

Representaciones y modelos de formación en el profesorado de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»

M.^a Isabel Jociles Rubio

Introducción

El texto que se presenta a continuación es fruto de una investigación etnográfica, aun no acabada, sobre los ciclos formativos (de grado superior) de la familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» en la Comunidad Autónoma de Madrid. Se trata de una investigación, iniciada en febrero de 2000, que se ha limitado –hasta ahora– al estudio de dos centros escolares, uno de la capital y otro de un municipio cercano a ella, cada uno de los cuales cuenta con los tres ciclos formativos de la «familia» que se imparten en institutos de enseñanza secundaria: Animación Sociocultural, Educación Infantil e Integración Social ¹. Los resultados que se exponen aquí son aplicables, por tanto, tan sólo a estos dos centros, aunque la idea que guía el proyecto es combinar acercamientos intensivos y extensivos al objeto de estudio, por lo cual está previsto –en una etapa posterior– extender la investigación de algunos de los problemas al resto de los diecisiete centros donde tales ciclos son impartidos ².

La investigación, por tanto, versa sobre la formación profesional reglada y, dentro de ella, sobre una de sus «familias profesionales». ¿Qué interés puede tener una aproximación etnográfica a la FP –cabría preguntarse– y a qué obedece ese centramiento en «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»? Intentaré dar respuesta a estas preguntas. En primer lugar, creo que nadie negará que hoy en día las políticas relacionadas con el contenido y la calidad de la formación profesional (reglada o no reglada, general o específica, en centros educativos o en la empresa, inicial o continua), son una parte, y una parte importante, de las políticas de actuación sobre el mercado de trabajo, de modo que se puede decir, sin riesgo a exagerar, que la formación profesional se ha convertido en uno de los principales instrumentos puestos en marcha en la lucha contra el desempleo y las otras incidencias que las transformaciones económicas contemporáneas –como se dice– están teniendo sobre el mercado de trabajo, especialmente en lo que afectan a los jóvenes y a sus «itinerarios de inserción» o sus «transiciones a la vida adulta» (*vide*, v.g. Casal: 2000: 49-73). Ése es el objetivo que, verbigracia, le asigna el Libro Blanco de la

Comisión Europea sobre *Crecimiento, competitividad y empleo* (1993), donde la formación profesional y las «competencias» que ésta acredita son presentadas nítidamente como un remedio para reducir o evitar el desfase entre la oferta y demanda de trabajo. Es decir, que nos encontramos con un conjunto de políticas (del Estado Español, pero también de la Unión Europea, de otros Estados y de numerosos organismos internacionales) que parten del supuesto de que uno de los problemas centrales del mercado laboral es que quienes buscan empleo no disponen de las «competencias» que les permitan ocuparlos³, de modo que la solución se encuentra en adaptar la formación profesional a los nuevos requisitos de ese mercado. De hecho, ese supuesto es el que ha estado en la base de la reforma de la formación profesional reglada (y, en general, de todo el sistema educativo) —que en España se inició, de forma experimental, en la década de los 80, y se estableció de forma definitiva en la de los 90—, tal como dejan ver, por ejemplo, las siguientes palabras de Juan José De Andrés Gils (2000: 60), presidente del Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y sus Certificaciones Profesionales de Euskadi:

La Nueva Regulación del Aprendizaje en España estableció medidas urgentes de fomento de la ocupación, introduciendo entre otros mecanismos novedosos la regulación del aprendizaje, a fin de facilitar la inserción laboral de los jóvenes, cuya falta de formación específica o experiencia laboral constituye siempre el más serio obstáculo para su acceso al empleo.

Pero, ¿por qué hacer una investigación etnográfica sobre el asunto? Hoy en día proliferan las investigaciones sobre la FP, debido principalmente a que el papel que se le atribuye dentro de las llamadas políticas activas de empleo ha generado un importante flujo de interés (y también de dinero) hacia las mismas⁴. No obstante, la inmensa mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento, tal como reconocen Jacques Gaude (1997: 44) o Chara Gontzou (1997: 47), para las realizadas en EE.UU. y la Unión Europea, son evaluaciones cuantitativas que —como dice Gontzou— «no parecen ser suficientes para

enfrentarse a la variedad y variabilidad de las nuevas condiciones» de la FP, o —como afirma Gaude— no proporcionan información sobre cómo se aplican los programas, «qué es lo que sucede realmente en ellos y por qué pueden resultar ineficaces»⁵. María Antonia Gallart (1999: 111), hablando de América Latina, y Dieter Blaschke (1997: 19), refiriéndose de nuevo a la Unión Europea, aseguran que la mayor parte de las investigaciones que se han efectuado son estudios del mercado de trabajo que tienen como fin proporcionar datos para la reforma de la FP y la implantación de nuevas titulaciones, o bien evaluaciones de los impactos de la FP, de sus efectos sobre las trayectorias laborales de los individuos. Así, faltan estudios que se adentren en la llamada «caja negra», en lo que ocurre en los centros donde esas enseñanzas se imparten y, sobre todo, faltan estudios cualitativos, que emprendan un acercamiento en profundidad a los procesos de construcción de conocimientos y capacidades que tienen lugar dentro de esa «caja negra». Justamente esto es lo que me he propuesto con esta investigación etnográfica, sin que, por el contrario, pretenda embarcarme en una evaluación cualitativa de los programas de FP (en este caso, de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»), al menos no en el sentido que habitualmente se le da al término evaluación, es decir, no es mi primera inquietud la de comprobar si los objetivos establecidos en los programas se consiguen o no alcanzar, unos objetivos que en la FP serían el que los alumnos adquieran las capacidades profesionales establecidas por los *curricula* y, subsiguientemente, que consigan insertarse en el mercado de trabajo.

Esta idea de evaluación entraña, en mi opinión, una concepción de los agentes sociales que intervienen en los procesos prácticos de enseñanza/aprendizaje como sujetos pasivos; una visión, por ejemplo, de los profesores como meros administradores (buenos o malos, eficaces o ineficaces) de los programas, y de los alumnos como simples receptores de los mismos, cuyas razones para hacer FP fueran —además— las mismas que aquéllas que han servido de base para reformarla/diseñarla (adquirir las competencias profesionales que le permitan la inserción laboral y un tránsito más rápido y/o menos errático a la vida adulta). Ello lleva a que, en dichas «evaluaciones», por

ejemplo, los resultados no buscados (la no-adquisición de algunas de las capacidades establecidas, las dificultades tenidas por los egresados en sus itinerarios laborales o, por último, el paso masivo a la Universidad de todos los que consiguen nota para ello, con el consiguiente retraso de la entrada en el mercado de trabajo) sean interpretados –aun teniendo en cuenta los factores estructurales que intervienen en ello– como pruebas de la ineficacia o de los fallos de los programas: de su pertinencia, de su diseño y/o, con más frecuencia, de su implementación por parte de los equipos docentes, sin tomar en consideración la posibilidad de que –al menos– algunos de dichos resultados pudieran ser fruto asimismo de estrategias de los profesores y alumnos que expresamente los buscan, unas estrategias que pueden estar condicionadas (de modo consciente o inconsciente) por la estructura y funcionamiento del mercado de trabajo, verbigracia, pero igualmente por otros factores socioculturales distintos (el estatus otorgado a poseer determinadas titulaciones, el deseo de ampliar la red relacional, la adhesión a una idea de lo que es la verdadera formación, etc.); o, planteado de otra forma, sin tomar en consideración la posibilidad (conocida tanto por la pedagogía como por la sociología o la antropología de la educación) de que el currículo oficial no siempre se corresponde con el currículo real, con el que se va construyendo cotidianamente en las interrelaciones entre profesores y alumnos, por no mencionar más que algunos de los agentes sociales implicados en ellas.

Inscribiéndome en este marco teórico-metodológico, mi preocupación ha estribado en conocer qué objetivos persiguen tanto los equipos docentes como los alumnos de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», qué estrategias (explícitas e implícitas) ponen en marcha para conseguirlos, cuáles son las trayectorias educativo-laborales que siguen los egresados y cuáles son las condiciones objetivas y subjetivas que inciden en esos objetivos, estrategias y trayectorias. Ello me ha conducido a indagar sobre el modelo de formación que se vehicula a través de los discursos/representaciones de los profesores, sobre aquellos otros modelos que son deducibles a partir de la observación directa de sus prácticas docentes, sobre los factores que inciden en unos y otros, sobre el tipo de subjetividades que se van

construyendo a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre las relaciones entre escuela y empresas que se establecen durante dicho proceso y la influencia de esas relaciones en la imagen que alumnos y profesores se forman del funcionamiento del mercado de trabajo y, finalmente –como he indicado–, sobre los itinerarios educativo-laborales que van trazando los que ya han finalizado sus estudios. De todos estos problemas de investigación, aquí sólo voy a abordar el primero (el del modelo de formación detectable a través de los discursos/representaciones de los profesores), haciendo sólo rápidas incursiones en los otros cuando así lo requiera el hilo de la argumentación ⁶.

La elección de los ciclos formativos de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» y el centramiento (inicial) de la investigación en dos centros educativos se debe tanto a razones metodológicas como prácticas. No cabe duda que la etnografía pretende un tratamiento en profundidad de los fenómenos socioculturales estudiados o, dicho con otras palabras, un tratamiento holístico que tenga en cuenta –eso sí– su inserción en los procesos macroestructurales de los que forman parte; y ello exige –sin duda– una acotación (conceptual, geográfica, temporal...) importante del campo de la investigación, más en este caso, el de la formación profesional específica reglada, en que nos encontramos con unas 22 familias profesionales, cada una de las cuales ofrece, aproximadamente, de 3 a 5 títulos diferentes pertenecientes o bien al sector primario –agricultura, ganadería y pesca–, al sector industrial o al sector de servicios. Si me he decantado por «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», ha sido sobre todo porque es una familia profesional perteneciente al ámbito de las ciencias sociales, esto es, al mismo al que yo misma pertenezco, y he considerado que el compartir con los agentes sociales investigados un lenguaje y un marco de referencia (aun con sus inconvenientes epistemológicos) me facilitaría la interpretación y comprensión de sus discursos y prácticas. Con todo, los ciclos formativos de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» se imparten actualmente en 13 centros distintos de la Comunidad de Madrid –*vide* nota 2–, lo que a todas luces constituye un número excesivo para poder poner en marcha un trabajo de campo etnográfico consistente.

De todos ellos, seleccioné dos: aquéllos cuyos equipos docentes, al plantearse la posibilidad de la investigación, fueron los primeros en mostrarse interesados en la idea (siempre y cuando les fuera devuelta la información que les sirviera para mejorar su quehacer en las aulas), y se prestaron no sólo a proporcionar contactos con ex-alumnos y con otros centros, sino también a ceder tiempo de sus clases para recabar cualquier tipo de datos, a ser entrevistados y, algunos de ellos, a ser observados en los escenarios en los que desarrollan habitualmente su labor de enseñanza/aprendizaje, algo nada fácil de lograr por parte de un etnógrafo que investiga en contextos laborales (y un instituto de enseñanza secundaria no deja de serlo, al menos para los profesores) como consecuencia de que a menudo se identifica la observación externa con una forma (manifiesta o encubierta) de evaluación del propio trabajo.

El modelo de formación en los *curricula* oficiales

Para entrar ya en el tema de este artículo, empezaré diciendo que –desde mi punto de vista– existe un relevante contraste entre el modelo de formación manejado por los equipos docentes y el modelo de formación que está en la base de los *curricula* oficiales. El análisis de los documentos donde éstos se establecen ⁷ permite vislumbrar un modelo que cabría calificar de formación de recursos humanos, en el sentido de que, en congruencia con lo mantenido por las –ya mentadas– políticas activas de empleo, la formación profesional tendría como principal función ajustar la oferta a la demanda de trabajo, esto es, preparar a los alumnos de acuerdo con los requerimientos y necesidades de las empresas del sector, lo cual –según esta perspectiva– sería la condición para su incorporación más inmediata a dicho mercado. Y ello se puede apreciar –como veremos– si se atiende a la formulación de los mencionados *curricula*, pero también si nos fijamos en el proceso a través del cual fueron diseñados. *Grosso modo*, este proceso consistió en lo siguiente: una vez localizada –o supuestamente localizada– la necesidad de formar a unas

determinadas figuras profesionales, se establecieron grupos de expertos que se encargaron de estudiar cada sector económico, prestando especial atención a las competencias y las capacidades que las empresas exigían de esas figuras profesionales, así como al tipo de tareas (realizaciones) en que aquéllas se plasaban. Posteriormente se tradujeron tales capacidades profesionales a objetivos de aprendizaje y a las denominadas capacidades terminales de cada módulo (o asignatura, para entendernos), estipulándose igualmente los contenidos básicos y los criterios de evaluación de los mismos. Es decir, que claramente dicho proceso es, ante todo, un intento de adaptación de la formación de los profesionales a los requisitos del mundo empresarial. Pero, como aseguré anteriormente, ese intento de adaptación, ese objetivo de formar recursos humanos ajustados a las demandas/necesidades empresariales, se distingue igualmente en el producto resultante, en el modo en que quedaron finalmente establecidos los *curricula* formativos. Lo cual, en mi opinión, se patentiza primordialmente en el hecho de que tales *curricula* definan pormenorizadamente los elementos procedimentales (las habilidades técnicas) o, en menor medida, conceptuales que forman parte de las capacidades que deben adquirir como profesionales, dejando más de lado –en cambio– los elementos actitudinales o los valores que también tendrían que formar parte de sus capacidades.

Ello no quiere decir, por supuesto, que los *curricula* olviden hacer cualquier mención a tales aspectos; sin embargo, son casi exclusivamente detectables cuando se enuncian las denominadas «capacidades profesionales». Es decir, que mientras los elementos procedimentales van siendo concretados sucesivamente a lo largo de los currículos, es decir, van siendo presentados desde unas primeras enunciaciones muy genéricas (en el apartado de «capacidades profesionales» ⁸, v.g.) hasta alcanzar otras bastante más específicas (en los apartados de «capacidades terminales», «contenidos» y «criterios de evaluación» correspondientes a los módulos de cada ciclo), no ocurre lo mismo con los actitudinales. Éstos no sólo no son objeto de concreción curricular, sino que las alusiones a los mismos se van perdiendo paulatinamente, con lo cual –entre otras cosas– a los equipos docentes se les despiesta sobre cómo y qué actitudes evaluar (y, por

tanto, sobre cuáles formar), habida cuenta que –tal como asientan los documentos oficiales⁹– los criterios de evaluación establecidos en los *curricula* son los que deben permitir «comprobar el nivel de adquisición» de las capacidades terminales, y deben asimismo constituir «la guía y soporte para definir las actividades propias del proceso de evaluación». Para ilustrar esto vamos a tomar como botón de muestra una capacidad terminal perteneciente al módulo de *Desarrollo Comunitario* del ciclo de Ani-

mación Sociocultural (que aparece redactada de forma casi idéntica en los de *Animación Cultural* y de *Animación de Ocio y Tiempo Libre*), otra incluida en el módulo de *Expresión y Comunicación* del ciclo de Educación Infantil, y una última que se integra en el módulo de *Contexto y Metodología de la intervención social* de Integración Social, escogidas entre aquellas pocas que, en principio, hacen una cierta referencia a actitudes y/o valores, y que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro I

Criterios de evaluación asociados a las capacidades terminales de algunos módulos de los ciclos formativos de ASC, EI e IS

	CAPACIDAD TERMINAL	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
ASC Desarrollo Comunitario	2.1. Conocer de forma comprensiva y <i>valorar críticamente</i> las estructuras comunitarias de la sociedad actual y los sectores y ámbitos de intervención característicos del desarrollo comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar y describir los indicadores socioculturales que permiten delimitar estructuras comunitarias. – Identificar las características de la organización comunitaria en la sociedad y su incidencia en el desarrollo social actual y futuro. – Describir distintos contextos y organizaciones comunitarias, mediante documentación gráfica y escrita, indicando posibles procesos de intervención del animador. – Identificar el marco legal que regula la creación, la gestión y el funcionamiento de asociaciones. – A partir de documentación sobre distintos tipos de programas, proyectos y actividades de desarrollo comunitario, analizarla, extrayendo los elementos configuradores propios. – Valorar demandas y necesidades comunitarias de distintos colectivos a los que se dirige la animación, utilizando instrumentos de reflexión individual o colectiva y estableciendo hipótesis iniciales de actuación. – Identificar necesidades y demandas características de colectivos con dificultades especiales para su integración comunitaria, indicando las ayudas técnicas y las adaptaciones que precisen los proyectos y las actividades de desarrollo comunitario.
EI Expresión y comunicación	4.4. Analizar y <i>valorar críticamente</i> la comunicación y la expresión como medio de enriquecimiento personal y profesional.	<ul style="list-style-type: none"> – En un caso práctico, analizar situaciones de la vida cotidiana que contribuyan a formular nuevas hipótesis sobre el desarrollo expresivo y comunicativo. – En el supuesto anterior, observar los procesos de comunicación y expresión que se den entre las personas, entre adultos y niños y entre niños y grupos. – En el supuesto anterior, deducir la importancia de los factores sociales, psicológicos, etc., en los procesos de comunicación. – Idear nuevas vías comunicativas o situaciones de expresión, adaptadas al ámbito de su competencia. – Explicar las implicaciones que puedan derivarse de los colectivos con dificultades especiales en el desarrollo expresivo y comunicativo, identificando los sistemas alternativos y las ayudas técnicas adecuados.
IS Contexto y metodología de la intervención social	1.5. Analizar las relaciones que se establecen con personas en situación de marginación social o discapacidad, <i>determinando las actitudes y valores que debe manifestar como profesional</i> .	<ul style="list-style-type: none"> – Ante determinadas situaciones de la vida cotidiana en las que se muestren relaciones entre profesionales y distintas personas asistidas, detectar comportamientos que demuestran actitudes positivas y negativas, tales como naturalidad en el trato, valoración de autonomía personal, etc. – A partir de la información obtenida en los supuestos anteriores, describir los comportamientos que debe manifestar el Técnico de Integración Social.

Si atendemos a los ejemplos anteriores, se puede comprobar que queda en el aire lo que hay que entender por valorar «críticamente» o cuáles pudieran ser «las actitudes y valores» que se debe manifestar en el ejercicio profesional. Unas veces, porque los criterios de evaluación ofrecen muy poca información sobre las conductas/actuaciones en que se plasma o debe plasmarse una determinada actitud, tal como acaece —en mi opinión— con el sentido o espíritu crítico que parece vincularse a las dos primeras capacidades terminales reseñadas. Y, otras veces, como ocurre con la tercera de éstas, porque los criterios de evaluación piden, primero, la observación de los comportamientos/actuaciones de los profesionales de Integración Social, que lo que posibilitaría apreciar es que éstos, tanto como los de cualquier campo de intervención, se caracterizan por actitudes y valores variopintos; y, en segundo lugar, solicitan una descripción valorativa, pero dejan sin resolver el núcleo de la cuestión, es decir, desde qué valores habría que hacerlo. Además, si nos fijamos con detenimiento en los criterios de evaluación asociados a las tres capacidades terminales, tendremos ocasión de percibir que lo que permiten evaluar es la calidad de ejecución de un procedimiento intelectual, el de análisis/deducción, y no si los alumnos han interiorizado, o han encarnado, unas determinadas actitudes. Un procedimiento, por otra parte, que —de transformarse en actividad de enseñanza/aprendizaje— constituiría un ejercicio cognitivo que, sin más, difícilmente incidiría en un cambio actitudinal o ético.

La pérdida progresiva de referencias a las actitudes es reconocida indirectamente por los documentos oficiales, toda vez que, por ejemplo, los BOEs de 1997 que establecen los contenidos mínimos de los tres ciclos formativos aseguran de modo expreso que «los elementos curriculares de cada módulo incluyen por lo general conocimientos relativos a conceptos, procesos, situaciones y procedimientos que concretan el *saber hacer* técnico relativo a la profesión». ¿Acaso los diseñadores de los *curricula* consideraron que las actitudes no son importantes para el ejercicio profesional? Probablemente estimaron en su momento que sí lo eran, pero abandonaron el quehacer de definir las, habida cuenta que lo único que se dice a este respecto es que «las capacidades

actitudinales que pretenden conseguirse deben tomar como referencia fundamental las capacidades terminales del módulo de formación en centro de trabajo y las capacidades profesionales del perfil». En un principio, podría pensarse que los diseñadores lo que hacen es respetar uno de los principios de la Reforma Educativa, esto es, el de presentar currículos flexibles y abiertos que permitan «la autonomía docente de los centros, posibilitando a los profesores adecuar la docencia a las características de los alumnos y al entorno socio-cultural», tal como reza en los mismos BOEs de 1997. Pero, de ser así, ¿a qué podría ser debido el tratamiento distinto que reciben los procedimientos, los conceptos y las actitudes?, ¿las diferencias que pudiera haber entre los centros, en cuanto a las «características de los alumnos y al entorno socio-cultural», no reclamarían la adaptación de las actitudes que se formarían tanto como la del «*saber hacer* técnico relativo a la profesión»? Lo cierto es que las entidades o empresas, que también forman parte de ese «entorno socio-cultural», no siempre piden (y/o valoran) en los alumnos —según manifiestan los profesores que hacen el seguimiento de sus Prácticas— los mismos conocimientos procedimentales¹⁰.

Bueno, pues, inmediatamente (los alumnos en Prácticas) te llaman o vienen aquí y te dicen: ... «Oye, que me han dicho que yo no, que yo a lo que me voy a dedicar es a cambiar pañales». Esto se lo han dicho a uno de Integración Social. Que él se movía fundamentalmente con los niños, y fundamentalmente le mandaban a darles la merienda y a cambiar pañales, en una unidad de la cárcel de S. [municipio de la CAM]. Eso es lo que entendían por Integración Social. Hombre, la mayoría de las empresas piden eso que te decía antes, sobre todo que tengan habilidades personales. Lo que ocurre es que hay empresas que o no saben qué es la Integración Social, y sólo los ponen a cambiar pañales, o requieren muchas veces habilidades técnicas y conocimientos muy específicos sobre los colectivos con los que trabajan esas empresas, ¿no? Claro, nuestra respuesta muchas veces es que, desde un ciclo formativo, es imposible satisfacer esa demanda (Profesor de FCT de Integración Social del centro A).

La clave de la respuesta, sin embargo, creo que se halla en la frase de los *curricula* que he

reproducido más arriba: «las capacidades actitudinales que pretenden conseguirse deben tomar como referencia fundamental las capacidades terminales del módulo de formación en centro de trabajo y las capacidades profesionales del perfil». Si uno se fija en el hecho de que la única capacidad terminal del módulo de *Formación en Centro de Trabajo* (FCT) que hace mención explícita a elementos actitudinales estipula que los alumnos tienen que «colaborar y participar en el centro de trabajo, adoptando las actitudes de profesionalidad requeridas»¹¹, no resulta difícil deducir que la relativa indefinición en que se mantienen los elementos actitudinales de las capacidades obedece al deseo de disuadir a los equipos docentes de intentar formar/evaluar en los alumnos cualquier actitud y/o valor determinados, remitiendo esta tarea a los centros de trabajo. Me inclino a pensar que la razón, de estar incluida entre las enumeradas, es ésta última, entre otros motivos, porque así lo corroboran algunas experiencias tenidas por los equipos docentes cuando han consultado sobre estos asuntos con la Administración Educativa. En la que se nos relata a continuación, cabe apreciar que dicha Administración concibe la evaluación/formación de actitudes como una labor «de selección» propia de las empresas:

Bueno, yo recuerdo en alguna ocasión de plantearnos: «Es que este alumno, a pesar de que sea un alumno muy brillante, es que le faltan las actitudes y las aptitudes, las dos cosas, para ejercer la profesión». Bueno, lo que se nos transmitió en su momento, la vez que lo consultamos en el Ministerio, fue que nosotros, en realidad, lo que aquí estábamos dando era un título académico de un determinado nivel, y no estamos haciendo la selección de personal. Si un alumno verdaderamente no ha conseguido esas actitudes..., primero nos dijeron que los alumnos pueden madurar después, y eso es verdad. Y nos dijeron que, por otro lado, nosotros no estamos haciendo selección de personal. Y, entonces, como no estamos haciendo selección de personal,... luego, cuando los vayan a contratar, cada empresa sabrá cómo busca el perfil más adecuado (Profesora de Educación Infantil e Integración Social del centro A).

Es por esto por lo que, desde mi punto de vista, la falta de desarrollo de los elementos actitudinales por parte de los *curricula* deja

ver de modo más claro que otros aspectos de los mismos el hecho de que se mueven dentro de la órbita del modelo de formación de recursos humanos. El ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo puede producirse de forma más completa, efectivamente, si la formación de la vertiente actitudinal o predisposicional de los profesionales queda en manos de las empresas, entre otras cosas, porque sería difícil de creer que éstas «fabricaran culturalmente trabajadores» con actitudes o predisposiciones contrarias a sus objetivos, valores y formas de actuar, no adaptados a ellas. A este respecto resulta muy significativo que «la capacidad profesional» que, en los *curricula* de los tres ciclos formativos, se formula con un lenguaje más actitudinal sea la que, para el de Animación Sociocultural, se expresa como sigue:

—Mantener relaciones fluidas con los miembros del grupo funcional en el que está integrado, *responsabilizándose de los objetivos asignados al grupo, respetando el trabajo de los demás, organizando y dirigiendo tareas colectivas y cooperando en la superación de dificultades que se presenten con una actitud tolerante hacia las ideas de los compañeros y participantes.*

La responsabilidad, el respeto y la cooperación, de esta manera, constituyen algo que los futuros profesionales tienen que orientar a lo que se califica de «grupo funcional», esto es, a los miembros de la empresa con que se trabaje; la tolerancia, en cambio, deben dirigirla a «los compañeros y participantes» (que, en Integración Social, se convierten en «compañeros, subordinados, voluntarios y usuarios» y, en el de Educación Infantil, en «compañeros y equipos multiprofesionales»). Digo que esto es significativo porque un elemento nuclear de las nuevas formas empresariales de organizar y gobernar la mano de obra consiste, precisamente, en producir trabajadores que participen positivamente en la gestión de su propio trabajo, que colaboren con los equipos a los que han sido asignados, que se responsabilicen e impliquen en los objetivos de la gerencia empresarial...; pero, como asegura Arturo Lahera (2000: 20-21), estos modelos productivos y de gestión del trabajo que se están imponiendo en las empresas lo que persiguen —a fin de cuentas— es disponer de trabajadores más adeptos a ellas:

Es aquí donde se hace más evidente que [...] la participación tal y como es entendida en estas empresas es el nuevo dispositivo para crear no sólo ese nuevo orden productivo disciplinario, sino también el nuevo vínculo social entre capital y trabajo. Se intenta obtener individuos y colectivos de trabajadores ganados para los intereses de la empresa, que compartan una cultura común, manteniendo sus motivaciones para inventar, innovar y progresar [...]. Precisamente, la participación persigue la interiorización por parte de los operadores de las necesidades productivas de la empresa y de los organizadores de la producción [...]. Los trabajadores deberán asumir responsabilidades relacionadas con la regulación de su propia actividad laboral; y esto se realiza y justifica bajo el supuesto de que «la relación de trabajo dejaría de ser vista y vivida como un sometimiento alienante para transformarse en adhesión a una obra común en la que los trabajadores participarían más intensa y productivamente» [...].

Así, nos encontramos con que los *curricula* o bien atribuyen a las empresas la labor de formar las actitudes en los alumnos, o bien envían a los profesores de FP hasta el apartado de «capacidades profesionales» para averiguar cuáles pueden ser objeto de formación/evaluación en el centro educativo; unas «capacidades profesionales» que, en unos casos –como el que acabamos de ver–, orientan las actitudes hacia las relaciones con el «grupo funcional», en otros (la minoría), hacia las relaciones con los «usuarios» (como la tolerancia antes nombrada o «el respeto hacia su autonomía», que aparece en el ciclo de Integración Social) y, la mayoría de las veces, simplemente no las direccionan, con lo cual –y tal vez parezca una conclusión perversa– la posibilidad de que las empresas las puedan encarrilar dentro de sus cauces, las puedan adaptar a sus objetivos, valores y maneras de actuar (a través, v.g., de la llamada formación permanente en el centro de trabajo) se facilita en buena medida. En cualquier caso, son los equipos docentes los que tienen que ingeniárselas para idear maneras de formarlas y/o evaluarlas, porque los *curricula* poco les ayudan en ello. Y lo cierto es que esos equipos, al menos los que yo he estudiado, declaran hacerlo: en unas ocasiones, se trata de actitudes no contempladas en los *curricula* y, en otras, son las mismas pero

reorientadas, gracias precisamente al manejo de un modelo de formación que se aleja del modelo de recursos humanos; desde cuya perspectiva, por otra parte, resultaría incongruente que el modelado de las actitudes se delegara a las empresas:

Yo creo que si la formación se hiciera sólo en las empresas, habría un mayor ajuste a la empresa, probablemente, pero impediría una formación más personal, es decir, que ya habría que quitar la palabra formación (Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural del centro B).

El modelo de formación de los equipos docentes

Los profesores de los dos centros investigados forman a los futuros profesionales, antes que nada, en la adhesión a los objetivos de unos procesos de intervención (en educación infantil, animación sociocultural e integración social) que podemos calificar de ideales, en el sentido de que se han configurado sobre la base de rescatar los aspectos más armoniosos y –considerados– positivos de procesos de intervención realmente implementados en la práctica empresarial o, más frecuentemente, institucional. Es decir, que para conocer qué tipo de intervenciones sociales tienen que emprender sus alumnos y, por tanto, para conocer qué capacidades deben formar en ellos, acuden –como algunos de ellos confiesan– a la literatura existente, pero también a los *curricula* oficiales y a la observación de lo que se está realizando en las empresas/entidades de cada sector económico (con las que se ponen en contacto, sobre todo, mediante las visitas que hacen, junto a los alumnos, a algunas de ellas y a través del seguimiento de sus Prácticas ¹²), pero se acercan a estas fuentes de información con una mirada selectiva, interpretando y valorando lo observado en ellas desde la perspectiva de los objetivos que sería deseable conseguir tanto en educación infantil, como en animación sociocultural como en integración social. Sólo lo que contribuye a alcanzarlos es trasvasado a los procesos de enseñanza-aprendizaje puestos en marcha en los centros escolares.

No hemos establecido un día para decir: «Oye, vamos a sentarnos a consensuar», patatín-patatán, pero estamos en la misma línea sobre el concepto de animación que queremos transmitir a los chavales: que no es solamente dinamización cultural pura y dura, sino que es también una dinamización con contenido social... Para Animación eso es básico. Sí, organiza juegos, organiza actividades, pero un animador sociocultural también organiza a personas para concienciarlas de determinadas cosas y para que se organicen como un grupo con fuerza...

—*Se supone que tendría que ser eso, ¿no?*

Pero si te fijas en el currículum de la LOGSE, yo creo que no está muy de acuerdo con eso. Bueno, a lo mejor ni siquiera lo han contemplado. Por ejemplo, ... (el módulo de) «Animación Cultural» lo han hecho, a lo mejor, para visitar museos y cosas de éstas. Una idea de cultura muy elitista. Y yo les he destripado ese concepto. Lo he intentado, por lo menos, porque me parece una aberración que un animador tenga ese concepto de cultura (Profesora de Animación Sociocultural, Educación Infantil e Integración Social del centro A).

La idea es, por consiguiente, que los futuros profesionales apliquen su conocimiento experto no, en primer término, para mejorar los resultados económicos empresariales, sino los resultados sociales, socio-culturales o socio-educativos de las intervenciones. Para estos equipos docentes es fundamental el hecho de que «los productos» de las empresas/entidades de los tres sectores para los cuales forman a sus alumnos son, ante todo, servicios orientados a personas y grupos, y no unos cualesquiera, sino unos servicios que deben tener como finalidad última el aumento de la autonomía de los destinatarios o usuarios ¹³, así como de la capacidad de los colectivos sociales para cambiar la realidad en que están insertos ¹⁴; y están convencidos de que no todas las empresas/entidades que los ofrecen hacen compatibles sus intereses económicos (o, en la órbita de éstos, su política de personal) con aquellos otros. Veámoslo en la cita que se reproduce a continuación:

Y hemos tenido alumnos (de Integración Social) que han sido muy críticos con los centros de Prácticas; más concretamente alumnas, que han sido muy críticas por la forma de trabajar, por la forma de trabajar

con los usuarios. Decían que no lo veían, que mucho profesional, mucho profesional, pero que no lo veían. Y, además —y a mí eso me gusta—, cuando te lo argumentan, te dicen: «Es que, además, atentan contra derechos básicos, ... contra la dignidad de las personas. No entendemos cómo en una residencia de ancianos entran... —además, se lo hemos expresado así a la psicóloga, haciendo evaluación— cómo entran ancianos en sillas de ruedas continentales, y al cabo de quince días son incontinentes. Y la razón es que no existe suficiente personal, tienen muy diferenciadas cuáles son las funciones específicas de cada uno y, como no existen suficientes auxiliares, cuando están en Terapia Ocupacional y el anciano quiere hacer pis o quiere hacer caca, pues, que se aguante y, entonces, les ponen pañales». Y lo argumentan, dicen: «Eso no es ser un profesional, no está bien planteada la intervención en esa institución». Claro, ¿qué les dices? Pues, que tienen razón (Profesor de Integración Social y Animación Sociocultural del centro A).

Pero también reconocen que los objetivos de esos procesos ideales de intervención tampoco coinciden en muchas ocasiones con las demandas expresas de los destinatarios/usuarios, no son, por tanto, explicitados o buscados por éstos:

Pero también es cierto que no se puede caer en la demagogia o en un populismo, porque muchas veces, desde esos planteamientos, se cae en el populismo. Es decir, ¿todo lo que plantea un grupo como problema es socialmente un problema? Hombre, eso se hacía en la antigua Roma, ¿no?, que les daban pan y circo. Ahora, pues, les damos telecinco o les damos Chicholina... Entonces, bueno, es difícil muchas veces encajar ese discurso en los alumnos, ¿no?, porque o bien desprecian cualquier conocimiento que surja de la base o bien todo lo que surge de la base está bien. Entonces, que intenten, por lo menos, entender que eso no, que el técnico está ahí en un lugar intermedio, donde, por un lado, está lo que surge del medio, ¿no?, pero también están sus propios conocimientos teóricos, ¿no?, y, por otro lado, está la presión de las propias instituciones y de las empresas: «Pues, analiza hasta dónde puedes llegar y hasta dónde quieres llegar». Eso es lo que muchas veces no asimilan... (Profesor de Animación Sociocultural e Integración Social del centro A).

Encuentran, además de éstas, otras razones por las que los procesos de intervención en las empresas/entidades no son con frecuencia lo que deberían ser, es decir, no consiguen los objetivos culturales, educativos y/o sociales que –en su opinión– tendrían que conseguir. Ya no es sólo que éstos no concuerden siempre con los de las empresas o con los de los usuarios, sino que –como aseguran– los profesionales del sector, unas veces, pueden no estar suficientemente preparados y, otras, se ven arrastrados por las urgencias de la práctica profesional, que no les otorga tiempo para reflexionar (proactiva o retrospectivamente) sobre sus consecuencias. De este modo, buena parte de lo que ocurre en las empresas/entidades de estos sectores de servicios, si les es de alguna utilidad didáctica, es para saber qué es lo que no hay que hacer y, por consiguiente, para cuestionarlo con los alumnos en el aula y/o para encaminar el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia horizontes diferentes. Así lo ve, verbigracia, la siguiente informante:

Ahora, no todo lo que se hace en las escuelas infantiles te sirve. Al contrario, lo que te hace es pensar sobre la conveniencia o no de esas prácticas. Como en la experiencia de aula hay más planteamiento pedagógico y hay como más objetivos en lo que quieres conseguir..., pues, te hace precisamente –yo creo– observar eso, es decir, cómo no se están consiguiendo esos objetivos, o a veces la incoherencia. Te pongo un ejemplo. Yo hoy voy a explicar la formación de un esquema corporal en un niño, y una de las cosas que sé... es cómo todos los materiales lo que hacen es hablar sobre el cuerpo pero no actuar sobre el cuerpo, ¿no?: fichas para colocar la cabeza, fichas para colocar no sé qué, no sé cuántos. ¿Qué es lo que yo veo en las escuelas?, que los niños rellenan fichas. O sea, ocupan más el tiempo en rellenar fichas que en jugar en el patio. Eso es lo que yo he observado en las visitas a las escuelas. Y el tener una visión general de varias escuelas, por ejemplo, me ha llevado a pensar que no es tanto una anécdota como algo general que parece que falla en educación infantil. Entonces, te permite darle la vuelta y dices: «Bueno, voy a formar a mis alumnos diciendo: observad los materiales para que no os agarréis tanto a las fichas y a los materiales, ¿no?, y qué propuesta podéis vosotros hacer»... Es decir, que también te sirve como una forma de crítica de lo que tú

observas, y trasladar (al aula), entonces, otras propuestas diferentes a la hora de formar; de decir: «Si esto es lo que hay en la realidad y es incoherente con lo que tienes que hacer, pues, voy a seguir formando por este otro lado» (Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural del centro B).

Los profesores son, desde luego, conscientes de que los procesos de intervención educativa, social o cultural que trabajan con sus alumnos en los ciclos formativos son procesos ideales, por cuanto tienen más componentes de «lo que debe ser» que de lo que «lo que hay», o que –como dicen otros– son teóricos, en el sentido de que son fruto de la reflexión teórico-crítica sobre las prácticas profesionales efectivas. Sin embargo, ello es concebido no como un inconveniente, sino como uno de los aspectos que fundamentan una formación profesional de calidad, puesto que la interiorización de un ideal, así como la contrastación constante entre «la teoría aprendida en el aula» y la práctica profesional, constituyen –en su opinión– condiciones necesarias para mejorar los procesos de intervención «reales».

Bueno, pues, ellos muchas veces hacen como una dicotomía: lo que aprendemos en el centro de estudios es más teórico, pero lo que aprendemos en el centro de trabajo es estupendo. Y muchas veces no es tan estupendo. Y yo diría que esa síntesis entre teoría y práctica es la que te puede dar lugar a tener una nueva visión de la teoría y una nueva visión de la práctica y seguir aprendiendo..., porque, claro, el problema es que, si no, pues, al final se convierte en que hacen esto porque se lo han enseñado en las Prácticas o porque se lo han dicho en la empresa, sin replantearse si eso es lo correcto, cuando, en realidad, un alumno de grado superior yo siempre he entendido que tiene que fundamentar y justificar lo que hace, y no ser un profesional dependiente continuamente de las decisiones que toman otros, o sea, no tienen que estar obediendo profesionalmente. No digo que desobedezcan, simplemente digo que pueden ellos saber plantear sus prácticas profesionales a partir de los conocimientos, ¿no?... Yo creo que ése es un riesgo de la práctica profesional, ¿no? El riesgo de la práctica profesional es entrar en la rutina profesional o en el mecanicismo, o en lo de «esto hay que hacerlo porque hay que

hacerlo, ¡y qué le vamos a hacer!» (Profesora de Educación Infantil e Integración Social del centro A).

Para ellos, de hecho, lo que justifica que la FP se imparta en centros educativos es precisamente la posibilidad que éstos tienen de formar a agentes transformadores de la realidad, pues —como afirman algunos— para convertirlos en agentes reproductores de la misma o en trabajadores adaptados a (/o sólo concedores de) «lo que hay» en las empresas/instituciones, bastaría con que se pusieran directamente a trabajar, esto es, bastaría con que fueran ellas las que los modelaran y ajustaran a sus maneras de actuar:

Yo parto de que, evidentemente, trabajo sobre lo irreal, pero siendo consciente de que es irreal. O sea, yo no digo que la relación con los padres (piensa en Educación Infantil) de la que yo hablo vaya a ser la que se va a establecer, pero si no partiera de esos supuestamente ideales, entonces, no les puedo dar los caminos para llegar a ese ideal. Yo sé que luego, cuando lleguen a la realidad, se van a encontrar con otra cosa... Por ejemplo, la información que siempre me dan tras la primera semana de Prácticas es: «¡Anda, qué no hay distancia entre lo que decís y lo que vemos!». Ésa es la frase clave (ríe), pero piensas: «Si yo te enseño lo que ves o lo que hay, ¿para qué te enseño? Para eso, directamente te meto en una situación laboral y ya sabes lo que hay» (ríe) [Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural del centro B].

En un contexto representacional de este tipo, el modelo de formación de recursos humanos es sustituido por uno que podríamos llamar del «buen profesional». El buen profesional sería no sólo el que tiene una visión global de los procesos de intervención y ha adquirido conocimientos y procedimientos para llevar adelante las etapas de los mismos en que esté implicado en cada momento, sino el que cuenta con las capacidades necesarias para centrar sus actuaciones en los objetivos ideales de esos procesos de intervención, para mediar —si es preciso— entre éstos, los intereses de las empresas/entidades y las demandas explícitas de los destinatarios, para tomar decisiones y preservar su autonomía intelectual, y, sobre todo, para modificar la realidad, tanto la de

aquellos procesos como la de su entorno laboral e, incluso, la de su vida cotidiana. Y justamente para alcanzar un profesional con estas características, consideran imprescindible hacer hincapié en la formación, por un lado, de sus habilidades sociales o de relación interpersonal y, por otro, de los elementos éticos y, principalmente, actitudinales de sus capacidades profesionales, tal como confiesa el siguiente informante:

Pues, mira, las capacidades que nosotros venimos priorizando más en Integración Social, y yo creo que en toda la familia, son todas las que tienen que ver con habilidades personales, y sobre todo habilidades de relación... Y es que es más importante el saber ser y el saber estar, trabajando con esos colectivos, que conocer determinados procedimientos, por ejemplo, procedimientos metodológicos o técnicas concretas, ¿no?, porque (la profesión) requiere mucha versatilidad y, como requiere tanta versatilidad y una referencia a muchos sectores de intervención, lo importante es tener un talante profesional...

—¿Y con «talante profesional» a qué cosas te refieres en concreto?

Es que, claro, cuando hablamos de talante profesional, hablamos, por un lado, de que tengan adquiridas diferentes habilidades, pero, por otro lado, algunas actitudes, ¿no? Por ejemplo, una actitud bastante importante es la necesidad de seguir aprendiendo. Otra actitud muy importante es que sean personas que tengan muy claro ciertos principios que, yo diría, democráticos, ¿no?, y que eso sea una especie de divisa que llevan en su vida profesional. Después que sea gente bastante abierta a distintos comportamientos, que sean solidarios... Una vez que se ha conseguido eso, después las otras habilidades caen casi por su propio peso..., ¡no por su propio peso!, porque hay que entrenarlas, ¿no?, pero que es mucho más fácil que las adquieran (Profesor de Integración Social y Animación Sociocultural del centro A).

No todos los profesores afirman que primen la formación de habilidades sociales o de valores y actitudes, sino que estiman que, para el buen ejercicio profesional, son indisolubles el saber (los conceptos o conocimientos teóricos), el saber hacer (los procedimientos o conocimientos técnicos) y el saber estar (las actitudes/valores o predisposiciones), lo que

obliga a que se tenga que atender a todos los componentes por igual. Sin embargo, incluso en estos casos, cuando enumeran cuáles son las capacidades que consideran que tienen que adquirir los alumnos, proporcionan una nómina que contiene primordialmente actitudes y/o predisposiciones, y apenas conceptos o procedimientos técnicos. Lo curioso es que, si se les hace notar este hecho y se les pregunta acto seguido si es a causa de que les conceden una mayor relevancia, declaran que no es así o que tienen sus dudas al respecto, tal como sucede con la profesora cuyo discurso presento a continuación, debido a que —como se desprende de sus palabras— identifica la formación de actitudes con su aspecto didáctico, esto es, con la preparación o con el uso de materiales y actividades dirigidas expresa y exclusivamente a ello, algo que —como dicen tanto ella como otros— no suelen hacer, sino estructurar las actividades ideadas para el aprendizaje de procedimientos y/o conceptos (así como las relaciones profesor/alumno) de tal forma que coadyuven a la formación de tales actitudes:

Son tres profesionales que tratan con gente y, como la forma de tratar en nuestra cultura es principalmente a través del habla, pues, yo creo que hay que formar en ellos todo lo que tenga que ver con comunicación y relación entre las personas... Con respecto a los animadores, aunque parezca una capacidad un poco rara, yo creo que tienen que tener una especie de optimismo. No sé cómo llamarlo, pero es creer realmente que las cosas pueden cambiar. No puedes ser un animador y pensar que las cosas no se pueden cambiar o que la gente no puede funcionar... La gente de Educación Infantil yo creo que tiene que tener una capacidad que se llama capacidad de observación. Bueno, en los tres ciclos la observación es fundamental, pero en Infantil más, porque como hay momentos en que no hay lenguaje en los niños, la observación es mucho más compleja, es muy diferente... En Integración Social, además de esa capacidad de optimismo en el cambio, tienes que tener una cierta capacidad de empatía, capacidad de sentirte en la piel de esa otra persona que tiene una problemática. Y en los tres ciclos yo creo que tienen que tener conciencia del mundo, tienen que tener interés en saber cómo funciona el mundo...

—Bueno, me has hablado sobre todo de actitudes. ¿Es porque tú piensas que, en los

ciclos, se da más importancia a la formación de actitudes?

Pues, no lo tengo claro, la verdad. Al principio pensaba que eran más importantes las actitudes que los procedimientos, lo que pasa es que ahora creo que, como la actitud se tarda mucho en conformar, es decir, que no es una cosa fácil cambiar una actitud, pues a veces el aprendizaje de un procedimiento, que parece como algo más claro, pues, puede ayudar a un cambio de actitud o a la formación de una actitud. Entonces, yo creo que a veces es la forma de aprender los procedimientos lo que te hace cambiar una actitud, y los conceptos yo creo que los necesitas para poder entender, para poder entender el propio procedimiento incluso. O sea, ahora ya no tengo tan claro que sea eso lo que realmente forme, ¿sabes?, no lo tengo tan claro. Hace unos años, cuando programaba, decía: «Conceptos: tal. Procedimientos: tal. Actitudes: tal»; y ahora pienso, bueno, que tiene más que ver el tiempo, la distribución del tiempo con relación a la enseñanza/aprendizaje, el tipo de actividades que realizamos o cómo realizamos esas actividades, que esto importa más... (Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural del centro B).

Estos equipos docentes juzgan, así, que las actitudes adecuadas¹⁵ para tratar con grupos o con personas constituyen el núcleo de lo que algunos denominan el «talante» o el «espíritu profesional», desempeñan un papel crucial en el ejercicio cabal de la profesión; lo cual, trasladado al ámbito de los ciclos, implica que den prioridad a su formación o, cuando no, que les otorguen igual importancia que a los conocimientos teóricos y técnicos. Además, ciertos profesores consideran básico formar tales actitudes por dos razones adicionales, una laboral y otra educativa: primero porque —según dicen haber comprobado— son éstas sobre todo las que facilitan a los alumnos el acceso al mercado de trabajo (vemos, por tanto, que no olvidan esta finalidad de la FP, aunque no la presenten como única ni exclusiva) y, en segundo lugar, por cuanto piensan que ellas asimismo les abren el camino para la adquisición de los conocimientos teóricos y técnicos. Sólo teniendo las actitudes necesarias, parecen decir, acabarán teniendo las correspondientes aptitudes. Pero ¿cuáles son esas actitudes? Comenzaré a abordar ahora esta cuestión,

haciendo, no obstante, una puntualización previa. Las actitudes que los profesores manifiestan querer inculcar en sus alumnos, salvo excepciones (el optimismo en el cambio –del que se nos hablaba más atrás–, el optimismo antropológico –que se nos describe seguidamente– o la empatía), son las mismas –o, al menos, se expresan con los mismos términos– que aquéllas a las que los *curricula* oficiales hacen referencia especialmente en el apartado de «capacidades profesionales» (predisposición a colaborar, a participar, respeto, responsabilidad, reflexividad, sentido crítico, autonomía intelectual, etc.), simplemente que –como se señaló– son reorientadas, ya que se las dirige hacia la consecución de los objetivos –mentados más arriba– de los procesos ideales de intervención social, cultural o educativa y, algunas de ellas, son expresamente contrapuestas a las que se cree que son valoradas/demandadas en determinados centros de trabajo.

Una de las cosas que nosotros hacemos, es... –porque también tiene que ver un poco con el talante que creemos que debe tener la experiencia educacional con los alumnos, y después con el talante que ellos, como profesionales, deben establecer con los potenciales usuarios– es un talante de escucha, de partir de eso que llamamos un optimismo antropológico, es decir, que todo el mundo, por el hecho de ser persona, es capaz de pensar y de llegar a conclusiones. Pues, bueno, nosotros utilizamos mucho un método inductivo, es decir, vamos a partir de qué es lo que conoces, atrévete a definir qué es esto, y veremos después qué es lo que dicen los autores, por ejemplo... Yo por lo que creo que es importante utilizar ese método es para que los alumnos tengan la oportunidad de sentir, muchas veces por primera vez, que ellos tienen suficientes capacidades. Es decir, de alguna manera, en Integración Social..., cuando tú trabajas con personas con algún tipo de deficiencia o discapacidad o que están dentro de los centros sociales por otros motivos, tienes que partir del optimismo antropológico de que esas personas no sólo tienen déficits, sino que tienen sobre todo cualidades, ¿no? Entonces, la mejor manera de demostrarlo es haciendo ver que ellos mismos (los alumnos) tienen esas cualidades, ¿no?, tienen capacidades (Profesor de Integración Social y de Animación Sociocultural del centro A).

Una de las actitudes que se concibe como fundamental en estos profesionales es –en efecto– el respeto hacia los pareceres y las actuaciones de los demás, pero un respeto que –en opinión de estos equipos docentes– no debe plasmarse en la obediencia o en una sumisión a los mismos, menos aun cuando éstos no entrañan «un buen trabajo profesional» o suponen «un buen nivel de explotación del personal», tal como manifiesta la profesora cuyas palabras se reproducen a continuación:

Yo creo que, en determinados centros privados, buscan mucho como valor la sumisión, la dependencia, la obediencia, etc., y, desde luego, yo eso no lo enseñaría nunca, porque me parece que una cosa es saber trabajar más con los demás, ser respetuoso con las opiniones de los demás, y otra cosa es buscar eso. Entonces, efectivamente, a lo mejor yo podría estar –por excesiva dependencia, sumisión y obediencia– suspendiendo a alguien que precisamente lo van a contratar porque han visto que es un chollo de persona... Lo que yo digo es que una persona que peque de obediente, de sumisa y de obediente no puede ser nunca un buen profesional de este nivel... Por ejemplo, en el campo de los servicios, en los centros privados, muchísimos adolecen de los medios adecuados, de los medios suficientes, y hay un buen nivel de explotación de personal. ¿Qué es lo que ocurre? Que si en su selección, en su propia selección, tienen en cuenta a gente con autonomía intelectual, con independencia de criterio y no sé qué, crean problemas. Sería un bien social, que eso es distinto, para todos, porque no se consentiría esos centros que, a su vez, muchas veces están engañando al personal, es decir, que no se está realizando un buen trabajo profesional (Profesora de Educación Infantil e Integración Social del centro A).

El «buen profesional», por tanto, tiene que ser respetuoso, pero sin menoscabo de su capacidad de pensar, tomar decisiones y actuar por sí mismo. Tanto es así que, a la hora de elegir a las empresas de Prácticas –por ejemplo–, los docentes de estos cielos formativos afirman que prefieren a aquéllas que delegan (aunque sea paulatinamente) responsabilidades a los alumnos, y como tutores en ellas, a aquéllos que no se convierten en su «sombra»:

A mí, a veces, lo de que los chicos sean tutorados me parece bien, pero un tutor relativamente distante. Prefiero las Prácticas en las que el tutor es asiduo visitante, pero no es la sombra, porque cuando es la sombra, (el alumno) es la voz de su amo: «¿qué hago y qué no hago?». Y, entonces, no tiene autonomía (Profesor de Animación Sociocultural del centro B).

En congruencia con ello, el hecho de que los alumnos estén predispuestos a (y, desde luego, sean capaces de) llegar a sus propias conclusiones, defenderlas ante los demás, decidir de acuerdo con ellas y resolver los problemas que se le presentan constituye uno de los aspectos más valorados de su aprendizaje, y su logro se erige en uno de los retos pedagógicos que los equipos docentes se plantean:

Tienes que conseguir que cambien. ¡Y la satisfacción que sientes cuando compruebas que, a lo largo del año, una persona que era prácticamente nula en su autonomía personal es capaz de moverse, ir, venir...! Es que casi todas las actividades que se proponen son aquellas en que se dan las pautas, las pistas, y: «Muchacho, ¡búscate la vida!». Por ejemplo, en Animación de Ocio y Tiempo Libre, pues, van a organizar la fiesta: «Bien, ¿qué es lo que necesitáis?, «Necesitamos permisos. ¿A quién se los pedimos?», «Id y preguntad», es decir, que vayan y pregunten. Que pregunten, que busquen al responsable, que busquen los espacios, que rellenen el impreso que tengan que rellenar (Profesor de Animación Sociocultural del centro B).

Pero no menos importante es que respondan, que hagan suyas las responsabilidades que se puedan depositar en ellos. De hecho, profesionalizar a los alumnos consiste, entre otras cosas, en desarrollar su sentido de la responsabilidad –tal como sostiene el currículo oficial–, pero una responsabilidad que se debe asumir, principalmente, ante los usuarios, y que tampoco se entiende sin la autonomía de los futuros profesionales:

Yo el año pasado, cuando ya decidí que me iba (que dejaba el ciclo), en la última reunión les dije a los profesores que por qué no dedicaban este año todo el primer mes en el TASOC simplemente a intentar meterles en la cabeza de la manera que fuera que ya eran profesionales, que ya habían dejado de

ser estudiantitos de BUP, en el que el profesor les solucionaba todo. Y a decir un montón de cosas que tiene que tener un profesional de la Animación Sociocultural... No sé este año lo que estará pasando, pero, desde luego, ¡vamos! Esa historia que decíamos antes, que para que los usuarios lo pasen bien, el que organiza las cosas tiene que no pasarlo tan bien. Bueno, pues, de eso algunos no se llegaron ni a enterar... Si yo organizaba actividades con ellos..., el grupo que organizaba la actividad, primero, llegaba tarde; llegaba y se tenía que poner a preparar el material, con lo cual, cuando empezaba aquello, había pasado media hora. O llegaba y no había material, con lo cual la gente estaba mirando. Y cuando yo le decía: oye, que tú no puedes estar haciendo eso, tú tienes que estar dándote vueltas por las mesas, y ayudando a unos y animando a otro, y tal, tal, tal. ¡No veas cómo se ponían! Cuando yo les bajaba la nota porque habíamos estado allí media hora esperando a que prepararan el material, ¡no veas cómo se ponían!... Por eso yo creo que, en lo ciclos, habría que dedicar el primer trimestre a crear actitudes que tuvieran que ver con la profesión que van a realizar. ¡Que luego los contenidos no da tiempo a darlos!, pues, ya los aprenderán, pero las actitudes o salen con ellas del centro escolar o, si no, si tienen que empezar a aprender actitudes profesionales cuando ya están en el trabajo, pues ¡ya me contarás! (Ex-profesora de Animación Sociocultural del centro A).

Pero profesionalizar es, asimismo, desarrollar en los alumnos la reflexividad, el sentido crítico y, desde luego, la predisposición a ponerse en el lugar del otro. Sólo fomentando en ellos esta empatía podrán ejercer con eficacia su papel de mediadores entre los objetivos ideales de los procesos de intervención, los de las empresas/entidades en que trabajen y los de los destinatarios; sólo incentivando en ellos la reflexividad, podrán desarrollar un trabajo con sentido, que contribuya a mejorar la situación sobre la que intervienen; y sólo incrementando su espíritu crítico, podrán convertirse en transformadores de la realidad, no en meros reproductores de la misma. Veámoslo igualmente en la siguientes citas:

El educador infantil tiene que ser profesional reflexivo. Sin lugar a dudas. No repetitivo, es decir, no reproductivo. Yo creo que

el profesional tiene que ser un profesional, efectivamente, que sepa desarrollar lo que serían las actividades con los instrumentos, etc., propios de la profesión, pero no repetitivamente, no..., es decir, no solamente preocupados por reproducir lo que existe, sino verdaderamente reflexivo y crítico, y que sepa elegir entre diferentes instrumentos. Si tiene que pasar una entrevista, pues, bueno, no solamente que tenga que utilizar la entrevista que le ha dado el director o la directora o que trae un libro, sino que esa entrevista la sepa juzgar y diga a lo mejor: «Esta entrevista es una mierda, y vamos a buscar otra», o «Esta entrevista ¡qué buena es!, pero voy a afinar cuatro cosas», ¿no? (Profesora de Educación Infantil e Integración Social del centro A).

Están muy acostumbrados a lo que, a lo mejor, se hace en muchos campamentos –que muchos han sido monitores de campamentos–, es decir, que están acostumbrados a: «¡Ala!, ¡vamos a hacer algo!», pero «Vamos a hacer algo, pero ¿por qué?, ¿qué quieres conseguir con eso?», ¿sabes? «Venga, ¿por qué no hacemos algo?», «Pero, ¿para qué lo quieres hacer?, ¿qué sentido tiene que hagamos no sé qué? Tienes que buscarle un sentido y hacerlo para lograr algo, pero no hacer por hacer cosas». Es que son muy de eso, muy de «Venga, vamos..., venga, vamos...» (Profesora de Animación Sociocultural, Educación Infantil e Integración Social del centro A).

¿Por qué insistir en la formación de estas actitudes, por no hablar de las habilidades de relación interpersonal, cuando, en principio, cabría discurrir que se trata de algo que tendría que ser propio de cualquier persona adulta? Hemos dicho antes que es porque son concebidas como las propias de todo «buen profesional», al menos de todo «buen profesional» que se dedique a trabajar con grupos humanos, pero el *quid* de la cuestión se encuentra en lo que me indicó uno de los profesores entrevistados: que, para ellos, la madurez personal es la base imprescindible de la madurez profesional, una base que no se cree que se haya forjado suficientemente en los niveles educativos que sus alumnos ya han atravesado. De ahí que el modelo que guía la formación del «buen profesional» ponga en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje que, en el fondo, intenta producir «personas», no recursos humanos

disponibles para unas empresas que quisieran modelarlos a su imagen y semejanza.

Entonces, el proceso a lo largo del año es intentar convencerles de que valen lo que ellos mismos quieren. Y el proceso ése genera una nueva imagen que lleva tiempo, y lo consigue la mayoría. Que me parece que es lo fundamental de los ciclos. Yo no sé de los otros, pero creo que los nuestros... tienen la ventaja de que nosotros trabajamos mucho más el aspecto humano y sirven, a lo mejor, no tanto para tener muchos conocimientos, sino para que, de alguna forma, sean personas distintas, sean diferentes, y que luego les vale a título personal a muchos. Y hay muchos que les ha servido, por ejemplo, para tener otros trabajos y que allí no les tomaran el pelo... Es decir, los ciclos yo creo que son fundamentalmente educativos. Lo que no tengo muy claro es que, si la Comunidad y las instituciones públicas supieran que un grupo de FP educa, si tendríamos porvenir (tono de ironía). Ésa es mi duda.. Porque la FP siempre ha sido pensada para que la gente busque trabajo de forma inmediata y, en nuestro caso, como nuestra pretensión es formar personas, pues, tengo mis dudas (Profesor de Animación Sociocultural del centro B).

Como cabe deducir de la anterior cita, la intención que tienen es la de formar «personas» que, entre otras cosas, no estén predisuestas a aceptar acríticamente, a considerar inamovibles, unas relaciones laborales que se conciben como «una tomadura de pelo», en suma, formar individuos con una «madurez» que se extienda a todo su mundo relacional, incluido el laboral. Y esta es una idea tan substancial en el discurso de ciertos profesores que las autocríticas que hacen a su labor docente aluden a las contradicciones que aprecian entre aquella intención y determinados aspectos de su quehacer pedagógico, unas contradicciones que, curiosamente, dicen que se producen sobre todo en el ciclo de Educación Infantil y que contribuyen a «infantilizar» a estos alumnos, a que no se les ponga en situación de poder madurar y, por consiguiente, a que acaben siendo dependientes profesional y/o laboralmente o a que no se decidan a emprender iniciativas de cambio.

Hemos comentado entre profesoras que los alumnos del ciclo formativo de Educa-

ción Infantil tienen una tendencia mucho más infantil que los de otros ciclos. Sí, que por la razón que sea, en este caso, no solamente no los ayudamos a madurar, sino que parece ser que les infantilizamos. Son quizás más dependientes, más..., no sé, pero a veces se les nota incluso en la manera de presentar los trabajos. Te los llenan de chupetes, pensando que la mejor imagen de un educador infantil es el chupete. ¿Por qué el chupete precisamente?, porque puede ser el del niño, ¿no?, porque la mejor imagen del niño es el chupete, pero ellos son educadores del niño. Y no sé hasta qué punto eso nosotros lo fomentamos. O sea, yo creo que es que hay en cosas en que nuestra metodología es muy discutible. Por ejemplo, en Metodología del Juego,... pues, el hecho de que tengan que practicar determinados juegos para analizarlos. Yo no sé cómo se puede entender una práctica que no es propia de tu edad, porque propios de tu edad pueden ser otros juegos, pero no los juegos infantiles. Es decir, tú necesitas recordar o recrear una práctica para analizarla, pero que no es la tuya; entonces, hasta qué punto diferencias el mundo de los niños del mundo tuyo, ¿no? (Profesora de Educación Infantil e Integración Social del centro A).

En Educación Infantil, a veces, las actitudes que en realidad hemos fomentado... precisamente no les favorecen en el mercado de trabajo, porque como la responsabilidad que se les da está siempre en una estructura muy definida, no quieren salir, les asusta salir de esa estructura. Por ejemplo, hace dos años, vino una antigua alumna que estaba horrorizada del sitio donde estaba trabajando, de las condiciones de explotación al personal y, sobre todo, de las condiciones de engaño a los niños, que es lo que más le daba rabia a ella, ¿no?, y me comentó que quería poner ella una escuela infantil. Por supuesto, la animé, me pareció estupendo: «Bueno, precisamente, ése es el objetivo, que si no te gusta una situación, crea tú otra». Y me decía: «Pero, ¿cómo voy a ser yo la directora?», «Pues, eres la persona más adecuada—digo—... Yo creo que a veces los infantilizamos en ese sentido a los de Educación Infantil, y les haces menos hábiles a la hora de buscarse el trabajo. Es decir, yo creo que ven tanto la estructura de una escuela infantil, que luego no aceptan fácilmente los trabajos donde no hay una estructura muy definida..., son incapaces de replantearse una posición por encima de esa jerarquía... O

sea, yo estoy un poco disgustada, entrecomillas, con ese asunto, porque me da la sensación de que, al situarlas en esa estructura de la escuela infantil, las formamos para ser más sumisas dentro de un orden establecido laboral que independientes en ese orden (Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural del centro B).

Resulta muy interesante, a este respecto, constatar la existencia de representaciones aparentemente opuestas con relación a los módulos (incluidos, por ejemplo, en el currículo del ciclo de Animación Sociocultural) en los que se enseña/alienta a los alumnos a crear su propia empresa, por cuanto unas veces se los alaba y en otras se los pone en cuestión. Sin embargo, esa aparente oposición se desvanece cuando nos fijamos en los puntos de vista, que son distintos, a partir de los cuales esos módulos son juzgados. Así, las alabanzas se manifiestan cuando los profesores contemplan la creación de la propia empresa —tal como sucede con la informante precedente— como una de las pocas salidas que, con frecuencia, tienen los profesionales para escapar de una situación laboral incómoda, puesto que dichos módulos tienen la virtud no sólo de dotarles de conocimientos para emprender una iniciativa de esa índole, sino igualmente de mostrarles como factible la eventualidad de ocupar un peldaño alto en las escalas empresariales, lo que, en su opinión, les predispone a no tener miedo a «salir» de una determinada estructura jerárquica, de una posición dependiente en ella y, por consiguiente, a no ser sumisos «dentro de un orden establecido laboral». Mientras tanto, las críticas surgen cuando esos módulos son mirados como producto de unas políticas que, ante los problemas de inserción laboral de los jóvenes, proponen como soluciones la flexibilización del mercado de trabajo y, paralelamente, la motivación para que cada uno genere su propio empleo. Es decir, una representación aparece cuando la situación actual del mercado de trabajo es entendida como fruto de unas políticas constituyentes, esto es, de unas políticas que coadyuvan a producir esa situación, en tanto que la otra parte de la evidencia de que dicha situación es algo ya constituido, algo dado que hace que los profesionales ocupen una posición débil en su condición de asalariados, que les dificulta tanto encontrar un trabajo de acuerdo con sus expectativas (en

cuanto a estabilidad, calidad de las relaciones laborales, de las intervenciones profesionales, etc.) como variar –si es que se han incorporado a alguna empresa/entidad– el carácter mismo de esa posición. En este último caso, no en el otro, la creación de la propia empresa se vislumbra como una manera de escapar de las consecuencias de esta «flexibilización» del mercado de trabajo.

En el módulo este (del ciclo de Animación Sociocultural) tienes «Técnicas de investigación de mercados: encuesta, entrevista...», «Análisis de la competencia: a ver qué precios ponen ellos, a ver qué precios ponemos nosotros, a ver si podemos pedir subvenciones...». Es así, pero ya te digo, en cursos que yo he hecho, eso también te lo meten... El autoempleo está presente prácticamente en todo. El X (partido político) quiere que todos nos busquemos la vida por ahí como podamos, cobrando lo que podamos. Y, además, como están recortando los presupuestos, pues, supongo que saldrán pocas plazas públicas para estos chicos... Y a mí me parece bien que los chavales aprovechen esas plataformas, porque tienen pocas opciones, pero... no sé (Profesora de Animación Sociocultural, Educación Infantil e Integración Social del centro A).

Algunos de los miembros de estos equipos docentes manifiestan expresamente en sus discursos la contraposición que perciben entre su modelo de formación y el que se derivaría de los *currícula* oficiales, mostrándola –además– como una dicotomía entre la búsqueda de la inserción inmediata y/o rápida de los alumnos en el mercado de trabajo y su formación como «buenos profesionales» o, en general, como «personas maduras». Es más, en estas ocasiones, exponen incluso las razones por las que se decantan por este último modelo, la principal de las cuales es –como se asegura en la siguiente cita– que ven incompatible lo que se demanda en dicho mercado con lo que ellos suponen que da «calidad profesional»:

Yo creo que sí hay una intención de que se inserten en el mercado de trabajo, es decir, tenemos claro que esto es formación profesional y hay que darles una salida laboral, etc., pero –y eso es como una especie de currículum oculto–... estoy segura que las personas que hacen los programas estos de

selección en las empresas, si ellas dijeran qué currículum habría que realizar, no se parecería al que hacemos nosotros. Yo recuerdo que una vez me dijeron: «Estos ciclos funcionan bien porque no hacéis mucho caso a los papeles oficiales», y yo creo que sí, que tenían razón. En los papeles oficiales está muy trabajado lo que se necesita en la empresa... Yo creo que eso es un esfuerzo, ha sido algo positivo de la reforma, pero a nosotros nos cuesta aplicarlo realmente, porque a veces es incompatible lo que vemos en el mercado de trabajo con lo que nosotros suponemos que da calidad profesional a la gente.

M—¿Por ejemplo?

Pues, por ejemplo, ... en Educación Infantil, quienes se lleven a los padres al agua lo tienen ganado, pero eso no es calidad de un proceso de educación infantil. Calidad es quien sabe no solamente educar a los niños, sino educar a los padres. Sin embargo, si los formáramos..., es decir, si la asignatura se llamara «Cómo hacer la rosca al padre x para que meta a los 15 hijos», o «Cómo hacer la pelota al padre para que meta a los 7 hijos», pues, realmente lo tendrían mucho más fácil en el sistema laboral... Es lo mismo que estábamos diciendo antes de la profesionalidad y de la calidad. ¿Qué demanda el mercado? Demanda ahora mismo ciertas cosas que a nosotros, como profesores, como formadores, no nos terminan de gustar. Es que el mercado ahora mismo, el mercado de trabajo que tienen estos chicos, lo que les da es contratos temporales que necesitan más adaptación que formación y espíritu crítico (Profesora de Educación Infantil y de Animación Sociocultural del centro B).

En la mayor parte de los discursos, la mencionada contraposición es, sin embargo, implícita: simplemente ocurre que se acude a uno y no a otro modelo como eje representacional de la actividad diaria en los centros escolares. De todos modos, desde mi punto de vista, en todos los casos se trata de ejemplos de resistencia docente. Utilizo la palabra resistencia (y no otras posibles) por cuanto, al menos en sociología de la educación, ha servido no sólo para tipologizar ciertos comportamientos, sino para dar nombre a una perspectiva teórico-metodológica cuyo representante más conspicuo es Paul Willis. Soy perfectamente consciente de que la resistencia de estos equipos docentes no es estrictamente equivalente al concepto

empleado dentro de la mentada perspectiva teórico-metodológica, en primer lugar, porque ésta se apoya en el análisis tanto de las representaciones como de las prácticas, mientras que en este artículo, al menos, analizo exclusivamente las representaciones sobre las prácticas; y, en segundo lugar, porque el concepto de resistencia, como asegura Mariano Fernández Enguita (1988: 27), señala la negativa colectiva a aceptar las exigencias y promesas de la escuela y la contraposición a éstas de valores alternativos. Y, efectivamente, la resistencia de la que estoy hablando no supone un rechazo de las exigencias y promesas de la escuela en general, como institución, sino las exigencias y promesas de un modelo dominante de formación profesional o, si se quiere, de un modelo dominante de escuela técnica. Si, con todo, acudo a este término es por un motivo principal. Porque las teorías de la resistencia, desde que Paul Willis las iniciara con su *Aprendiendo a trabajar*, se han concentrado en el estudio de los casos de rechazo de los alumnos ¹⁶, especialmente de los alumnos de clase obrera que oponen los valores de su cultura de origen a los valores escolares. Indirecta o directamente, la imagen que –desde estas y otras teorías– se ofrece de los docentes es la de representantes de la institución escolar y, por tanto, la de transmisores de sus valores y firmes «creyentes» de sus exigencias y promesas, aunque sólo sea porque, en el caso de los alumnos antiescuela, el rechazo adopta habitualmente la forma –entre otras– de oposición a las tareas y conductas demandadas por aquéllos. Sin embargo, el asunto no es tan simple. Por un lado, como he intentado poner de manifiesto, existen modelos alternativos de formación y/o educación, que no dejan de vehicular valores distintos, así como diferentes exigencias y promesas y, por otro lado, los profesores no son meros transmisores de unos u otros, sino agentes activos que, al igual que los alumnos, en unos casos se adhieren a los modelos dominantes (identificándose instrumental y expresivamente con ellos, es decir, tanto con sus exigencias/promesas como con sus valores), en otras se acomodan (identificándose instrumental, pero no expresivamente), en otros se «disocian» (esto es, rechazan sus exigencias/promesas y valores, pero no cuentan con alternativas en su rechazo) y en otros se resisten ¹⁷, es decir, no aceptan ni las exigen-

cias/promesas ni los valores vehiculados por ellos, construyendo y reconstruyendo modelos alternativos.

El rechazo (implícito o explícito) de estos equipos docentes es –como se ha dicho– hacia los aspectos del modelo de formación de recursos humanos que pretenden la producción cultural de individuos ajustados a las necesidades del sector económico de que se trate, de las empresas/entidades del mismo, lo cual –en el marco de tal modelo– sería la garantía de su inserción en el mercado de trabajo. Son precisamente esas exigencias y, particularmente, esta promesa las que no son creíbles (y, en algunos casos, ni aceptables) para ellos ¹⁸. En primer lugar, está la cuestión (ética) de si el sistema educativo, aquí el de la formación profesional reglada, debe tener como finalidad el responder a las demandas de un determinado sector económico, o debe aspirar, por el contrario, a una formación integral del profesional, a una formación que pueda redundar en un trabajo más enriquecedor, a la larga, tanto para los que lo llevan a cabo como para la sociedad en general, en un trabajo que –como afirmaba una informante– entrañe o suponga «un bien social». En segundo lugar, está la cuestión (práctica) de si la formación profesional puede efectivamente responder a las exigencias/necesidades del mercado laboral. Como asegura Dieter Blaschke (1997: 18), no existe ningún método empírico que permita encontrar fácilmente la discrepancia entre la oferta y la demanda de empleo, entre otras razones, porque ni el funcionamiento del mercado de trabajo ni sus condiciones reales ni su evolución en el futuro pueden determinarse con fiabilidad; por un lado, por su suma complejidad, por otro, por la enorme diversidad de demandas, incluso con respecto a una sola profesión, existente en él y, por otro, por la variedad de titulaciones que, aunque no formadas expresamente para ello, concurren de hecho a la oferta –aunque sea raquítica– que pudiera haber con relación a ella. Ello provoca –como sostiene el mismo autor– que la mayor parte de los organismos dedicados a la formación profesional, a diseñarla y/o impartirla, tengan que actuar en gran medida «a ciegas». Y, por último, está el asunto (ideológico) –esbozado al principio– de si ese sistema educativo puede ser considerado el responsable del desajuste entre la demanda y oferta de trabajo, de si las

altas tasas de desempleo de los recién egresados de los ciclos formativos y la precariedad de los trabajos que terminan consiguiendo en sus respectivos campos profesionales (cuando los logran) son debidos a una inadecuación de su formación a aquellas necesidades o exigencias o, por el contrario, a otras causas. Unos índices de paro, unas dificultades para encontrar el empleo «para el que se han preparado» y una precariedad en el trabajo que estos equipos docentes aseguran que afectan a las titulaciones de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», si cabe, en mayor grado que a otras, pero que no atribuyen a posibles déficits formativos de los ex-alumnos ni a los efectos del modelo que siguen para formarlos (a pesar de que algunos aseguren que las actitudes que les inculcan no son las demandadas), sino a las características de un mercado laboral que, en el ámbito de lo social, no sólo se ve afectado por la desregularización general del mismo y la proliferación de variedades de contratos, sino por el desmantelamiento del Estado de Bienestar, el relativo desconocimiento de las figuras profesionales creadas por la Reforma de la FP, la «titulitis» aún imperante, que hace que los universitarios terminen copando puestos para los que sólo se requeriría un nivel académico medio ¹⁹, y la indefinición existente en dicho mercado, es decir, la falta de claridad (salvo en el caso de Educación Infantil) sobre qué titulaciones son las apropiadas para desempeñar determinadas funciones.

En definitiva, la pregunta que los profesores de estos ciclos parecen hacerse es ¿dónde está el conjunto de puestos de trabajo que pudieran ocupar los profesionales cualificados que están formando? Tan escasos son, y tan solicitados por gentes con titulaciones distintas (de inferior y superior nivel académico), que un profesor me decía que prepara a sus alumnos para «inventárselos», para detectar posibles espacios de trabajo y persuadir de la necesidad de crearlos; otros los instan a que se asocien en reivindicación del reconocimiento de sus titulaciones para lograr acceder a los pocos existentes; y otros recurren a la concertación de las Prácticas en las empresas/entidades para intentar que éstas, a través de la comprobación de la valía de los alumnos, se animen a generar tales puestos. De hecho, en lo que se refiere a las figuras profesionales de Animación Sociocultural e Integración Social, que –en su opinión–

son las que gozan de menor reconocimiento social y tienen un mercado laboral más «disperso» y menos «definido», los discursos de estos equipos docentes dejan entrever que se sienten, a veces, implicados en un proceso que cabría denominar de creación/consolidación de una profesión, en un proceso en el que tanto ellos como, principalmente, sus alumnos estarían invirtiendo más esfuerzo que la Administración Pública, que estableció esos perfiles profesionales, o el mundo empresarial, que se supone que los necesitaba o que previó que los iban a necesitar. Veámoslo:

La relación que tenemos con la cárcel de X fue una propuesta de la directora de la cárcel, que la directora de la cárcel nos dijo: «Yo creo que la persona adecuada es un técnico de animación sociocultural. Lo que yo necesito es un técnico de animación sociocultural... Y si esto funciona bien, pues, hago extensible que yo solicite al INEM que la persona que yo quiero para Instituciones Penitenciarias es, no un psicólogo, sino un animador sociocultural, porque yo quiero una persona que sepa de participación, que sepa proponer algo y llevarlo a cabo». Y ahora los chicos que están allí haciendo Prácticas, pues, están poniendo a prueba esa posibilidad, y nos sentimos con una responsabilidad enorme. Y yo (ríe), que les estoy siguiendo las Prácticas, ya te digo, me siento como un científico de éstos que se van todos los días al laboratorio (ríe) a ver si el experimento sale o no. Espero que me salga el experimento, porque si no, me doy de bruces, claro, porque estamos poniendo mucha carne en el asador. Pero son ellos los que lo están creando, porque están creando espacios donde actuar que a nadie se le había ocurrido, que nadie se lo había planteado... Los animadores socioculturales, al ser más disperso todo, al tenerlo menos claro, tienen el problema de que el mercado no está definido, no saben en qué campo están, pero también están empezando a crear campos, es decir, están empezando a crear campos que antes no estaban, pero ellos mismos (Profesora de FCT de Animación Sociocultural del centro B).

Y es que estos profesores, aunque –como dicen– no tomen la inserción laboral como guía que da sentido a los procesos de enseñanza/aprendizaje, sí se preocupan por la inserción de los egresados. Ahora bien, como no

está en sus manos la posibilidad de cambiar (si no es en un mínimo grado) la situación del mercado de trabajo, las políticas sociales o, verbigracia, la estructura actual del sistema productivo, derivan esa preocupación hacia la convicción de que los «buenos profesionales» son socialmente necesarios y que, si bien no ahora, en el futuro encontrarán espacios de trabajo. Pero, para ello, consideran preciso que logren construir sus profesiones y consolidar un determinado campo laboral, esto es, que colaboren (colectiva e individualmente) a alcanzarlo. Y, en este contexto, el optimismo en el cambio, la reflexividad, la empatía, la autonomía y —¡cómo no!— el sentido crítico que adquieran en cuanto «personas» pueden resultar más centrales para ellos que una cierta predisposición a adaptarse a «lo que hay», ya sea la cultura de empresa, el modo de intervención social, cultural o educativa practicado por cada una de ellas o, como aquí, la escasez de empleos.

En definitiva, si es atinada la imagen del mercado laboral que manejan los equipos docentes de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», cabe dudar que el modelo de formación de recursos humanos, que pide un ajuste de la formación de los demandantes de trabajo a las exigencias/necesidades de un determinado sector económico, sea preferible (incluso en lo que atañe a la contribución respectiva a la inserción de los jóvenes) al modelo del «buen profesional», que parece dirigido a formarlos para convencer a los oferentes del mismo a que se ajusten a las exigencias/necesidades sociales, entre ellas la necesidad de contratar su propio trabajo. Ahora bien, cuando los discursos estudiados se encauzan por estos derroteros, empieza a asaltarme la vacilación de si las representaciones que vehiculan pueden encuadrarse en un posicionamiento de resistencia al modelo dominante, y no más bien —o, al menos, en parte— en el de acomodación. Enfrentados a experiencias heterogéneas, cuando no opuestas, tanto con sus alumnos y ex-alumnos como con las empresas con las que se ponen en contacto mediante el seguimiento de las Prácticas, los profesores sustentan representaciones sobre su modelo de formación que se toman asimismo contradictorias a veces²⁰. Así hay ocasiones en que éstas parecen revelar que piensan que el suyo, aunque sea a través de la formación de «buenos

profesionales» o de «personas», cumple la promesa del otro modelo: la inserción en el mercado de trabajo de los egresados, por cuanto determinadas empresas, si bien no todas, preferirían sus habilidades sociales, valores y actitudes —tal como se desprende a veces de sus palabras—, o por cuanto estas habilidades, valores y actitudes fueran las adecuadas para que los «buenos profesionales» descubrieran y abrieran ellos mismos nuevos campos de trabajo. Es decir, que aunque no traten de adaptar a los alumnos a «lo que hay», podría colegirse que buscan ajustarlos, por un lado, a «lo poco bueno que hay» y, por otro, a «lo que no hay» (empleos), dotándolos de capacidades para encontrar alternativas.

Con todo, y se los alinee en uno u otro posicionamiento, creo que la preeminencia que, en sus discursos, adquiere la formación de «personas» frente al modelado de individuos adaptados o adaptables a las exigencias empresariales, es un indicio suficiente para considerarlos —al modo de Giroux (1990)— intelectuales que, pese a sus contradicciones, desafían las coacciones de un modelo de FP y, en general, de educación que se está imponiendo en la sociedad de nuestro tiempo.

Por ejemplo, la programación nuestra del TASOC está modificada, que se modificó, pero que realmente las capacidades que pretende el MEC sí que las desarrollamos, pero el desarrollo no tiene mucho que ver con el MEC, y nadie nos ha dicho todavía nada, ¡gracias a Dios! Si nos dicen, pues, copiaremos la del MEC y haremos lo mismo que ahora (ríe) [Profesora de Animación Sociocultural y Educación Infantil del centro A].

NOTAS

¹ Hay un cuarto ciclo, el de Lenguaje de Signos, que no se imparte en los institutos de secundaria.

² Durante el curso académico 2000-2001, se imparten tres, dos o uno de estos ciclos en los IES «Ciudad Escolar» (Madrid), «Barrio de Bilbao» (Madrid), «Giner de los Ríos» (Alcobendas), «Julio Verne» (Leganés), «Los Rosales» (Móstoles), «Manuel Azaña» (Getafe), «Jaime Ferrán» (Collado-Villalba), «Pío Baroja» (Madrid), «Complutense» (Alcalá de Henares), «Sefarad» (Fuenlabrada), «Miguel Servet» (Madrid), «Carlos III» (Madrid), «Europa» (Rivas-Vaciamadrid), «Leonardo da Vinci» (Majadahonda), «Príncipe Felipe» (Madrid), «Villablanca» (Madrid) e «Itaca» (Alcorcón).

³ Y/o carecen de los conocimientos, motivaciones y/o predisposiciones precisas para «moverse» en el mercado,

de ahí que en todos los cursos de FP se incluya un módulo de formación y orientación laboral (FOL) y diferentes instituciones ofrezcan específicamente este servicio.

⁴ De igual modo que ha generado un *boom* de agencias, industrias educativas y nuevos sectores de intereses creados, tales como ofertores de formación, consultores, gestores de programas de empleo, organismos expedidores de certificaciones de cualificación, asociaciones/fundaciones que pretenden vincular el sistema escolar con la empresa o empresas de evaluación.

⁵ Jacques Gaude, de hecho, menciona sólo cuatro etnografías cualitativas o estudios de caso realizados en este campo. El de Hull (1994), sobre la formación impartida sobre las relaciones en el trabajo en un programa de formación profesional bancaria, el de Kalman y Losey (en preparación), sobre el fracaso de un programa de alfabetización en el puesto de trabajo, el de Grubb y Kalman (1994), sobre los métodos predominantes de enseñanza en los programas de profesionalización para «atrasados», y el Quint et alii (1994), sobre las vidas de 50 mujeres inscritas en el programa *New Chance*.

⁶ Los discursos analizados son los de 10 profesores, que suponen, aprox., un 67% del total de profesores de los dos centros estudiados. La mayoría son profesores de secundaria de la especialidad de «Intervención Sociocomunitaria» y, tres de ellos, profesores técnicos de la especialidad de «Servicios a la Comunidad». Salvo dos (uno de secundaria y el otro técnico), todos forman parte del núcleo de profesores que lleva varios años trabajando en el mismo centro. Aunque ninguno de ellos es de la especialidad de Formación y Orientación Laboral, tres se han encargado de ese módulo durante algunos cursos académicos. Para identificar a los entrevistados, al final de las citas, indico los ciclos formativos en los que imparten clases en el momento de la entrevista y el centro al que pertenecen: A es el ubicado en el municipio de Madrid y B el situado en otro municipio de la CAM. Como se verá, en lo que sigue reproduzco profusamente partes de sus discursos, si bien es verdad que sólo aquellas que, a mi parecer, reflejan mejor las prácticas que dicen adoptar en los procesos de enseñanza/aprendizaje y su concepción de la educación.

⁷ BOEs del 21, 22 y 26 de febrero de 1996. Estos BOEs contienen los Reales Decretos que establecen los títulos de Técnico Superior en Animación Sociocultural, Técnico Superior en Educación Infantil y Técnico Superior en Integración Social. En ellos se definen, entre otros pormenores, las capacidades profesionales, así como las capacidades terminales y los criterios de evaluación propios de los módulos que componen cada uno de los ciclos formativos. Aunque estos Reales Decretos mencionan los contenidos básicos a impartir en cada uno de esos módulos, en 1997 se publicarán tres nuevos Reales Decretos con una exposición más exhaustiva de los mismos (ver nota a pie de página de más adelante).

⁸ Los Reales Decretos en que se establecen los títulos de la FP reglada están divididos, a grandes rasgos, en dos secciones: una llamada «Referencia del sistema productivo», donde se recogen los resultados de las investigaciones previas sobre el perfil profesional de que se trate, y otra, que se califica de «Enseñanzas mínimas», que contiene el diseño curricular *strictu sensu*. Las «capacidades profesionales» se formulan como tales en la primera sección, por lo cual podría pensarse que no es

correcto decir que constituyen uno de los primeros niveles de concreción curricular, puesto que tal posición les corresponde a los «objetivos generales»; no obstante, —como veremos— dichos Reales Decretos hacen desempeñar un papel más importante a las «capacidades profesionales» que a los «objetivos generales» como guías del trabajo docente.

⁹ BOEs del 11 de septiembre de 1997 (pp. 26950 y 26963) y del 12 de septiembre de 1997 (p. 27033).

¹⁰ Otra posible respuesta podría hallarse en el hecho de uno de los temas seculares de conflicto entre las Administraciones Educativas y los centros escolares haya sido el de la libertad de enseñanza, un derecho que se ha entendido frecuentemente, al menos desde los centros privados, como la libertad de formar actitudinal y éticamente de acuerdo con los credos religiosos o políticos propios. Y, en esta tesitura, lo que los *curricula* harían es no poner cortapisas a ese derecho, reconocer su autonomía ya no tanto para que los profesores puedan adaptar el proceso de enseñanza/aprendizaje a las características de los alumnos y del entorno, sino a esos credos. Sin embargo, por lo que se dice en ciertos pasajes de los mismos, me inclino a pensar que las razones de fondo son otras.

¹¹ Ello en los ciclos de ASC y EI, pues en el de IS no se dice nada al respecto.

¹² Para propiciar el contacto con las empresas, en algunos ciclos (como el de Integración Social del centro A y el de Educación Infantil en el B), el seguimiento de las Prácticas no lo lleva a cabo únicamente el profesor de FCT, sino que se reparte entre varios profesores.

¹³ Este objetivo de las intervenciones es igualmente reconocido por los *curricula* oficiales; lo que cambia, como veremos, es el papel que los equipos docentes le hacen jugar en la orientación de las actitudes.

¹⁴ Cabe indicar incidentalmente —porque no es un asunto que vaya a tratar aquí— que el modelo de intervención social, cultural o educativa para el que preparan a sus alumnos guarda, al menos a nivel de las representaciones, un cierto paralelismo (en cuanto a finalidades y metodología) con el que dicen seguir para formarlos a ellos. De hecho —como se puede apreciar en algunas citas que se presentarán más adelante—, los métodos a los que recurren en aplicación de este último son expuestos con frecuencia ante los alumnos como paradigmas de lo que ellos deberán hacer.

¹⁵ También, como hemos visto, las habilidades sociales y los valores, pero aquí abordaré únicamente el tema de las actitudes.

¹⁶ Salvando excepciones, como la de Giroux (1990), con su tesis del profesor como intelectual.

¹⁷ Esta distinción tipológica la tomo del artículo de Fernández Enguita citado más arriba.

¹⁸ Con todo, no desdeñan todos los aspectos de los *curricula* oficiales, los cuales —como he procurado poner de relieve— han sido diseñados según el mencionado modelo.

¹⁹ Y que provocan un «corrimiento» hacia abajo del resto de niveles académicos.

²⁰ Y no es que las representaciones de los distintos profesores sobre su modelo de formación sean heterogéneas y/o contradictorias entre sí, sino que esa heterogeneidad y/o contradicción (al menos en las entrevistas que he analizado) aparece en el discurso de unos mismos profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- BLASCHKE, Dieter (1997): «Situación actual, experiencias y estrategias en la evaluación de programas de formación». En CEDEFOP, *Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos*. Atenas, CEDEFOP [Localizable en <http://www.cedefop.gr>].
- CASAL, Joaquim (2000): «Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud». En Lorenzo Cachón (dir.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid, INJUVE.
- COMUNIDADES EUROPEAS-COMISIÓN 1993: *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DE ANDRÉS, Juan José (2000): «Panorama general de la experiencia en España en materia de formación basada en competencia laboral». En CINTERFOR-OIT, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. CINTERFOR-OIT.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1988): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*, n.º 1.
- GALLART, M.^a Antonia (1999): «La investigación en formación profesional: la experiencia de la red Educación y Trabajo». *Boletín CINTERFOR*, n.º 147.
- GAUDE, Jacques (1997): «La evaluación de programas públicos de formación y empleo». En CEDEFOP, *Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos*. Atenas, CEDEFOP [Localizable en <http://www.cedefop.gr>].
- GIROUX, Henry A. (1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GONTZOU, Chara (1997): «Aspectos de los programas europeos de formación y empleo». En CEDEFOP, *Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos*. Atenas, CEDEFOP [Localizable en <http://www.cedefop.gr>].
- GRUBB, W.N. y KALMAN, J. (1994): «Relearning to earn: The role of remediation in vocational education and job training». *American Journal of Education*, 103 (1): 54-93.
- LAHERA, Arturo (2000): «La emergencia de nuevos modelos productivos: La participación de los trabajadores y la fabricación del consentimiento en la producción». En *R.D.T.P.*, tomo LV, cuaderno segundo. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid (pp. 9-50).
- QUINT, J.C. et alii (1994): *Lives of promise, lives of pain*. Nueva York y San Francisco, Manpower Demonstration Research Corporation.
- WILLIS, Paul (1983): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.