado de adaptabilidad, porque un alto grado de adaptabilidad será el mejor medio para hacer compatibles la cohesión social y la competencia.

En lo que se refiere al método pedagógico que consiste en partir de lo particular para llegar a lo general, podemos decir que forma parte de la propia naturaleza de la segunda oportunidad. Pero es posible que sea también necesario invertir los sistemas y enseñar a estas y a estos jóvenes el placer de aprender. Mientras que las personas no sepan en qué consiste el placer de aprender no serán jamás ni adaptables, ni siquiera simplemente empleables en el mercado de trabajo.

Todos nosotros, protagonistas en el ámbito de la formación profesional inicial y continua, tenemos en común el mismo objetivo, pero puede haber para él soluciones variables y modelos diferentes. Y cuando digo que somos todos expertos, tenemos que admitir que ninguno de nosotros tendrá las respuestas concretas ni todos los datos sobre cuáles son los objetivos finales de los sistemas educativos, ni tampoco qué tipos de competencias y de cualificaciones necesitaremos mañana, o que incluso hoy necesitamos.

Ninguno de nosotros conoce las evoluciones exactas que sucederán. Todos debemos navegar en un mar de incertidumbres y esto, en mi opinión, puede considerarse un reto. Es una oportunidad puesto que nos ofrece una salida.

### **Edward Tersmette**

En lo referente al tema de la prevención/remedio, creo que si se desea dar una respuesta a esta cuestión habrá que preguntarse si se pueden impedir todos los fracasos escolares, y me temo que esto sea imposible, al menos en el mundo imperfecto en el que en la actualidad vivimos.

Lo importante es que la segunda oportunidad sea una oportunidad real. Una "oportunidad" de calidad, una oportunidad de excelencia.

Una segunda oportunidad, que no debería ser una segunda alternativa, una oportunidad de segunda mano o de ocasión, no debería ser algo que empujase a los jóvenes a conformarse con un itinerario inferior, sino más bien algo que hiciese todo lo posible por conducirles al camino principal (*main street*) de la vida. Esto es lo que debería ser una segunda oportunidad de primera calidad.

Algunas de las preguntas que Éric Fries Guggenheim ha planteado interesantes. ¿Quiénes deberían ser los protagonistas? La respuesta de Wolfgang Schlegel ha sido muy procedente. Podemos constatar el compromiso creciente de las autoridades locales, pero sería asimismo un poco peligroso llegar a una situación en la que los sistemas educativos nacionales se ocuparan de los jóvenes de la primera oportunidad y los colectivos locales de los jóvenes de la segunda oportunidad. Tanto los jóvenes de la primera oportunidad, como los de la segunda deben ser asumidos por el conjunto de los protagonistas, incluyendo aquí naturalmente a las empresas. Esto puede encontrarse en Estados Miembros en los que las empresas están comprometidas, no solamente en la formación de los jóvenes desfavorecidos, sino asimismo en los sistemas de formación regulares, permitiendo la conexión con la vida real y con el trabajo real, lo que es, con frecuencia, muy motivador para las personas.

En cuanto a la relación existente entre prevención y remedio, podemos decir que, por el momento, esta diferenciación no es real. Algunas veces la prevención es una forma de recuperación previa o ex-ante. Por ejemplo en Irlanda, en los países anglosajones hablamos de una estrategia de intervención precoz. Y creo que es muy importante. A veces oímos decir a los docentes que los alumnos llegan a clase con una especie de cansancio en la cara. Estos jóvenes han sido alumnos en un entorno cultural deprimido, en un entorno familiar

desintegrado, en un barrio marginal y con cierto tipo particular de amigos, y todo ello les ha conformado ya y les ha conducido en una cierta dirección.

El papel de los padres al respecto es esencial, pues son los principales educadores, los educadores primarios.

Por otra parte, es bien conocido que el cerebro de los jóvenes es tanto más flexible cuanto más jóvenes son (4, 5 años). De ahí que, sin duda, sea importante trabajar con los jóvenes mucho antes de lo que nosotros lo hacemos.

Deseo también añadir, respecto de la relación entre la primera y la segunda oportunidad, que dentro del movimiento de las escuelas de la segunda oportunidad hemos querido evitar completamente lo que denominamos "efectos perversos".

Si se pone en marcha demasiado pronto un proceso de segunda oportunidad, si se recupera a los jóvenes a una edad demasiado precoz, cuando aún se encuentran en periodo de escolaridad obligatoria, uno corre el riesgo de transmitir una idea del sistema educativo completamente errónea: en nuestra opinión la obligatoriedad escolar no es sólo la obligación que tiene el joven de asistir a clase, sino también la obligación del sistema escolar de ir en busca del joven cuando éste no sigue los cursos, cuando no asiste, y de hacerle volver.

Si se crean estructuras de segunda oportunidad paralelamente al sistema escolar nos arriesgamos a facilitar simplemente las cosas al sistema escolar y transmitirle el mensaje de que el sistema de la segunda oportunidad estará siempre allí para ocuparse de cierto tipo de jóvenes y que él puede, por tanto, concentrarse en los otros, en aquéllos que valen la pena.

Nosotros hemos mantenido siempre en el programa de la escuela de la segunda oportunidad de la Comisión que un joven sólo puede evolucionar en un programa de segunda oportunidad cuando ya no tiene la edad de obligación escolar.

Por último, quisiera también decir que en la comparación que estamos haciendo entre escuela de la primera y de la segunda oportunidad, la de primera cuenta con la gran ventaja del reconocimiento y la certificación de los que no gozan las numerosas iniciativas de la segunda oportunidad. Existen iniciativas excelentes de la segunda oportunidad, sumamente bien llevadas pero que no pueden otorgar los títulos formales que expiden las escuelas de la primera oportunidad. Este es un problema real, ya que si intentamos devolver a alguien al itinerario normal, a la vía principal (*main stream*), deberemos asimismo tener la capacidad de certificar, tal como la tiene el sistema formal, y que esta persona sea reconocida en la vía principal. Nosotros deberíamos disponer de los mismos diplomas y certificados.

En algunos países esto es posible, así, por ejemplo, como Barbara Brodigan ha afirmado, cuando ellos trabajan con las NVQ pueden conceder acreditaciones formales de dichas competencias. Pero ése no es el caso de numerosos países, lo que supone un gran problema.

Por ejemplo, en EEUU existe un sistema paralelo. Se puede obtener el título de bachillerato (*High school diploma*) en un instituto (*Highschool*), pero existe al mismo tiempo lo que se

denomina "título general equivalente" (*General equivalent diploma*), que en realidad es un examen que puede realizarse en los municipios, las bibliotecas, etc. Existen diferentes organismos capacitados para organizar este test. Y cuando alguien posee este título está más o menos en condiciones de igualdad con aquéllos que tienen el de bachillerato (*Highschool Diploma*). Este hecho es muy importante y requiere la cooperación del sistema educativo. Por esta razón, creemos que las iniciativas de las escuelas de la segunda oportunidad deberían encontrar hueco dentro del sistema educativo, o al menos ser reconocidas en el sistema educativo, a causa de este tema de la certificación.

Pero hay también otro argumento en favor de esta integración y es el tema de la viabilidad y la financiación: muchos de estos proyectos dependen de financiaciones europeas, de financiaciones locales, de subvenciones, etc. Como consecuencia, tienen todos ellos perspectivas muy limitadas y a menudo se ven obligados a pelear por su supervivencia. Son, por tanto, iniciativas de supervivencia para niños supervivientes, y esto es, en cierto modo, una combinación bastante extraña. Pero si la iniciativa de la segunda oportunidad estuviera dentro del sistema formal, podría beneficiarse de los mismos mecanismos de financiación que otras iniciativas.

Sin embargo, existe también la amenaza constante de que se nos plantee el eterno problema que supone que al formalizarse algo adquiera también los mismos vicios que a veces tiene el sistema formal: burocracia y falta de flexibilidad. Habrá que encontrar una fórmula que permita combinar las ventajas de la solución local (proximidad y flexibilidad) con el reconocimiento nacional.

### **Caroline Jones**

En lo que se refiere a la prevención y los esfuerzos para reintegrar a los jóvenes dentro del sistema formal, podemos decir que se están comenzando a llevar a cabo en el Reino Unido. En la actualidad tenemos proyectos en curso, tales como "Jóvenes ciudadanos" (*Young citizens*), en los que trabajamos en las escuelas primarias con niños desde muy temprana edad, para hacerles percibir su papel en la sociedad y qué es lo que ellos pueden ofrecer. Y si ellos son conscientes de lo que pueden ofrecer, corren menos riesgo de evadirse, de escaparse del sistema.

Y ya que hablamos de esta oposición: primera/segunda oportunidad, podemos preguntarnos ¿qué sucede si los jóvenes fracasan en el sistema de la segunda oportunidad? Deberíamos hablar más bien de nueva posibilidad o de posibilidades alternativas que de oportunidades.

Creo que es vital que todos los protagonistas que intervienen en el sistema trabajen conjuntamente, y que las competencias que se ofrezcan y se pongan en práctica lo sean en común, en lugar de enfrentarse los unos con los otros. Dentro de un sistema educativo tenemos mucho que ofrecer y debemos permitir que las escuelas pongan en práctica, de la mejor manera posible, los recursos de los que disponen, a fin de prevenir la exclusión y evitar, de hecho, que los jóvenes se autoexcluyan. La clave es mantenerlos implicados.

Es conveniente, asimismo, trabajar con la comunidad. Cuando se desea trabajar conjuntamente con las familias y las personas en la comunidad es un requisito previo esencial el desarrollo de dicha comunidad, así como detectar sus necesidades y problemas e introducir los remedios pertinentes. Por ejemplo, si existen jóvenes en peligro de exclusión, proponemos alternativas a la formación que les permitan adquirir competencias, etc. Así pues es esencial trabajar conjuntamente.

### **18.3. Las nuevas tecnologías como instrumento de integración y de socialización frente a los posibles riesgos de incremento de la exclusión**

**Éric Fries Guggenheim**

A riesgo de abrir otro Ágora dentro del Ágora quiero plantear una tercera pregunta sobre algo de lo que personalmente no me gusta demasiado hablar, porque estoy chapado a la antigua: se trata de las nuevas tecnologías (se sobreentiende que de la información y la comunicación – TIC).

Las nuevas tecnologías, están, en efecto, muy de moda, no se habla de otra cosa. Incluso yo termino por trabajar sólo con Internet.

Pero ¿pueden las nuevas tecnologías ser un instrumento de integración y socialización o, por el contrario, comportan un riesgo potencial de incremento de la exclusión? Personalmente he quedado impresionado por lo que Jean Yves Rochex ha expuesto aquí sobre el papel esencial de la escritura, de la cultura escrita. ¿Nos devuelven a la cultura escrita las nuevas tecnologías (NT)? Jean-Yves Rochex dijo ayer: todo está predeterminado; hay personas que las utilizarán en el ámbito de una cultura escrita, pero también hay otras que las emplearán para jugar a dios sabe qué, por ejemplo a la guerra de las galaxias.

Por tanto, el tema es el siguiente: ¿son las NT un medio para desarrollar la formación permanente, para interesar, para motivar quizá a un público diferente de manera diferente? O existe, por contra, el riesgo de dotar de nuevos instrumentos a las personas que pueden tener acceso a ellos porque se encuentran en el país donde se desarrollan o en el entorno que los posee, y en cambio privar de este tipo de acceso a otras personas por el hecho de encontrarse en países donde no son habituales o porque no tienen los medios materiales para acceder a este tipo de equipamiento. ¿Se trata de una nueva oportunidad o es un nuevo riesgo de exclusión?

**Régis Regnault**

Esa es una buena pregunta. Por otra parte, en determinados campos de actividad puede suprimirse la N de "nuevas". Además existen también lo que en Francia denominamos TICE, es decir, tecnologías de la información y la comunicación para la educación, que siguen una lógica diferente.

En efecto, no todos los jóvenes, todos los hombres, ni todas las mujeres son iguales frente a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y no sólo en cuanto al equipamiento. Este es un problema que toda herramienta plantea. Es como la lengua de Esopo, a la vez lo mejor y lo peor. Yo también soy profesor, y es cierto que las primeras experiencias llevadas a cabo en la enseñanza profesional terciaria de idiomas se han impuesto. Esto sitúa a los profesores ante realidades que no habían podido percibir con anterioridad, situándoles frente a las desigualdades entre los alumnos que tienen delante y a sus propias carencias respecto a la manipulación de la herramienta, poniendo en cuestión hasta su propio oficio.

No es ésta la única razón que evidencia la necesidad de reflexionar hoy en día sobre la profesión de profesor o de formador, sino que con las TIC los problemas los tenemos delante, de manera evidente.

Esta es solamente una primera aproximación, sobre este tema, la intervención que ha llevado a cabo Jean-Yves Rochex ha sido muy pertinente y no quiero volver sobre ella. Pero desearía aprovechar también para mirar el otro aspecto de las nuevas tecnologías, es decir, en lo referente al tema que anteriormente nos ha ocupado de la necesaria relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, y se sitúa en un marco mucho más general que el de sólo poner remedio, como es el de la cooperación indispensable entre ambos mundos e implica una mayor colaboración entre la escuela y el mundo que la rodea.

Pueden observarse fenómenos muy paradójicos en la sociedad, principalmente en el mundo del trabajo. Las nuevas tecnologías plantean, en efecto, el tema del aumento de conocimientos, competencias y cualificaciones de cada trabajador, de cada miembro del colectivo de trabajo, pero al mismo tiempo, las tecnologías de la información y la comunicación permiten una división del trabajo que incrementa las desigualdades. La incorporación de las NTIC a determinados campos de actividad no implica obligatoriamente un desarrollo de las cualificaciones y las competencias, y no supone forzosamente una modernización del trabajo, puede incluso ser justo lo contrario. En el sector de la limpieza, por ejemplo, la introducción de las NTIC ha llevado a un descenso bastante dramático de la realidad del trabajo y de la realidad profesional de los trabajadores.

Existe una división del trabajo entre, por una parte, las personas a quienes se exigen cada vez más competencias de manejo de herramientas, pero también competencias de cultura general que les permitan utilizar estas herramientas en sus actividades laborales. Y, por otra parte, en el otro extremo, una organización del trabajo con simples ejecutores ligados a su máquina para una llevar a cabo una actividad que no tiene que ver gran cosa con las necesidades de cualificación y de formación.

Es éste un elemento importante porque transforma de manera bastante significativa el panorama social. En nuestra opinión es una pena, porque pensamos que la empresa tiene, realmente, un papel que desempeñar, y no sólo en la búsqueda de remedios, sino también en la formación en su conjunto. Y cuando hablo de empresa me refiero, por supuesto, al colectivo de trabajo del que los trabajadores son los primeros protagonistas. No deseo quitar a los empresarios ninguna de sus prerrogativas, pero se tiende siempre a pensar que las empresas

son los empresarios. Una empresa es, ante todo, sus trabajadores, y creo que hay que considerarla fundamentalmente en tres esferas:

- (a) como lugar de producción
- (b) como lugar de formación y de elaboración de los contenidos formativos
- (c) como lugar de trabajo

Es éste, en efecto, un punto del que se ha hablado muy poco durante estos dos días, la escuela no tiene ya en la sociedad actual el monopolio del conocimiento, ni en cuanto a su elaboración ni a su transmisión. Va a ser necesario que forzosamente se abra, y la empresa puede ser un lugar donde se elaboren los contenidos formativos, naturalmente los relacionados con las cualificaciones y el empleo. La empresa puede, de este modo, por medio de sus trabajadores hacer que la colectividad se beneficie de su saber hacer y de su inteligencia.

En cuanto al muy rico potencial que hay en nuestras empresas, estoy de acuerdo con el Sr. Tersmette en la necesidad de alcanzar las mismas cualificaciones y los mismos diplomas sean cuales sean las muy diversas vías de formación. Es importante que los objetivos sean los mismos cualquiera que sea la vía de formación, y que se plantee la cuestión de cómo alcanzarlos y cómo llevar a todos hasta ellos. Esto nos induce a enfocar el tema en términos de servicio público, pero no como un servicio público estático, tal y como pudo concebirse en otras épocas, ¡nada de eso! Un servicio público democrático, abierto, que se configure en forma de red, de colaboración, un servicio público de educación, de formación y de orientación. En el momento actual, se está reflexionando en Francia sobre el acercamiento entre dos mundos, por desgracia, contrapuestos: la orientación escolar, por un lado, y la orientación profesional por el otro. En mi opinión, es necesario pensar en un servicio público de orientación general desde la escuela hasta el empleo y la formación permanente; en ello tienen también las empresas un papel importante que desempeñar.

Desgraciadamente, podemos constatar que las condiciones en las que nuestra sociedad se desarrolla no permiten que esta potencialidad se exprese, sino que asistimos más bien al fenómeno inverso. En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional de Francia, y su ministerio delegado para la formación profesional se encuentran en fase de reflexión con vistas a elaborar un protocolo, que firmarían las empresas con el ministerio, para guiar y reglamentar toda estancia de un joven en formación profesional en una empresa. Pero puede advertirse, en efecto, que existen desviaciones en el rumbo seguido que no son debidas únicamente a lo que acaba de mencionar Heikki Suomalaïnen, el representante de UNICE, respecto al beneficio, sino que están vinculadas a la realidad actual de las PYMEs, que se ven sujetas a otras obligaciones. Las PYMEs muestran inmediatamente interés en contratar a jóvenes en prácticas, pero ellas no disponen de los medios para asumir el papel pedagógico y educativo que deberían cumplir y, por tanto, nos encontramos ante esta especie de efecto "ganga" que hace que ciertas formas de alternancia de los jóvenes entre la escuela y la empresa no sean aceptables, ya que son resultado de la explotación. Aunque, desde luego, esto no es igual en todas partes. Existen afortunadamente casos opuestos en los que la estancia de un joven en una empresa conduce a una auténtica formación, a una verdadera cualificación.

Pero no debería dejar de combatirse ningún caso de abuso, ningún periodo de formación en una empresa que no sea tal, ningún caso en el que un joven sea incorporado a la producción sin que le retorne ningún beneficio ni a él ni a la colectividad.

Y en este punto pienso – respecto a lo que mencioné al comienzo de mi intervención sobre la dualidad de las NTIC, que permiten hacerlo todo y lo contrario – que hay que plantear irremisiblemente la cuestión política de fondo sobre el empleo de la herramienta: ¿en qué contexto haremos que esta cooperación necesaria funcione?

### **Lise Skanting**

Yo no pienso, como le sucede a Éric Fries Guggenheim, que las personas pierdan el tiempo jugando a "la guerra de las galaxias" en Internet. Debemos ser conscientes de que todos esos juegos se han inventado con el objeto de desarrollar el pensamiento estratégico de los jóvenes usuarios. Y, por otra parte, en el mercado de trabajo se requiere pensamiento estratégico. En consecuencia, los profesores no deberían asustarse de que los jóvenes jueguen a la guerra de las galaxias o a cualquier otra cosa en Internet o con juegos de consola. A menudo he discutido con los profesores y ellos no se dan cuenta nunca de lo que sucede. En general, dicen que no desean tener nada que ver con este tipo de juegos de "guerra". De acuerdo, son juegos de guerra y todos nosotros estamos contra la guerra, pero el pensamiento desarrollado, el pensamiento rápido, de elección entre diferentes posibilidades u objetivos es muy importante en su vida cotidiana, en la que cada día se ven enfrentados a nuevos retos: deben aportar nuevas soluciones, no pueden retroceder, deben basar sus soluciones en lo que ayer han experimentado, pero no pueden aplicar la misma solución que ayer.

El reto de las TIC nos trae de nuevo, según se ha dicho ya anteriormente, a la oposición entre diversidad y unidad. Internet es un tipo de sistema unificado. Puede utilizarse por todos: todo el mundo utiliza las mismas herramientas y métodos, pero no es uniforme, ya que la cantidad de información disponible es tan colosal que cada uno puede encontrar su camino entre las diferentes soluciones.

En la ley danesa sobre la escuela, la folkeskole, se dice que las TIC deberían integrarse en la formación que imparte la totalidad del sistema escolar. Aún no lo hemos conseguido plenamente, pero creo que ésta es una buena forma de tomar conciencia de lo que les espera a los jóvenes después de la escuela.

En realidad, pienso que las TIC ya han influido fuertemente sobre nuestros jóvenes. Hace algunos días encontré un estudio danés que indicaba que las niñas ¡ya no quieren jugar con muñecas! ¡Qué tragedia!, Y que los niños ¡no quieren ya jugar con coches! ¡Una tragedia aún mayor!

Los comerciantes de juguetes se han dado cuenta de que tienen cada año que reducir la edad en un año, de modo que las niñas dejan de jugar con muñecas cuando tienen 6 años y los niños un poquito más tarde. Para ellos esto se debería a una falta de originalidad de los niños.



No los entiendo. Pero para los que aún nos acordamos de ello ¿no era aburrido jugar a las muñecas? Aunque era lo único que podíamos hacer. Hoy en día los niños pueden también entrar en Internet, acceder a un montón de informaciones, encontrar su camino hacia un montón de cosas nuevas y de hacer cosas mucho más interesantes que las que podían hacer en el pasado. Creo que es un signo muy positivo para la próxima generación. Pienso además que Internet y las TICs son un instrumento democrático. Fortalecen la democracia. Basta con saber leer y escribir (meta de todos los sistemas escolares) y ya se pueden utilizar las TICs. Por tanto, es necesario adquirir la capacidad de leer y escribir. Aunque es un hecho que estas capacidades no están tan bien desarrolladas como se pretende, según demuestran numerosos estudios, y esto es verdaderamente desolador.

Las TIC son, pues, un instrumento democrático y esto es válido también para las empresas. Todos somos trabajadores de nuestros días, incluyendo a los empresarios, que son hoy asimismo trabajadores. Tenemos por tanto un interés común en que se haga el mejor uso posible de los recursos humanos. Desempeñamos diferentes tareas, pero todos estamos interesados en que las tareas que llevamos a cabo se hagan lo mejor posible. Por supuesto que los empresarios toman las decisiones y que son los trabajadores quienes las realizan, pero los buenos trabajadores son capaces de proponer buenas soluciones, que serán aceptadas por los empresarios.

Esta no es una imagen en blanco y negro, y es por ello tan importante que las personas jueguen a juegos como "la guerra de las galaxias". Porque es lo que esencialmente se necesita en el lugar de trabajo, tanto desde el punto de vista de los empresarios como de los trabajadores, para descubrir nuevas soluciones, tomar decisiones en poco tiempo, y utilizar toda nuestra habilidad para encontrar soluciones sobre el terreno a problemas concretos.

Cuando digo que las TICs fortalecen aquello que hace que nuestras sociedades sean democráticas me refiero a las competencias necesarias desde el inicio del sistema escolar y durante toda la vida. Ante todo es necesario tener las bases, hay que saber hacer algo, o uno no será nunca nada, según le oí decir una vez a un investigador. Se deben tener competencias profesionales, construidas sobre la base de las competencias personales, sobre la capacidad de utilizar lo que se ha aprendido. Cuando uno tiene la facultad de utilizar aquello que ha aprendido, es capaz de emprender otras tareas con otras personas que tienen asimismo la facultad de utilizar lo que han aprendido.

Como pueden ver, no puede uno limitarse a poner por delante las competencias sociales, hay que tener en cuenta también las competencias personales y las competencias profesionales. Los tres tipos de competencias tienen igual importancia y esto tanto para la empleabilidad como para la adaptabilidad.

Y volviendo a las TICs, debería dejarse de hablar de las TICs como herramientas. Porque las TICs son un nuevo mundo, una nueva forma de pensar, una nueva forma de vida. No son un instrumento para la sociedad, sino que son en sí mismas una nueva sociedad emergente. Evidentemente, uno puede optar por oponerse a ellas, pero también se puede decidir salir a su encuentro y remar en aguas difíciles. Yo prefiero esta perspectiva.

## Edward Tersmette

Me siento muy inquieto por el futuro de los niños daneses. Creo que adoptaremos muy pronto una directiva europea, también sobre esta cuestión, obligándoles a volver a jugar con coches y muñecas. (Pero por favor no avisen a su agencia de prensa, estoy bromeando).

Nuevas tecnologías, eso son palabras mágicas. Pero si tenemos en cuenta todos los problemas que nuestro colega Éric Fries Guggenheim ha tenido con el retroproyector, es también evidente que no debemos exagerar su importancia.

Esto me lleva a lo que el británico Charles Leadbeater, autor de un libro sobre la formación permanente titulado *Living on thin air*, dijo durante un discurso en el Reino Unido, refiriéndose a sus abuelos: Cuando ellos miraban a su alrededor en su cuarto, en su casa, podían explicar cómo funcionaba hasta el menor instrumento: cómo funcionaba el reloj, cómo lavar la ropa, etc. En la actualidad, cuando observamos en el cuarto a nuestro alrededor, somos completamente incapaces de decir cómo funciona todo. Sabemos encender la televisión, pero nadie sabe explicar verdaderamente cómo funciona: ¿cómo puede ser que una onda invisible en su habitación le conecte con los campeonatos de Europa de fútbol? ¿De qué manera una onda también completamente invisible puede cocer su pollo? Sabemos trabajar con las máquinas, pero no sabemos en realidad como trabajan ellas. No sabemos explicarlo, y si las máquinas se rompen tampoco sabemos repararlas.

He aquí una interesante paradoja. No podemos, pues, hablar de una sociedad basada en el conocimiento, sino en una sociedad basada en la ignorancia. Somos completamente ignorantes y ponemos nuestra confianza en los expertos que vienen a nuestra casa a ayudarnos cuando lo necesitamos.

De este modo, y es mi primer punto, es importante y cómico observar que más allá de la afirmación de que las nuevas tecnologías nos liberan y nos individualizan, y que a lomos de nuestros ordenadores podemos planificar nuestro itinerario educativo y hacerlo todo nosotros mismos, somos, al mismo tiempo, muy dependientes de ese pequeño puñado de personas que sabe reparar las máquinas cuando se rompen y que nosotros realmente no entendemos los instrumentos con los que trabajamos. Y creo que esto plantea un problema filosófico muy importante. ¿Somos, pues, mucho más autónomos gracias a las nuevas tecnologías? Yo no estoy muy seguro de ello. Además, hay algunos aspectos negativos en el trabajo con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs). Podemos citar entre otros: La educación debería también apoyarse en el diálogo, la interacción y los intercambios de experiencias e ideas, etc. Pero habitualmente uno no habla con el ordenador. De hecho, algunas personas lo hacen, pero esto es un signo más bien malo, es más bien cuando pierden los nervios y gritan, pasando, a veces, de ahí a actos físicos. Por tanto, deberíamos estar preocupados por la idea de que el ordenador es, fundamentalmente, una forma pasiva de consumo de la información que se ofrece. Mientras que la educación debería ser diálogo e interacción.

Y esto me lleva hasta mi segundo punto, a saber: que la educación debería desarrollar el espíritu crítico y preparar para la ciudadanía.

Hablamos de la sociedad de la información cuando hablamos de Internet. Pero, y confieso que intento provocar, ¿de qué hablamos en nuestras páginas de Internet? De proyectos que realizamos, de instituciones que se representan; se trata más bien de una sociedad de la propaganda, de la publicidad, que una sociedad de la información, si nos referimos a Internet como gran informador. Y muy pocos alumnos son capaces de distinguir entre lo que es información de hechos y lo que es adorno y lo que pertenece a la categoría de los deseos o del pensamiento mágico.

En tercer lugar, pienso que en la interacción entre profesor y alumno las NTICs plantean asimismo problemas. Cuando algunos alumnos están mucho más avanzados en la utilización de las NTICs que su profesor, esto presenta grandes dificultades para el profesor, si es que éste debe detentar la autoridad en el aula, ser el que enseñe, forme y guíe a los alumnos. Es por tanto un problema cuando los alumnos están mucho más enterados de esta tecnología que sus maestros, y cuando este hecho se adueña de la clase. Y ahí reside la evidente necesidad de formar a los profesores.

Además, por último, en los EEUU, que están evidentemente mucho más avanzados que nosotros en cuanto a la conexión a las NTICs, que allí son ya viejas tecnologías, existen estudios que muestran que los contactos virtuales van a reemplazar a los contactos reales. Un importante número de adolescentes pasa mucho tiempo en el anonimato de sus habitaciones y huyen de los contactos de la vida real.

Hay, sin embargo, también toda una serie de elementos positivos. Acabamos de hablar de la "Guerra de las galaxias", que hace divertido el aprendizaje, y yo pienso que esto es verdaderamente importante. Con las tecnologías de los multimedia se pueden acercar realmente el aprendizaje (*learning*) y el juego, lo que no es posible en la enseñanza tradicional. Y esto puede recuperar alumnos y motivarles para los estudios.

En el ámbito en el que hoy estamos trabajando, es muy importante observar que el ordenador hace posible la formación a la velocidad individual, al estilo propio de aprendizaje. Permite igualmente, por ejemplo, cometer errores ante el ordenador, sin que nadie lo vea. Ahora bien, aprendemos a partir de nuestros errores. En un ordenador uno se puede equivocar 2, 3, 4 veces, hasta comprender y aprender porqué se comete este error, y esto sin tener que sonrojarse por el error, ni sentirse inferior con respecto a otros alumnos, ni ser sancionado por haberlo cometido. Y si hablamos de segunda oportunidad, creo que aquí reside un potencial real de las nuevas tecnologías: el hecho de disponer de un instrumento adaptable a los diferentes ritmos y a los diferentes estilos de aprendizaje dentro de una clase.

Después de todo, si se hace balance entre los aspectos positivos y los negativos, volvemos a la cuestión de saber si confiamos o no en la capacidad de la humanidad para dominar sus propias tecnologías. Pero esta es exactamente la misma cuestión que se plantea respecto a la energía nuclear o las manipulaciones genéticas. Creo que mientras seamos conscientes de que somos

responsables de las tecnologías que hemos desarrollado, entonces los aspectos positivos prevalecerán sobre los negativos, y deberíamos lograr controlar lo negativo. Pero la imagen que uno se forma de todo esto depende de uno es optimista o pesimista.

## 19. Relación de participantes

Ambrogetti Francesco	CESOS – Centro di studi economici, sociali e sindacali Roma, Italia
Bang Johannes	Ministerio de Educación – Copenhague, Dinamarca
Bogard Gerald	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes Montreuil, Francia
Bouffieux Jacques	Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté Française de Belgique – Bruselas, Bélgica
Brodigan Barbara	Second Chance School – East Leeds Family Learning Centre – Leeds, UK
Casal Bataller Joaquim	Universitat Autònoma de Barcelona – Sociologia Bellaterra (Barcelona), España
Caviglia Daniele	Libera Università degli Studi S. Pio V – Roma, Italia
De Vroey Annet	Gezin & Handicap – Grimbergen, Bélgica
Drobne Jelka	Centro para la formación profesional Ljubljana, Eslovenia
Fakhfakh Wahab	Confédération Force ouvrière – París, Francia
Falgueras Rusalleda Francesc	Consejo de Cámaras de Comercio de Catalunya – Programa E+E – Barcelona, España
Franceschetti Massimiliano	Isfol – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – Roma, Italia
Gleeson Jim	College of Education – Universidad de Limerick, Irlanda
Gómez Recio Fernando	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, España
Herrero Pérez José Carlos	GEOTROPIA – Hervás, España
Jones Caroline	Newport County Borough Council – C/o CEFN Wood Community Education Centre – Newport, Gales del Sur, UK
Lavelle Jane	Newport County Borough Council – C/o CEFN Wood Community Education Centre – Newport, Gales del Sur, UK

Ljung Verner	Foreningen for produktionsskoler og produktionshøjskoler Vejde, Dinamarca
Mönks Franz J.	CBO – Centrum voor Begaafdheidsonderzoek Katholieke Universiteit Nijmegen, Países Bajos
Montedoro Claudia	ISFOL – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – Roma, Italia
Nau Xavier	CFDT – Confédération Française Démocratique du Travail París, París.
Rauti Isabella	Libera Università degli Studi S. Pio V – Roma, Italia
Regnault Régis	CGT – Confédération générale du Travail Montreuil, Francia
Rochex Jean-Yves	Université de Paris VIII, Vincennes – Saint-Denis Saint-Denis, Francia
Rué Paul	Europe et Société – París, Francia
Schlegel Wolfgang	INBAS – Bruselas, Bélgica
Schneider Manfred	BBJ Unternehmensgruppe – Berlín, Alemania
Schrodt Heidi	Gymnasium Rahlgasse – Viena, Austria
Skanting Lise	Confederación de empresarios daneses Copenhague, Dinamarca
Stefani Emmanouela	Technopolis – Salónica, Grecia
Suomalainen Heikki	Confederación de industria y empresarios de Finlandia Helsinki, Finlandia
Tersmette Edward	Comisión Europea – DG Educación y Cultura Bruselas, Bélgica
Vogel Thomas	Universität der Bundeswehr Hamburg – Berufs und Arbeitspädagogik- Hamburgo, Alemania

Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)

## **Ágora IX**

### **Modelos alternativos de formación:**

**Salónica, 26 y 27 de junio de 2000**

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

2002 – VI, 200 pp. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 52 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0168-X

Cat. No: TI-47-02-688-ES-C

Gratuito– 5137 ES –

El Ágora IX destacó la paradoja de los éxitos obtenidos con los sistemas alternativos de formación. A pesar de su éxito, los sistemas alternativos de formación contribuyen a filtrar cada vez con más precisión a los jóvenes (y no tan jóvenes) en situación de fracaso escolar y a crear un núcleo irreductible de rechazados por el sistema educativo. ¿Cómo se puede, por lo tanto, luchar desde el inicio contra el fracaso escolar y permitir a cada ciudadano acceder al núcleo de competencias clave indispensables para ocupar realmente su lugar en la sociedad? El Ágora IX no ofreció una solución milagrosa, pero insistió claramente en la necesidad de movilizar al conjunto de «interesados en la acción educativa» (mejor que «protagonistas») de un sistema educativo que, sin ninguna duda, va más allá del simple sistema escolar. En el contexto del aprendizaje permanente, debe ser perfectamente posible que las personas aprendan a ritmos diferentes. Falta aún por establecer las condiciones de dicho aprendizaje y encontrar los medios para motivar a las personas hacia éste.

## Ágora IX Modelos alternativos de formación

Salónica, 26 y 27 de junio de 2000



Centro Europeo para el Desarrollo  
de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20  
Correo electrónico: info@cedefop.eu.int  
Espacio internet Informativo: www.cedefop.eu.int  
Espacio internet Interactivo: www.trainingvillage.gr

Gratuito en pedidos al Cedefop

5137 ES



OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES  
DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS  
L-2085 Luxembourg

ISBN 92-896-0168-X



9 789289 601689

PANORAMA