

**UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA  
FACULTAT DE CIENCIES DE LA EDUCACIO  
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA  
PROGRAMA DE DOCTORAT :  
QUALITAT I PROCESSOS D'INNOVACIO EDUCATIVA**

## **TESIS DOCTORAL**

**INDICADORES PARA LA AUTOEVALUACION DE INSTITUCIONES DE  
FORMACION PROFESIONAL INICIAL, EN EL MARCO DE LA NUEVA  
RELACION EDUCACION TRABAJO**

**MARIA SILVIA BALDIVIESO HERNANDEZ**

**Abril de 2002**

**UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA  
FACULTAT DE CIENCIES DE LA EDUCACIO  
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA  
PROGRAMA DE DOCTORAT :  
QUALITAT I PROCESSOS D'INNOVACIO EDUCATIVA**

## **TESIS DOCTORAL**

**INDICADORES PARA LA AUTOEVALUACION DE INSTITUCIONES DE  
FORMACION PROFESIONAL INICIAL, EN EL MARCO DE LA NUEVA  
RELACION EDUCACION TRABAJO**

**Realizada por:**

**María Silvia Baldivieso Hernández**

**Dirigida por:**

**Dr. Joaquín Gairín Sallán**

**Bellaterra -2002**

*Se levanta muy temprano,  
cuando es noche la mañana,  
cogen sus manos la harina  
y en sus manos se amalgama.*

*Desde el oscuro recinto,  
en que labra la esperanza,  
entre leños y carbones  
y la tibieza de unas brasas,  
cogen sus manos la masa  
y transforman maravillosa pasta.*

*La nobleza de su oficio,  
se conjuga en la de su alma,  
trabaja en el sacrificio  
y a tantos el hambre calma.  
Porque sus manos de panes rebasan,  
porque sus manos acarician mientras trabajan.*

*Se levanta muy temprano,  
ganándole a la mañana,  
mientras otros duermen y aguardan  
lo que mi panadero labra.*

*Anónimo*

## **Agradecimientos:**

Porque sola no hubiera sido posible, reconozco a quienes con sus aportes académicos y personales, desde la distancia y en la proximidad, contribuyeron a la realización de este trabajo.

A todas y todos ellos.

MUCHAS GRACIAS.

## INDICE GENERAL

<b>I. INTRODUCCION</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEORICO</b>	<b>7</b>
<b>1. La relación educación trabajo en el nuevo escenario económico laboral.</b>	<b>9</b>
1.1 Introducción	11
1.1.1 Precisiones conceptuales	12
1.2 La formación profesional en el contexto actual	13
1.2.1 La crisis y el nuevo escenario	13
1.2.1.1 Avance de las políticas neoliberales	15
1.2.1.2 El fenómeno de la globalización	19
1.2.1.3 La reestructuración productiva	24
1.2.2 Cambios en los puestos de trabajo y en el mercado laboral	28
1.2.2.1 Cambios en la cualificación	34
1.2.2.2 Cambios en la relación educación trabajo	38
1.3 Principales interpretaciones de la relación educación trabajo y sus Implicancias pedagógico organizativas	41
1.3.1 Perspectiva técnico funcionalista y sociocrítica	42
1.3.2 Perspectiva interpretativa	46
1.3.3 La relación educación trabajo en nuestros días	48
1.3.3.1 Desafíos pedagógico organizativos	53
1.4 Lineamientos estructurales que articulan la relación entre el sistema educativo formal y el mundo laboral: tendencias actuales de la política de formación profesional	54
1.4.1 Precisiones conceptuales	54
1.4.2 Prioridades de la política formativa actual	55
1.4.2.1 Innovaciones en el ámbito de la educación obligatoria o formación profesional de base	57
1.4.2.2 Innovaciones en el ámbito de la educación pos obligatoria: formación profesional inicial	60
1.4.2.2.1 Modelo escolar	60
1.4.2.2.2 Modelo de aprendizaje o dual	61
1.4.2.2.3 Modelo mixto o compuesto	62
1.4.2.2.4 Modelo desarrollado en España y Catalunya	64
1.4.2.2.5 Tendencias generales	66
1.4.2.3 Innovaciones en el ámbito de la educación pos obligatoria: formación profesional continua	66
1.5 Síntesis del apartado	68

<b>2.</b>	<b>La organización de los centros de formación</b>	<b>75</b>
2.1	Introducción	77
2.1.1	Precisiones conceptuales	78
2.2	Principales posturas teóricas que abonan el campo de la organización	78
2.2.1	La perspectiva técnica racional: la organización y la escuela	80
2.2.2	La perspectiva interpretativa: la organización y la escuela	81
2.2.3	La perspectiva sociocrítica: la organización y la escuela	82
2.2.4	La perspectiva ecológica: la organización y la escuela	84
2.3	Implicancias paradigmáticas sobre el perfil de los centros educativos y los indicadores.	85
2.3.1	Escuelas eficaces	85
2.3.2	Escuelas eficaces renovadas. El movimiento de la calidad	87
2.3.3	Escuelas colaborativas	89
2.3.4	Escuelas que aprenden	90
2.4	Dimensiones de la organización de los centros educativos	91
2.4.1	El centro educativo como parte de un contexto	93
2.4.2	El centro educativo como conglomerante de contextos	93
2.4.3	El centro educativo como contexto de funciones contrapuestas	94
2.5	Las diversas interpretaciones de la organización y la realidad de la formación profesional	95
2.5.1	Las dimensiones de análisis pedagógico organizativo y la formación profesional	99
2.6	Nuestra postura respecto a los diferentes enfoques paradigmáticos, las dimensiones de la organización y los indicadores	100
2.7	Lineamientos estructurales para la organización y gestión de los centros de formación	102
2.7.1	Tendencias actuales dominantes	102
2.7.1.1	El modelo europeo de la calidad	103
2.7.1.2	Sistemas de garantía de la calidad	108
2.7.1.2.1	El enfoque legal	109
2.7.1.2.2	El enfoque de mercado	110
2.7.1.2.2.1	Gestión de la calidad total	111
2.7.1.2.2.2	Las ISO 9000	115
2.7.2	Otras tendencias menos representativas	118
2.7.2.1	Modelo de autoevaluación orientado a la mejora escolar	118
2.7.2.2	Autoevaluación orientada a la transformación	122

2.7.3	La situación en España y Catalunya	122
2.8	Síntesis del apartado	124
<b>3.</b>	<b>Los indicadores y su aplicación a la formación profesional inicial</b>	<b>125</b>
3.1	Introducción	127
3.1.1	Precisiones conceptuales	127
3.2	Concepciones tradicionales en torno a los indicadores	128
3.2.1	Indicadores tecnológicos y conceptuales: elementos epistemológicos y metodológicos	129
3.2.1.1	Indicadores tecnológicos	129
3.2.1.2	Indicadores conceptuales	131
3.2.1.3	Algunas consecuencias lógicas o derivaciones	133
3.2.1.3.1	Entre los indicadores tecnológicos y el empirismo abstracto	134
3.2.1.3.2	Entre los indicadores conceptuales y la gran teoría	135
3.2.1.4	Algunas salidas intermedias	136
3.2.2	Elementos axiológicos	138
3.3	Concepciones alternativas en torno a los indicadores	146
3.3.1	Indicadores como hipótesis de trabajo	147
3.3.1.1	El Humanities Curriculum Project	148
3.3.1.2	El Ford Teaching Project	150
3.3.1.3	Proyecto de Investigación Acción en el campo medioambiental	152
3.3.1.4	Elementos epistemológicos - metodológicos	153
3.3.1.5	Elementos axiológicos	156
3.3.2	Nuestra concepción sobre los indicadores	160
3.4	Síntesis parcial	166
3.5	Indicadores y formación profesional inicial : tendencias actuales	171
3.6	La situación en España y Catalunya	177
3.7	Nuestra propuesta de indicadores para la autoevaluación de aspectos pedagógico organizativos de la formación profesional inicial	182
3.7.1	Sobre la autoevaluación	182
3.7.2	Sobre los indicadores para la autoevaluación	183
3.7.2.1	Elementos epistemológicos	186
3.7.2.2	Elementos axiológicos	189

3.8 Síntesis final	190
<b>III. MARCO METODOLOGICO</b>	<b>193</b>
<b>4. Diseño y desarrollo de la investigación</b>	<b>195</b>
4.1 Introducción	197
4.2 Caracterización de los casos en estudio	198
4.3 Organización del estudio	200
4.4 Estrategia de recolección de información, instrumentos y fuentes	200
4.4.1 Análisis documental	200
4.4.2 Cuestionarios	202
4.4.3 Entrevistas	203
4.4.4 Método delphi	204
4.5 Sujetos de la investigación	205
4.6 Proceso de recolección de información	207
4.7 Proceso de análisis de la información y elaboración de las conclusiones	208
4.8 Criterios empleados el proceso de validación de la propuesta	209
4.9 Proceso de triangulación	211
4.10. Comentarios finales	211
<b>IV MARCO EMPIRICO</b>	<b>213</b>
<b>5. Presentación y análisis de la información</b>	<b>215</b>
5.1 Análisis de documentos	217
5.1.1 Presentación de documentos legales	217
5.1.1.1 Análisis de documentos legales	218
5.1.2 Presentación de documentos institucionales	222
5.1.2.1 Análisis de documentos institucionales	223
5.2 Análisis de información proporcionada por cuestionarios y Entrevistas	229
5.2.1 Opiniones de los miembros del equipo directivo	229
5.2.2 Opiniones de los docentes	263

5.2.3	Opiniones de los miembros del equipo técnico	298
5.3	Proceso de construcción de las dimensiones de análisis pedagógico Organizativo de la formación profesional inicial	315
5.3.1	Categorización de la información en base a un criterio temático	315
5.3.1.1	Sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje	316
5.3.1.2	Concepciones básicas	318
5.3.1.3	Prácticas	322
5.3.1.4	Elementos valorativos	330
5.3.1.5	Elementos estructurales	333
5.3.1.6	Elementos socioeconómicos	338
5.3.2	Categorización de la información en base a un criterio contextual	341
5.3.2.1	Aspectos específicos de la modalidad	341
5.3.2.2	Aspectos propios del centro que inciden sobre la dinámica pedagógica organizativa de la FPI	345
5.3.2.3	Aspectos del entorno que inciden sobre la dinámica pedagógica organizativa de la FPI	346
5.3.2.4	Aspectos del sistema que inciden sobre la dinámica pedagógica organizativa de la FPI	347
5.3.2.5	Aspectos del tiempo y del espacio que inciden sobre la dinámica pedagógica organizativa de la FPI	348
5.3.3	Categorización de la información en base a un criterio mixto: construcción de las dimensiones de análisis de la FPI	351
5.3.3.1	Política legal	351
5.3.3.2	Cultural institucional	351
5.3.3.3	Pedagógico laboral	352
5.3.3.4	Contextual socio laboral	352
5.3.3.5	Temporo espacial	352
5.4	Análisis de la información obtenida mediante el método delphi. Proceso de construcción de indicadores para la autoevaluación de la F.P.I.	355
5.4.1	Síntesis integrativa	370
5.5	Propuesta provisional de indicadores para la autoevaluación de la FPI	377
5.5.1	Presentación de los indicadores	377
5.5.2	Formato sugerido	378
5.5.3	Análisis de la validación de la propuesta de indicadores	379
<b>V.</b>	<b>CONCLUSIONES Y PROPUESTA</b>	<b>391</b>

<b>6. Conclusiones y propuesta final</b>	393
6.1 Conclusiones de la investigación	395
6.2 Propuesta de indicadores para la autoevaluación de la FPI	401
6.2.1 Introducción	401
6.2.2 Finalidad	401
6.2.3 Organización y fundamentación de los indicadores	402
6.2.4 Formulación	405
6.2.5 Formato	405
6.2.6 Destinatarios	405
6.2.7 Presentación de los indicadores para la autoevaluación de la FPI	406
6.2.8 Desarrollo de los indicadores para la autoevaluación de la FPI	407
6.2.9 Estrategia de aplicación sugerida	431
6.3 Consideraciones generales. Nuevas líneas de investigación	432
<b>VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	435
<b>7. Bibliografía citada</b>	437
<b>VII. ANEXOS</b>	453
<b>8. Anexos</b>	453
8.1 Estructura del Sistema Educativos Español	455
8.2 Instrumentos	457
8.2.1 Guión para el vaciado de información de documentos legales	459
8.2.2 Guión para el vaciado de información de documentos institucionales	461
8.2.3 Cuestionario	463
8.2.3.1 Parrilla de validación y análisis de resultados	471
8.2.4 Guión de entrevista	479
8.2.5 Cuestionario delphi	481
8.2.5.1 Análisis de validación de cuestionario delphi	487
8.3 Ejemplo de transcripciones	489
8.3.1 Ejemplo de cuestionario	491
8.3.2 Ejemplo de entrevista	499
8.3.3 Ejemplo de cuestionario delphi	512
8.3.4 Ejemplo de validación de la propuesta provisional de indicadores	513
8.4 Propuesta provisional de indicadores.	517

## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Significado que adquieren los diferentes componentes que determinan el perfil de las instituciones educativas, desde la óptica de las principales posturas teóricas que abordan la relación educación trabajo.	47
Cuadro 2	Lo explícito y lo implícito en los procesos de organización.	52
Cuadro 3	Orientaciones de reforma en educación primaria.	56
Cuadro 4	Orientaciones de reforma en educación secundaria superior.	58
Cuadro 5	Características de los principales modelos de formación. profesional inicial.	64
Cuadro 6	Características del sistema de formación profesional en España – Catalunya.	71
Cuadro 7	Características del sistema de formación profesional inicial en España- Catalunya.	72
Cuadro 8	Ejes de análisis que los diferentes enfoques paradigmáticos de la organización podrían aportar al análisis de la formación profesional inicial.	101
Cuadro 9	Reordenamiento de los requisitos de las ISO 9001 para un sistema de enseñanza o formación.	119
Cuadro 10	Interpretación de las ISO 9000 para una organización educativa o formativa.	120
Cuadro 11	Ejemplo de un plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución.	121
Cuadro 12	Los momentos de la investigación – acción.	122
Cuadro 13	Ejemplo de indicadores tecnológicos: Indicadores de cultura.	131
Cuadro 14	Ejemplo de dimensiones e indicadores conceptuales.	132

Cuadro 15	Sistema de indicadores de la OCDE – 2000 – Fuente: Departament d' Ensenyament.	142
Cuadro 16	Indicadores propuestos por el proyecto piloto de indicadores mundiales. UNESCO – OCDE. (1998).	144
Cuadro 17	Características centrales de las concepciones tradicionales sobre indicadores.	145
Cuadro 18	Características centrales de la concepción alternativa: indicadores como hipótesis de trabajo.	159
Cuadro 19	Relación entre investigación, evaluación, indicadores y calidad.	170
Cuadro 20	Estratos de la calidad frente a calidad de programación y calidad de adecuación.	176
Cuadro 21	Ejemplo de áreas para la valoración e indicadores de calidad en la oferta de formación profesional.	176
Cuadro 22	Sistema Estatal de indicadores de la Educación 2000. INCE. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.	179
Cuadro 23	Sistema d' indicators d' Ensenyament de Catalunya –2000- Fuente: Departament d' Ensenyament.	180
Cuadro 24	Características centrales de nuestra propuesta de indicadores.	190
Cuadro 25	Diseño de la investigación.	198
Cuadro 26	Mapa de distribución de cuestionarios, entrevistas y documentos institucionales en centros educativos.	207
Cuadro 27	Mapa de distribución de cuestionarios y entrevistas a técnicos.	208
Cuadro 28	Presentación de los Documentos Legales.	217
Cuadro 29	Presentación de los Documentos Institucionales.	222
Cuadro 30	Análisis de documentos institucionales.	223
Cuadro 31	Frases ilustrativas referidas a “nivel de formación de base en ciclos de grado superior”.(Según directivos).	229

Cuadro 32	Frases ilustrativas referidas a “nivel de formación de base en ciclos de grado medio”. (Según directivos).	230
Cuadro 33	Frases elustrativas referidas a “edad de los estudiantes”. (Según directivos).	230
Cuadro 34	Frases ilustrativas referidas a “situación laboral de los estudiantes”. (Según directivos).	230
Cuadro 35	Frases ilustrativas referidas a “vía de Ingreso de los estudiantes”. (Según directivos).	231
Cuadro 36	Frases ilustrativas referidas a “motivos por los que ingresan”.(Según directivos).	231
Cuadro 37	Frases ilustrativas referidas a “perspectiva acerca de la atención a la diversidad”. (Según directivos).	233
Cuadro 38	Frases ilustrativas referidas a “agentes educadores. (Según directivos).	234
Cuadro 39	Frases ilustrativas referidas a “propuesta pedagógica”. (Según directivos).	236
Cuadro 40	Frases ilustrativas referidas a “procesos de adaptación y actualización curricular y tecnológica. (Según directivos).	243
Cuadro 41	Frases ilustrativas referidas a “mecanismos de viabilización de los procesos de adaptación y actualización curricular y tecnológica, y algunos resultados”. (Según directivos).	245
Cuadro 42	Frases ilustrativas referidas a “procesos de actualización profesional”. (Según directivos).	246
Cuadro 43	Frases ilustrativas referidas a “criterios de orientación a los alumnos”. (Según directivos).	250
Cuadro 44	Frases ilustrativas referidas a “criterios sugeridos para la orientación a instituciones y a la sociedad en general”. (Según directivos)	249
Cuadro 45	Frases ilustrativas referidas a “significación de la formación profesional”. (Según directivos).	253

Cuadro 46	Frases ilustrativas referidas a “contracciones del marco normativo”. (Según directivos).	260
Cuadro 47	Frases ilustrativas referidas a “nivel de formación de base en ciclos de grado superior”. (Según docentes).	263
Cuadro 48	Frases ilustrativas referidas a “edad de los estudiantes”. (Según docentes).	263
Cuadro 49	Frases ilustrativas referidas a “situación laboral de los estudiantes”. (Según docentes).	264
Cuadro 50	Frases ilustrativas referidas a “experiencia personal de los estudiantes”. (Según docentes).	264
Cuadro 51	Frases ilustrativas referidas a “vía de ingreso de los alumnos”. (Según docentes).	264
Cuadro 52	Frases ilustrativas referidas a “motivos por los que ingresan”. (Según docentes).	265
Cuadro 53	Frases ilustrativas referidas a “perfil de alumnos requeridos”. (Según docentes).	267
Cuadro 54	Frases ilustrativas referidas a “agentes educadores y actividades que realizan”. (Según docentes).	268
Cuadro 55	Frases ilustrativas referidas a “potenciales agentes educadores”. (Según docentes).	269
Cuadro 56	Frases ilustrativas referidas a “propuesta pedagógica”. (Según docentes).	271
Cuadro 57	Frases ilustrativas referidas a “proceso de transición escuela trabajo”. (Según docentes).	278
Cuadro 58	Frases ilustrativas referidas a “proceso de adaptación y actualización curricular y tecnológica”. (Según docentes).	280
Cuadro 59	Frases ilustrativas referidas a “proceso de actualización profesional”. (Según docentes).	281
Cuadro 60	Frases ilustrativas referidas a “criterios de orientación”. (Según docentes).	283
Cuadro 61	Frases ilustrativas referidas a “significación social de	288

	la formación profesional”. (Según docentes).	
Cuadro 62	Frases ilustrativas referidas a “contradicciones del sistema”. (Según docentes).	295
Cuadro 63	Frases ilustrativas referidas a “prueba de acceso”. (Según docentes).	297
Cuadro 64	Frases ilustrativas referidas a “motivos por los que ingresan a los ciclos de grado superior”. (Según técnicos).	298
Cuadro 65	Frases ilustrativas referidas a “concepción sobre el área de conocimiento y propuesta pedagógica”. (Según técnicos).	300
Cuadro 66	Frases ilustrativas referidas a “contradicciones del sistema”. (Según técnicos).	311
Cuadro 67	Frases ilustrativas referidas a “prueba de acceso”. (Según técnicos).	313
Cuadro 68	Categorización de la información: “sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje”.	316
Cuadro 69	Categorización de la información: “concepciones básicas”.	318
Cuadro 70	Categorización de la información: “prácticas”.	322
Cuadro 71	Categorización de la información: “elementos valorativos”.	330
Cuadro 72	Categorización de la información: “elementos estructurales”	333
Cuadro 73	Categorización de la información: “elementos socioeconómicos”	338
Cuadro 74	Categorización de la información: “aspectos específicos de la modalidad”.	341
Cuadro 75	Categorización de la información: “aspectos propios del centro que inciden sobre la FPI”.	345
Cuadro 76	Categorización de la información: “aspectos del entorno que inciden sobre la FPI”.	346

Cuadro 77	Categorización de la información: “aspectos del sistema que inciden sobre la FPI”.	347
Cuadro 78	Categorización de la información: “aspectos del tiempo y espacio que inciden sobre la FPI”.	348
Cuadro 79	Construcción de indicadores: “importancia de los aspectos pedagógicos organizativos en la formación FPI”.	355
Cuadro 80	Construcción de indicadores: “componentes de la dimensión política legal”.	358
Cuadro 81	Construcción de indicadores: “componentes de la dimensión Cultural Inter institucional ”.	360
Cuadro 82	Construcción de indicadores: “componentes de la dimensión Pedagógica laboral ”.	362
Cuadro 83	Construcción de indicadores: “componentes de la dimensión contextual socio laboral”.	364
Cuadro 84	Construcción de indicadores: “componentes de la dimensión temporo espacial ”.	366
Cuadro 85	Construcción de indicadores: “principales problemas de los ciclos formativos. Alternativas de solución”.	367
Cuadro 86	Construcción de indicadores: “sugerencias”.	369
Cuadro 87	Validación de indicadores. Criterio: potencial sensibilizador.	380
Cuadro 88	Validación de indicadores. Criterio: potencial hermenéutico.	380
Cuadro 89	Validación de indicadores. Criterio: potencial heurístico.	380
Cuadro 90	Validación de indicadores. Criterio: potencial movilizador.	380
Cuadro 91	Validación de indicadores. Criterio: potencial analítico.	381

Cuadro 92	Validación de indicadores. Criterio: potencial integrador.	381
Cuadro 93	Validación de indicadores. Criterio: coherencia.	381
Cuadro 94	Validación de indicadores. Criterio: pertinencia.	381
Cuadro 95	Validación de indicadores. Criterio: relevancia.	382
Cuadro 96	Validación de indicadores. Criterio: utilidad.	382
Cuadro 97	Validación de indicadores . Criterio: adecuabilidad.	382
Cuadro 98	Validación de indicadores. Criterio: comprensibilidad.	382
Cuadro 99	Validación global de la propuesta de indicadores.	383
Cuadro 100	Validación de indicadores. Observaciones por indicador.	384
Cuadro 101	Validación de indicadores. Observaciones generales.	386
Cuadro 102	“Parrilla sugerida para registrar procesos autoevaluativos”.	432

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Determinantes estructurales de la formación profesional.	14
Figura 2	Modelo Europeo de Gestión de la Calidad.	104
Figura 3	Frases ilustrativas referidas a “incidencias de la diversidad de los estudiantes”. (Según directivos).	232
Figura 4	Frases ilustrativas referidas a “características del área de conocimiento”. (Según directivos).	235
Figura 5	Frases ilustrativas referidas a “proceso de gestión del centro laboral formador”. (Según directivos).	241
Figura 6	Frases ilustrativas referidas a “desarrollo de la formación	242

en el centro laboral formador”. (Según directivos).

Figura 7	Frases ilustrativas referidas a “procesos de orientación simultánea a los ciclos”. (Según directivos).	247
Figura 8	Frases ilustrativas referidas a “procesos de orientación posterior a los ciclos”. (Según directivos).	248
Figura 9	Frases ilustrativas referidas a “ámbitos de orientación”. (Según directivos).	249
Figura 10	Frases ilustrativas referidas a “movilidad en los ciclos formativos ”. (Según directivos).	252
Figura 11	Frases ilustrativas referidas a “posiciones frente al marco normativo”. (Según directivos).	254
Figura 12	Frases ilustrativas referidas a “valores” (Según directivos).	255
Figura 13	Frases ilustrativas referidas a “intereses y conflictos” (Según directivos).	256
Figura 14	Frases ilustrativas referidas a “principales miedos entre los docentes ”. (Según directivos).	257
Figura 15	Frases ilustrativas referidas a “estructura organizativa”. (Según directivos).	258
Figura 16	Frases ilustrativas referidas a “incidencias del sector empresarial”. (Según directivos).	259
Figura 17	Frases ilustrativas referidas a “incidencias del tiempo y espacio ”. (Según directivos).	262
Figura 18	Frases ilustrativas referidas a “incidencias de la diversidad de alumnos”. (Según docentes).	266
Figura 19	Frases ilustrativas referidas a “características del área de conocimiento”. (Según docentes).	270
Figura 20	Frases ilustrativas referidas a “proceso de gestión del centro laboral formador”. (Según docentes).	275
Figura 21	Frases ilustrativas referidas a “desarrollo de la formación en el centro laboral”. (Según docentes).	276
Figura 22	Frases ilustrativas referidas a “metodología de enseñanza	279

	aprendizaje de la formación profesional”. (Según docentes)	
Figura 23	Frases ilustrativas referidas a “ámbitos de orientación”. (Según docentes).	282
Figura 24	Frases ilustrativas referidas a “proceso de orientación simultánea a los ciclos formativos”. (Según docentes).	284
Figura 25	Frases ilustrativas referidas a “proceso de orientación posterior a los ciclos formativos”. (Según docentes).	285
Figura 26	Frases ilustrativas referidas a “proceso de difusión de la propuesta formativa”. (Según docentes).	286
Figura 27	Frases ilustrativas referidas a “movilidad en los ciclos formativos”. (Según docentes).	287
Figura 28	Frases ilustrativas referidas a “concepción que los alumnos tienen sobre el área de conocimiento”. (Según docentes ).	289
Figura 29	Frases ilustrativas referidas a “posiciones frente al marco normativo”. (Según docentes).	290
Figura 30	Frases ilustrativas referidas a “principales miedos entre los docentes”. (Según docentes).	291
Figura 31	Frases ilustrativas referidas a “estructura organizativa”. (Según docentes).	292
Figura 32	Frases ilustrativas referidas a “incidencias del sector empresarial y los avances tecnológicos”. (Según docentes).	293
Figura 33	Frases ilustrativas referidas a incidencias de la política educativa”. (Según docentes).	294
Figura 34	Frases ilustrativas referidas a “incidencias de la diversidad de alumnos”. (Según técnicos).	299
Figura 35	Frases ilustrativas referidas a “desarrollo de la formación en centros de trabajo”.(Según técnicos ).	301
Figura 36	Frases ilustrativas referidas a “metodología de enseñanza aprendizaje de la formación profesional. (Según técnicos ).	302
Figura 37	Frases ilustrativas referidas a “planificación de los ciclos formativos”. (Según técnicos).	303

Figura 38	Frases ilustrativas referidas a “posiciones frente al marco normativo”. (Según técnicos).	304
Figura 39	Frases ilustrativas referidas a “estructura organizativa”. (Según técnicos).	305
Figura 40	Frases ilustrativas referidas a “identidad de centro”. (Según técnicos).	306
Figura 41	Frases ilustrativas referidas a “programa de mejora”. (Según técnicos).	307
Figura 42	Frases ilustrativas referidas a “incidencias del sector empresarial”. (Según técnicos).	308
Figura 43	Frases ilustrativas referidas a “incidencias de política de desarrollo local”.(Según técnicos).	309
Figura 44	Frases ilustrativas referidas a “incidencias del la política educativa”. (Según técnicos).	310
Figura 45	Frases ilustrativas referidas a “mapa de la formación profesional”. (Según técnicos) .	312
Figura 46	Categorización de la información: “conformación de las dimensiones constitutivas de la formación profesional inicial”.	353

## **I. INTRODUCCION**

## INTRODUCCION

La continua demanda de respuestas adecuadas a la nueva dinámica económica y social que reciben las instituciones educativas en nuestros días, se acentúa significativamente en el ámbito de la formación profesional, ya que uno de los principales rasgos que perfilan el nuevo ordenamiento estructural, se vincula directamente con las transformaciones laborales.

La modificación de puestos y procedimientos de trabajo, requieren desempeños que cuestionan y desafían a este sistema de enseñanza, colocando a sus protagonistas frente a la responsabilidad de construir un nuevo proyecto educativo profesionalizador.

Nuevos procesos productivos, nuevas tecnologías, nuevas formas de trabajar, suponen la actualización de los contenidos, de las estrategias metodológicas y procesos organizativos; suponen la definición de nuevos procesos formativos que si bien surgen o son demandados a raíz de las transformaciones del mercado, su significación exige una cuidadosa demarcación de la relación que establecen con el mismo.

Actualización, que desde nuestra perspectiva, no es sinónimo de adecuación funcional de la estructura formativa a la productiva, o lo que es lo mismo, de adaptación de los alumnos, futuros trabajadores, a las exigencias del mercado laboral. Por el contrario, es conocimiento de la realidad, análisis crítico de la misma y construcción de una propuesta que articule la educación no solo a las nuevas formas de trabajo, sino y fundamentalmente a los intereses y necesidades de los trabajadores.

De allí, que con la idea de realizar aportes que contribuyan a develar, tanto los contenidos como las formas que adoptan las relaciones entre estos conceptos en el seno de las instituciones educativas; en el presente trabajo, centrando nuestra atención en el sistema de formación profesional inicial a nivel de centro, nos proponemos indagar cómo se conjugan los diferentes factores y actores que estructuran y dinamizan el funcionamiento de la formación profesional inicial, en un proyecto educativo particular. Para luego aplicar esos conocimientos en la elaboración de un sistema de indicadores, pertinentes a las características y naturaleza de los procesos de formación.

Para ello, aplicando la metodología propia del estudio de casos, abordamos integralmente y en profundidad nuestro objeto de estudio, y avanzamos en la construcción del mismo analizando gradualmente el corpus teórico y empírico que lo constituyen. Es decir, focalizando la dinámica pedagógica organizativa de la formación profesional inicial tanto desde una perspectiva teórica, global y externa; como desde una mirada más práctica, específica e interna de la realidad institucional.

Así, por un lado, tal como se presenta en los puntos uno, dos y tres, analizamos los fundamentos teóricos conceptuales que nos posibilitan visualizar críticamente el papel de la formación profesional en el nuevo escenario económico laboral, las implicancias de este posicionamiento sobre los procesos pedagógico organizativos; las principales tendencias políticas que definen la administración y evaluación de tal organización y, finalmente, el comportamiento que en dicho marco presentan y pueden presentar los indicadores de evaluación.

Por otro lado, como se puede observar en los puntos cuatro y cinco, trabajamos la base material de la investigación, analizando los aspectos teórico normativos que caracterizan y regulan la organización de la formación profesional inicial, y los aspectos vivenciales propios de la práctica pedagógica organizativa cotidiana en centros educativos; los sistematizamos en términos de dimensiones específicas de la modalidad, con sus respectivos componentes, los sometimos a la valoración de expertos en el campo de la formación y los transformamos en indicadores para la autoevaluación.

Finalizamos en el punto seis, interrelacionando dialécticamente ambos corpus y elaborando una propuesta alternativa de indicadores cualitativos, anclada en los aportes de las teorías interpretativa y crítica. Propuesta que se orienta a replantear la problemática de la formación y a promover procesos de autoevaluación de la formación profesional inicial. Siempre desde una mirada amplia y renovada de la organización educativa.

Todo lo planteado se desarrolló a partir de los siguientes objetivos

### **Objetivos generales:**

1. Adentrarnos en el campo de la FPI e indagar la intrínseca relación que se establece entre el mundo de la educación, de la producción y la articulación de un determinado proyecto pedagógico laboral.
2. Construir un sistema de indicadores que respetando la naturaleza y finalidad de la formación profesional inicial, posibilite a los protagonistas del proceso educativo, aproximarse a las estrategias pedagógica organizativas que consideren mas apropiadas para la consecución de un determinado proyecto educativo profesionalizador.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar y caracterizar los aspectos fundamentales que definen la dinámica pedagógica organizativa de la formación profesional inicial a nivel de centro educativo.
2. Delimitar dimensiones específicas para el análisis de la formación profesional inicial, que den cuenta de los diferentes procesos, factores y actores involucrados en la misma.
3. Descomponer dichas dimensiones en unidades significativas de análisis de la formación profesional inicial y someterlas a la valoración de expertos externos.
4. Rearticular y significar tales componentes en torno a un sistema de indicadores para la autoevaluación de la formación profesional inicial.
5. Validar por jueces los indicadores.

Veamos a continuación, detalladamente, cada uno de los pasos dados para su consecución.

## **II. MARCO TEORICO**

# 1. LA RELACION EDUCACION TRABAJO EN EL NUEVO ESCENARIO ECONOMICO LABORAL

## 1.1 Introducción

Interrogarse acerca de la vinculación entre dos conceptos íntimamente relacionados entre sí, en tanto que intermediarios de las relaciones que posibilitan la transformación del medio y la producción desde el punto de vista económico, social y cultural, como son educación y trabajo, suponía hasta no hace mucho tiempo, pensar en procesos que respondiendo a intereses diferentes, se desarrollaban con cierto grado de paralelismo.

Sin embargo, esta tradicional separación entre formación académica y profesional, con la consecuente diferenciación de currícula y estrategias pedagógico organizativas que ello implica, pareciera contraponerse a las nuevas voces que en nuestros días hablan de la necesaria articulación y confluencia de ambos sistemas de enseñanza. Articulación que haciéndose eco de las demandas surgidas a raíz de las transformaciones del sector tecnológico y laboral, debe ofrecer una formación de amplia base general, capaz de asegurar la integración social, el desarrollo de aprendizajes específicos y la posibilidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Así, es corriente observar como en los discursos políticos de reorganización de los sistemas educativos y producciones científicas en general, la vieja disputa de formación general frente a especialización profesional o formación especializada, deja paso al surgimiento de lo que se presenta como una nueva forma de relación entre educación y trabajo, según la cual la formación general ya no es patrimonio exclusivo de concepciones puristas del cultivo de la ciencia (Nuñez: 1991) sino que se constituye también en uno de los elementos fundamentales de la formación profesional. De allí, expresiones del tipo “La mejor formación profesional es una buena educación general”, (Echeverría, 1993:227).

Ahora bien, ¿a qué se debe este nuevo planteamiento en la relación?, ¿cuál es su génesis y cuáles sus efectos para el sistema de formación?; Y a consecuencia de ello, ¿entraña realmente un cambio en el sistema de formación?. O dicho en otras palabras, ¿es factible hablar de una superación de la condición del trabajador por el solo hecho de que la primera disminuya su orientación academicista en favor de un desarrollo más cercano a la realidad, y que la segunda renuncie a la consabida tendencia al adiestramiento?, ¿bastan modificaciones de esta naturaleza para que la formación profesional se convierta en la principal vía que posibilite el desarrollo y la integración de los sectores más excluidos del

sistema productivo y social, operando en el marco de la igualdad de oportunidades?, ¿Qué riesgos y desafíos supone esta concepción?, ¿qué otros elementos es necesario considerar a la hora de pensar en un sistema de formación profesional capaz de cumplir dicho reto?.

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, en primer lugar, caracterizaremos el contexto socioeconómico - laboral actual, destacando las principales transformaciones acaecidas y las responsabilidades que a partir de dichos procesos se le atribuyen a la educación. En segundo lugar, visualizaremos las características que adoptan los procesos pedagógico organizativos a la luz de las perspectivas teóricas dominantes y alternativas que interpretan la relación educación – trabajo, centrando el análisis en el campo de la educación formal. Y en tercer lugar, focalizaremos las orientaciones de la política educativa actual y sus incidencias sobre la formación profesional.

### **1.1.1 Precisiones conceptuales**

Partimos de considerar al trabajo como el proceso o producto que resulta de la actividad inteligente de una persona o un grupo, en el que se combinan conocimientos, actitudes, habilidades, etc. y que dentro de un contexto de valores da como resultado un bien o un servicio de índole material o intelectual (Mejía, 1990) . Actividad que tiene sentido en sí misma en cuanto medio de aprendizaje y desarrollo personal (Castillejo y otros 1988), y en cuanto que puede producir algo útil al individuo y a la sociedad.

Y a la formación profesional como un proceso de formación global y de capacitación para la actividad laboral que tiende a facilitar la adquisición de cualificaciones teóricas y prácticas. Proceso que se inicia con los primeros años de escolaridad y se prorroga durante toda la vida activa de las persona (Echeverría, 1993:225).

Si bien ambos conceptos ponen en evidencia la interrelación que establecemos entre ambos elementos, en cuanto que la formación profesional no solo debe ser formación general y aprendizaje para el trabajo, sino, también reflexión sobre el trabajo, de modo que éste constituya tanto el objeto o materia como la finalidad u objetivo primordial del proceso; y en cuanto que el trabajo como relación del hombre con la naturaleza es en sí mismo productor de conocimientos. No podemos dejar de advertir, por un lado, que las significaciones y relaciones que los mismos toman y han tomado a lo largo de la historia, presentan variaciones según el encuadre teórico de quien los interpreta y de la situación imperante en un momento dado; ya que como dice Serrano (1999:31), estamos hablando de construcciones históricas y contingentes. Y, por otro lado,

que las características de la relación que entre ellos se establece, se vincula directamente con el modelo político y la formación de la fuerza de trabajo que este determina.

## **1.2 La formación profesional en el contexto actual**

Situados en un contexto de constantes y profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y productivas; asistimos en nuestros días a un complejo proceso de deterioración y redefinición de relaciones sociales, que cuestionan la forma de organización de la sociedad contemporánea.

Dichas reestructuraciones, aunque estrechamente vinculadas a la nueva revolución tecnológica, se configuran y expresan en la interrelación de múltiples factores o elementos de transformación, entre los que encontramos al trabajo y la educación.

Por ello, atendiendo a que las relaciones entre tecnología, trabajo y educación no son mecánicas ni unilineales, sino indeterminadas, dialécticas y contradictorias, ya que al mismo tiempo que caracterizan aspectos fundamentales del desarrollo de la sociedad, están configuradas por éstos, y por las disposiciones de sus poderes económicos y políticos dominantes (Castro,1993). A los efectos de comprender la naturaleza de los principales cambios en el sector laboral, con su correlato en el educacional, y vislumbrar los nuevos escenarios de actuación; procuraremos adentrarnos en el reconocimiento de los principales lineamientos económicos, políticos e ideológicos que estructuran el contexto actual, el mundo de la producción y el de la formación. Sin descuidar, obviamente, el aporte de las ya clásicas interpretaciones que encuentran en el ámbito tecnológico la principal fuente de respuestas a la nueva situación.

### **1.2.1 La crisis y el nuevo escenario**

Ante la extraordinaria complejidad de la sociedad contemporánea, no deja de parecer demasiado ambicioso el intento de encontrar ciertos elementos de comprensión, máxime cuando estamos en pleno proceso de transformación y somos parte integrante de la misma.

Sin embargo, conscientes de ello, y de que como nos señala Sáez (2000: 165), el cotidiano uso que se realiza de la noción de crisis para referir a la situación actual, se debe a que precisamente aún no hemos encontrado las creencias positivas que puedan sustituir a las antiguas. O, en palabras de Filgueiras (1997: 11), un modo de organización que ofrezca ciertas seguridades y reduzca el mal-estar de fin de siglo; asumimos el reto de identificar y señalar el campo de

movimiento de los principales elementos de transformación y su intrínseca y dialéctica relación con el tema de la formación.

Para ello, reconociendo que el origen de la problemática económica y social que durante las últimas décadas se ha venido desarrollando y agudizando en los sistemas capitalistas centrales y periféricos, no constituye una consecuencia inevitable y determinista de las transformaciones tecnológicas y productivas, como habitualmente se afirma, sino que, como dice Segre (1995), está directamente relacionada a las estrategias políticas de su utilización, y en tal sentido, es ella la que también directa e indirectamente modifica el mundo laboral, procuraremos trascender las habituales interpretaciones y realizar un abordaje crítico de la situación.

Constituye una preocupación para nosotros, (que esperamos poder atender), el hecho de que muchos de los intentos interpretativos o explicativos, sobre todo los que se desarrollan desde el campo de la educación, al no considerar la diferencia entre lo que Frigotto (1992) denomina los cambios en el contenido y organización del trabajo, con los del modo dominante de las relaciones sociales de producción, acaban escondiendo el problema central; es decir, el de los mecanismos y las formas dentro de las cuales la nueva base tecnológica nace y se difunde.

Tal indiferenciación, generada en la aceptación acrítica del discurso educativo imperante, además de poner en evidencia como los principios neoliberales que entrañan las transformaciones educativas, forman parte de un entramado de ideas que poco a poco se constituyen en patrones culturales hegemónicos; deviene en la inevitable confusión y encubrimiento de viejos problemas en nuevas situaciones, y en intentos de generar nuevos análisis desde viejas matrices.

Veamos todo esto a partir del comportamiento de los tres elementos, que a nuestro criterio, son los que mejor ilustran el panorama actual y en su interrelación, mejor explican la realidad, en general, y la desestructuración de los puestos de trabajo con sus efectos sobre la formación, en particular: el avance de las políticas neoliberales, el fenómeno de la globalización y la reestructuración productiva.



Figura 1 Determinantes estructurales de la formación profesional

### 1.2.1.1 Avance de las políticas neoliberales

El movimiento político – ideológico denominado neoliberalismo, se ha convertido en lo que Filgueiras (1997: 10) llama una guía teórico – práctica para partidos, gobiernos e instituciones de las comunidades occidentales.

Aclamado por diversos centros de conocimiento y divulgado fuertemente por instituciones varias y medios de comunicación, sus principios son, consciente o inconscientemente, cada día más aceptados por la mayoría de los ciudadanos; de modo tal que, como el mismo autor expresa, se han convertido en los organizadores de la forma de concebir la vida en sociedad y en los referentes de las acciones cotidianas de los individuos.

En términos generales, podemos decir que constituye un retorno a los principios ortodoxos del liberalismo, un resurgimiento del pensamiento capitalista defensor del status quo, al punto que se lo ha llegado a llamar revolución conservadora (Przeworski, 1988), que reformulada a partir de las nuevas condiciones de desarrollo de la ciencia y la tecnología, pretende convertirse en el fundamento de un nuevo orden estructural.

En el campo de la economía, sus principios fundamentales no representan el desarrollo de nuevas ideas, pero la fuerza de su reinstauración, favorecida por las mismas contradicciones del modelo existente, y la velocidad de su expansión, lo convierten en un nuevo paradigma de organización e interpretación de las ciencias sociales y políticas. Paradigma que, según Bianchetti (1999: 24), desemboca en un gran movimiento de signo utilitarista.

Teniendo en cuenta esto, y las características del trabajo que estamos desarrollando, creemos que no corresponde en este momento analizar la lógica interna del conjunto de principios que constituyen la estructura teórica del modelo neoliberal, pero si, previa presentación general de los mismos, resaltar aquellos que estructuran e intentan justificar lo que ocurre en el campo formativo - laboral<sup>1</sup>

Fundamentalmente porque, como diversos autores lo reflejan (Frigotto, 1999; Rodríguez Guerra, 1995; Cunha, 1996, etc.), el nacimiento mismo de este modelo, se caracteriza precisamente por el combate a los derechos sociales y a las ganancias productivas de los trabajadores. Porque la organización capitalista anterior, no disponía aún de la capacidad de corregir los efectos

---

<sup>1</sup> Si bien, la noción de neoliberalismo refiere a un concepto muy amplio, que comprende diferentes movimientos, escuelas y tendencias; atendiendo las características de nuestro trabajo, centramos el análisis en los aportes realizados por Bianchetti (1999), que a su vez, se fundamentan en los principios de la Escuela de Viena, cuyo representante más importantes es Friederich Hayek, y los de la Escuela de Chicago, que reconoce a Milton Friedman como su mayor exponente.

negativos de la leyes de acumulación, concentración y centralización de capital y de producción de exclusión, cuando se terminaron rompiendo los límites reguladores de los estados nacionales y la economía se transnacionalizó.

Si bien el cuestionamiento a las tesis Keynesianas y a los principios del estado de bienestar, surgen durante los primeros años de la segunda mitad del siglo pasado, y su adopción e implementación económica y político – social, se registra recién en el contexto de la crisis del capitalismo avanzado y del colapso de socialismo real, es decir, en los años 70; la mitificación de los valores y poderes del mercado, ha conducido a que se lo adopte como el único modelo válido de organización social.

Es decir, a partir de la dificultad que existía para superar lo que ha sido caracterizado como un período de estancamiento económico, de reducción de la productividad, de aumento del desempleo e inflación, (Furtado, 2000; Bianchetti, 1999; Filgueiras, 1997, etc.) y del convencimiento de que era necesario que la sociedad soportara una redistribución de la renta a favor de las ganancias, para obtener una tasa mas amplia de inversión y crecimiento económico; se entregó al mercado la libertad de actuar como “natural” distribuidor de bienes y regulador de las relaciones; acabando con lo que consideraron factores que obstaculizaban la “evolución”, descriptos por Villareal (1986), como exceso de oferta monetaria, de impuestos y de regulaciones del mercado.

Así, recurriendo a las viejas, pero nunca más vigentes, ideas de Adam Smith, se alega que el equilibrio no necesita ser externamente controlado, sino que es la consecuencia de una situación en la cual cada individuo actuando de acuerdo a sus intereses (económicos) en el seno de una colectividad de individuos, garantiza el bienestar de todos (Bianchetti, 1999: 22) y que la desigualdad es un valor positivo e imprescindible en la constitución de una sociedad democrática, puesto que es explicada como la base para la libertad (Filgueiras, 1997: 10 -15).

El estado entonces, al renunciar a su capacidad para intervenir en la economía evitando fluctuaciones en el proceso de acumulación, no solo abandona el débil papel de mediador ante los abusos del capital, sino que, entrega el poder a los mercados y se “ajusta” a la dinámica del nuevo ordenamiento que se genera mediante la implementación de políticas elaboradas para tal fin; ya que en el plano internacional, la ideología se materializa en la eliminación de restricciones al comercio y a la libre circulación de capital financiero.

Esta expansión de las ideas neoliberales, se desarrolla conjunta y relacionadamente a un proceso de revolución de la base tecnológica productiva,

por lo que, el monopolio económico financiero se presenta íntimamente relacionado al monopolio de la ciencia y la técnica, y se convierte en una nueva forma de dominación para los que no controlan los mecanismos de producción de conocimiento, elemento clave en el establecimiento de las relaciones capital trabajo (Frigotto, 1999: 11)

Y si bien el modelo del estado benefactor, fue un modelo de acumulación, adaptado a las condiciones objetivas de la realidad histórica – social, y no un modelo redistributivo de características socialistas (Bianquetti, 1999: 31), que resolvió la contradicción acumulación – distribución priorizando la acumulación del capital, y postulando que la redistribución se realizaría según las leyes del mercado; la reorientación de sus intervenciones, está suponiendo la pérdida de muchas de las conquistas sociales que significaban una protección frente al modo de producción imperante. Las nuevas intervenciones legitiman y favorecen las políticas que fortalecen al capital en su relación con el trabajo, tanto en el espacio laboral como en el conjunto de la sociedad.

Filgueiras (1997: 15) ilustra claramente lo antes dicho cuando, sin dejar de advertir que las motivaciones del estado benefactor respondían a la necesidad de evitar conflictos sociales y aumentar el consumo para activar la productividad, expresa que, mediante el pacto socialdemócrata, los trabajadores y sus organizaciones sindicales y partidarias participaban como sujetos fundamentales, y eso se tradujo en la inclusión económica y social de las grandes masas trabajadoras, a partir de la distribución de las ganancias de productividad. Por lo cual, el neoliberalismo aparece como una “política regresiva”.

A modo de síntesis, para completar estas apreciaciones podríamos decir que, la desregulación en general y la del mercado de trabajo en particular, implica la flexibilización de las relaciones laborales. Que el fomento de las diferencias y la justificación de la desigualdad, promueven la competitividad. Y que la exaltación de la individualidad, no solo atenta contra la corporatividad, sino que también desarticula las acciones colectivas, en particular, las de naturaleza sindical.

Además de ello, retomando lo que decíamos al inicio, es fácil advertir como el conjunto de medidas políticas y económicas, encierra una visión de sociedad, un modelo de cultura y de ejercicio del poder, que se reflejan claramente en la generalización de los conceptos y valores del mercado, a los diferentes aspectos de la vida social y en la utilización de categorías económicas para interpretar y analizar todo tipo de acciones y relaciones.

Esta preponderancia de lo económico sobre lo ético, lo educativo, lo cultural y lo social en general, conduce a la absoluta mercantilización de los

ciudadanos. El hombre es considerado y tratado como un objeto, una mercadería que posee los atributos y posibilidades de cualquiera de los bienes producidos en la sociedad.

El sistema educativo ajustando la oferta a la demanda laboral, provee al trabajador de un determinado capital, que luego podrá intercambiar en el mercado laboral, responsable de colocar a cada uno en el lugar que “le corresponde”, de acuerdo al éxito escolar que “haya sido capaz de obtener”

Es decir, no es el hombre en abstracto el que se mercantiliza, sino fundamentalmente su capacidad de trabajo y su educación. El conocimiento deja de ser medio de enriquecimiento o instrumento de emancipación y se convierte en bien de consumo ó elemento de producción. La escuela presa de la competitividad, no solo reproduce e incrementa las desigualdades de la sociedad, sino que es evaluada por su calidad en términos de rentabilidad.

La desregulación y flexibilización de la educación se evidencia también en lo que Tedesco (1999) considera un paso de la lógica del sistema al de la institución, o lo que es lo mismo, en los procesos de privatización y descentralización, mediante los cuales las instituciones organizadas en equipos de trabajo relativamente autónomos, se mueven conforme las cambiantes exigencias del mercado y las necesidades de sus clientes.

Hasta aquí hemos presentado un panorama general del neoliberalismo y los principales mecanismos de legitimación; llegados a este punto nos resta comentar que aunque dicho sistema se presenta a si mismo y en muchos casos se vive como la única alternativa de organización, ya que tal como lo señala Anderson (citado por Filgueiras, 1997: 15),), su éxito reside en la fuerza que se le ha colocado a la idea de que no hay alternativas para sus principios, “que todo, sea confesando o negando, tiene que adaptarse a sus normas”, y como agrega el autor que lo trae a colación, en la capacidad de aprovechar circunstancias históricas como la caída de los países socialistas reales de Europa del Este para auto proclamarse el “portavoz de los nuevos tiempos”, de la modernidad o de la pos modernidad; consideramos que el mismo constituye solo una forma de organización posible y que por la experiencia que tenemos, no precisamente la más adecuada para garantizar el bienestar general de todos.

Y es en tal sentido que creemos, que fundamentalmente en estos días, a la formación le cabe un gran campo de actuación, para desmitificar lo que se considera un natural proceso de evolución y en consecuencia de realización humana y social, y garantizar la real posibilidad de superación individual y colectiva; comprometiéndose no solo en la lucha contra la explotación, sino también contra la exclusión. De allí, el gran desafío de permitir el acceso y la

permanencia en los espacios donde se realizan las actividades socialmente más significativas, como lo son el desempeño social y productivo.

A diferencia del capitalismo industrial tradicional que incluía a todos a través de vínculos de explotación y dominación, este nuevo capitalismo se caracteriza por poseer una fuerte tendencia expulsora. La exclusión del trabajo es la base de una exclusión social más general, una des – afiliación de las instancias sociales más significativas. (Tedesco, 1999: 70; 2000: 83, basado en Castel )

### **1.2.1.2 El fenómeno de la globalización**

Aunque debido a la intrínseca y dialéctica relación que se establece entre cada uno de los elementos que escogimos para caracterizar el escenario actual, a lo largo de este punto indirectamente retomaremos los desarrollos iniciados en el apartado anterior, atendiendo a lo novedoso y a lo que de particular tiene el fenómeno de la globalización, nos esforzaremos por visualizarla en sí misma y en relación a los temas que nos convocan.

Propiciada por la revolución tecnológica de los últimos años y gestada en el seno de una sociedad netamente capitalista, la globalización constituye tanto un medio de desarrollo de ésta, como su principal forma de expresión.

Así, ante el deseo y necesidad de mantener un ritmo de crecimiento económico sostenido, el sector empresarial, favorecido por las disposiciones políticas económicas imperantes, abre nuevos mercados, incorporando diferentes espacios geográficos al movimiento del capital.

Y aunque como venimos diciendo, se trata de un fenómeno económico nuevo, en cuanto a su forma de organización; la fuerza de su desarrollo y expansión está incidiendo de modo casi inesperado, directa e indirectamente sobre los diversos aspectos de la vida de la población.

De allí que en el intento de definirla, si bien por un lado, podemos decir junto a Filgueiras (1997), que la globalización constituye una profundización en la internacionalización de las relaciones de producción y distribución, que se inicia durante los años 80 a consecuencia del proceso de reestructuración productiva, producido en los países capitalistas centrales en la década del 70; y que la misma desemboca en el “desmonte de los estados nacionales” y en la constitución de grandes bloques de integración regional, orientados a proteger las empresas y la producción unificada contra la competitividad externa.

Por otro lado, sin dejar de reconocer que como opina García Canclini (1999:

48), no contamos aún con una “racionalidad interculturalmente compartida” que organice con coherencia los enunciados básicos para teorizar sobre la globalización, en tanto que lo fragmentario mismo es un rasgo estructural de los procesos globalizadores. Junto a Saéz de Miera (2000:182), podemos reafirmar que ésta no es solo un proceso económico, sino también un proceso político, social y cultural que condiciona el espacio habitual de la ciudadanía .

Y son precisamente estos últimos aspectos, y no la discusión de hasta que punto constituye una nueva estrategia o una vieja práctica económica con diferente medios y contextualización<sup>2</sup>, lo que nos interesa profundizar. De allí nuestra declarada orientación hacia lo novedoso del fenómeno, básicamente en términos de amplia repercusión sobre nuestro tema de análisis y discusión.

Porque globalización también significa transformación del tiempo y del espacio, (Giddens, 1999), profundización y expansión de las relaciones sociales y las instituciones (Held, en Saéz de Miera, 2000); porque “globalización” supone la interdependencia e interpenetración de lo global y lo local (García Canclini, 1999: 51) de modo tal que acontecimientos lejanos nos afectan y nuestras prácticas locales, voluntariamente o no, tienen o pueden tener implicaciones globales, según el llamado “efecto mariposa” .

Estas tendencias, ponen en evidencia la existencia de nuevos elementos y nuevas circunstancias, que hacen posible la reorganización; una de ellas, se refiere a la centralidad del conocimiento y la información, que facilita la integración e instantánea comunicación.

De allí las prolíferas aproximaciones a caracterizar el momento actual vinculando transformaciones comunicacionales y nuevo orden general. Basten para ejemplificar, en este momento, la expresión de López (1998) cuando dice que, las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo en la actualidad no son coyunturales, ni de menor alcance, sino que, nos remiten a cambios estructurales. En general, parece existir cierto consenso en admitir que hemos superado el modelo propio de la sociedad industrial y nos encontramos actualmente en la sociedad informacional.

Veamos entonces las que consideramos principales influencias específicas del conocimiento sobre la globalización:

En primer lugar, el hecho de que a nivel productivo la competitividad entre las empresas se centre cada vez más en el uso de conocimiento y la información,

---

<sup>2</sup> Mas detalles ver Filgueiras 1997.

conduce a que las ventajas competitivas naturales tiendan a desaparecer dejando de ser relevantes para definir una inserción mejor o peor de cualquier región en el nuevo orden económico internacional (Filgueiras, 1997: 23–24), con lo cual la relación centro periferia se torna más compleja e inestable, ya que como decíamos antes, existe un estrecho vínculo entre poder financiero y monopolio de la producción de conocimiento.

En segundo lugar, la transferencia de capitales y actividades productivas de los países centrales a los periféricos, mayoritariamente va acompañada de propuestas productivas y tecnológica, que además de subordinar a estos últimos, los deja en absoluta situación de riesgo y vulnerabilidad ante la posible interrupción abrupta de las inversiones.

En tal sentido Cunha (1996: 53), nos dice que el carácter especulativo de las inversiones y el control del conocimiento y su producción, con todas las consecuencias que ello implica, constituyen el “núcleo duro de la nueva dependencia”

Además de ello, es importante resaltar como la competitividad internacional al atentar contra la pervivencia de los estados nacionales, atenta contra las garantías laborales, ya que era precisamente en dichos ámbitos en los que tradicionalmente se definían las relaciones productivas - laborales y se diriman las tensiones y conflictos sociales. Al redefinirse el proceso y espacio de elaboración de políticas económicas y socio laborales, se desarticulan redes sindicales y se pierden derechos consolidados durante el estado de bienestar, generando serias dificultades laborales.

Derechos que acaban de diluirse cuando los trabajadores (no integrados) por un lado, se ven forzados a migrar tras los flujos de capital, y por otro lado, impelidos de insertarse en otros contextos laborales en los que los límites nacionales y culturales vuelven a significar. La libertad de circulación y radicación empresarial, no se refleja en la apertura del mercado laboral.

Frigotto (1998: 42), resume estos aspectos en la siguiente expresión: “vinculada al monopolio creciente de la base científica y tecnológica, la globalización permite una verdadera revancha del capital contra el trabajo. Por un lado la nueva base tecnológica flexible posibilita la rápida deslocalización de las inversiones productivas o desterritorialización del capital, en pos de ventajas lucrativas; por otro lado aumenta exponencialmente la intensidad de capital muerto y la consecuente disminución del capital vivo ó fuerza de trabajo. Con estas armas el capital viene desmovilizando y menguando la organización y el poder sindical, que se ve forzado a negociar derechos conquistados por una garantía mínima de empleo, ampliándose la posibilidad de super explotación de la

fuerza de trabajo”

A modo de síntesis podemos decir que, en la globalización se redefinen las relaciones capital trabajo, que tal redefinición modifica fuentes y modos de producción; modifica negativamente estrategias de incorporación y contratación de mano de obra, generando nuevas expresiones de violencia, sin que ningún organismo internacional, se responsabilice de mediar con la “patronal globalizada”.

Una consecuencia de todo este proceso, que si bien no es nuestra intención analizar no podemos dejar de mencionar, es la proliferación de múltiples organizaciones no gubernamentales que pretenden asumir un papel regulador compensador de la cada vez mayor situación de indefensión socio laboral de los ciudadanos en general y los trabajadores en particular.

Ante ello, creemos necesario señalar que, desde nuestra perspectiva, la creciente expectativa de que la sociedad civil organizada asuma parte de la responsabilidad de garantizar principios de justicia social, a través de redes de solidaridad, (Saez de Miera 2000, Martone, 2001, Sousa, 1999 etc.), no constituye mas que un paliativo coyuntural ante un problema de orden estructural. Esto sin tener en cuenta que el amplio y variopinto tercer sector, no garantiza por su propia condición de no gubernamental el compromiso con la transformación social, máxime cuando para sobrevivir necesitan condicionar sus políticas y prioridades a los intereses de intercambio comercial (Roldán Andrade, 2001: 85-92) o cuando las organizaciones constituyen el lado amable de grandes capitales.

Dicho esto, se impone aclarar que no pretendemos desestimar la importante labor que muchas de las organizaciones desarrollan tanto a través de políticas de contención, como de resistencia y transformación; sino que estamos convencidos de que las mismas difícilmente puedan realizar un trabajo ideológico cultural para hacer frente por ejemplo a lo que Tedesco (2000: 84), denomina “espiral descendente de reducción de costos sociales” (que reduce la capacidad del estado de definir una política monetaria, de recaudar impuestos y de satisfacer las necesidades de la población), sino cuentan con un apoyo político estructural.

Ahora si, retomando el hilo de nuestro análisis, nos resta comentar que algunos autores se aproximan a la situación analizando los procesos internos de cambio y migración, de constitución de nuevas subjetividades. Antunes (1995), más próximo al tema que nos interesa, se acerca a esto caracterizando lo que él llama una nueva forma de explotación, vinculada a la imposición de un nuevo modo de ser (y estar) al trabajador y a la clase trabajadora.

Del mismo modo en que los beneficiados con la existencia de mercados financieros, desarrollan modelos y prácticas culturales mundiales (sofisticados

patrones de consumo, uso de tecnologías de la comunicación etc.); los sectores desfavorecidos, también se uniformizan en la situación de precarización laboral y exclusión social, todo a pesar de la diferenciación social que entraña la exclusión (desempleados, subempleados, trabajadores de pequeñas empresas, etc.) y de la diversidad cultural.

Uniformización que no incluye a todos los grupos sociales y étnicos de una misma región, ya que las ventajas de la globalización no solo son inaccesible para los países y regiones económicas más debilitadas, sino también, para determinados colectivos del centro de la propia organización (De Sebastián, 2001; Filgueiras, 1997; Cunha, 1996, etc.); y que paradójicamente no es incompatible, con tendencias “extremas” de diferenciación.

Tedesco (2000: 85), entre otros, explican claramente como la ruptura de los vínculos de solidaridad y consecuente exclusión y marginalidad que ha generado el proceso de globalización, en lugar de conducir al individualismo asocial (como especulan las elites), en las bases está generando “fenómenos regresivos de rechazo al diferente, de xenofobia y de cohesión autoritaria” y al surgimiento de posturas fundamentalistas.

Ahora bien, después de haber analizado algunos de los principios<sup>3</sup> que sostienen este modelo y reflexionado en una breve síntesis sobre los amplios efectos de la globalización en la sociedad en general y en el mundo laboral en particular, corresponde en este momento interrogarnos sobre la relación de los mismos con la educación.

Y ante ello, más que una respuesta nos surge un interrogante o nueva reflexión, en tanto que nos resulta difícil entender como es posible abordar este amplio y variado panorama de ambivalentes discursos que encierran paradójicas y perversas relaciones entre lo local y lo internacional, lo diverso y lo global, a partir de políticas educativas generadas en el marco del ajuste estructural.

Discursos como el producido por los Ministros de Educación de los países iberoamericanos, en la VIII Conferencia de Educación (Sintra, 1998), en el que se proponen estrategias comunes de acción “sustentadas en el principio de equidad y orientadas a prevenir la exclusión social”, mientras en los considerandos refieren a la necesidad de “integrarse regionalmente (...) para favorecer las “oportunidades”

---

<sup>3</sup> Si bien en la presentación del tema evitamos profundizar análisis de tipo económico, como así también, repercusiones en otros ámbitos, como el cultural, el ecológico, el agrario, etc. sugerimos a potenciales interesados consultar a Recio, (2001): *el fenómeno de la globalización un marco global*. Alegría, (2001): *los impactos negativos de la globalización en la agricultura*. Vázquez, (2001): *fenómeno de la globalización y su impacto en la vida de las mujeres del sur*. En **l' huracà de la globalizació**. Barcelona. Cunha, (1996): **Reestruturação capitalista e seus reflexos no mundo do trabalho e no estado**. Cadernos do CEAS. Salvador. Bahía.. Etc. García Canclini (1999) **La globalización imaginada**, Argentina. Paidós.

que brinda la globalización.

Y si bien, tal como lo expresan, visualizan esta integración regional también como un medio para superar el riesgo que la situación entraña; no es precisamente éste el punto al que dedican su atención, ni tampoco el que se refleja a la hora de realizar las propuestas de acción. A modo de ejemplo, siguiendo con nuestro eje de estudio consideramos el punto número 7 (siete) que refiere a la política de educación para el trabajo, y leemos como solamente se sugiere “impulsar medidas que otorguen las competencias necesarias para una *eficaz adaptación* a un mundo laboral cambiante, y a puestos de trabajo con crecientes contenidos técnicos y alta complejidad”

Sugerencias que no distan mucho de las realizadas por los organismos encargados de diseñar y vigilar la implementación de las políticas para la “integración”, considerados hoy en día, como los “nuevos Sres. del mundo” ó “los intelectuales colectivos” que proponen formar para la “empleabilidad”, para que cada uno procure su forma de inserción, en un contexto de exclusión; es decir, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, etc.

Ciertamente no podemos dejar de reconocer que la globalización en abstracto, podría representar una posibilidad de incorporación de tecnologías (Pérez, 1993) o una alternativa de intercambio e inclusión de los llamados “países emergentes” (De Sebastián, 2001: 22), como dicen algunos de sus defensores. Pero, aunque el análisis de sus resultados indique un aumento de la productividad y el producto global, tampoco podemos ignorar que en la práctica, lejos de significar una oportunidad, como el mismo De Sebastián (2001: 23) reconoce, aumenta la desigualdad, ya que “privilegia las posiciones iniciales de sus participantes, distribuyendo las ganancias de forma cada vez más desigual”

Pero a pesar de todo lo dicho, nuestra pregunta sigue en pie, ¿cuál es el papel que le cabe a la formación profesional en este contexto de desempleo, precarización laboral y crecimiento económico desigual?. Si bien aún nos queda mucho por analizar, ya nos encontramos en condiciones de adelantar que no estamos convencidos de que sea la de formar para la empleabilidad y la competitividad.

### **1.2.1.3 La reestructuración productiva**

El otro gran componente, causa y consecuencia de la crisis y la transformación, se vincula con el agotamiento del estilo de producción capitalista industrial, el aprovechamiento de la oportunidad tecnológica y la búsqueda de un nuevo modo de organización para garantizar el consumo y la rentabilidad en la

producción.

Es decir, los ya mencionados problemas económicos financieros que se originaron durante la década del 70 en los países capitalistas centrales, poseen según los analistas, estrecha vinculación con la forma de organización del trabajo existente y la productividad, es decir con el Taylorismo - Fordismo, y con las nuevas necesidades de producción y consumo que se dieron en el seno de un mercado cada vez más global y dinámico.

Si bien, por un lado, el método originado en la industria automovilística de los EEUU y extendido a toda Europa después de la segunda guerra mundial, en los primeros años de su implementación, significó un aumento de la productividad del trabajo con reducción en los costos de producción y una búsqueda de nuevos mercados que redundó en la mejora de las condiciones salariales y laborales en general de los trabajadores; el posterior estancamiento en los índices de crecimiento supuso la necesidad de procurar un nuevo modo de organización en el ámbito laboral y social.

Porque Fordismo no es solo una forma de organizar la producción, nos dice Gramsci (1997) sino de entender y gestionar de manera global las relaciones entre capital y trabajo que se involucró en la construcción de un hombre adaptado a las exigencias y a la disciplina del sistema fabril organizado en la gran industria

Porque el Fordismo, no se constituyó solo como modo de organización del proceso de trabajo, nos recuerda Filgueiras (1997) sino que significó sobre todo una forma de organización de la sociedad capitalista, forma que condujo a la inclusión social de grandes parcelas de la población, hasta entonces marginalizadas del consumo y de los derechos de ciudadanía. Por ello, la última crisis de acumulación, anunció más que un nuevo modo de organización de la producción, un nuevo modo de vida y de desestabilización.

De allí, que cuando además de lo ya mencionado, otros factores<sup>4</sup> que en este momento no podemos desarrollar, (de orden económico, vinculados a los precios de petróleo, intereses sobre la deuda externa, etc; político, quiebre de las ideologías social demócrata; fiscal, reducción de los tributos al estado; laboral, insatisfacción de los trabajadores con el modo de gestión, desinterés, etc.), convergieron en indicar que era necesario buscar una nueva estructura para los procesos productivos, capaz de superar la rigidez técnica y organizativa del modelo en crisis; se inician una serie de transformaciones estructurales en el ámbito de la producción y el proceso laboral, que rápidamente trascienden el ámbito empresarial y comienzan a repercutir también en la esfera social.

---

<sup>4</sup> Para profundizar se puede consultar: Filgueiras (1999); Cunha (1996)

De este modo, el tradicional estilo de producción taylorista - fordista<sup>5</sup>, con su división de categorías profesionales, separación entre planificación – ejecución, gran especialización del trabajo, etc. (principios tayloristas) y la producción en serie (con tecnología de base técnica, automatización, líneas de montaje y producción a gran escala); gradualmente se viene reemplazando por un modelo tecnológico organizacional, proveniente de la industrias japonesas, cuya característica principal es la flexibilidad y la búsqueda de la calidad

Respecto a la flexibilidad, dos procesos de transformación a nivel empresarial son los que dan lugar al surgimiento del nuevo paradigma organizacional. El primero, ligado al ámbito de la producción, supone la reorganización y reconversión de los sectores industriales (adoptando áreas de punta como informática, biotecnología, telecomunicaciones, etc.), la modernización de sectores dinámicos (automovilístico, equipamientos) y el consecuente declive de los tradicionales. El segundo, referido al proceso de trabajo supone la introducción de nuevas tecnologías de base microelectrónica, y nuevos estilos de gestión, acompañados por una creciente individualización de las relaciones establecidas entre capital – trabajo. (Filgueiras,1999)

La flexibilidad entonces, según coinciden numerosos analistas, se presenta como la búsqueda permanente de libertad de todas las rigideces propias del Taylorismo - Fordismo, en los procesos productivos, comerciales, financieros y laborales comandados por el capital.

Pero dicho esto, necesitamos detenernos a aclarar la expresión, ya que el término libertad, supone una doble dirección: la que deviene de las rupturas con las “rigideces “tecnológica” (incorporación de microelectrónica) y las “rigideces organizativas” (adopción del principio “just-in-time, o producción en el momento oportuno, sin inventario, eliminando tiempos muertos, sobras, etc.), que efectivamente predeterminaban la producción e impedían el dinamismo del proceso; y la dirección o sentido que subyace a la ruptura de lo que Rodríguez Guerra (1995: 375), denomina “rigideces jurídico institucionales”, que mas que una liberación, entraña los principios de la explotación, a pesar de los discursos de mayor capacitación y de participación.

Desde la perspectiva empresarial, la ruptura con las rigideces significa la posibilidad de lograr una auténtica adecuación de la cantidad y calidad del producto; es decir, del volumen y definición del mismo en función de la demanda, de disminuir costos y tiempos de producción, de extender las fronteras

---

<sup>5</sup> Para profundizar se puede consultar Bergara (1971) **La organización científica del trabajo, ¿ciencia o ideología?**. Barcelona. Fontanella. Castillo (1991) *El taylorismo hoy, ¿Arqueología industrial?*. En Castillo (comp) **Las nuevas formas de organización del trabajo, viejos retos de nuestro tiempo**. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Watson T. (1995) **Trabajo y Sociedad**. Hacer editora. Barcelona.

comerciales, de rentabilizar el saber de los trabajadores, etc.

Desde la perspectiva de los trabajadores, la ruptura de las rigideces, por un lado, supone la posibilidad de que los empresarios dispongan libremente de ellos, ya que la nueva concepción de empresa supone un trabajador también flexible, polivalente, calificado para realizar diversas tareas y comprometido con la organización; mientras que por otro lado, implica la ruptura con los límites jurídicos institucionales que impiden la libre disposición de la fuerza de trabajo y el empleo de nuevas modalidades de contratación y despido.

La búsqueda de calidad <sup>6</sup>, en este marco, constituye el complemento ideal de la flexibilidad, de allí que se presenta a si misma como la estrategia que asegura la correcta producción con la máxima economía y la mayor participación y colaboración.

Paniagua (1999: 56), refiriéndose al proceso de instauración de la calidad, nos comenta como una vez declarada la obsolescencia de las prácticas tayloristas (fragmentación, rutinización, automatización, planificación intensiva desde la dirección, supervisión, etc.) y eliminada la estrategia de integración de los trabajadores (Fordismo), se intenta que la nueva forma de organización emergente, no solo atienda las exigencias directas del sistema productivo, sino que también ofrezca márgenes de satisfacción; tal objetivo se concretiza en la incorporación de técnicas que casan muy bien con la estrategia de la flexibilidad y son las propias del llamado método de la calidad Total.

De allí que rebatiendo las concepciones del taylorismo, la noción de calidad se presenta como una estrategia organizativa que requiere un absoluto cambio de mentalidad, ya que rompe con la estructura jerárquica de organización y poder, y promueve una participación horizontal que coloca el aporte personal y el trabajo grupal por sobre la tecnología y el desempeño individual.

Se diseña así no solo una nueva política de producción, sustentada en la idea económica de que al mejorar la calidad de los productos mejora la productividad; sino también, de integración y motivación de los trabajadores, basada en la idea de que el involucramiento y la participación de estos en los objetivos de la empresa mejoraría el grado de satisfacción y las relaciones internas, redundando sobre la producción.

Si miramos este nuevo modelo de organización, caracterizado como

---

<sup>6</sup> Para ampliar en torno a esta problemática se puede consultar, Galeano (1993) **Calidad total claves estratégicas para la competitividad de la empresa**. Madrid. Coriat, (1993) **Pensar al revés, trabajo y organización en la empresa japonesa**, Madrid, siglo XXI; Etc.

decíamos por la flexibilización y la orientación hacia la calidad, comparativamente con el de la automatización y la rutinización, no cabe dudas que revaloriza el lugar de la capacitación, la iniciativa y la participación de los trabajadores en el proceso de producción. Sin embargo, para continuar la línea de análisis que venimos sosteniendo, nos toca señalar que tal revalorización nos despierta grandes interrogantes a la hora de reflexionar en torno a la finalidad y de confrontar el discurso de la dignidad, de las nuevas formas de comunicación y actuación, con los intereses de producción y acumulación.

Desde allí, compartiendo la perspectiva de Paniagua (1999), queremos resaltar que aunque la estrategia de la calidad abre un nuevo modelo de relaciones laborales, también ejerce una función ideológica de motivación y coerción. Y es en tal sentido que el mencionado autor expresa: “bajo el discurso del progreso, buen servicio al consumidor y atención al pequeño accionista se extienden los fenómenos de la descentralización productiva y la especialización flexible, individualizando las relaciones entre empresarios y trabajadores, desregularizando el contrato de trabajo y poniendo de manifiesto la fuerte tendencia a la desaparición de los convenios colectivos” (56)

Así, calidad unida a precarización laboral y acentuación de los índices de desempleo, operan como instrumentos de convencimiento y captación de los trabajadores utilizados por las empresas, nos dice Filgueiras (1999), y como placebos para combatir el problema de la despersonalización y la explotación, agregamos nosotros.

Hasta aquí hemos avanzado en la caracterización de lo que tanto puede constituir una realidad de numerosas empresas, como también una tendencia hacia donde por el momento avanzan, ya que en gran medida depende de las reales posibilidades de tecnologización de las empresas, (Rodríguez Guerra, 1995) y de las estrategias políticas de su utilización (Segre, 1995)

Nos queda en adelante visualizar la incidencia de la reestructuración productiva sobre las formas de trabajo en general y los puestos en particular, como así también, los retos que esto implica para la educación.

## **1.2.2 Cambios en los puestos de trabajo y en el mercado laboral**

Si bien como acabamos de decir, el amplio debate<sup>7</sup> desarrollado en torno al grado de adopción e implementación del nuevo modelo productivo organizacional,

---

<sup>7</sup> Para más detalles ver Zarifian (1992), **Modelos de Organização e de desempenho da empresa industrial moderna**. Documento presentado al XVII ENEGEP, Sao Paulo. Piore y Sabel (1990): **La segunda ruptura industrial**. Madrid Alianza, etc.

no nos permite asegurar la existencia de una única forma de trabajar; si creemos estar en condiciones de afirmar que aunque parcialmente adoptado el nuevo modelo productivo laboral, anclado y entendido en el contexto general, posee importantes repercusiones sobre los tradicionales puestos de trabajo y sobre el amplio mercado laboral, provocando la emergencia de nuevas formas de trabajar.

De allí que en el intento de llegar al perfil de la formación profesional en nuestros días, hemos hablado fundamentalmente de cambios políticos, económicos y socio laborales, desencadenados por la conjunción de múltiples factores y dinamizados por la revolución tecnológica informativa

Y aunque no hemos dedicado un apartado especial para hablar de las espectaculares transformaciones que se están produciendo en el campo de la física, la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones, etc., reconocemos que éstas adquieren un gran protagonismo en la configuración del escenario laboral actual, ya que los cambios tecnológicos en general son el medio que lo propicia y sustenta, ofreciendo y exigiendo nuevas formas y contenidos a las organizaciones y las profesiones.

Asimismo, a pesar de la responsabilidad que posee en la celeridad de los cambios y en la viabilización de la transformación, creemos que las características últimas de la mutación dependen de la voluntad de implementación, No en vano, a pesar de que muchas de las investigaciones tecnológicas surgen de los intereses de los mismos organismos que las apoyan y financian, existen diferentes propuestas y experiencias de incorporación de tecnología a los procesos productivos, en las que ésta juega un papel diferente en función de los valores que subyacen a la organización.

Realizada esta aclaración, nos ocuparemos de ver como en el contexto actual, se redefinen las formas de trabajar contemplando el cambio a nivel empresarial y estructural.

Comenzando por lo que está ocurriendo en el interior de los centros laborales, como ya hemos venido adelantando al hablar del modelo productivo emergente, en términos generales, podemos decir que los cambios que se están produciendo se centran en los dos componentes fundamentales que definen el proceso de elaboración: organización y producción.

Sin abundar en detalles ni contextualizar, ya que hablamos en termino de tendencias generales y es precisamente sobre ellas que se han inspirado la mayoría

de las reformas educativas occidentales<sup>8</sup>, observamos como:

- De organizaciones caracterizadas por una alta dosis de control vertical entre sus unidades de mando, con una concepción fragmentada en sus objetivos y actividades, y una marcada linealidad en el flujo productivo e informacional (Pérez, 1993), se avanza hacia la horizontalidad, la participación, la distribución de responsabilidades, la rotación en los puestos de trabajo, el enriquecimiento de las tareas, la conformación de equipos autónomos, la implementación de círculos de calidad, etc. (Enguita, 1990-a-)
- De actividades repetitivas, rutinarias, fragmentadas y estandarizadas (Paniagua, 1999) se avanza hacia formas de producción integradas con activa participación del trabajador, caracterizadas como organizaciones productivas con redes de unidades semiautónomas y sistemas de participación creativa, de interacción técnica interna, de colaboración múltiple, con inclusión de especialistas independientes, vinculación a instituciones y centros de educación e investigación, etc. (Pérez, 1993)

Cambios en la organización y en proceso de producción, que sin duda alguna, exigen al empresario y el trabajador todo un proceso de aprendizaje y adaptación. Cambios que incorporan al cambio mismo y a la innovación como medio de superación.

Sin embargo, si los analizamos desde su finalidad última, ¿podemos decir que los espacios de participación, que los sistemas de redes, que la interconexión organizacional, la digitalización, ó el uso del conocimiento y la información, encierran una alternativa al sistema opresivo anterior?, o lo que es igual, ¿a la cosificación del trabajador?

Reconociendo el aporte de numerosos autores, (Enguita, 1990-a; Frigotto, 1992; Paniagua,1999.) podríamos decir que aunque visualicemos cambios profundos en el proceso de trabajo, y aunque éstos se presenten a si mismos como diametralmente opuestos al sistema Taylorista-Fordistas, es factible afirmar que tal transformación no deja de se una mera ilusión.

Mientras cambia el modo, prevalece la intención, al punto que Enguita se refiere a ello en términos de “neo-taylorismo”; y justifica porque revitaliza la vieja expresión cuando dice: “la finalidad (del proceso) sigue siendo extraer el máximo valor de uso de la fuerza de trabajo”; y agrega , además “no es infrecuente que experimentos con nueva forma de organización sean simplemente fases transitorias

---

<sup>8</sup> Ver punto 1.4.

que nacen cuando la dirección de la empresa no está en condiciones de organizar los procesos prescindiendo del saber y la voluntad de los trabajadores y mueren cuando llega a estarlo” (1990 -a-:31)

Entonces podemos concluir que, aunque implicando al trabajador, tanto la nueva organización como la tecnologización de los procesos productivos, continúan reproduciendo la antigua estructuración; ya que la preocupación central pasa por organizar las técnicas y procedimientos de organización y producción para rentabilizar el potencial del trabajador y disponer de mecanismos de control adecuado a la situación.

Respecto a lo que ocurre a nivel estructural, observamos como, íntimamente relacionada a esta transformación, se suceden modificaciones que afectan al trabajo más allá de lo que acontece al interior de la institución laboral, modificaciones que dan lugar a un intenso debate sobre el tema y acaban cuestionando hasta la concepción de trabajo mismo.

Entonces, ¿Qué está ocurriendo con el trabajo en esta sociedad informatizada y globalizada?

Superado el acuerdo inicial en torno a la constante degradación que se refleja en las nuevas formas de trabajo emergentes, es decir, trabajo temporario, a tiempo parcial, informal, terciarizado o subcontratado, y respecto al aumento general de los índices de desempleo<sup>9</sup>; las respuestas discurren entre amplios márgenes de análisis y discusión, poniendo en evidencia desacuerdos epistemológicos básicos en los paradigmas de interpretación.

Aunque tampoco faltan intervenciones propias del momento de pos industrialización, o por usar un término más aceptado, sin matizar diferencias, de <sup>10</sup> pos modernidad, que desarrollan fragmentarios análisis y proyecciones sobre el futuro del trabajo, caracterizadas por un exceso de instantaneidad y por centrar el presente y futuro inmediato, olvidando la historicidad del contexto actual.

Ante esto, es importante recordar que Jamerson (1994) considera que el éxito de las teorías parciales, debe ser entendido en su relación con la coyuntura actual del capitalismo, con su carácter global y fragmentario; y por el olvido de la existencia de otros posibles regímenes sociales y políticos.

---

<sup>9</sup> Los datos de la OCDE indican que el desempleo en el mundo ha alcanzado su nivel más alto desde la Gran Depresión de 1930. Más de 800 millones de seres humanos, están actualmente desempleados o subempleados en el mundo. Sáez de Miera (2000) El azul del puzzle. Nobel.

Racionero; Luis (1988) Nos señala como las predicciones tecnológicas a largo plazo, apuntan a la posibilidad de producir todo lo necesario con solo el trabajo de un 2% de la población activa.

<sup>10</sup> Ver Frigotto, 1998.

Entonces, ¿cómo interpretamos los numerosos aportes que nos hablan fatalísticamente de un trabajo en pleno proceso de extinción?

Desde una perspectiva crítica, creemos que para analizarlas es necesario recentrar el eje de la discusión, a fin de evitar posturas que tras una única solución, reeditan y encubren viejas prácticas de alienación.

En decir, es necesario “desafiar a la imaginación” y rever la “centralidad de la categoría de trabajo en si misma”, analizando el lugar que ocupa en la historia y en la sociedad. (Frigotto 1998 –c-; Castro, 1998; Cortina, 1986). Es decir, es necesario preguntarse si se la visualiza en el plano de la historicidad de los modos sociales de producción de la existencia humana, demarcados por la división de las clases sociales y por lo tanto por el conflicto y el antagonismo; en el plano de la comprensión de la “interacción social” y de la acción comunicativa; o en el plano de las visiones de la pos modernidad.

Recién desde allí podremos advertir por que la solución a los problemas del trabajo, para algunos, supone apostar a la superación de la contradicción profundamente agudizada por el sistema neocapitalista entre trabajo y ser humano trabajador; para otros, desarrollar la subjetivación del trabajo y el hacer comunicativo; o simplemente buscar nuevos ámbitos de producción.

Sin entrar a debate, es decir, solo a efectos de plantear las posibles líneas de interpretación y acción, desarrollamos algunos de los puntos más representativos de la discusión, y decimos que

Mientras los primeros entienden, que a partir de los procesos de tecnologización y consecuente aumento de exclusión con surgimiento de nuevos y precarizados ámbitos de producción (prestaciones de servicios, producciones de ciencia, cultura, información, y hasta de bienes socialmente prohibidos, etc.), se pone en evidencia que el trabajo se ha transformado en un bien escaso y por lo tanto constituye el principal problema social de nuestros días (Frigotto 1998 –c-, Castro, 1998, etc.); los segundos, consideran que el trabajo asalariado en el modelo capitalista actual deja de ser el fundamento estructurante de la sociedad, en tanto que ya no cabe, preocuparse por el pleno empleo (utopía abandonada al cuestionarse las tesis Keynesianas y el estado social), sino construir una nueva realidad (Habermas, 1987; Gorz, 1988, etc.)

De lo cual deviene que, mientras unos interpretan que la aparente descentralidad del trabajo productor de mercaderías enmascara una realidad de desvalorización creciente del trabajo vivo, cuyas formas de expresión son el desempleo masivo, la precarización generalizada, y la super explotación

globalizada. O, lo que equivale a decir, que las nuevas formas de trabajo potencializan con menor transparencia la naturaleza explotadora y alienante del trabajo productor de valores de cambio (Castro,1998). Otros, entendiendo que en la sociedad capitalista actual, el estado se ha visto obligado a poner sus propios límites a fin de preservar el capitalismo, consideran que el único camino para domesticar el proceso económico es “abandonar la utopía del trabajo” y pasar a “la de la comunicación”, mediante una formación democrática que ponga las decisiones en manos de los afectados (Cortina,1986: 126, explicitando la perspectiva de Habermas ).

De lo que se deduciría, que la solución a los actuales y potenciales problemas socio laborales, (en sus formas mas puras de concepción), provendrían de procurar una sociedad que cuestione la estructura básica del capitalismo, que se oriente hacia la “real” recuperación del principio de unidad entre concepción y ejecución del trabajo, o lo que es lo mismo a la superación de la división entre trabajo intelectual y manual, evitando la subordinación del trabajo y trabajador al capital (Da silva,1995; Morgenstern 1995, Frigotto, 1998 -c-, etc.). O de procurar una sociedad sin trabajo, que ponga el acento en la comunicación y se ocupe de cuidar de los ingresos y la seguridad, a partir de una sistema democrático, participativo, organizado por los productores (interlocutores). Una sociedad que garantice unos ingresos mínimos y reparta trabajo y desempleo según la capacidades de cada uno; o que reparta ingresos y trabajo de modo que nadie quede al margen de la contribución laboral; o que recupere el ocio con dignidad, etc. ( Cortina 1986, analizando la obra de Habermas )

Quedan en el centro de estas visiones, otras perspectivas críticas que nutriéndose de las anteriores moderan las interpretaciones y nos hablan por ejemplo de:

La posibilidad de que el sector productivo laboral desarrolle un enfoque antropocéntrico<sup>11</sup> de la tecnología, con un sistema de producción que tome como principio básico la adopción de tecnologías y sistemas productivos que resalten la capacidad humana y no su sustitución. Que encuentre una división de funciones y forma de interacción entre hombre y máquina. Que considere al hombre como sujeto pensante y actuante y a la máquina como herramienta (Segre, 1995, Garibaldo, 1990)

---

<sup>11</sup> Si contrastamos el enfoque tecnológico “tecnocéntrico” con el “antropocéntrico”, observamos que aunque ambos se orientan a obtener ventajas económicas y flexibilizar el proceso laboral, mientras el primero procura la sustitución de trabajo humano por automatización; el segundo, mediante la tecnología prioriza la potenciación de la capacidad humana y no su sustitución. Esquemáticamente podríamos decir: Sistema CIM (Computer Integrated Manufacturing) vs. CHIM (Computer and Human Integrated Manufacturing; o lo que equivale a decir , en términos de proceso y cualificación: Informatización y polarización de la cualificaciones vs. trabajo cualificado integrado; y en términos de resultados: mayores posibilidades de control y reducción de costos en personal vs. mayores posibilidades de preservar la creatividad y la innovación en los procesos de diseño y producción.

La necesidad de desarrollar una nueva mentalidad que permita visualizar al paro como la liberación del hombre por la máquina y que conduzca a redistribuir lo producido por éstas entre todos los que trabajan, evitando la plusvalía y la acumulación de capital (Racionero, 1988)

O la oportunidad de recordar el carácter de construcción cultural circunscripto que posee la noción de trabajo como actividad central contrapuesta a desempleo; para advertir que superada la etapa de crecimiento es importante llegar a una nueva conceptualización que refleje la realidad extremadamente heterogénea que la noción actual de trabajo cubre (híbridos en la desactualizada y “dicotómica” conceptualización), a fin de poder tomar las precauciones oportunas a la hora de oponer acriticamente trabajo y desempleo, (Serrano Pascual, 1999.).

Visiones todas que se contraponen lógicamente a la de quienes visualizando en la forma de trabajo de hoy un medio de integración (lectura de carácter netamente positivista funcionalista, propia del neoliberalismo que vivimos), sin ánimo de modificar continúan buscando alternativas para la sobrevivencia de la organización actual, mediante el descubrimiento de nuevas fuentes laborales ó yacimientos de empleo. Es decir, de “actividades destinadas a satisfacer nuevas necesidades sociales que actualmente se configuran como mercados incompletos” (Jiménez, Barreiro, Sánchez, 1998), y que pueden constituir posibles fuentes laborales de futuro inmediato<sup>12</sup>.

Hasta aquí, hemos sintetizado las principales interpretaciones de la actual situación. Conscientes de los límites del trabajo y de nuestros propios límites en la investigación, no nos aventuraremos a proponer una solución, ya que nuestro principal reto es interrelacionar este complejo panorama con el mundo de la formación.

### **1.2.2.1 Cambios en cualificación**

Si partimos de considerar que la institución escolar surgió como forma dominante y generalizada de educación, en el momento en que a raíz de la incorporación de la ciencia al proceso de producción se hizo necesario elevar el nivel de conocimientos general de la población y transmitir hábitos y formas de organización destinados a garantizar la vida en las ciudades y las formas de trabajo propia de la industrialización; no ha de sorprendernos que modificadas las condiciones originarias, se planteen nuevas exigencias al sistema de formación.

---

<sup>12</sup> De acuerdo a la categorización que García (2000), realiza sobre los estudios de la Comisión Europea, tales yacimientos se pueden agrupar en 4 ámbitos: vida diaria, calidad de vida, ocio y protección del medio ambiente. En su mayoría servicios destinados tanto a solucionar los problemas que se generan con la nueva estructura socio económica y la consecuente forma de vida que desencadena, como a cubrir viejos vacíos e incorporar nuevas elementos como la tecnología por ejemplo

Al desarrollarse tecnológicamente el sistema de producción y asumir las máquinas ya no solo las operaciones manuales, sino también las funciones intelectuales de éste, se modifican las cualificaciones básicas del proceso laboral y se plantea su repercusión en la formación personal profesional, provocando la emergencia de un amplio espacio de discusión, que, paradójicamente generalmente se centra en torno a la caracterización de la transformación y no en el papel que le cabe a la educación.

Debatiendo entre la calificación y la descualificación<sup>13</sup>; la instrumentalización y la . abstracción; la generalidad y la .especialidad, se desarrollan numerosas investigaciones (Carvalho, 1992, Carvalho, 1994; Leite, 1999, etc.) orientadas a identificar el perfil de los trabajadores de producción, con sus requisitos de cualificación. Y aunque no es nuestro propósito reproducir en este texto ni las disputas, ni la lógica de la indagación, ya que a nuestro criterio no debe ser el eje más importante de la discusión, a fin de situar en el marco general de los planteamientos, referimos dos aportes suficientemente ilustrativos. el de Paiva (1989) y el de Spenner (1985).

El primero, nos dice que es posible diferenciar cuatro tesis que se refieren a la cualificación media del trabajador en el nuevo contexto de producción:

*La tesis de la descualificación:* que asegura que habría un aumento de la descualificación del sistema taylorista a través de la sustitución de trabajo físico e intelectual por las máquinas, generando funciones cada vez más banalizadas y repetitivas como: digitadores, controladores de paneles, pulsadores de botones, etc. (constituye una descualificación gradual tanto en términos absolutos como relativos)

*La tesis de la recualificación:* que parte de considerar que la automatización, el consumo de masa, etc. exigiría la elevación de la cualificación media de la fuerza de trabajo. Reduciendo el tiempo laboral y aumentando el tiempo libre que se puede dedicar a educación y recreación. (es la tesis de los defensores del capitalismo monopolista de estado y de los que ven de forma positiva el desarrollo tecnológico y sus efectos sobre el trabajo y la vida de los hombres)

*La tesis de la polarización de las cualificaciones:* que afirma la existencia de un número de profesionales altamente cualificados en funciones de programación, planificación, diseño, etc y al mismo tiempo una gran masa de trabajadores en situación de descualificación progresiva, constituyendo una mano de obra fácilmente descartable y sustituible.

---

<sup>13</sup> Para contactar con los trabajos pionero al respecto ver :Bright (1958) Braverman (1970), Freyssenet (1977).

Y finalmente la tesis de la *cualificación absoluta y la descualificación relativa*: que afirma que en el nuevo contexto se precisan hombres más cualificados en términos absolutos (se elevarían la cualificación media para que los trabajadores puedan conocer los procesos de forma global) mientras que la cualificación relativa (puestos de trabajo más banales) sería reducida si se la compara con épocas pasadas.

El segundo, nos permite comprender porque la diversidad de tesis, ya que si bien (según Da Silva,1995), concluye reconociendo la existencia de dos alternativas opuestas posible; es decir, tecnología unida a creciente degradación del contenido trabajo y a enriquecimiento del mismo, (en tanto que suprime tareas repetitivas y rutinarias, e introduce otras que exigen mayor capacidad de decisión y pensamiento); explicita que éstas no pueden ser apreciaciones conclusivas, ya que el efecto de la introducción de la nuevas tecnologías, no es uniforme sino que depende de factores vinculados tanto a la organización como a los trabajadores.

Y decíamos que, desde nuestra perspectiva, este no puede ser el eje principal de la discusión en formación, porque al intento de caracterizar el proceso productivo, subyace la idea de adecuar el sistema formativo; ya que la educación al tiempo que se convierte en el instrumento político para la reconversión y la superación de la situación, se hace depositaria de grandes expectativas por parte de quienes procuran un espacio de inserción.

Es decir, interpretando que la carencia de formación o la inadaptación de ésta a las exigencias del mercado laboral, es la principal responsable de la crisis de empleo, su adecuación se visualiza como la única vía de solución. Desde el punto de vista político, entonces, la responsabilidad debe ser asumida por la educación, lo que provoca que, desde una perspectiva social, el problema estructural se acabe viviendo como una limitación particular.

De este modo, la nueva política de educación se articula a la de gestión de mano de obra y desemboca en el diseño de programas de formación centrados en el desarrollo de capacidades laborales, que procuran potencializar la predisposición a la adaptación personal profesional permanente del individuo; apelando a competencias tan valiosas como “riesgosas” desde el punto de vista de la evaluación, por su amplio nivel de generalidad y ambigüedad.

Se generan así, por un lado, una serie de reformas globales de los sistemas educativos formales orientadas en gran parte a mejorar el conocimiento del mundo laboral, modificando tanto aspectos de la educación obligatoria como de la pos obligatoria (ampliación de la escolaridad básica, vinculación de los contenidos teóricos y prácticos con el mundo del trabajo, creación de servicios de orientación profesional, diversificación de alternativas de formación, etc.) (Pedró,1987: 45-142).

Y por otro, diferentes programas de formación, de orientación en la búsqueda de empleo, de tutoría, etc. que procuran soluciones individuales más que sociales (Serrano Pascual, 1999: 40)

Sin embargo, a pesar de que desde una perspectiva crítica, dicha política ha sido objeto de importantes cuestionamientos, porque al centralizar la formación no solo indirectamente justifica el desempleo y la exclusión explicándolo en términos de “potencial comportamental”, sino que también descuida el problema de la “degradación de la condición trabajadora” (Pascual Serrano, 1999; Da Silva, 1995; Segre, 1995 etc.), el incuestionable valor de la educación, limita cuestionamientos que posibiliten vislumbrar hasta que punto la misma significa una oportunidad para la inserción o la mejora de la situación laboral.

La actual situación descrita por González Soto (2000: 67) como “presión” del nuevo modelo de producción, de la tecnologización y la universalización, sobre la formación, conduce a la valorización de la misma en función de los efectos externos que provoca y no de los que se producen en el sujeto de la formación, favoreciéndose la idea de adaptación.

De modo tal que, la urgencia de la situación externa, aunque apela al valor y potencial de la educación, impacta negativamente sobre la misma, ya que la necesidad de encontrar una solución reduce las oportunidades y expectativas formativas a la inserción laboral, solapándose en un ambivalente y pseudo discurso transformador, el principio de la reproducción de las relaciones sociales de producción y la explotación.

Al respecto, Zabalza (2000: 108), preocupado por la concepción utilitarista que gradualmente se impone en el campo de la formación, nos explica como el “vaciamiento del significado de ésta”, conduce a una mecanización orientada por una finalidad instrumental y adaptativa; ya que se convierte en una nueva estrategia del sistema para vaciar a los sujetos de si mismo y acomodarlos cada vez más a las conveniencias del propio sistema, desde el punto de vista laboral, social y político.

Sin embargo, el dilema de los sistemas de educación tanto escolares como extraescolares, tal como Monclús (2000: 7-8) lo plantea, se reduce esquemáticamente a dilucidar si se debería tender hacia la certificación de las capacidades adquiridas actualmente y el reconocimiento inmediato de las formaciones por los medios económicos; ó si habría que formar en el sentido de la polivalencia haciendo posible la adaptación de la mano de obra desde un estadio eventual de un segmento económico a otro, ya que éstos evolucionan rápidamente en el tiempo.

¿Dónde queda entonces la autonomía que se le atribuye al sujeto que se forma según los principios de polivalencia y flexibilidad? ¿Qué es lo que motiva “la elevación del nivel de formación básica, general y abstracta” (polivalencia para Rodríguez Guerra, 1995: 378)?; o en otras palabras ¿de qué cambio estamos hablando cuando se proclama una formación que prepare para vivir con el cambio y para generarlo (polivalencia para Ferrández, 2000: 41)?

Ocurre que la mejor expresión de lo que polivalencia y flexibilidad encierran, la encontramos en la ductilidad de los conceptos mismos, ya que tanto pueden hacer referencia a un trabajo variado e intensificado, “esclavizante” (acepción actual predominante), como a un trabajo cualitativamente superado, “emancipante” (acepción potencial y discursiva) Tanto constituyen una racionalización con fines instrumentales y pragmáticos, como podría constituir una oportunidad.

Ambas, acompañadas de otro par de conceptos fundamentales en el escenario actual de la formación profesional, como son, competencia y cualificación, diseñan la orientación de la transformación; ya que aunque las mismas sean conceptos plausibles de reformularse en cada situación, generalmente se determinan en función de la demanda de la producción y los requerimientos de los puestos de trabajo<sup>14</sup> (Rial, 2000: 235) (incluyendo a las competencias de carácter general y personal, sobre las que ya vertimos nuestra opinión).

Esta desafortunada ambigüedad es lo que legitima lo que acontece en la realidad, y explica según Paiva (1989) porque vemos como “irónicamente” en un corto plazo de tiempo, las tradicionales banderas de los movimientos de trabajadores (escuela única y cualificación general) pasan a manos de las empresas y el capital.

### **1.2.2.2 Cambios en la relación educación trabajo**

Después de haber visualizado el lugar explícito e implícito de la formación en el actual proceso de transformación y reestructuración, nos queda indagar, hasta que punto podemos hablar de una nueva relación entre el mundo del trabajo y el de la educación.

Avanzando en ello, podemos decir que hasta el momento hemos visto

---

<sup>14</sup> Aunque existe una profusa producción en torno a esta noción, a los efectos de fundamentar la exposición nos parece oportuno presentar la definición del Instituto Nacional de Empleo (1987):

“Conjunto de conocimientos, - saber hacer- habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”. Además de ello es importante aclarar que siguiendo la terminología de la UE entendemos a la cualificación como la expresión de la competencia.

como, a pesar de lo innovador, es imposible hablar de verdaderos cambios en la educación por el solo hecho de que se oriente la formación a cubrir los nuevos perfiles que se le exigen al trabajador; pero asimismo tenemos que reconocer que tal valoración tampoco es elemento suficiente como para concluir en torno a los cambios en la relación. Entonces ¿Desde qué otra perspectiva lo tenemos que visualizar, o dicho de otro modo, qué nuevos elementos de análisis necesitamos incorporar?

Para responder a este interrogante, retomamos lo que en puntos anteriores presentamos en términos de preocupación, cuando hablábamos de la dificultad que numerosos trabajos tienen para visualizar los mecanismos y las formas dentro de las cuales la nueva base tecnológica nace y se difunde, y la consecuente necesidad de develarlos.

De allí que es tiempo de preguntarnos, si acaso el impacto de las nuevas tecnologías sobre el proceso productivo trasciende el nivel de la organización laboral determinando un nuevo orden estructural, ó en otras palabras ¿suponen los cambios de contenidos y organización un cambio en las relaciones sociales de producción?

Responder a este interrogante nos remite a reflexionar sobre los mecanismos estructurales sobre los cuales la educación institucionalizada está implicada en el proceso de reproducción cultural y social.

En palabras de Da Silva, inspirado en los planteamientos marxianos, nos remite a indagar el “papel que la escuela ejerce en la definición y el mantenimiento de las fronteras entre trabajo mental y trabajo manual” (1995: 278)

En palabras de Berstein (1988), nos invita a cuestionar no solo las relaciones sistémicas entre educación y trabajo, (es decir, aquellas referidas a proporción de trabajadores formados según las demandas del mercado laboral, distribución de los mismos y ajuste que poseen en términos de formación); sino también, las relaciones estructurales, es decir, aquellas que perpetúan la existencia de una institución educativa separada del mundo de la producción.

O en palabras de Poulantzas, (según la interpretación del autor que realiza Da Silva), nos conduce a preguntarnos no solo por el modo en que el sistema reproduce agentes, sino también lugares.

Indudablemente no es necesario buscar demasiado para observar como la tendencia de la política educativa actual, es lograr el ajuste perfecto entre educación y producción, basta recordar las orientaciones para la formación

profesional de la Declaración de SINTRA, comentadas anteriormente.

Ajuste o adaptaciones que, desde la perspectiva sostenida por la mayoría de los sistemas educativos y organismos internacionales, al garantizar que las personas desarrollen y mejoren sus capacidades para acceder y desempeñarse en un empleo, posibilitará (a los incluidos) una mayor competitividad, productividad, movilidad y oportunidad de ampliar la carrera laboral OIT (2001)<sup>15</sup>. Pero que, desde una perspectiva crítica o lo que es lo mismo desde la perspectiva a la cual adherimos, contribuirán a perpetuar un sistema injusto e indeseable.

¿Qué ocurre entonces?, ¿porque tanto optimismo respecto a las posibilidades de la capacitación aun en el ámbito de los investigadores críticos de la educación?<sup>16</sup>

Si continuamos con la lógica del tipo de relaciones, tenemos que decir que, en su gran mayoría, los análisis sobre trabajo y educación no solo parten desde un enfoque del ajuste o la correspondencia, sino, que al interior del mismo desarrollan lo que Da Silva (1995) caracteriza como mirada sustancialista o esencialista, en el sentido de que focalizan el contenido del trabajo manual y las modificaciones introducidas por las nuevas tecnologías y no la relación entre el trabajo mental y el trabajo manual.

Entonces, en la medida en que observan que las nuevas funciones laborales exigen al trabajador determinados conocimientos y comportamientos imposibles de ser concebidas en el sistema Taylorista – Fordista; es decir, conocimiento y comprensión de los principios científicos que subyacen al proceso de producción, capacidad de elegir y decidir, etc., visualizan cierta unificación de funciones y dejan de preguntarse por la verdadera división que es la división social del trabajo.

“Aunque haya habido una extensión de la base de aptitudes comprendidas en el proceso de ejecución, esto no significa de ningún modo que se haya superado la barrera de la separación social y política entre concepción y ejecución, ó entre el trabajo mental y manual (nos dice Da Silva ,1995: 273); ya que la desaparición de las tareas más fisiológicamente manuales no significa la desaparición del polo social y políticamente manual del trabajo”

Recordemos que, como este mismo autor comenta, la división esencial de la sociedad, no es aquella que en el interior del proceso de trabajo separa calificación

---

<sup>15</sup> Pagina Webb

<sup>16</sup> Ver por ejemplo SEGRE (1995) Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional.

y descualificación, sino, la que en la organización social y económica separa trabajo manual e intelectual. Por ello, es necesario que todos y cada uno de los análisis que se realicen, sean articulados a un marco teórico y político; caso contrario, no aportará elementos para superar las desigualdades sociales.

A la hora de interpretar la realidad, no podemos desconocer que, al contrario de lo que sostiene la visión hegemónica actual, el sistema escolar, está implicado en procesos de legitimación, acumulación y producción de conocimiento técnico, necesarios para el funcionamiento adecuado de la sociedad capitalista. (Appel,1987)

Entonces, si el trasfondo no se modifica, si como decíamos al principio, la ambivalencia del discurso confunde la situación y genera reinterpretaciones desde una misma posición, ¿porqué estamos hablando de una nueva relación?

Porque, aunque el desafío de aproximarnos a una formación humanitaria y liberadora, y a una forma de trabajo que no aliene, que no explote, que no excluya, ni descualifique al hombre, permanece inalterable para todos los profesionales de la educación comprometidos con la formación desde una visión de sociedad democrática e igualitaria; a partir de la nueva transferencia de capacidad laboral a las máquinas, de la consecuente tendencia a eliminar capacitación en cualificaciones intelectuales específicas y elevar el nivel de formación general; se perfila una nueva forma de unidad.

Unidad que desdibuja las tradicionales categorías y altera la relación existente, en el sentido en que agrava la situación, porque acentúa el riesgo de que se abandone el problema en la confusión. De allí la necesidad de reconsiderarla en sí misma a la hora de realizar un análisis de los procesos pedagógico organizativos que se desarrollan desde el ámbito de la formación.

El trabajo fue y seguirá siendo el principio educativo del sistema de enseñanza en su conjunto, determinó su surgimiento sobre la base de la escuela primaria, como así también su desarrollo y diversificación, y tiende a determinar en el contexto de las tecnologías avanzadas su unificación (Saviani, 1999: 165).

Aclarada esta situación, y presentado el panorama general en el que se desarrollan los centros de formación, en adelante como ya adelantamos, nos ocuparemos de las incidencias de las diferentes formas de interpretar la relación educación trabajo, sobre los aspectos pedagógico organizativos de la formación .

### 1.3 Principales interpretaciones de la relación educación trabajo y sus implicancias pedagógico organizativas

Como decíamos anteriormente, preguntarnos acerca de la relación que en una determinada sociedad se establece entre educación y trabajo, equivale a interrogarnos por el modo en que las instituciones educativas desarrollan una de las funciones básicas que se les atribuye en el marco de la socialización, como es la preparación para el tránsito a la vida adulta. Función que comprende todos aquellos procesos que intentan estimular el crecimiento, desarrollo e integración socio política, económica y laboral, procesos de entre los cuales destacamos aquellos que se dirigen a preparar para el tránsito a la vida activa específicamente.

Más directamente, considerando los componentes del proceso de socialización que señala Enguita, equivale a preguntarnos tanto por las características que adquiere la cualificación, cuanto por las predisposiciones que genera. Ya que como el mismo dice “es el sistema educativo el que por una lado facilita los conocimientos, destrezas, aptitudes, generales y específicas, que luego son de aplicación directa o indirecta en la actividad productiva; y también por otro lado, el que determina la adopción de determinadas actitudes, y formas de comportamiento, que permiten integrarse sin demasiados roces en la estructura social de la producción, es decir en la empresa y el mercado” (1999:35-36).

Entonces, para saciar tal inquietud, es lógico pensar en la necesidad de ir en el análisis mas allá de las manifestaciones de principios y acciones educativas directas de los procesos educativos formales, para detenernos en las concepciones y finalidades que según diferentes autores subyacen a todas la organizaciones y prácticas educativas.

Así, si tomamos como criterio de clasificación el marco político ideológico que subyace a los análisis, básicamente dos lecturas distintas<sup>17</sup> sobre la articulación entre educación y trabajo pueden mostrarnos un panorama lo suficientemente amplio como para comprender lo que acontece en los centros de formación profesional y su repercusión en la organización social. Lecturas que enmarcan en dos perspectivas teóricas contrapuestas respecto a la educación y la sociedad, como son la técnico funcionalista y la sociocrítica.

---

<sup>17</sup> Hablamos de dos lecturas diferentes porque a los efectos de contrastar el papel de la educación en relación al trabajo y la organización social, tomamos como criterio de clasificación el marco político ideológico que sustenta a cada una de ellas; de allí que incluimos a los conocidos por reproductivistas, como una variante de la perspectiva crítica, porque consideramos que si bien sus análisis se centran en ver como la escuela, participa en la formación y conformación del orden social a partir de la formación de tipos diferenciados de subjetividades; las raíces de dichos análisis se encuentran en las propuestas del marxismo. (Aunque reconocemos la existencia de algunos críticos reproductivistas no marxistas, como Bourdieu y Passeron).

### 1.3.1 Perspectiva técnico funcionalista y la sociocrítica

Por un lado, los representantes de la perspectiva técnico funcionalista que justifican el accionar de la escuela en cuanto institución formadora orientada a garantizar la inserción laboral en la igualdad de oportunidades; por otro lado, los de orientación crítica que ponen en cuestión el punto de vista anterior y explicitan los mecanismos por los cuales la escuela opera como un elemento de diferenciación social.

Aunque ambos hablen del *trabajo* como elemento educativo, como sugerimos anteriormente, la noción que sustenta cada una de ellas varía sustancialmente.

Para el primer grupo, en el que ubicamos los pensadores que defienden una concepción desarrollada y consolidada en el sistema capitalista, sirviendo a éste y respondiendo a los principios del liberalismo político, “el trabajo es reducido a la dimensión de actividad técnico económica exclusivamente productora de bienes de riqueza y desde una posición autónoma (respecto a las relaciones que se dan en la sociedad), lo consideran medio realizador del hombre en cuanto que posibilita la adquisición de riqueza material y espiritual de los individuos y de la nación” (Da Silva, 1989:7), negando su contradictoria posibilidad de generar también alienación y miseria.

Para el segundo grupo, en el que ubicamos aquellos pensadores que sustentándose en los principios del neomarxismo desarrollan una fuerte crítica a la concepción liberal, llamados críticos reproductivistas, y los que con una mirada más constructiva objetando la perspectiva de los propios reproductivistas revalorizan el papel transformador de la institución escolar; el trabajo si bien sirve como instrumento de alienación, encierra un principio educativo y epistemológico en cuanto que es constructor del hombre, y base sobre el cual la ciencia es producida, (Frigotto-b con base en Gramsci, 1998); principio que solo puede ser aprovechado en el marco de la segunda interpretación crítica ya que los teóricos de la primera lectura no encuentran alternativa para la institución escolar.

Desde éste marco diferencial, lo que también varía indudablemente, es la lectura que se hace de la institución como organización y de la función que a ella se le atribuye:

Para quienes el trabajo es visto como un medio al servicio del capitalismo, la educación asegura la integración y productividad, a través de una profesión en el mercado de trabajo, avalando la “distribución de individuos hacia los puestos que les corresponde ocupar según su éxito escolar” (Fernández, 1993:32).

Es productora de conocimiento, potenciadora del trabajo y por lo tanto justificadora de las diferencias en productividad y renta. El mismo Schultz, máximo representante de la teoría que, alrededor de los años 60, se consagró como teoría del Capital Humano, nos dice que las diferencias reales en la productividad, están relacionadas con una forma de inversión humana: la educación (1999).

El proceso educativo, entonces referenciado y orientado en el proceso de industrialización y en los principios del Taylorismo-Fordismo, se centra en la producción de habilidades intelectuales, el desarrollo de actitudes, y la transmisión de conocimientos que funcionan como generadores de capacidad de trabajo.

Es decir, a partir de una fragmentación del trabajo académico, basado en la división entre los que conciben y los que ejecutan y de una organización jerárquica del trabajo, con su consecuente principio de autoridad, obediencia y control, la escuela estandariza pautas de funcionamiento externamente determinadas que buscan potenciar el rendimiento escolar y contribuyen a la eficacia de un proceso de instrucción orientado hacia la adaptación social y la inserción en el mercado laboral.

Sin embargo, para quienes el trabajo se convierte en un instrumento de dominación, perspectiva crítico reproductivista surgida durante los años 70 aproximadamente, la escuela lógicamente no opera como “ecualizadora de los problemas económicos sociales” sino que por el contrario, se ocupa de preparar política e ideológicamente a los trabajadores.

Tal preparación no deviene tanto de los aspectos teóricos curriculares sino que se asocia directamente a los aprendizajes vivenciales que se tienen en la institución escolar, aprendizajes que desde éste análisis favorecen las condiciones requeridas para formar la fuerza de trabajo que se desea.

El sistema educativo, respondiendo muchas veces a un curriculum oculto, tal como Bowles y Gintis (1999), lo expresan ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción.

Es decir, la organización educativa desde esta perspectiva ya no es interpretada como una dimensión institucional que contribuye al logro de un producto educativo, sino, como el principal elemento de socialización institucional. Tanto el sistema de relaciones, como la distribución de espacios, de tiempos, tareas, etc. son considerados elementos que entrenan a los alumnos en el aprendizaje y aceptación del funcionamiento de la institución laboral y sirven directamente a la distribución meritocrática en el sistema ocupacional.

Este develamiento de la ilusión del sistema liberal, unida a otra idea fuerte que se desarrolla entre autores que en la orientación ideológica del reproductivismo analizan los puestos de trabajo, conduce a una pérdida del valor de la escuela y la escolarización en general. Enguita (1999) lo explica claramente diciendo que al partir de un análisis que no cuestiona los presuntos automatismos de la lógica del capital, trabajos como los de Braverman, Freyssenet, etc. sustentan la idea de que mediante la organización y tecnología el capital sustituye el trabajo calificado por el no calificado o especializado y subordina al trabajador, contribuyendo con ello no solo a reducir los costos de la fuerza del trabajo y reforzar el control sobre ella, sino también a restar importancia relativa a la necesidad de que los trabajadores se cualifiquen y a desvalorizar indirectamente al sistema educativo.

Finalmente, para quienes también desde una perspectiva crítica, el trabajo además encierra una posibilidad educativa; cuestionando la mirada mecanicista de los anteriores análisis, rescatan el potencial transformador de la institución escolar apostando por ejemplo al papel activo de los estudiantes en el proceso educativo (Fernández, 1993 ) y a la posibilidad de que los docentes introduzcan mediante su acción, elementos de contradicción con la ideología dominante,(Enguita,1990 -b-).

Sin negar que el contexto socioeconómico incide sobre los valores, conocimientos, habilidades, normas etc. que los alumnos adquieren, o que en la institución escolar éstos son estimulados a responder análogamente a como lo hacen los trabajadores del mundo industrial; desarrollan y sustentan la idea de que dentro de la misma institución tienen lugar también procesos diferenciados, basados en la resistencia y creatividad.

Es decir, desde la óptica de los “socialmente críticos” (Carr y Kemis 1988), “históricos críticos” (Da Silva, 1989, Frigotto, 1998, etc.) ó pensadores emergentes, transformadores que se constituyen aproximadamente durante los años 80, surgen una serie de planteamientos que aseguran que si bien la escuela esta sujeta a condicionamientos históricos y en gran medida determinada por la estructura social, la misma goza de relativa autonomía en relación a esa estructura; lo que equivale a decir, que en su interior es posible desarrollar estrategias “mediaciones” contrahegemónicas, a favor de los grupos mas desfavorecidos o de los trabajadores en nuestro caso.

Este planteamiento en favor de los trabajadores y rescate del trabajo como elemento educativo, desde nuestra perspectiva crítica, lógicamente no supone priorizar los aspectos instrumentales del saber ni la relación escuela mercado de trabajo, sino desarrollar procesos democráticos orientados a la formación integral

y el desarrollo de contenidos y modalidades de acción tendentes a superar los efectos de una estructura socialmente injusta y contradictoria.

Con base en el pensamiento de Frigotto (1998 –b-), podemos decir que supone que el trabajo se constituya en el elemento de unidad técnico política de la práctica pedagógica, en el sentido de que centralice el eje de su discusión y acción en la articulación entre trabajo científico y técnico, en la búsqueda de un mayor nivel de cultura y conciencia crítica y política de los trabajadores; a fin de que puedan desarrollar una interpretación filosófica y científica de lo cotidiano. Interpretación que los habilite para cuestionar las realidades y situaciones injustamente dadas, como así también, las explicaciones que justifican dichas realidades.

Desde el punto de vista de la institución escolar y su organización, supone una escuela que garantice la suficiente flexibilidad y libertad como para que existan posibilidades reales de cuestionar el modelo de sociedad y sus repercusiones en las prácticas cotidianas del aula y para que las eventuales resistencias de grupos socialmente marginados y trabajadores, no constituyan lo que Torres (1991: 113-134) denomina “expresiones erráticas y desorganizadas”, sino que comporten en si mismas soluciones alternativas.

Realizado este panorama general de las concepciones más tradicionales y antagónicas, antes de pasar a analizar la relación en nuestros días señalamos que, si tomamos como criterio de clasificación fundamentalmente aspectos de orden metodológico, podemos hablar de tres líneas de análisis, ya que se impone incorporar la perspectiva interpretativa.

Ahora bien, antes de presentar los principales conceptos de la misma, veamos gráficamente mediante el cuadro Nro. 1, lo hasta aquí desarrollado

### **1.3.2 Perspectiva interpretativa**

Tal como anunciábamos para los interpetativistas, el eje de las preocupaciones no se centra tanto en lo que ocurre a nivel social, o lo que es lo mismo en los mecanismos amplios de reproducción, cuanto en lo que acontece al interior de los centros educativos, de allí el marcado interés por los procesos áulicos en si mismos.

Enmarcados fundamentalmente en lo que se ha dado a llamar “nueva sociología de la educación”, los investigadores de esta línea, se centran en describir las minucias del funcionamiento del curriculum y su papel en la estructuración de las desigualdades sociales.

Para ellos, tal como Da Silva (1995: 29-30) lo comenta, el curriculum no es un hecho aceptable e incuestionable, un dato natural, sino que es objeto de indagación, con lo cual colocan en cuestión el propio proceso por el que un determinado tipo de conocimiento es considerado digno de ser transmitido en la escuela.

En tal sentido, es que los ejes principales de análisis giran en torno a determinar la estratificación del conocimiento escolar, a ver cuál es la jerarquía entre las diferentes disciplinas escolares, a través de que procesos de luchas y negociaciones se establecen las mismas.

Por ello, por el énfasis que colocan en los procesos de construcción social de la realidad y consecuentemente de interacción y negociación, es que metodológica y teóricamente, esta línea de trabajo y pensamiento es

Elementos de análisis	Perspectiva Técnico funcionalista	Perspectiva Crítica	
		Reproductivistas	Transformadores
<b>Educación</b>	Elemento de integración social	Elemento de diferenciación social	
<b>Trabajo</b>	Actividad técnico económica productora de riquezas	Instrumento de alienación social.	Elemento que encierra un principio educativo y epistemológico.
<b>Función de la institución escolar</b>	Asegurar la integración y productividad a través de una profesión en el mercado de trabajo.	Preparar disciplinar, política e ideológicamente a los trabajadores. Consolidar el orden social instituido.	Operar como una unidad de transformación. Desarrollar mediaciones en favor de los grupos más desfavorecidos.
<b>Eje formativo que se prioriza</b>	Aspectos teórico curriculares generadores de capacidad de trabajo (adquisición de habilidades intelectuales, desarrollo de actitudes y transmisión de conocimientos.)	Aprendizajes vivenciales que favorecen las condiciones requeridas para formar la fuerza de trabajo que se desea.	Formación integral basada en el desarrollo de contenidos y modalidades de acción que ubica al trabajo como elemento de unidad técnico y política de la práctica pedagógica.
<b>Noción de organización institucional al que subyace</b>	Dimensión institucional que contribuye a la eficacia del proceso de instrucción y potencia el rendimiento escolar.	Principal elemento de socialización institucional que sirve a la distribución meritocrática en el sistema ocupacional.	Parte sustantiva del proceso educativo que se define en función de determinados proyectos formativos.

<b>Características que adquiere la organización.</b>	Verticalidad. Principio de autoridad, obediencia y control. Fragmentación del trabajo. Estandarización de pautas de funcionamiento. etc.	Verticalidad. Autoridad, obediencia, control. Rutinización de prácticas, etc.(Estructura análoga al sistema productivo)	Democracia. Flexibilidad, libertad, contextualización según las características de la institución y del medio. etc.
--	--	---	---

Cuadro 1. Significado que adquieren los diferentes componentes que determinan el perfil de las instituciones educativas, desde la óptica de las principales posturas teóricas que abordan la relación educación trabajo.

perfectamente encuadrable en los principios de la fenomenología en general y del interaccionismo simbólico en particular.

La relevancia del estudio de los procesos deviene de la idea de que la realidad se construye y negocia en procesos de intercambio e interacción, y que dichos procesos poseen estrecha vinculación con los procesos de construcción social.

Mediante la actuación de alumnos y profesores se participa de los procesos de construcción de identidades sociales dentro del aula y de la escuela, que llevan a la desigualdad y a la estratificación social.

Si integramos los desarrollos de uno de sus principales representantes, M. Young, con los principios de la rama interaccionista de la sociología del trabajo, podemos ver como, organización y trabajo adquieren también una nueva connotación.

Conforme a la noción de construcción social, desde la perspectiva interpretativa, el trabajo constituye una forma de interacción social, que al tiempo que genera tensiones y problemas en si mismo y en la sociedad, contribuye a conformar la identidad y mantener la autoestima. Y la organización el producto de una negociación, ya que no existe en si misma sino en el sentido común de las personas.

De allí, que la preocupación central respecto al mundo laboral gira en torno a como las personas se enfrentan o adaptan a la situación laboral (Watson 1995: 48-52)

### 1.3.3 La relación educación trabajo en nuestros días

Actualmente, en la coexistencia de diferentes interpretaciones acerca de la

relación entre educación y trabajo, coexistencia que refleja no solo diferentes formas de interpretar la realidad sino también la convivencia en la sociedad de grupos con intereses diferenciados y contrapuestos, tal como dijimos anteriormente, nos encontramos ante un momento de reorientación en la estructura y contenidos de la educación en su relación con el trabajo.

Tras un período de pérdida de confianza en el valor de la educación como medio para mejorar las condiciones de vida, ilustrado por ejemplo en los informes de Coleman , Coleman y Husén citados por Torres (1991) que restan importancia a variables educativas en relación a las sociofamiliares; por las expresiones acusadoras que utiliza Combs, citado por Bonal (1998), cuando la hace responsable de la crisis económica actual y por las interpretaciones reproductivistas que señalamos anteriormente; nos encontramos en un período de revalorización de la misma.

Por retomar una de tantas expresiones que lo manifiestan citamos a Marcelo cuando dice “La educación y la formación de forma cada vez más creciente serán los principales vehículos para la concienciación, la integración, el avance y el desarrollo personal” (1997:9).

Ciertamente, es innegable que estamos en un período en el cual la educación adquiere gran protagonismo, ya que las transformaciones estructurales acaecidas durante los últimos tiempos, en gran parte a raíz de las innovaciones tecnológicas y las telecomunicaciones, como dice Castells (1997), han impactado directamente sobre la dinámica del sistema de relaciones económicas, sociales, culturales, etc., implicando nuevos desafíos formativos, ya que la “información es a la sociedad actual lo que la energía fue a la sociedad industrial”.

Dichos desafíos en el campo de la formación profesional, como ya hemos venido comentando, se relacionan fundamentalmente con la modificación de los puestos de trabajo (descualificación de unos, cualificación de otros, informatización, surgimiento de nuevos puestos, etc.), con el nuevo modelo organizativo (nuevas estrategias en los procesos productivos, flexibilización, etc.) y las transformaciones en el mercado laboral (terciarización, fragmentación, etc.).

Ahora bien, sin desconocer la intrínseca relación que debe existir entre formación profesional y contexto socioeconómico, ya que es en el seno de una realidad dada donde la misma adquiere su sentido y razón de ser, hasta que punto la conciencia de un nuevo ordenamiento productivo (que para algunos autores marca el fin del sistema Taylorista) y la aparición de un “nuevo concepto de producción”, caracterizado por De Paula (1999) y García (1999), entre otros, por la flexibilidad productiva en relación a la demanda, la subcontratación de distintas

partes del proceso productivo y la búsqueda constante de perfeccionamiento o incorporación de conocimiento al mismo, deben incidir sobre los programas educativos?.

Dicho en otras palabras ¿hasta que punto la “presunta búsqueda” de articulación no conduce a que los sistema de formación profesional se organicen en función de la nueva ordenación económica productiva?.

Flexibilidad, polivalencia, capacidad de gestión, responsabilidad, postura cooperativa, etc. son los nuevos valores del mundo laboral (De Paula 1999: 3-8), valores aparentemente incuestionables en si mismos, vinculados no solo al saber hacer sino también al “saber ser”, valores que exigen no solo formación en la especialidad, sino una amplia base general y la oportunidad de la experiencia vivencial.

Valores que en el intento de salvar la distancia entre dos mundos, el de los ofrecimientos educativos y las demandas laborales, (distancia que se interpreta como la principal responsable de los problemas de desempleo actual), transportados al campo de la formación profesional, se promocionan entre estudiantes y trabajadores como “La Vía” de integración socio laboral.

La cualificación y/o recualificación de trabajadores aparece entonces como la contra alternativa (alternativa complementaria y contradictoria) al avance tecnológico, como el medio fundamental que posibilitará no solo la integración socio laboral sino la mejora en las condiciones de empleo y trabajo, de allí que haciendo propia la dinámica del mundo laboral la formación profesional centraliza sus esfuerzos en el logro de un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidades, que se ha coincidido en llamar competencias; y crea las condiciones educativas - laborales propicias para que las mismas se desarrollen y pongan en práctica: una escuela en la que todos aprenden a hacer su trabajo con la mayor calidad y en el menor tiempo posible y a actuar colaborativamente en el logro de objetivos e intereses que no le son propios a los estudiantes ( futuros trabajadores).

La pretendida articulación entre educación general y formación profesional pareciera de este modo estar produciéndose, ya que la evidente falta de sincronización entre el ritmo de los ciclos académicos y los tecnológicos, (responsable de la obsolescencia del conocimiento científico técnico según García -1991-), es recompuesta mediante programas de formación tecnológica general con base cultural; mediante un involucramiento continuo de la educación básica en el proceso de formación para el trabajo.

Sin embargo, si la finalidad última del proceso formativo es la adecuación funcional a las nuevas formas y valores laborales, o lo que es lo mismo, si el máximo y único indicador de evaluación que se considera es la absorción directa del egresado; como decíamos anteriormente, no podemos pensar que esta articulación trae consigo o representa en si misma una alternativa para el trabajador, sino que, tal como lo sugiere Saviani (1999: 163), representa solo un proceso de preparación de los trabajadores a las demandas de capacidades abstractas que el nuevo sistema de trabajo requiere a raíz del vaciamiento de saberes específicos que la tecnificación está provocando en los puestos de trabajo y su consecuente requerimiento continuo de saberes más generales y abstractos.

Así, tras el discurso de una nueva formación centrada en valores democráticos y de desarrollo personal - profesional, se nos esconde lo que Rodríguez (1998) denomina un pensamiento pedagógico empresarial. Al respecto también se refiere Frigotto (1999 -a-) cuando advierte de la presencia de un proceso de adaptación y conformación del trabajador en el plano psicofísico, intelectual y emocional, a las nuevas bases materiales, tecnológicas y organizacionales de la producción. Proceso centrado en los conceptos de competencias y habilidades y sustentado por la pedagogía de la competitividad.

Claramente podemos ver como la recuperación del valor de la educación, se centra en los aspectos económicos y productivos; significando desde nuestra perspectiva un resurgimiento de la teoría del capital humano, aunque, como dice Bonal (1998: 171-203), ahora con más énfasis en aspectos cualitativos de la educación y no tanto cuantitativos.

Aspectos cualitativos que si no son cuidadosamente analizados reportan una doble significación y provocan valores y procesos educativos de apariencia “solidaria” pero que tienen en el mercado y en el capital su horizonte conceptual y práctico (Frigotto 1998 -b-) legitimando desde nuestra perspectiva una confusa contradicción de valores.

Confusión interpretada por Pascual Serrano (1999: 43), como manipulación que conduce a la “instrumentalización ideológica” de conceptos ambivalentes, ya que al emplearse en los procesos laborales (y educativos) nociones demasiado heterogéneas, amplias y a veces contradictorias entre si; se resalta su perfil positivo y descuida la doble significación.<sup>18</sup>

Con todo ello, entonces el nuevo modelo de formación profesional, tal

---

<sup>18</sup> Así por ejemplo, en base al aporte de la misma autora, tomada al descuido la bien vista formación para la flexibilidad, entendida como democratización de los procesos laborales, mayor autonomía del trabajador, etc. significa al mismo tiempo creación de un discurso que justifica la “precarización de las condiciones laborales”.

como nos interrogábamos al inicio, ¿se encuentra en condiciones de posibilitar el desarrollo personal y la integración de los sectores excluidos del actual sistema productivo y social, operando en el marco de la equidad e igualdad de oportunidades?

Desde un pensamiento acrítico, forjado a partir de los fundamentos que sustentan los programas educativos oficiales que intentan resolver el grave problema de desempleo mediante una política de formación, no solo podríamos decir que integra, sino que ofrece un espacio de “participación y desarrollo personal” en tanto que ofrece lo que el nuevo marco laboral requiere: preparación para la integración de los empleados en los objetivos y procesos de la empresa.

Pero si analizamos críticamente y con mayor agudeza lo que ocurre en el campo educativo y laboral, y si nos ayudamos por trabajos investigativos<sup>19</sup> de algunos autores, como los que seguidamente mencionamos, nos vemos en la obligación de poner en tela de juicio nuestra provisoria aceptación del planteamiento anterior, en tanto que advertimos una concepción simplificada de la relación educación producción; relación que ha dado origen a diversos estudios que analizan y denuncian las acciones y efectos que subyacen a esta.

Así, parafraseando con las expresiones de dichos investigadores podemos decir que, considerar la educación centrada en competencias como el eje principal de las políticas de empleo, no solo implica una reducción mecanicista de un problema de orden estructural (Frigotto:1998 –b-), sino un proceso de creciente responsabilización de los trabajadores de su propia situación (Serrano Pascual, 1999), proceso que legitima la exclusión (Paniagua, 1999), y desvirtualiza la función económica de la escuela planteándola en términos de empleabilidad o formación para el empleo (Gentile 1998).

Con ello advertimos que a la hora de interrogarnos sobre la realidad de la formación profesional, es necesario considerar dos contextos de análisis: el de las declaraciones explícitas y el de los determinantes implícitos que pueden contradecir a los primeros, poniendo en riesgo el futuro de la misma.

Retomando los puntos que se refieren específicamente a la institución escolar destacados en el cuadro síntesis anterior, explicitamos lo dicho mediante el cuadro Nro. 2.

---

<sup>19</sup> Realizadas tanto en el ámbito de la formación profesional reglada como en el de la no reglada.

<b>Elementos de análisis</b>	<b>Lo que dice</b>	<b>Lo que puede decir</b>
<b>Escuela</b>	Medio de integración sociolaboral	Medio de adecuación funcional a las nuevas formas y valores laborales.
<b>Eje de la formación</b>	Competencias. Formación centrada en valores democráticos y de desarrollo personal, como flexibilidad y polivalencia.	Competitividad. Formación centrada en valores solidarios y participativos, referenciados conceptual y prácticamente en el mercado
<b>Organización</b>	Horizontal, colaborativa, fundamentada en el desarrollo de procesos de participación tendentes al logro de objetivos comunes.	“Pseuda libertad y flexibilidad” fundamentada en un discurso de colaboración mutua que “oculta relaciones de poder unificación de intereses” ajenos a los estudiantes futuros trabajadores.

Cuadro Nro. 2: Lo explícito y lo implícito en los procesos de organización

### 1.3.3.1 Desafíos pedagógico organizativos

Aunque el esfuerzo se centró en un análisis que permitiera arrimar respuestas a las preguntas iniciales, somos conscientes que en el campo de transformación de la formación profesional, son múltiples los interrogantes que pueden abrirse y escasas las respuestas encontradas. Sin embargo, a partir de la línea esbozada creemos es tiempo de avanzar en la discusión y replantear como dijimos inicialmente no solo los procedimientos sino las concepciones que subyacen a los mismos.

Para ello, creemos imprescindible tomar en consideración que la educación en general y la formación profesional en particular poseen una dimensión política y técnica que se pone de manifiesto en toda práctica educativa escolar, determinando el modo en que la misma se desarrolla y articula con otras prácticas socio laborales.

Dimensiones que en el decir de Frigotto (1998 –b-), podrán servir a los sectores mas desfavorecidos en la medida en que mantengan la imprescindible unidad interna; que requiere la articulación de determinados intereses formativos con las estrategias y estructuras organizativas educativas que los posibiliten, en nuestro caso posibilidad de que la escuela se organice para el acceso efectivo de los sectores trabajadores y de acuerdo a sus intereses.

No podemos olvidar que uno de los fenómenos más importantes que se registran en nuestros días, asociado fundamentalmente a la transformación productiva y tecnológica, es el significativo aumento de la desigualdad, que

según Tedesco (2000:83) para muchos se traduce en “exclusión” o desvinculación con la estructura productiva, y que esta situación bajo ningún aspecto puede ser ignorada o mucho menos reforzada por un sistema que paradójicamente pretende formar en relación al trabajo.

Así en el reto de formar *a los trabajadores* (como sujetos del trabajo) y *no de formar trabajadores* (como objetos del trabajo), la educación y la formación profesional particularmente (con la participación de todos los agentes implicados: estado, asociaciones de trabajadores, asociaciones empresariales, etc.) tiene en el contexto de nuestra sociedad un importante desafío, vinculado tanto a la democratización de los espacios de formación, cuanto a la preparación para el acceso y permanencia en espacios laboralmente significativos, preparación que no se plantea en términos de empleabilidad sino de facilitación de elementos para la elaboración de un proyecto de vida profesional que debe trascender o superar ampliamente las fluctuaciones e intereses del mercado; lo que Touraine (1999:21), denomina formación que coloca al individuo “frente a la empresa más bien que en ella”

#### **1.4 Lineamientos estructurales que articulan la relación entre el sistema educativo formal y el mundo laboral: tendencias actuales de la política de formación profesional**

Atendiendo a que todo proceso de reflexión sobre la realidad supone un conocimiento certero de las características generales y particulares que la misma posee; en este momento, procuraremos visualizar los principales lineamientos estructurales bajo los que se materializa la relación educación trabajo y los diferentes modelos a los que da lugar en la mayoría de los países occidentales, destacando los aspectos idiosincrásicos, elementos comunes, y dinámicas de funcionamiento. Todo esto, trabajando a partir de “lo dicho” y teniendo como fuente diversos documentos oficiales y bibliográficos<sup>20</sup> que caracterizan los sistemas de formación profesional.

##### **1.4.1 Precisiones conceptuales**

Dado que los significados y valores de los sistemas de formación profesional varían en función de los diferentes contextos socioeducativos, creemos conveniente comenzar con una clarificación terminológica conceptual,

---

<sup>20</sup> Informe de la OIT sobre el empleo en el Mundo, 1998 – 1999; Informe anual del CEDEFOP (1999); Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: Nuevo programa nacional de formación profesional. Madrid.1999;. LAZARO Y MARTINEZ (1999) Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea. Universitar de València.; ECHEVERRIA SAMANES, B. (1993) Formación profesional. Barcelona. PPU; JATO SEIJAS, E. (1998): La Formación profesional en el contexto europeo, nuevos desafíos y tendencias. Barcelona. Estel.; Etc.

que nos posibilite avanzar unívocamente. Así ante la pregunta ¿A qué nos referimos cuando hablamos de formación profesional?, decimos que designamos “todos los tipos de formación sistemáticamente organizada, dispensados independientemente de la edad y el nivel personal de los candidatos, para el ejercicio futuro de una actividad profesional, que permita adquirir las cualificaciones prácticas y teóricas necesarias para el ejercicio de esta actividad” (Seijas, 1998: 56)

Como se puede apreciar, estamos frente a un concepto amplio, adaptable a diversas situaciones, que refiere a una variada gama de destinatarios y grados de especialización de la formación; y que comprende por un lado tanto a la formación reglada (formación que a lo largo de un continuo cronológicamente organizado y estructuralmente jerarquizado ofrece cualificaciones oficialmente reconocidas -Pedró, 1987: 46), como a la no reglada; y por otro lado, tanto a la formación profesional obligatoria (educación que se recibe durante el período de la vida en el que por ley es necesario asistir a la escuela) como a la no obligatoria.

Aludiendo a los diferentes tramos que la componen, desde una visión integradora podemos decir que refiere tanto a la formación profesional de base (enseñanza general mínima suficiente para que un ciudadano pueda desenvolverse dentro de la sociedad y su cultura) formación profesional inicial (formación que facilita y posibilita a ese ciudadano el acceso y la participación en el mundo laboral) y formación profesional continua (formación que lo actualiza y capacita a lo largo de toda la vida).

Seguidamente, aunque nuestro objeto de estudio se centre en torno a la problemática de la formación profesional inicial, teniendo en cuenta que cada una de las etapas opera como base de la siguiente y ámbito de proyección de la anterior, implicando un alto grado de articulación y mutua coordinación; revisaremos las principales tendencias de la política formativa general.

#### **1.4.2 Prioridades de la política formativa actual**

En el marco del nuevo escenario económico, productivo y social presentado a lo largo de los puntos anteriores, la mayoría de los países occidentales han consolidado políticas educativas orientadas a reformas de los diferentes sistemas educativos, tanto a nivel general, como en el profesional.

Políticas marcadas por considerar que la educación constituye el factor fundamental que permitirá satisfacer las nuevas necesidades sociales e individuales y por definir al capital humano, como recurso económico de primer orden.

Así, estaríamos en la actualidad, asistiendo a la configuración de un modelo educativo internacional común a los países miembros de la OCDE, instalado en finalidades cada vez más determinadas por las necesidades económica, con prácticas pedagógicas cada vez más fáciles de prever y con un conjunto de elementos comunes a todos esos sistemas educativos (Lázaro y Martínez, 1999)

Tal uniformización, estrechamente relacionada a la orientación del modelo político económico general, deviene específicamente del creciente grado de incidencia que tienen las prescripciones de los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, Unión Europea, UNESCO, etc.) sobre las políticas nacionales y el establecimiento de prioridades educativas

Las disposiciones de dicha política afectan fundamentalmente al ámbito de la educación básica obligatoria y al de la secundaria superior o pos obligatoria, y aunque cada una de las medidas también presentan variaciones en torno a las características contextuales locales y a las posibilidades nacionales, en general se trata de priorizaciones dentro de las posibles opciones.

El nivel de concordancia de las respuestas en determinadas opciones para cada nivel del sistema educativo, especialmente en el caso de la educación secundaria superior, puede apreciarse en los cuadros Nro 3 y 4, que Lázaro y Martínez (1999) nos ofrecen.

<b>Educación primaria</b>				
	Mejora de la calidad de la enseñanza	Ampliación tiempo de trabajo escolar	Fortalecimiento del núcleo curricular básico	Incremento de la financiación para áreas desaventajadas
EE.UU.			x	x
JAPON			x	
ITALIA		x		
CANADA			x	
ISLANDIA		x		
MEXICO	x			x
PORTUGAL		x	x	
ESPAÑA	x			
TURQUIA	x			

Cuadro 3. Orientaciones de reforma en educación primaria. Fuente: Lázaro y Martínez 1999.

A continuación, visualizaremos lo que diferentes autores coinciden en caracterizar como los movimientos y orientaciones mas significativas de la enseñanza obligatoria y pos obligatoria.

Pero antes, para mejor comprender los cambios ocurridos y tendencias futuras, nos interesa recordar que el objetivo general de los diferentes modelos de formación profesional nacionales, en el ámbito general de los países de la OCDE, apuntan en lo esencial, según un estudio realizado a finales de los años setenta por dicho organismo, a favorecer el relanzamiento económico, a reducir el paro y a ayudar a determinados grupos a acceder a un empleo en el mercado de trabajo.

O que según Pedró, las prioridades de los países centrales en las relaciones entre educación y empleo para los jóvenes que se encuentran en el umbral de transición de enseñanza obligatoria y pos obligatoria; se resumen en la tendencia a evitar la marginación de importantes fracciones de la juventud, fomentando su participación en todo tipo de enseñanzas, ampliando la oferta de formación, favoreciendo un mejor conocimiento del mundo del trabajo, brindando oportunidad de que desarrollen una experiencia práctica y desarrollando diversas modalidades que atiendan las mas variadas necesidades, intereses y aptitudes, sin perder de vista la calidad de la enseñanza.

#### **1.4.2.1 Innovaciones en el ámbito de la educación obligatoria ó formación profesional de base<sup>21</sup>**

Nos referimos a las innovaciones introducidas en aquella instancia educativa que ofrecen los diferentes estados, con el fin de proporcionar a los ciudadanos los conocimientos mínimos para poder desempeñarse en la sociedad . Instancia que según Jiménez (1996. 93-108) comprende un conjunto de saberes, aptitudes y habilidades básicas relacionadas con el mundo laboral y aplicables a un amplio abanico de campos profesionales.

Tal como los expresan Pedró (1987), Seijas (1998), Lázaro y Martínez (1999), etc.; las innovaciones generales de este tipo de enseñanza se reflejan en una expansión del período de escolaridad obligatoria, en la introducción de contenidos orientados a favorecer el mejor conocimiento del mundo laboral y en el protagonismo que asume la orientación escolar. Medidas todas que, como veremos más adelante, han sido acompañadas de una política destinada a mejorar y hacer más atractiva a los ojos de los estudiantes la formación pos obligatoria.

Respecto a la primera, tenemos que señalar que la tendencia general a extender la enseñanza obligatoria se justifica a si misma en la necesidad de proveer

---

<sup>21</sup> También denominada:

*Primera etapa de la Formación Profesional inicial:* Decisión del consejo 91/387 /CEE, de 22 de julio de 1991 según la cual “se entiende por formación profesional inicial cualquier forma de formación profesional no universitaria, incluida la enseñanza técnica profesional y el aprendizaje que facilite el acceso de los jóvenes a una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes del estado miembro en que se haya obtenido” (En Seijas, E. 1998: 56) ó *Educación profesional de base:* Benito Echeverría (1993: 226)

a todos los jóvenes de las bases de conocimientos, competencias y valores que les permitan participar activamente en el mundo socio laboral y continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por un lado; y en la tendencia a ir alargando cada vez más el período de transición de dichos jóvenes a la vida laboral activa, por otro.

En tal sentido, el intento de establecer una normativa que mantenga a los alumnos mayor cantidad de años escolarizados, ha presentado dos ámbitos de discusión y análisis; uno que gira en torno a saber a que edad debe darse por concluido el período de obligatoriedad (y gratuidad) escolar, y otro que se pregunta que se puede hacer para tornar atractiva la oferta educativa pos obligatoria, de modo que “no pueda ser rechazada”.

<b>Educación secundaria superior</b>					
	Reducción de tasas de abandono	Expansión y mejora de la oferta educativa	Estandarización de las cualificaciones	Fortalecimiento de vínculos con empresas	Refuerzo de integración con educación general
JAPON			x		
ALEMANIA		x			x
FRANCIA				x	x
ITALIA	x	x			
R. UNIDO	x				
CANADA			x		
AUSTRALIA		x			
AUSTRIA		x			x
BELGICA	x	x		x	
DINAMARCA	x				
FINLANDIA				x	
GRECIA		x			x
ISLANDA		x		x	
IRLANDA	x				
HOLANDA		x			x
N. ZELANDA	x	x	x	x	
NORUEGA		x			
PORTUGAL	x	x			
ESPAÑA	x	x	x		
SUECIA	x				
EE.UU.			x		

Cuadro 4. Orientaciones de reforma en educación secundaria superior  
Fuente: Lázaro y Martínez (1999).

La segunda medida, es decir, la realización de cambios substanciales en los planes de estudio y en las metodologías de enseñanza aprendizaje, se debe tanto a la necesidad de ampliar el curriculum para incorporar los nuevos años de estudios obligatorios, como a la búsqueda de una mayor interrelación de este con las transformaciones tecnológicas y del mundo laboral.

Las mismas generalmente se concretizan mediante la introducción de nuevos contenidos curriculares a los ciclos o etapas de la enseñanza secundaria, comunes a todos los alumnos.

Tales contenidos comparten siempre, de manera mas o menos evidente, la voluntad de incidir específicamente en los conocimientos teórico prácticos, que los alumnos tienen sobre el trabajo, la economía y la dinámica de funcionamiento del mercado laboral local. Al tiempo que revelan la tendencia a proporcionar, formación en actitudes y entrenamiento en destrezas comunes a cualquier tipo de empleo.

La consecuencia directa de ello, en la mayoría de los planes de estudios de la educación obligatoria, ha sido: el establecimiento de objetivos orientados a favorecer la introducción a la vida activa poniendo énfasis en la dimensión practica y funcional de los contenidos y reforzando los procedimientos de trabajo y las actitudes relacionadas con tal dimensión; y la introducción de materias de carácter tecnológico y de iniciación profesional.

La tercer innovación de carácter general para la enseñanza obligatoria, se refiere a la creación y potenciación de los servicios de orientación e información para los alumnos.

Dichos servicios, tienen por un lado la función de facilitar a los estudiantes las elecciones que le competen realizar al finalizar la enseñanza obligatoria, y por otro lado la de lograr una mejor relación entre la escuela y el mundo laboral.

Así se piensa en una orientación que se ocupe de proporcionar al los alumnos elementos que les posibiliten escoger la modalidad de formación más adecuada a sus intereses y posibilidades, orientarlos hacia una ocupación concreta y dotarlos de informaciones que les permitan, o bien obtener las cualificaciones que necesitan, o bien contactar directamente con el mundo empresarial.

Se tiende, entonces a facilitar lo más posible la toma de decisiones de los estudiantes que desean continuar realizando estudios superiores ó técnicos y a facilitar el salto al mundo laboral que aquellos jóvenes que no pueden o no desean

seguir estudiando.

Estas innovaciones además de originar la creación de estructuras institucionales de apoyo a la orientación; ha significado también la modificación de los programas generales y la introducción de nuevos contenidos curriculares vinculados a la especialidad.

Pero como los mismos autores que venimos trabajando nos dicen, estas no han dejado de ser cambios menores en la estructura general de los sistemas educativos, si los visualizamos comparativamente a las reformas de gran alcance producidas en el ámbito de la enseñanza pos obligatoria.

#### **1.4.2.2 Innovaciones en el ámbito de la educación pos obligatoria: formación profesional inicial<sup>22</sup>**

Antes de referir las principales tendencias desarrolladas en la formación profesional inicial, es necesario comentar que fundamentalmente en este ámbito, existe una amplia variedad de modalidades formativas y de concepciones de la enseñanza y la educación; que abordadas en su conjunto, han dado lugar al reconocimiento de diferentes modelos de formación.

Sin ser exhaustivos, o más precisamente, siguiendo fundamentalmente los estudios realizados en el marco de la Unión Europea, podemos decir que tal diversidad es factible de agruparse en torno a tres modalidades formativas, definidas fundamentalmente por el lugar que en cada una de ellas ocupa el sistema administrativo central, el sector empresarial y el sistema de enseñanza no formal.

Tales modalidades, aunque reciben distintas denominaciones por parte de los diferentes investigadores : modelos escolar, dual y compuesto para Pedró (1987) y Borja (1990); y modelos escolar, de aprendizaje y mixto para García Garrido (1989) y Echeverría (1993) por ejemplo; poseen una serie de características semejantes, y responden a principios comunes y a una misma lógica interna. Veamos rápidamente cada uno de ellos:

##### **1.4.2.2.1 Modelo escolar**

Se trata de un modelo administrado y regulado fundamentalmente por la administración educativa central.

---

<sup>22</sup> O segunda etapa de la formación profesional inicial, en terminología utilizada por la Unión Europea, ver referencia a pie de página nro 21.

Esta característica, contribuye no solo a que todas las posibles vías de formación estén integradas en un sistema escolar dependiente de una administración general, sino que también y a consecuencia de ello, favorezca la escolarización universal a tiempo completo de todos los jóvenes, más allá del período obligatorio ( Pedró, 1987)

Desde el, la formación profesional inicial puede considerarse como un programa completo de formación, dirigida principalmente a jóvenes y que los conduce a la obtención de diferentes títulos que posibilitan ejercer una profesión. Programa que está precedido de un período de formación profesional de base y puede ser acompañado de otro de especialización profesional. (Echeverría, 1993).

De allí que, por lo general los sistemas educativos encuadrables en un modelo de esta naturaleza, ofrecen un itinerario formativo en el sistema orientado hacia tres ramas diferenciadas:

- Una general que prepara para la prosecución de estudios superiores de larga duración.
- Una tecnológica que permite tanto el acceso directo al empleo, como la prosecución de estudios profesionales de corta duración.
- Y una última técnica profesional que prepara para la obtención de diplomas que permiten la entrada directa a la vida laboral con diversos niveles de cualificación.

En general, constituye un modelo que a pesar del énfasis que coloca en los aspectos académicos escolares y en la certificación oficial de haber transitado por la institución educativa y acreditado determinados conocimientos; gradualmente va transformando su perfil originario e incorporando características propias de los llamados sistemas duales; en tanto que éstos ofrecen alternativas de formación para la otra gran demanda de nuestros días, como es la demostración de capacidades específicas en los puestos de trabajo o saber hacer (Echeverría, 1993)

El ejemplo que a juicio de todos los autores es el que más representa en término medio este sistema es el caso francés, no obstante esta organización también se aprecia en otros estados como son Bélgica, Holanda, Grecia, etc. Según Pedró, comprende sistemas de países en los que la tasa de escolarización es muy alta y otros en los que el sector de formación profesional en régimen de aprendizaje es muy débil y con baja estima social.

#### **1.4.2.2 Modelo de aprendizaje o dual**

Se refiere a un sistema de enseñanza en el cual el sector empresarial toma alto grado de protagonismo a lo largo de todo el proceso de formación de los jóvenes y adolescentes.

La formación se concibe y desarrolla directamente en el seno de una empresa, bajo la supervisión de los empresarios y de la administración pública educativa o laboral, o bien compartiendo el tiempo entre el lugar de trabajo y el centro especializado (García, 1989) logrando una adecuada combinación entre formación práctica y formación teórica.

Para que el sistema funcione ambas entidades dedicadas a la formación asumen la responsabilidad del proceso, aunque gran parte del peso recae sobre el sector empresarial, ya que son las empresas, con la debida autorización gubernamental, las encargadas de realizar la estructuración y desarrollo de los cursos.

En este marco la formación profesional inicial puede definirse como un programa completo de capacitación profesional, a cargo de dos instancias formativas, sobre la base legal de un contrato de formación entre empresa y aprendiz, que posibilita el aprendizaje del “saber hacer” y “estar” y la obligación de perfeccionar y profundizar en escuelas profesionales los conocimientos requeridos para el ejercicio de una profesión (Echeverría, 1993).

Este modelo a diferencia del anterior y a juicio de los autores que venimos analizando, emplea un sistema de acreditación en el cual las competencias adquiridas y el correcto desempeño adquieren mayor importancia que la tradicional titulación a partir de los contenidos abordados y teóricamente superados.

Diferentes estados como Dinamarca, Luxemburgo, etc. podrían ejemplificar esta modalidad de formación, sin embargo quien constituye el modelo tipo es el sistema de la República Democrática Alemana.

#### **1.4.2.3 Modelo mixto o compuesto**

Se trata de un modelo que se caracteriza por dar mayor grado de participación al sector de la educación no formal en el proceso de la formación profesional.

Parte de la idea de que el sistema formal y sobre todo el sistema escolar no puede ni debe copar toda la demanda educativa, lo que da lugar al desarrollo de

programas de formación inicial dispensados fuera de la escuela y con la participación del sector privado (Pedró, 1987).

Así, comprende múltiples proyectos de formación profesional destinados generalmente a jóvenes y adolescentes, con escasos logros en la enseñanza formal. Programas organizados por organismos que actúan al margen del sistema educativo formal, o con mínima asociación, tanto públicos como privados.

Esta modalidad de opciones alternativas dibuja un perfil de la formación profesional con alto grado de diversidad y por lo tanto difícilmente generalizable, máxime que muchos de ellos poseen un carácter experimental y por ende pueden presentar cierta transitoriedad.

Otro rasgo distintivo que señalamos para continuar con la diferenciación que en base a Echeverría (1993) veníamos realizando, es el carácter de alternancia que presenta, al que define siguiendo la terminología propuesta por CEDEFOP, como formación a base de módulos, en una universidad, escuela técnica o establecimiento de formación complementaria, que se alterna con la práctica coordinada y dirigida en un medio industrial, profesional o comercial.

Por último a fin de ejemplificar este sistema decimos que uno de los casos más típicos y que mejor lo ilustra es el del Reino Unido.

Estos modelos, si bien constituyen prototipos de organización, en mayor o menor medida, no están ajenos a los procesos de uniformización que comentábamos; ya que las transformaciones en el mundo de las relaciones sociales y laborales, conduce día a día a sistemas de formación profesional flexibilizados.

Es decir, sistemas que rompen las rigideces de sus estructuras a fin de evitar el riesgo de ofrecer una formación predominantemente formal, académica y de aula, que limite a los alumnos las posibilidades de vincularse al sector empresarial (riesgo del modelo escolar); o una formación predominantemente técnica, con escasa formalización, en la que no haya espacio para la orientación de los estudiantes, ni para que estos puedan alternar, confrontar y consolidar su prácticas laborales sobre una base tecnológica y científica (riesgo del modelo dual).

En tal sentido, es que también se habla de la necesidad de que Alemania intente salvar el marcado distanciamiento entre educación general y formación profesional, entre la presencia del estado con los padres y la de la esfera productiva; entre la teoría y la práctica curricular, etc. De que Francia impulse un

régimen de aprendizaje para revalorizar los bajos niveles de cualificación, y por último de que el Reino Unido intente responsabilizar a las empresas locales en la calidad de la formación que ofrecen y recuperar de alguna manera el control general; a pesar de que las mismas tradicionalmente han proliferado compensando las deficiencias del dispositivo nacional de formación Profesional.

Presentadas la diferencias básicas fundamentales que se pueden encontrar en los diferentes sistemas de formación profesional inicial, y relativizadas las mismas en función de las presiones y necesidades generales del contexto actual, veamos seguidamente las características que adopta el modelo Español y las tendencias de las políticas educativas que afectan a los diferentes modelos.

<b>Modelo</b>	<b>Escolar</b>	<b>Dual</b>	<b>Mixto</b>
<b>Relación: Escuela, empresa, educación no formal</b>	Dependencia de la administración general educativa	Alta responsabilización del sector empresarial	Importante participación del sistema educativo no formal (organismos públicos y privados)
<b>Enfasis de la formación</b>	Aspectos académicos escolares	Aprendizaje en las empresas. Combinación de enseñanzas prácticas y teóricas	Diversidad de programas.
<b>Conceptualización de la F.P.I</b>	Programa completo de formación dirigida fundamentalmente a preparar a los jóvenes para el ejercicio de una profesión.	Programa completo de capacitación profesional, que posibilita el aprendizaje del saber hacer y estar.	Formación a base de módulos que se realiza en una universidad, escuela o centro complementario y alterna con prácticas en diferentes medios
<b>Certificación</b>	Final, destaca el paso por la institución educativa	Desataca la adquisición de competencias.	Acorde al tipo de programa que se desarrolle
<b>Riesgos.</b>	Academicismo.	Tecnicismo	Exceso de diversidad, deterioro de la formación, etc.
<b>Necesidades y/o tendencias</b>	Revalorización de los niveles de cualificación.	Recuperación del mercado distanciamiento entre educación general y formación profesional	Mayor responsabilización de las empresas locales en la calidad de la formación que ofrecen. Recuperación del control central.

Cuadro 5 . Características de los principales modelos de formación profesional inicial. (Fuente: elaboración propia en base a las caracterizaciones realizadas por los autores de referencia)

#### 1.4.2.2.4 Modelo desarrollado en España y Catalunya:<sup>23</sup>

En relación a la situación presentada anteriormente, según los analistas del tema, en España en general (y por lo tanto en Catalunya) se pueden reconocer dos momentos diferenciados: antes de la LOGSE, período en el que el sistema contaba con un sector de formación profesional en régimen de aprendizaje muy débil y con baja estima social, (Pedró 1987: 65) y después de la promulgación y aplicación de la nueva Ley de Educación (1990) cuando comienza un proceso gradual de alejamiento del modelo escolar puro (Echeverría, 1993: 238) y lenta incorporación de elementos propios del sistema dual.

En su configuración específica, constituye una etapa formativa constituida por el conjunto de conocimientos habilidades, actitudes y destrezas particularmente vinculadas a la competencia profesional características de cada título, que culmina en la preparación para el ejercicio profesional.

Tal como lo dispone la LOGSE, y el Decret' d' Ordenació General dels Ensenyaments de Formació Professional Específica, la misma se estructura en dos ciclos formativos que conducen a la obtención de títulos profesionales.

Estos ciclos, organizados por módulos profesionales mientras se estructuran en créditos de carácter teórico práctico, se presentan ordenados verticalmente en dos niveles de cualificación que se pueden cursar al terminar la ESO, o al terminar el Bachillerato, 16 y 18 años respectivamente. y se denominan formación profesional de grado medio y de grado superior.<sup>24</sup>

Cada uno de estos grados, se corresponden con los niveles 2 y 3 de cualificación establecidos por la Comunidad Europea y otorgan los títulos de Técnico y Técnico Superior, respectivamente, en una determinada profesión. Títulos que articulan directamente con las diferentes modalidades del Bachillerato (en el caso del Técnico) y con la Universidad (en el caso del Técnico Superior) y garantizan validez en el ámbito estatal y europeo, y en entornos socioeconómicos concretos, a partir de la implantación de un proceso de catalogación de los mismos.

En ambos casos, la estructura curricular de la FPE, incluye una fase de formación práctica en los centros de trabajo, en la que se pretende que los alumnos puedan vivenciar las actividades propias de los diferentes puestos de una

---

<sup>23</sup> Denominada por la LOGSE Formación Profesional Específica.

<sup>24</sup> También existe la posibilidad de que trabajadores o desertores del sistema educativo formal que no posean título de Graduado en Educación Secundaria o Bachiller ingresen mediante una prueba de acceso y el cumplimiento del requisito de edad a ciclos de grado medio ó superior. Además se prevé el desarrollo de un curso puente entre ciclos formativos que posibilite a los egresados del grado medio acceder al grado superior.

profesión, adentrarse en la trama de las relaciones laborales y participar de los procesos organizativos y productivos, siempre bajo la coordinación de un tutor designado por el centro educativo y el centro de trabajo.

Para visualizar mejor su estructura y componentes ver cuadros 6 y 7, y anexo 1.

#### **1.4.2.2.5 Tendencias generales**

La orientación última de la formación profesional inicial reglada, tiende en la mayoría de los países, a dar carácter profesional a la enseñanza desde los niveles finales o superiores de la educación secundaria, lo cual se traduce en programas específicos de formación técnica.

Esta decisión necesariamente va acompañada de otras destinadas a:

- Renovar la oferta de formación, cambiando los perfiles profesionales tradicionales, reduciendo el abanico de formaciones, redefiniendo las competencias y las actitudes, y ampliando el espacio reservado a las enseñanzas generales, intentando limitar las cualificaciones vinculadas a una profesión precisa y favoreciendo las especializaciones progresivas.
- Desarrollar la capacidad de anticipación a los cambios tecnológicos productivos, para responder a las necesidades actuales y estar flexiblemente preparado para afrontar futuras transformaciones.
- Promover programas orientados a atender la demanda social y la demanda económica al mismo tiempo, es decir, a ofrecer las competencias que las empresas necesitan y las que necesitarán los individuos para seguir siendo competitivos.
- Propiciar formaciones en alternancia, lo que implica desarrollar programas que favorezcan la transición de la escuela a la vida profesional, mediante la combinación de formación en centros educativos y en centros de trabajo.
- Incrementar la participación de los agentes sociales en los procesos formativos.
- Promover la inserción cualificada de jóvenes en el mercado laboral, o lo que equivale a decir, reducir el número de jóvenes que acceden al mercado de trabajo sin una cualificación básica.

En términos generales, siguiendo los múltiples análisis realizados,

podríamos decir que tal como las presentan, las políticas educativas de los diferentes estados se orientan hacia el logro de una formación profesional que resulte atractiva para los jóvenes y en consecuencia aumente el número de participantes, al tiempo que contribuya a disminuir el creciente problema laboral que se ven obligados a enfrentar.

#### **1.4.2.3 Innovaciones en el ámbito de la educación pos obligatoria: formación profesional continua**

Nos resta un último tramo de la formación profesional pos obligatoria , y es el de la formación profesional continua. Ultimo en tanto que completa los objetivos planteados en el presente punto, pero fundamentalmente en tanto que se refiere a una instancia que comprende todas las posibles alternativas de formación a las que un trabajador a lo largo de su vida profesional, (en actividad o no), puede acceder. Lógicamente en este punto ya no nos referimos solo a la formación profesional reglada, sino que incluimos acciones de la educación no formal.

Es decir, hablamos de aquel conjunto de actividades formativas que se llevan a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones, como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas, como la promoción social, profesional y personal de los trabajadores (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999)

. Desde este marco, podemos decir que existen grandes expectativas en torno a esta modalidad educativa en tanto que asume significativas responsabilidades en el marco de la política de empleo y reconversión productiva, de allí que la principales tendencias se orientan a:

- Favorecer la integración y/o reconversión laboral de los trabajadores.
- Fortalecer la adaptación permanente de los mismos a la evolución de las profesiones y a la configuración de nuevos y diferentes empleos.
- Propiciar la promoción social de los trabajadores para permitirles superarse en sus cualificaciones y mejorar su situación social o desarrollo socio personal.
- Prevenir las consecuencias futuras de la evolución del mercado laboral.
- Superar las dificultades a las que han de hacer frente los sectores y empresas

en reestructuración económica y tecnológica.

Si bien estos lineamientos, en gran parte, hacen referencia a la formación en los centros laborales, finalmente es importante destacar que la misma se desarrolla a través de múltiples proyectos educativos no reglados, que se originan tanto en ámbitos gubernamentales como no gubernamentales; y que posee múltiples formas de concreción, por lo cual que difícilmente podrían resumirse en lo que tradicionalmente se ha dado en llamar formación ocupacional o formación en la empresa.

Después de este rápido recorrido por lo que constituye el núcleo central de preocupaciones de la formación profesional en cada uno de los niveles o principales modalidades que adopta, y de haber observado como, conforme al aumento de años en la formación se precisa cada vez mas el nivel de especialización y con ella, la voluntad de incidir en los procesos de incorporación laboral; nos interesa resaltar como a pesar de estas diferencias y de las particularidades que la misma presente en cada país, a toda ella en su conjunto, se le atribuye un papel clave en la recomposición de los problemas de desempleo estructural. Para ello traemos a colación declaraciones de la Organización Internacional del Trabajo.

A pesar de las diferencias existentes entre unos y otros, todos los sistemas de formación profesional se enfrentan al dos retos fundamentales como son: el de formar personas dentro y fuera del ámbito puramente escolar, con la mejor relación coste – eficiencia, capaces de adaptarse y desenvolverse adecuadamente en los complejos y cambiantes sistemas tecnológicos y de producción de sus entornos laborales más inmediatos; y el de contribuir a la cohesión social mediante la reducción del paro de larga duración y el desempleo de los jóvenes que todavía buscan el primer trabajo.(OIT, citado por Lázaro y Martínez 1999).

### **1.5 Síntesis del apartado**

Estableciendo relaciones entre el desarrollo de los diferentes puntos, a modo de cierre, sintéticamente podemos decir que:

En un contexto de constantes y profundas transformaciones de orden político económico y socio laboral, los sistemas educativos en general y los formativos en particular, se ven forzados a reestructurar y resignificar su organización y sentido.

Los imperativos de la política neoliberal, no solo exigen al mismo una completa adecuación y adaptación a las nuevas estructuras productivas, sino que lo visualizan como uno de los medios fundamentales que posibilitarán la integración de ciudadanos excluidos de los espacios sociales y productivos más significativos.

Tales exigencias colocan a la formación no solo frente a la indiscutida responsabilidad de preparar en el dominio de los avances técnicos y productivos, sino también, frente al dilema de tener que responsabilizar a los trabajadores de su situación, asociando desempleo a descualificación; cuando sabemos que existe una gran incertidumbre social respecto al trabajo, y múltiples elementos políticos involucrados en el desempleo, que trascienden ampliamente a la capacitación.

Desde el punto de vista empresarial y de las políticas gubernamentales, la formación constituye una estrategia política social para atender los problemas de empleo y desempleo. De allí que las soluciones se orientan a atender las exigencias de preparación de mano de obra para los nuevos procesos laborales, y se traducen en programas que buscan desarrollar habilidades y conocimientos para aumentar la productividad del trabajo, la calidad y la competitividad de los productos.

Pero desde el punto de vista de los trabajadores, la situación es más compleja, en tanto que la revalorización de la misma, aunque se presenta como una opción para fortalecerlos, los coloca en una situación de gran vulnerabilidad. Como dice Ciavatta (1998) el binomio empresa trabajador que procura la nueva formación, representa más un problema que una solución a las cuestiones laborales, “una ecuación que comporta grandes riesgos de ideologización” y debilita la certeza en torno a cuáles son las nuevas habilidades y conocimientos para la valorización de sus fuerzas de trabajo.

La priorización de una u otra perspectiva nos señala que la formación profesional, tanto puede constituir un instrumento de integración social como de selección y exclusión, ó lo que equivale a decir, tanto puede referenciarse en los intereses del sector empresarial, o en los intereses y necesidades de sus destinatarios, sin que esto último implique desconocer las características del mercado de trabajo y posibilidades laborales reales.

Por ello, ante sistemas de formación que en un gradual proceso de transformación, y bajo el lema de formar para la participación y la inclusión, están otorgando al mundo empresarial y sus agentes, importantes responsabilidades (participación en la gestión de la institución, en la definición y desarrollo de diseños curriculares, etc.), creemos de fundamental importancia repensar desde ellos lo que se está presentando como una nueva relación entre educación y

trabajo, caso contrario, se corre el riesgo de encubrir y justificar mediante los nuevos procedimientos, la vieja y arraigada idea de explotación.

Sin desconocer que las reformas de los sistemas de enseñanza profesional se caracterizan, entre otras cosas, por una génesis curricular enraizada en las demandas del mundo laboral (Pont, 1997), y sin desvalorizar el necesario acercamiento que la formación debe tener con el nuevo orden productivo laboral, nos inquieta que en dichas reformas interrogantes fundamentales como son ¿para qué se enseña?, no tengan lugar; ó lo que es lo mismo, se entregue a priori al mercado la responsabilidad no solo de participar en los procesos formativos sino también de legitimarlos.

De allí que al igual que los miembros de la escuela Marina Vilte<sup>25</sup>, nos preguntamos: ¿Desde que concepción política pedagógica se está intentando dar respuesta a esta preocupación?, ¿Se prioriza la relación educación trabajo o educación empleo inmediato?, ¿Se forma para la elaboración de un proyecto personal profesionalizador o se prepara para la inmediata incorporación en un efímero mercado laboral? .

---

<sup>25</sup> Escuela de capacitación pedagógica sindical. (Argentina).

## CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE FORMACION PROFESIONAL EN ESPAÑA

Tramos	FP Base		FP Específica		FP Continua
<b>Concepto</b>	Conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas necesarias para una amplia gama de profesiones		Conjunto de conocimientos y habilidades relativos a una profesión		Acciones de formación permanente de los ciudadanos que además de su enriquecimiento personal, procura optimizar la participación de los mismos en el sector socioeconómico laboral
<b>Componentes</b>	ESO	Bachillerato	Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior	Proyectos educativos no reglados, originados en ámbito de gobierno, empresarial, organizaciones intermedias y de educ. no formal.
<b>Aspectos de la formación sobre los que se enfatiza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticos y profesionalizadores de las materias tradiciona-les.</li> <li>-Transición a la vida activa.</li> <li>-Educación Tecnológica</li> <li>-Contenidos di- verificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modalidades semiespecializadas</li> <li>-Enfoque profesiona-lizador de contenidos.</li> <li>-Materias optativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de la capacidad de gestión técnica (con prácticas aplicadas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de la capacidad de gestión técnica, organizativa y de recursos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconversión de la formación de trabajadores.</li> <li>-Preparación para la evolución y surgimiento de nuevos empleos.</li> <li>-Perfeccionamiento y ampliación de los conocimientos básicos y especializados de los trabajadores</li> </ul>

Cuadro 6.

(Cuadro 7) **CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE FORMACION PROFESIONAL INICIAL EN ESPAÑA – CATALUNYA**

Aspectos	Caracterización
<b>Principio Estructurante</b>	<p>Profesionalidad a partir de la formación en competencias</p>
<p><b>Perfil profesional Niveles de especificación y características</b></p>	<p>Estudio de las Actividades profesionales y determinación de los niveles de cualificación que implican</p>
	<p><i>Determinación del Area Ocupacional</i> Potencial espacio profesional de movilidad de los titulados de formación profesional que han logrado capacidades de base (transversales y polivalentes) para moverse en un conjunto de áreas profesionales, y capacidades técnicas profesionalizadoras para desempeñar un conjunto de puestos o situaciones de trabajo actuales o afines.</p>
	<p><i>Determinación del Area Profesional</i> “Conjunto de habilidades y conocimientos articulados entre sí por la relación entre las tareas, el uso de la tecnología, la circulación de la información, el lenguaje y el campo de los conocimientos necesarios”, dentro de la cual se pueden crear varios títulos” (MEC 1992: 72)</p>
	<p><i>Determinación de los Campos Profesionales</i> “Conjunto de ocupaciones del mismo nivel susceptibles de ser desempeñadas mediante una profesión y una formación adicional de puesto de trabajo</p>
	<p><i>Determinación de los Perfiles Profesional:</i> Conjunto de actividades y objetivos profesionales que caracterizan cada título organizados verticalmente en dos ciclos formativos (grado medio y superior) y horizontalmente en familias profesionales.</p>
<p>Determinación de la unidad de competencia o parte mas pequeña de la cualificación profesional de la figura que puede acreditarse para la obtención de la competencia profesional del título (Echeverría, 1993:302) (<i>determinación de los módulos de formación</i>)</p>	

Aspectos	Caracterización
	<p data-bbox="352 770 379 1025"><i>Familia Profesional:</i></p> <p data-bbox="387 118 448 1693">Conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades susceptibles de constituir un bloque de educación profesional de base. (MEC 1998: 38)</p>
	<p data-bbox="517 792 544 1003"><i>Ciclos formativos</i></p> <p data-bbox="552 118 612 1693">Contenidos de formación profesional inicial de grado medio y superior, establecidos a partir de las demandas de cualificaciones del sistema productivo, así como del contraste de las propuestas de los agentes sociales.</p>
<p data-bbox="692 1783 762 1975"><b>Organización Curricular</b></p>	<p data-bbox="681 759 708 1043"><i>Módulos Profesionales</i></p> <p data-bbox="716 141 805 1662">“Conjunto de conocimientos habilidades y aptitudes ordenados con criterio de afinidad formativa que constituye un bloque coherente de formación profesional específica y que culmina con la formación necesaria para adquirir una profesión” (MEC, 1998: 38)</p> <p data-bbox="810 495 837 1308">Cada módulo se estructura en <i>créditos</i> de carácter teórico práctico</p>
	<p data-bbox="879 792 906 1003"><i>Tipos de créditos</i></p> <ul data-bbox="914 259 1003 1693" style="list-style-type: none"> <li>-Específicos de la especialidad</li> <li>-Transversales que afectan a mas de una familia</li> <li>-De formación en centros de trabajo</li> <li>-De síntesis, que globaliza toda la formación recibida</li> <li>-De orientación laboral</li> </ul>
<p data-bbox="1051 1783 1078 1975"><b>Participantes</b></p>	<ul data-bbox="1043 976 1133 1693" style="list-style-type: none"> <li>-Representantes de la comunidad productiva</li> <li>-Representantes sindicales</li> <li>-Representantes de la comunidad educativa y del gobierno</li> </ul>
<p data-bbox="1224 1771 1251 1989"><b>Características</b></p>	<ul data-bbox="1174 725 1297 1693" style="list-style-type: none"> <li>- Pone de manifiesto su sentido en el proceso productivo</li> <li>- Incluye capacidades referidas a diferentes dimensiones de la profesionalidad</li> <li>- Abarca un campo profesional amplio.</li> <li>- Especializa en un conjunto de puestos de trabajo</li> </ul>
<p data-bbox="1347 1771 1374 1989"><b>Certificaciones</b></p>	<p data-bbox="1339 344 1366 1693">Técnico y Técnico Superior, según se trate del Ciclo Formativo de Grado Medio o Superior, respectivamente.</p>