

Educación para el mundo del trabajo

Preparación para la vida activa

Xavier Farriols.

Experto en programas de orientación y FP de la UE.

El tema de este seminario se corresponde a un aspecto que, en los últimos diez años, ha ido tomando importancia en el conjunto de los sistemas educativos europeos. La educación acerca del mundo laboral, sobre la vida activa, constituye un elemento esencial para preparar a los jóvenes en su transición a la vida activa y en la mejora de las condiciones de su futura inserción profesional. En este sentido ha ido convirtiéndose en un aspecto esencial para todo el sistema educativo.

Las causas de un nuevo enfoque educativo

En la actualidad, en una sociedad en proceso de transformación tecnológica y económica, este fenómeno adquiere una relevancia aún mayor. Ello es debido a que la institución educativa debe hacer frente a situaciones nuevas y cambiantes, que no encuentran referencia en las generaciones precedentes. Nuestra generación y las anteriores vivimos y vivieron una inserción social y profesional bien distinta de la que el presente depara a la juventud de nuestros días.

Hasta mediados de los años setenta la educación cumplía una función clara y concreta en la preparación de los jóvenes y en su acceso y posicionamiento en la escala laboral y social. La enseñanza obligatoria y la FP formaban los nuevos trabajadores, mientras que la universidad preparaba a los profesionales y cuadros destinados a dirigir empresas y fábricas o a ejercer las profesiones llamadas liberales.

En España, a causa de su retraso político y económico respecto al resto de Europa occidental, la escolarización masiva, producida en los demás países después de las guerras mundiales, no se produjo hasta el desarrollo de la implementación de la LGE de 1970. A pesar de este retraso, el modelo de la LGE respondía a las pautas marcadas por los sistemas educativos europeos durante la larga expansión económica de los años cincuenta y sesenta.

La crisis del modelo industrial fordiano, la irrupción y el impacto de las nuevas tecnologías en la producción y los servicios, junto al proceso permanente de terciarización económica, supusieron el fin de una época y el inicio de un proceso cambiante, en el cual aún seguimos inmersos. La aparición y el impacto del paro, a pesar del mantenimiento del crecimiento económico, ha sido sin duda la consecuencia social más importante de todo este proceso.

La escuela como tal no ha quedado al margen de tales cambios, y la aparición de nuevos modelos de transición a la vida activa, junto al espectro de la desocupación entre sectores cada vez más amplios de la sociedad, han repercutido directamente sobre ella. En efecto, ante la nueva realidad, la escuela ha sido cuestionada -incluso a veces con mala fe- desde todos los ángulos, poniéndose a menudo en tela de juicio su capacidad práctica ante las nuevas condiciones tecnológicas y profesionales.

En buena medida las reformas educativas, llevadas a cabo en Europa a partir de los años 80, responden a la necesidad de dar respuesta a la nueva situación, promoviendo la modernización de los sistemas educativos y su adaptación a las nuevas demandas.

A pesar de las diferencias históricas y culturales existentes entre los distintos países europeos, podemos identificar una serie de aspectos esenciales comunes en el conjunto de tales reformas: la modernización e innovación de los contenidos y materias educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universidad; la prolongación de la enseñanza obligatoria, hasta situarse en los 16 años como mínimo; la flexibilización y adaptación de los currículas escolares a las características propias existentes a nivel local/regional, superando las rigideces y uniformidades de los modelos hasta entonces vigentes (enfoque territorial); la concesión de un mayor grado de autonomía a los centros escolares y a sus protagonistas, profesorado y alumnado, con el propósito de personalizar de forma más notoria el proceso educativo (fomento de la iniciativa y de la opcionalidad); y un esfuerzo para orientar y vincular la escuela en su conjunto y no solamente la FP, con el mundo económico y profesional (enfoque hacia el mundo laboral).

La LOGSE, en sus líneas y objetivos fundamentales, responde a estos planteamientos que, conviene insistir en ello, son comunes a todos los procesos reformistas producidos en los países comunitarios.

Estos cambios se han realizado partiendo de la configuración histórica de cada modelo nacional que, de forma un tanto genérica y algo abusiva, se podrían resumir en tres grandes tipologías: el modelo educativo *latino* (Francia, Luxemburgo, Italia, Portugal y Grecia, además de España), que se ha caracterizado tradicionalmente por un fuerte peso de la enseñanza academicista y el escaso desarrollo de la formación profesional hasta épocas bien recientes; el modelo *germánico y escandinavo* (Alemania, Austria, Suiza, Países Bajos, Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia), con una segregación temprana del alumnado entre la enseñanza teórica y la profesional (entre los diez y los doce años), con un equilibrio entre ambos sectores y con una buena imagen social de cada uno de ellos; y el modelo *anglosajón* (Gran Bretaña y, parcialmente, Irlanda), con una escuela secundaria altamente selectiva y una gran descentralización y autonomía de los centros escolares.

Cada uno de estos modelos ha configurado a lo largo del tiempo unas relaciones determinadas con el mundo empresarial y laboral, y ha desarrollado sistemas de formación profesional que han favorecido o no el perseguido acercamiento de la escuela al mundo del trabajo llevado a cabo por las reformas recientes. El modelo *latino* se ha caracterizado por la iniciación tardía de la FP, generalmente a partir de los 14 o 16 años, tras la enseñanza obligatoria; dispone de un alumnado minoritario en relación a otras etapas o ciclos educativos (léase bachillerato) y de una escasa articulación con las empresas y el mercado de trabajo, situación que repercute en una inserción profesional en edades más avanzadas. El modelo *germánico* inicia la FP en edades tempranas, anteriores a los 14 años, presenta una estrecha colaboración de las empresas y los agentes socioeconómicos (asociaciones patronales, cámaras de comercio y sindicatos obreros) participan activamente en su gestión y organización junto a la administración educativa. Su relación con el mercado de trabajo es muy directa, favoreciéndose así una inserción profesional más rápida y fluida; por otra parte presenta un mayor equilibrio entre el número de alumnos de FP y el de otros niveles de la enseñanza no universitaria.

La nueva FP y la dimensión del mundo laboral en la LOGSE

Los elementos enunciados en el apartado anterior intentan describir las causas de la revalorización de la dimensión laboral en las propuestas de desarrollo de la LOGSE. De

forma paralela a la formulación de nuevos objetivos, la ley ha realizado un replanteamiento en profundidad de la FP inicial, o reglada, como se denomina en España. La nueva estructura queda finalmente configurada en torno a los módulos profesionales II y III, recientemente denominados (de forma un tanto confusa) Ciclos Formativos de grado medio y superior respectivamente. Por su parte, los contenidos de los estudios profesionales han sido actualizados mediante la elaboración del Catálogo de Perfiles Profesionales.

En relación al primer aspecto, la atención a la dimensión laboral y el mundo del trabajo, queda inscrita en los propios objetivos a alcanzar en la ESO. Se entiende que el joven debe disponer de las capacidades e informaciones necesarias para llevar a cabo su inserción profesional, si lo desea, al término de la misma. Para ello, dentro de la perspectiva pedagógica de conceder una relevancia superior a la realidad local y a la promoción de la autonomía de los centros escolares, se tiende a vincular los contenidos de las materias educativas troncales con los aspectos del mundo económico y profesional más cercanos a cada materia y más visibles en el propio entorno de la escuela y del alumno. Al mismo tiempo y para reforzar los elementos de esta sensibilización laboral, se ha procedido al diseño de créditos opcionales centrados en el mundo del trabajo y en los sistemas de inserción en el mismo. Se trata de créditos de formación para la transición de la escuela a la vida activa que desarrollan contenidos y actividades, desde una metodología activa y participativa para el alumno, de descubierta de la dimensión económica, laboral y profesional como un ámbito de aprendizaje específico de gran utilidad para sentar las bases del futuro itinerario de inserción profesional de cada joven.

En cuanto a la FP propiamente dicha, la LOGSE preveía, en sus primeros textos, iniciarla ya dentro de la propia ESO, a partir de la llamada Formación Profesional de Base. Dicha FPB debía permitir la introducción y la familiarización del alumnado con las nociones elementales de la FP, preparando así las condiciones necesarias para proseguir los estudios profesionales en la secundaria no obligatoria. Dicha voluntad ha sido abandonada en la práctica durante el desarrollo y aplicación de la ley, y de todo la FPB no queda otro vestigio que los créditos de iniciación tecnológica impartidos actualmente en la ESO.

No es preciso profundizar aquí acerca de la estructura definitiva de la FP, organizada en los Ciclos Formativos de grado medio y superior. De todos modos conviene mencionar algunos aspectos de controversia surgidos tanto en el proceso de reforma como en el de implantación del nuevo sistema educativo.

Un aspecto polémico es la desconexión entre los Ciclos Formativos y el criterio final de cursar el nuevo bachillerato para acceder al grado superior. Esta opción, si bien presenta determinadas ventajas, plantea sin embargo no pocos inconvenientes, entre los que podrían destacarse los siguientes:

a) la desvalorización del Ciclo Formativo de grado medio (módulo profesional II) ante los alumnos, padres e incluso determinados sectores del profesorado. En la estructura establecida este ciclo de estudios profesionales, si bien aparece como alternativo al bachillerato al término de la ESO, queda en la práctica como una opción con poco atractivo por cuanto no permite por sí misma la progresión en la FP, al ser obligatorio el seguimiento del bachillerato para pasar al ciclo superior. Ante la disyuntiva de iniciar dicho ciclo medio o intentar superar el bachillerato, la mayoría de los alumnos se inclina por la última posibilidad, relegando al ciclo medio a una opción de reserva para proseguir los estudios en caso de que no se alcance el bachillerato. Las cifras parecen confirmar este supuesto, dado que muchos de los alumnos inscritos en los ciclos medios han realizado previamente una experiencia frustrada de cursar el bachillerato. Esta realidad profundiza aún más la imagen de los ciclos formativos de grado medio, no tanto como unos estudios profesionales con dimensión y

calidad propia, sino como un recurso secundario y de reserva para conseguir un título en la enseñanza secundaria postobligatoria.

b) El retraso en el inicio de estudios profesionales para la mayor parte de los alumnos de FP. La obligatoriedad del bachillerato para acceder a los ciclos formativos superiores supone que los alumnos que quieren obtener una titulación profesional de este nivel comienzan los estudios específicamente profesionales en edades bastante avanzadas, como mínimo a los 18 años. Ello, junto con la insuficiente relación del bachillerato, incluso del nuevo, con el mundo profesional y laboral, acentúa este déficit tradicional de la enseñanza secundaria española.

c) La duración de los ciclos formativos. La previsión inicial demostró bien pronto la limitación de las horas y cursos previstos para la mayoría de las familias profesionales diseñadas. Posteriormente se ha procedido a la prolongación de la duración de los estudios de determinadas familias para conseguir coherencia temporal más acordes con los objetivos específicos de dichas profesiones. De todas maneras y haciendo una consideración general, en demasiados casos persiste la duda sobre la capacidad temporal disponible para alcanzar las capacidades y cualificaciones profesionales necesarias en muchas de las profesiones impartidas.

A pesar de estos aspectos controvertidos, el diseño de la nueva FP ha seguido una metodología eminentemente participativa y ha procurado partir de la realidad actual del mundo de las profesiones. Conviene así resaltar las características del proceso de elaboración del Catálogo de familias profesionales, que ha sido realizado a partir de la participación activa y directa, no sólo de las comunidades autónomas con competencias educativas, sino también con la intervención de los agentes sociales a nivel sectorial. Se ha llevado a cabo un ejercicio, desgraciadamente poco frecuente en España, de acercamiento a la realidad económica y profesional a partir de la implicación práctica de sus propios actores. Es de lamentar que esta iniciativa se haya presentado finalmente con un lenguaje conceptual a menudo demasiado críptico y con abundantes tecnicismos pedagogistas, que han empañado su capacidad de impacto y comprensión entre los sectores ajenos a la comunidad educativa en el momento de su difusión general.