

EL VALOR EDUCATIVO DE LA EXPERIENCIA LABORAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Fernando Marhuenda
Universitat de València
Río Gallegos, 1 de abril de 1997

"El que las raquílicas relaciones sociales y/o técnicas que nos aplican su tatuaje moral opongan ambas actividades -¿estudias o trabajas?- no nos faculta a que sean categorizadas por esa coacción pasajera. La mayor parte de las presuntas ciencias de la educación -por no decir todas- arrancan su espiral de entelequias a partir de ese equívoco"
Caivano y Tonucci , 1990, p. 5.

UN PUNTO DE PARTIDA

No son las disquisiciones sobre "las presuntas ciencias de la educación" lo que me interesa de la cita que encabeza este texto, sino la distinción que plantea entre hacer y saber. Ambos pueden entenderse como actividades opuestas o incompatibles, pero también como aspectos complementarios del ser humano. La relación entre ambas nociones tiene repercusiones en distintos ámbitos de la vida, en estas páginas le dedicaré atención especial a la educación profesional. Y lo haré partiendo de las siguientes creencias: es posible la integración entre educación y producción, entre estudio y trabajo. Esa integración es, además, conveniente. Y posibilidad y conveniencia encuentran condiciones favorables para confluir en la organización de la formación profesional. El aprovechamiento de estas condiciones depende en gran medida de la manera en que las prácticas en empresas se incorporen al currículum, así como de la disposición organizativa de las enseñanzas profesionales. Este conjunto de creencias es lo que trataré de argumentar a lo largo de estas páginas.

Educación y trabajo son dos derechos humanos. Y son dos derechos fundamentales de la persona. Como tales, ambos son sujetos a legislación, con la intención de garantizar suficientemente la posibilidad de su realización. Ahora bien, también ambos son sujetos a violaciones, con repercusiones de gran relevancia en la vida de las personas y en la organización social. Veámoslos por partes.

El derecho a la educación se define como la posibilidad de satisfacer el pleno desarrollo de la personalidad de cada cual, siempre dentro de los límites que señala la convivencia social. Este derecho suele ser reconocido constitucionalmente, comprometiéndose los estados a garantizar la gratuidad en el acceso a los servicios educativos básicos, así como a articular esos mismos servicios. Es en este punto que el derecho a la educación empieza a sufrir una transformación: la educación básica se traduce por escolaridad de manera que el derecho a la educación, por cuyas garantías debe velar el estado, queda reducido a la escolarización, a tener pupitre en que sentarse y recibir la formación legalmente establecida. No acaba aquí la transformación: a su vez, la escolaridad básica se establece como gratuita y obligatoria. Mediante esta inversión de los

términos, el derecho queda reducido a un deber. De esta manera, la responsabilidad por el cumplimiento o incumplimiento del mismo no queda ya en manos del estado sino de cada persona particular. Son varias las explicaciones para este cambio, algunas de más plausibles que otras, todas con una génesis concreta, como han estudiado y puesto de relieve Varela y Álvarez-Uría o Foucault, entre otros.

En cualquier caso, la expresión concreta de ese derecho-devenido-en-deber toma forma en las legislaciones particulares que los estados establecen, regulando aspectos como las finalidades del sistema educativo, la extensión de la escolaridad obligatoria, los tránsitos hacia las alternativas postobligatorias, la composición del currículum y el tipo de código curricular que se establece para cada uno de los niveles y etapas, etc. De todos esos aspectos, es en el enunciado de las finalidades donde se explicita la concepción de educación que se tiene, donde se manifiestan las características de las personas que se aspira a educar y, por tanto, del tipo de sociedad que se aspira a alcanzar. Que dichas finalidades no vayan más allá de una declaración de intenciones para ser luego desatendidas en las restantes decisiones de política educativa es otra cuestión.

También el trabajo es un derecho. Y, al igual que la educación, el trabajo, la actividad, desempeña un papel central en la vida de las personas. Pero aquí acaba su paralelismo con la educación. A diferencia del tratamiento que recibe la educación, en este caso el estado no se compromete de la misma manera a garantizar este derecho. Obviamente no se establece la gratuidad, como tampoco su correlato en la obligatoriedad. Desde el primer momento, se reconoce que la tarea de velar por la satisfacción de este derecho corresponde a cada individuo. Tampoco se establece la existencia de un "trabajo básico", a modo de la "educación básica".

Sin embargo, el trabajo sí que constituye un deber, de manera distinta al de la educación, en las sociedades occidentales. Desde la Revolución Industrial, estar empleado es una condición necesaria para contar como miembro de la sociedad, es el requisito que evita la exclusión, es el factor preventivo contra la marginación. Perder el puesto de trabajo, o no llegar a conseguir uno, equivale a carecer de otros derechos, es decir, constituye una merma en la condición ciudadana de la persona.

Pero no voy a abordar las relaciones entre educación y trabajo sólo desde su consideración como derechos. Tal y como plantea Ulf Lundgren (1992), educación y trabajo han estado ubicados en un mismo contexto hasta recientemente. Es a partir de la Revolución Industrial que se acelera la separación entre el contexto de producción y el contexto de reproducción. Esta división tiene consecuencias evidentes sobre la educación: el aprendizaje ya no tiene lugar en el mismo puesto de trabajo, sino en un contexto *ad-hoc*, lo que requiere una organización específica para la educación. En términos de Lundgren, esa organización específica sufre un doble proceso: por una parte, se lleva a cabo la "formulación" de aquello que debe ser enseñado, y que tiene como referencia el propio "contexto de producción". Pero no acaba aquí la formalización de la enseñanza, que requiere, en segunda instancia, la configuración de un "contexto de

reproducción" en el que se da, de hecho, la "realización" de la enseñanza. Esta separación entre ambos contextos hace necesario el "texto" que medie entre ambos, para llevar a cabo la traslación de uno a otro contexto. Y ese texto es el curriculum, tal y como lo define Lundgren.

Lundgren aplica su análisis a la escolarización en su vertiente más académica. De ella escapa la formación profesional, cuya aparición como etapa educativa del sistema educativo reglado es mucho más tardía en casi todos los sistemas educativos en los que se ha incorporado, dado que en algunos lugares la formación profesional sigue estando al margen de aquel. Incluso cuando cuenta como parte del sistema escolar, los procesos de "formulación" y "realización" a los que se ve sometido el curriculum en la formación profesional son dobles: no sólo se da una escisión entre contexto de producción y reproducción, sino que a su vez el contexto de reproducción en que tiene lugar la formación profesional es a su vez una réplica del contexto de reproducción que representan las vías académicas del sistema educativo.

No obstante esta doble división, creo posible la integración en el curriculum de la formación profesional, es decir, la reubicación de los contextos en los que tiene lugar la formulación y la realización, de manera que la separación entre el sistema educativo y el sistema productivo disminuya. De hecho, algunas reformas que están teniendo lugar en algunos sistemas de formación profesional parecen favorecer el que así sea, tanto por lo que afecta a la formación profesional reglada (Marhuenda, 1995) como también a la reintroducción de otras figuras formativas, tales como el contrato de aprendizaje (Marhuenda, 1996), o bien los curricula para-escolares de numerosas iniciativas de formación profesional para la inserción de jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin llegar a obtener en él ninguna acreditación de valor para la entrada al sistema productivo.

Esta posibilidad de integración entre esos mundos divididos permitiría, a su vez, dotar de un sentido nuevo a la tarea educativa, tal y como señala Wexler (1981), o bien tratar de recuperar el sentido que alguna vez pudo haber tenido y que fue invertido como consecuencia de la escolarización de masas y los condicionantes que dieron lugar a la misma. Esa integración no es otra que la de *homo sapiens* y *homo faber*, pensar y hacer, conocer y actuar, etc. Y en esa reintegración desempeña un papel esencial el trabajo como el eje alrededor del cual puede y debe girar la experiencia humana, una posibilidad a la que me he referido anteriormente como un derecho negado.

Además, esa integración es posible también si atendemos a las similitudes que hay entre las condiciones de trabajo post-fordistas y las de los antiguos artesanos medievales, cuando contexto de producción y reproducción coincidían en uno mismo y único, cuando no había necesidad de texto pedagógico que se encargara de la formulación y realización de la enseñanza, ya que estas derivaban directamente de la propia actividad productiva. En ese sentido apunta la reciente literatura anglosajona que está exportando términos tales como *working knowledge*, *knowledge worker*, *learning society* o *learning organization* (un buen ejemplo de esto es la obra de Brown y Lauder, 1992).

ALGUNAS DEFINICIONES

Habiendo dejado claro el contexto en el que desarrollo mi propuesta, quiero ahora profundizar en algunas nociones de uso común a las cuales ese mismo uso confiere unas connotaciones que, en ocasiones, traicionan el sentido original -y algunos otros sentidos posibles- de las mismas. Las nociones en que me voy a detener son la de experiencia, por una parte, y la de trabajo, por otra. De este modo, podré plantear a su vez el concepto de experiencia laboral, de manera que pueda servir para los propósitos de este texto.

La primera de estas nociones es la de experiencia. Habitualmente se entiende que la experiencia es aquello que le sucede a uno. Pero también hay otros significados atribuidos a ella (Blyth, 1984): también puede concebirse la experiencia como algo más global, el conjunto de dichos sucesos. En tercer lugar, experiencia también es asimilada, en algunos contextos, a pericia o competencia adquirida mediante la actividad o el ejercicio de la misma. Por último, puede abordarse el término de manera técnica desde los lenguajes específicos de la filosofía o desde la psicología (se puede encontrar un ejemplo reciente en la obra de Kolb, 1984).

John Dewey concibe la experiencia como algo dinámico, un impulso motor tendente a una meta, la cual sirve de referencia para juzgar la misma experiencia. Como tal fuerza, se halla estrechamente ligada a las experiencias anteriores, así como a las subsiguientes. En la medida en que se rige por una dirección, ésta va conformando las condiciones del individuo sujeto de la experiencia. El carácter activo de esta fuerza conlleva también una transformación de la fuerza misma por parte del sujeto.

Son dos los principios que, según este mismo autor, caracterizan a la experiencia. Por una parte, la categoría de continuidad experiencial, según la cual "la característica básica del hábito es que toda experiencia comprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes." (Dewey, 1967, p. 34). Así pues, la relación entre experiencia y hábito es estrecha. Es el hábito, en tanto que predisposición hacia la acción y no sólo como mera costumbre ni repetición rutinaria de actos particulares, el que permite conectar las experiencias entre sí, ya que implica intención, voluntad. Aun admitiendo la automatización inherente al hábito mismo, éste sirve de vínculo para incorporar cada experiencia particular al propio sujeto, sus disposiciones y predisposiciones, sus afectos y su intelecto. Como el mismo Dewey señala, "el hecho concreto que respalda la separación habitual entre cuerpo y mente, práctica y teoría, realidades e ideales, es precisamente esta separación entre el hábito y el pensamiento. El pensamiento que no existe dentro de los hábitos ordinarios de acción, carece de medios de ejecución; al carecer de aplicación, carece también de examen y de criterio, por lo que está condenado a vivir en un reino separado" (Dewey, 1964b, p. 72)

En cierto modo, es el hábito el que permite la vinculación entre experiencia interna y externa del sujeto, entre pensamiento y mundo externo. De ahí que intervenga en el hábito la volición, la intención, la preferencia, la afectividad. Y

también de ahí que la moralidad atañe al hábito, que se va conformando con el transcurrir de las experiencias que vive el sujeto, y que se suceden por medio de la interacción. Es la misma moralidad a la que hace referencia Kerschensteiner (1964), quien señala que la actividad, el trabajo, debe ser realizado en su máxima plenitud posible, de manera que contribuya a la moralización de quien lo realiza, y no a la comodidad que sólo puede frenar su crecimiento, reducir su actividad y estrechar los límites de su interacción. Y esta interacción es, según Dewey, la segunda categoría de la experiencia "La palabra "interacción" ... expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquélla asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos situación". (Dewey, 1967, pp. 44-45)

También Blyth dedica su atención a una caracterización del concepto de experiencia: en tanto la experiencia requiere una base sensorial, está subordinada al desarrollo. No obstante, es independiente del mismo. Por otra parte y, al igual que el desarrollo, la experiencia es de carácter continuo y acumulativo. Otro de los rasgos de la experiencia es su totalidad. Eso no quiere decir que, no obstante, no haya variaciones en cuanto a calidad e intensidad. A ello se une su carácter fortuito, impredecible, a diferencia del desarrollo que, por estar genéticamente programado, sólo puede ser modificado por las influencias externas. Finalmente, un sexto rasgo que Blyth atribuye a la experiencia es su carácter conflictivo y particular, ya que una misma experiencia tiene consecuencias distintas para individuos diferentes. Este autor concluye afirmando que, dada esta caracterización de la experiencia ésta requiere, al igual que el desarrollo, ser abordada pedagógicamente, es decir, bajo formato curricular. Asimila la experiencia educativa a la experiencia curricular (y no simplemente escolar), si bien advierte que no se puede tampoco reducir la experiencia educativa al sistema educativo formal.

Por otra parte, Watts (1991) recuerda que la experiencia puede ser tanto directa como vicaria o simulada, y que tiene un componente tanto personal como social. Es a partir de aquí que presta atención a la definición de trabajo, tratando de ampliarla y sacarla de los estrechos márgenes de la economía formal (el trabajo asalariado, incluso el autoempleo) para llevarlo también al ámbito de la economía informal: el trabajo también es sumergido, doméstico o comunitario. De esta manera, trata de superar enfoques míopes sobre el trabajo, al tiempo que quiere desvincularlo de las condiciones en que el trabajo asalariado se encuentra hoy día, abandonada la ilusión del pleno empleo y sumergidos en las leyes del libre mercado. Esta visión más amplia puede hacer posible replantear el derecho al trabajo, así como considerar la medida en que toda actividad humana tiene algo de trabajo.

Watts no se detiene, sin embargo, en la noción de "buen trabajo", a diferencia de Mechthild Hart (1992) quien sí que lo hace. En una obra muy interesante en la que recoge distintas preocupaciones: el Tercer y Cuarto Mundos, la discriminación de las mujeres, la destrucción del medio ambiente, la sociedad de consumo; presta atención también a cuestiones referidas a la educación de

adultos, el futuro del trabajo y el trabajo del futuro, las nuevas tecnologías, las divisiones (sexual e internacional) del trabajo y otras formas coexistentes de trabajo (doméstico, producción de subsistencia), conocimiento basado en la experiencia y saber de subsistencia, formaciones profesionales y racionalidades subyacentes, funciones de reproducción y transformación que cumple la escuela (riqueza y pobreza de la educación), desigualdad social, procesos de cualificación-descualificación-recualificación de los puestos de trabajo, ... En suma, se trata de una conceptualización amplia del trabajo, que da cabida a la compleja realidad existente, que incorpora las diferencias y a los diferentes, y que mantiene, en todo su discurso, el potencial utópico -lo que equivale a decir de huída de los tópicos-educativo del trabajo, en tanto que elemento central en la vida de las personas y, por tanto, en su maduración. En esa medida, critica mucha de la literatura existente al respecto: "En la literatura que se ocupa del trabajo y la educación la estructura ocupacional jerárquica y polarizada es acusada de dividir dualísticamente el mundo del trabajo entre ocupaciones y profesiones (*jobs and careers*), con la consiguiente preparación educativa y programas bastante diferentes. Profesión es igualado a "buen trabajo" *per se* , no dejando espacio a desarrollar una visión del trabajo que no sea individualista, basada en las clases o patriarcal" (Hart, 1992, p. 9).

Esta autora también señala que otros aspectos de esta "ortodoxia económica" tales como el pleno empleo, el libre comercio, ..., carecen ya de credibilidad a la luz de la realidad, pero siguen impregnando el quehacer de la mayoría de propuestas para la educación de adultos. Es por eso que, con su discurso, trata de deshacer tantos lugares comunes y asunciones acríticas como se dan, abriendo espacios a maneras de entender más comprensivas de la realidad, incorporando las distintas formas de trabajo que de hecho se dan, reconociendo una realidad diversa: "Además, el escenario de pleno empleo está ligado a enfoques miopes de la economía formal y a condiciones de empleo en grandes organizaciones burocráticas. Se ignoran por lo tanto el creciente número de relaciones laborales precarias, y la miríada de viejas y nuevas formas de trabajo informal, "trabajo sumergido", trabajo no remunerado, es decir, relaciones de trabajo que no encajan en las dos grandes categorías de ocupaciones y profesiones. Consiguientemente, el contenido del trabajo y sus correspondientes relaciones asociadas al trabajo de las mujeres, por ejemplo las relaciones de trabajo orientadas a la subsistencia, no industrial ni instrumental, son desconsideradas también; marginando un gran potencial de trabajo verdaderamente productivo y bueno sin explorar" (Hart, 1992, p. 10).

De este modo, que he tratado de presentar aquí sucintamente, Hart propone un discurso con muchas posibilidades y con una recuperación de las tradiciones más humanizadoras en lo que respecta al trabajo, pero también como modo de promover la educación de los individuos y hacerle frente a las condiciones de vida y trabajo que son dominantes en nuestra sociedad: "La cuestión de cómo debiéramos trabajar es también la cuestión de cómo debiéramos vivir (...) la insana separación entre trabajo y vida empobrece a ambos, convirtiendo al primero en mortal y vaciando el segundo de contenido. De hecho, destruye la vida" (Hart, 1992, p. 201).

Obviamente, esta noción de trabajo y este interés por su conocimiento distan de las propuestas más abundantes en estos tiempos, que reclaman conocimientos específicos y parcelados, técnicos y no humanísticos y, fundamentalmente, enfocados a la productividad y al rendimiento y no al bienestar de las personas, a su propia "realización personal", un discurso caído en el desuso, como señala Estivill: "En los sesenta, cuando había muchos trabajos, la mayor parte de la literatura sobre el tema hacía hincapié en su cara explotadora, alienante. Por el contrario, en los ochenta, cuando se ha convertido en un recurso escaso, sólo oímos las voces de aquellos que claman por sus excelencias, señalando sus roles liberador (autonomía económica) y de socialización comprensiva. (...) Si siguiéramos en este caso las reglas clásicas de la economía política, la escasez aumenta los precios y la consideración social. (...) En nuestras condiciones presentes, la experiencia histórica y cotidiana muestra que el trabajo es un sistema que discrimina (económica, social y culturalmente), que margina a la gente (horarios, ritmos), que provoca discapacidades de todo tipo (accidentes, enfermedades). (...) Es cierto que el empleo asalariado protege, proporciona una identidad, socializa, te pone en el seno de la sociedad; pero tan cierto como esto es que esclaviza y no permite vivir" (Estivill, 1990, pp. 93-97).

Lo que Hart sugiere es que estas cuestiones significan una nueva moralidad más que planteamientos referentes a habilidades -o competencias o cualificaciones, que tanto vale-. Una moralidad que reconoce la interdependencia, y las limitaciones de la libertad personal. Una moralidad en la que destaca lo colectivo y lo cooperativo. En definitiva, el planteamiento de Hart supone una subversión de muchos de los conceptos que funcionan en la vida corriente de las sociedades industriales, pero que no por ello son inamovibles. En efecto, y a modo de síntesis, podemos ver de qué manera entiende esas relaciones entre trabajo y educación, trabajo y vida: "Estoy operando aquí, por supuesto, con una noción distinta de producción o productividad, una que no divide la relación entre cuerpo y mente, entre el mundo material o físico y el intelectual o humano. Además, y más importante aun, esta noción de productividad tampoco está separada de su verdadero propósito: el sostenimiento y mejora de la vida. En cierto modo, una producción solamente orientada hacia la maximización de beneficios y calculada en las categorías abstractas de *input* y *output* debiera ser considerada más como una forma de no-producción o incluso anti-producción. Es una forma de antiproducción porque más que crear vida, y las condiciones óptimas para la vida, continúa devorando la sustancia de los recursos naturales y humanos, reflejada no sólo en la destrucción natural y humana que señalan los criterios de producción, sino también en los inmensos montones de productos inútiles, baladíes o claramente perjudiciales que salen de nuestras plantas de producción y se acumulan en los crecientes vertederos" (Hart, 1992, pp. 159-160).

Redefinidas por tanto las nociones de experiencia y de trabajo, cabe ahora considerar la concepción de experiencia laboral que permita integrar ambas. Evidentemente, se debe tratar de una experiencia que tenga un componente social y no sólo personal. Además, debe tener como referencia no sólo la adquisición de destrezas de trabajo, ni siquiera el desarrollo de hábitos para el trabajo. La experiencia laboral debe atender al conjunto de tareas, ambientes, roles y procesos de trabajo, para de esta manera poder reflexionar sobre el mismo y

contribuir a la formación de la identidad trabajadora. Todo ello, habida cuenta que en la medida en que la experiencia laboral es un recurso para la enseñanza, debe perseguir la educación integral del sujeto, con independencia de su condición trabajadora o no.

EL AUGE DE LAS FORMACIONES PROFESIONALES

Una vez alcanzada la universalización de la escolaridad básica, es decir, la extensión de la escolaridad obligatoria, los sistemas educativos entran en una dinámica en la que tienden a su prolongación en el tiempo y a su expansión en la medida en que tratan de evitar la salida de los estudiantes del mismo. La vía más frecuentada para conseguir esta meta es la de las etapas postobligatorias académicas, mediante la diversificación de los bachilleratos, cada vez más especializados conforme se acerca el fin del siglo. Y no por el paso del tiempo, sino por las condiciones de la propia evolución de las sociedades industrializadas: la extensión en el tiempo de los sistemas educativos va pareja con la acentuación de la función de criba que desempeñan, al tiempo que la aceptación de tasas estables y relativamente altas de desempleo estructural, coinciden y contribuyen a confirmar el colapso del estado benefactor -o de bienestar-. Es en ese contexto de nuevas divisiones del trabajo (no sólo las ya tradicionales de clase social, sino también las otras divisiones, entre las que destacan la internacional, sexual y educativa) se produce también una prolongación de las transiciones: de la juventud a la vida adulta, del sistema educativo al sistema productivo, de la dependencia a la autonomía, ... De este modo, se cierra el círculo, ya que el elemento que aumenta su volumen en esas prolongaciones es el sistema educativo, mientras que la duración de la vida activa se va reduciendo, al igual que las prestaciones que la misma había gozado en el pasado reciente, gracias en buena medida a las conquistas del movimiento obrero.

Si este es el contexto en el que el sistema educativo ve acrecentado su papel mediador en las transiciones, no obstante no se puede ver en él un recurso uniforme; también dentro del mismo se pueden encontrar divisiones y fracturas, que lo son no sólo de estructura y configuración sino también de estatus: por una parte, encontramos el curriculum académico tradicional, con el énfasis puesto en conocimientos de tipo fundamentante o básico, con una fuerte orientación hacia las teorías, explicaciones, los datos, los grandes principios, las definiciones conceptuales; con el énfasis en la deontología y ética profesionales; apuntando hacia el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida profesional. Por otra parte, el curriculum de las formaciones profesionales tiene su eje en los conocimientos de tipo práctico o aplicados, concediéndole mayor importancia a los contenidos referidos a habilidades y destrezas, a modos de proceder y hábitos de trabajo que a las explicaciones en que semejantes modos de proceder se asienten; centra su atención en la cultura del trabajo configurada en los comienzos de la industrialización; las metas se sitúan en la maestría en el desempeño del oficio o el mejor desempeño en la ejecución de las tareas propias del puesto de trabajo que en una profesionalidad ampliada; debido a que en este caso trabajo equivale a ocupación más que a profesión.

A pesar de esa división latente entre el curriculum académico y el profesionalizador (paradojas de la tradición de la lengua castellana con que se denomina a este tipo de formaciones, a diferencia de la división que se aprecia en las lenguas anglogermánicas, que recojen mejor los matices introducidos por la ética protestante entre oficios y profesiones, *jobs* y *careers*, *Arbeit* y *Beruf*, *professionalism* y *vocationalism*), en ambos casos se aprecia la confianza cada vez mayor que se deposita en el aprendizaje basado en el desempeño del trabajo, la demanda de 'prácticas' en 'empresas' con el fin de complementar, reforzar, e incluso corregir y aumentar el valor de la formación. El viejo principio del 'aprender haciendo' encuentra hoy en día gran número de defensores y nadie osa criticarlo. Al contrario, parece darse no sólo por bueno, sino que incluso se tiene por mejor que la formación recibida en los centros de enseñanza tradicionales: no sólo conviene 'hacer prácticas', cuantas más se hagan mejor. De manera que el interés por las mismas avanza en todas las direcciones, desde su lugar originario en los curricula de las formaciones profesionales hacia los curricula académicos paralelos, y desde ahí tanto hacia los niveles superiores del sistema educativo (véase el ejemplo de las universidades, no ya en sus cursos básicos sino también en los cursos para post-graduados) así como en los niveles inferiores, abarcando así también a las etapas obligatorias del sistema (Miller, Jamieson y Watts ofrecen una buena colección de literatura al respecto).

Ante esta situación, en la que el curriculum de las formaciones profesionales ha perdido la que era una de sus particularidades que más lo diferenciaba del resto de la oferta formativa del sistema; y cuando la ha perdido para además entrar en competición y conflicto con el resto de niveles y etapas con el fin de conseguir puestos donde realizar las tan ansiadas prácticas fuera del sistema educativo, en los contextos de producción, en el mundo 'real', en el mundo adulto, del trabajo, ...; la pregunta que nos podemos hacer, por lo tanto, es la siguiente: ¿para qué formar? ¿para qué formar 'prácticamente?', o bien su inversa ¿para qué formar si no hay prácticas que realizar? Tres son las posibles respuestas que se pueden avanzar a dicha pregunta. La primera de ellas, la formación es necesaria para encontrar un trabajo. La segunda, la formación es necesaria para mantener el propio puesto de trabajo (buen ejemplo de esto último se encuentra en el giro que las políticas de formación orientada al trabajo han tenido en Europa en los años noventa con respecto a la tendencia claramente dibujada en los años ochenta de formación para jóvenes sin empleo: hoy en día la financiación de la formación recae básicamente sobre la formación continua de trabajadores en ejercicio). La tercera respuesta, a todas luces menos atractiva, no deja por ello de ser menos probable: la formación es necesaria para sustituir el trabajo, para reemplazarlo, para evitar el ocio forzoso, la ausencia de actividad reconocida en un contexto social en el que alguien es en función de lo que hace y produce y de la remuneración que recibe a cambio de aquello que hace y produce. Y de este modo se explica también la reciente expansión de la oferta de formación profesional en distintas modalidades: reglada y no reglada, ocupacional y continua, inicial y permanente, de actualización o reciclado, ... Es la formación por la formación, no la formación para una actividad concreta, es la formación desregulada, carente de políticas estables, ofertada por instituciones de distinto tipo e interés, descontrolada en su curriculum y en el reconocimiento de sus

certificaciones-acreditaciones-titulaciones, en su duración, evaluación, preparación de los educadores, ...

Se puede decir, entonces, que surge el mercado de la formación, o que la formación como mercado encuentra su paradigma en las formaciones profesionales, en los límites o incluso al margen del sistema educativo, ajenas a la salvaguarda del derecho a la educación (y, por supuesto, a buen recaudo de dar ninguna satisfacción al derecho al trabajo). Se trata de una formación que carece de objetivos propios: la formación profesional específica se lleva a cabo en la empresa (ya decía Lester Thurow que la manera mejor y más barata de formar para un empleo es colocar a alguien en el puesto de trabajo bajo la supervisión de un trabajador experto, ya que sólo así aprendería todo lo necesario pero también sólo lo imprescindible para ese trabajo), la formación profesional básica se lleva a cabo en el sistema educativo reglado que a su vez también experimenta su prolongación. Se trata de un sistema formativo no bien estructurado -si es que se puede hablar de la existencia de un sistema en tanto que tal-: son varios los subsistemas de formación profesional, vagamente relacionados entre sí, bajo el control de distintas administraciones, no sólo la educativa, sin itinerarios claramente trazados por los que puedan discurrir con orientación los alumnos de estos subsistemas, ... Se trata, asimismo, de unas formaciones no bien teorizadas, a diferencia de lo que sí sucede en el caso de la formación 'de las profesiones': ejemplos de esto se encuentran en la obra de Michael Eraut y su noción de 'conocimiento útil', o la de Donald Schön y su definición del 'práctico reflexivo'. Baste recordar aquella afirmación de Dewey que reza "toda educación auténticamente liberal es profesional y viceversa"; así como la lectura de Ebert en términos similares pero con connotaciones bien distintas: "la educación general es la formación profesional de la clase dirigente, la formación profesional es la educación general de la clase trabajadora".

A su vez, se produce una división interna dentro de las propias formaciones profesionales, que reciben así distintos usos y se sustentan en distintas lógicas. Por una parte, la formación inicial, destinada a los desempleados, a aquellos que han fracasado en su ascenso por las distintas etapas del sistema educativo en su modalidad más tradicional, la académica, y que por ello lo han abandonado o han recurrido a sus modalidades de menor reconocimiento. Por otra parte, la formación continua, para trabajadores en ejercicio, que acuden a ella para obtener un reconocimiento de su saber experto así como una mejora cualitativa del mismo, que pretenden también obtener la legitimación y ratificación pública de su saber hacer, aunque sólo sea por un periodo de tiempo limitado, que obtienen un servicio de recualificación, reconversión o reciclaje más que de educación.

También los intereses en que se apoyan las formaciones profesionales se encuentran en conflicto. En tanto que amparadas en el sistema educativo y remotamente vinculadas a las intenciones de aquel, tratan de promover la educación de los sujetos que aprenden, el desarrollo de sus capacidades personales, entre las cuales figuran las de autonomía, reflexión y crítica. En tanto que se consideran en el deber (no especificado como tal obligación en ninguna parte) de responder a las supuestas demandas del sistema productivo (o del mercado de trabajo, que tanto da en este caso), demandas que, con frecuencia, éste

es incapaz de articular de manera consistente; este tipo de formación trata de responder a intereses económicos, no siempre bien avenidos con los educativos: en efecto, el desarrollo orientado a la producción genera problemas relativos al medio ambiente y su conservación, a los desequilibrios entre norte y sur fruto de economías globales, a la feminización de la pobreza o a la precariedad de la condición trabajadora y por lo tanto de la existencia misma.

Podemos pues volvernos a plantear la cuestión que figura más arriba: ¿para qué formar?, ¿para qué la formación profesional? Y nuevamente son tres las respuestas posibles que encontramos, algunas de las cuales resultan claramente incompatibles entre sí. En primer lugar, el sentido de la formación está en obtener o conservar el empleo, el sentido de la formación está en el empleo. Pero las políticas de empleo no dependen de las políticas de formación, sino que las relaciones de poder existentes suelen más bien afirmar la dirección inversa en este binomio. En segundo lugar, y a la vista de la primera respuesta, cabe plantear la posibilidad de formar para el desempleo, para el subsidio, para el paro, como ya han hecho algunos (Bates, 1984). Obviamente, el sentido de esta respuesta es el opuesto al de la anterior, por lo que el curriculum que tenga esta finalidad deberá también tener características bien distintas, algo que dudamos pueda suceder, ya que sería anti-educativo en sí mismo, por su carácter determinista, carente de toda esperanza, nihilista. Pero, repito, asumida una situación de tasas de desempleo estructural no inferiores al 5%, quizá sería conveniente considerar esta posibilidad y valorar sus consecuencias, a fin de replantear la primera y reflexionar también sobre otros sistemas que el educativo. En fin, la tercera respuesta posible a esta pregunta es una que se dio hace ya muchos años, antes incluso del surgimiento de las formaciones profesionales tal y como las conocemos hoy, en momentos de relativa bonanza económica y de apuesta por el progreso y creencia en la democracia: formar o educar para la vida. Para la vida estudiantil y para la vida trabajadora. Para la vida infantil, para la vida juvenil, para la vida adulta. Para la vida trabajadora y para la vida ociosa. Formar para el desarrollo de la personalidad y de todas sus potencialidades. Esta es la respuesta que ya dieron a principios de siglo algunos de los grandes pensadores -y hacedores- de la educación en nuestro siglo.

Si aceptamos como la mejor de las respuestas posibles la tercera, ¿cuáles son pues las posibilidades que presentan las formaciones profesionales?, ¿de qué manera pueden contribuir a conseguir algo en lo que la educación tradicional, la académica, parece haber fracasado?, ¿no es más que una ilusión pensar que pueden dar solución al problema que hace necesaria su existencia misma? De nuevo aquí son varias las posibilidades de respuesta, si bien en este caso son todas ellas perfectamente compatibles entre sí. En primer lugar, cabe pensar en las formaciones profesionales como una vía alternativa a la académica, una vía que ofrece contenidos distintos, metodologías diferentes, formas diferenciadas de evaluación, otro curriculum al fin y al cabo, y uno que pueda servir a aquellos a quienes el curriculum habitual, el tradicional, no ha satisfecho. En segundo lugar, las formaciones profesionales ofrecen también la posibilidad de realizar innovaciones educativas debido a su privilegiada posición en el sistema educativo, ya que se encuentran ubicadas en los márgenes del mismo. Es precisamente en los márgenes donde cabe la experimentación, donde los

controles son menos estrictos por tratarse no sólo de un margen físico sino también de un área marginal del sistema, en cierto modo abandonada a su propia suerte (como pone de manifiesto el levantamiento de restricciones de acceso por oposición a las dificultades para continuar en el sistema académico a quienes no cumplan con determinados requisitos). No en vano, gran parte de las innovaciones educativas en el sistema educativo han penetrado en él por otro de los márgenes, la educación infantil, donde también la regulación sobre el curriculum es menor que en los periodos obligatorios o postobligatorios y académicos. Probablemente el sistema es más permeable a las innovaciones (aunque no sólo a ellas) en los lugares en que está en contacto directo con otros sistemas sociales, es decir, tanto en la entrada como en la salida del mismo. En tercer lugar y último lugar, también se antoja la formación profesional como una etapa del sistema en la que es más posible facilitar el aprendizaje de los estudiantes, precisamente por considerarles no sólo como estudiantes -y futuros estudiantes- sino como estudiantes además de futuros trabajadores, y pongo el énfasis en el 'además de', en el doble rol que se atribuye a la persona que aprende. Esa consideración debe llevar a plantear relaciones de aula distintas, así como también una comprensión distinta del contenido de la enseñanza -y del aprendizaje- y de lo que se debe hacer con dicho contenido.

Sin embargo, pese al optimismo que se puede entresacar de las respuestas a la última de las preguntas que he planteado, permanece un temor -es decir, mucho me temo-: que las formaciones profesionales continúen siendo consideradas como una segunda vía, a saber, una vía de segunda categoría, una vía paralela pero que no llega tan lejos como la originaria, una vía muerta, una vía sin salida, un *cul-de-sac*. Esta sospecha se fundamenta en los dilemas que debe afrontar la formación profesional, y que la afectan y acechan en varios frentes.

En primer lugar, el difícil equilibrio que debe mantener entre la teoría y la práctica, que afecta no sólo al tipo de contenido que debe impartir sino a la manera misma como debe hacerlo. Resulta a todas luces evidente que la relación entre teoría y práctica, eje de tantas elucubraciones pedagógicas, encuentra en la formación profesional un estupendo campo de investigación, ante las posibilidades que ofrecen las prácticas de formación, el sistema de alternancia y, en suma, la preparación para la salida de la escuela, el ejercicio de una actividad profesional y la plena incorporación a la sociedad. No en vano, uno de los elementos que ha contribuido a revitalizar esta vieja problemática ha sido la crisis del conocimiento profesional, del profesionalismo, en especial la de los ingenieros clásicos (Schön, 1987) y, junto a ellos, la recuperación de las dimensiones morales como componente fundamental del conocimiento experto (Fenstermacher, 1990; Goodlad, 1990). De manera algo distinta ha sido abordado por Willis, quien pone de manifiesto la equiparación de cultura escolar (educación) a teoría, "rollos" alejados de la realidad y de los intereses de los jóvenes. Sin embargo, la cultura contraescolar, enraizada en el contexto del mundo obrero y en la misma fábrica, es una cultura práctica (la del trabajo), condición previa a cualquier otro conocimiento. Y, en tanto que tal, la única teoría válida en la cultura obrera es la que guarda estrecha relación con las prácticas productivas. Es así como esta disociación entre teoría y práctica es la

misma que existe entre escuela y mundo del trabajo, disociación evidente a los ojos de la clase obrera, que rechaza el valor de la escuela cuando aún se creía en ella, en la época del desarrollismo, y no hoy en día, ante el reconocimiento del paro como fenómeno estructural.

A este respecto, es muy interesante el planteamiento que hace Malglaive (1991) sobre la teoría como práctica científica, las relaciones entre "mundo material" y "mundo simbólico" y, muy especialmente, el planteamiento dual de las prácticas de producción en cuanto que tienen un componente de concepción y otro de ejecución, es decir, se pone de manifiesto la dualidad del decir y el hacer, integrando de esta manera teoría y práctica. El autor expone un ciclo de formación-acción-formación, que recuerda bastante a los planteamientos de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988). En síntesis, parece que todas estas posiciones procedentes de ámbitos algo dispares encuentran buenos apoyos, paradójicamente, en ciertos aspectos de la evolución reciente del mercado de trabajo, en la medida en que existen nuevos puestos de trabajo colaborativos y descentralizados, y se requieren en el trabajador nuevas capacidades (aprendizaje rápido, pensamiento crítico, comunicación efectiva con los compañeros, toma de decisiones, trabajo en equipo) (Charner y Rolzinski, 1987). Como señala Gleeson (1989), muchas de las habilidades requeridas son más sociales que de naturaleza técnica u ocupacional. Además, estas habilidades sí son transmisibles, mientras que la aplicación de destrezas concretas se aprende fundamentalmente en el puesto de trabajo y no en la escuela o en otras formas de educación permanente. En este sentido, parece que el énfasis está más puesto en anticipar los cambios futuros en el mercado de trabajo que en preparar para un puesto de trabajo específico.

Un segundo dilema es el que se plantea entre la formación profesional de base y la formación profesional específica, y que se ha presentado de muchas maneras distintas: formación integral - formación para el puesto de trabajo; formación teórica - formación práctica; reflexión - acción; educación para la vida - educación para el trabajo; educación liberal - alfabetización económica, ... (Charner y Rolzinski, 1987); ciudadanos - trabajadores, persona - recursos humanos, ciencia - técnica, humanidades - ciencias sociales, humanismo - técnica (Fernández Enguita, 1991); preparación para la vida activa - para el empleo (OCDE, 1983); por citar algunos ejemplos de uso corriente y que, con frecuencia, se convierten en tópicos, se presentan como pares contrapuestos e irreconciliables, sin ser sometidos a análisis en profundidad.

Según Fernández Enguita, muchas de estas dicotomías o niveles presentados como jerárquicos reproducen y refuerzan una polémica que es falsa. Lo que la educación debe proporcionar a todos los individuos es una formación integral, que les permita incorporarse a la vida adulta como miembros de pleno derecho, con la capacidad de tener en ella un lugar y contribuir a la propia supervivencia y al progreso social mediante la participación en la producción; pero también con la capacidad de comprender el entorno sociocultural en el que se desenvuelven y participar en él activamente. También propone que la formación integral incluya aspectos prácticos, técnicos, estéticos, afectivos y teóricos. Y esa formación no tiene porqué darse en una sola línea curricular: "Lo

que necesitamos es dar un vuelco a las concepciones que presiden tanto la "formación general" como la "formación para el trabajo" en la escuela, librándonos del viejo desgarramiento weberiano entre el "especialista" y el "hombre cultivado". (Fernández Enguita, 1991, p. 23). Una posición que, por otra parte, es muy similar al viejo concepto de educación funcional desarrollado por Claparède (1991): "Es justamente para preparar para la vida que la educación ha de ser una vida. Y si la educación se propone ser una preparación a la vida sin ser ella misma una vida ... no prepara en absoluto para la vida". (Claparède, 1991, p. 186)

En definitiva, el dilema aquí planteado se está resolviendo en nuestra época mediante la presión "vocacionalista" (Young, 1993). De este modo, valorando una de las formas bajo las que se presenta dicha tensión, el desarrollo de la propuesta denominada *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI, programa formativo para la juventud, alternativo a los estudios habituales de educación secundaria), implantado por el gobierno británico a mediados de los ochenta, Gleeson (1989) aboga a favor de una educación amplia que combine el aprendizaje sobre el trabajo con el estudio de la sociedad y lo social, ya que considera esta opción como más susceptible de ser apoyada por el público, al tiempo que presenta una mayor relevancia profesional. Este autor afirma que el aprendizaje de destrezas específicas ha fracasado sin que haya valido la pena el sacrificio que dicho programa ha supuesto de la educación general con la finalidad de ganar en profesionalidad. A su juicio, lo que los jóvenes parados demandan no es subsidio, escuela o trabajo; sino una escuela y una educación verdaderamente útiles por una parte, junto a un trabajo recompensado y no explotador por otra. Finalmente, creo que la comprensión de este debate pasa, en gran medida, por romper el supuesto de que formación equivale a escolarización dentro del sistema reglado; así como el otro supuesto de que el funcionamiento del sistema escolar se corresponde fiel y únicamente con la legislación escolar, olvidando los múltiples condicionantes a que se somete la práctica así como la presencia del *curriculum* oculto en la vida escolar. Al mismo tiempo, implica reconocer abiertamente la existencia de agentes educativos tan importantes o más que la escuela como son los medios de comunicación. En definitiva, supone abrir la cuestión de los lugares educativos (Frabonni, 1993) en que se imparte la formación profesional, las distintas potencialidades que reúne cada uno y la distribución de responsabilidades que se puede atribuir a cada cual.

Un tercer dilema, que a su vez sintetiza bastantes de las contradicciones y enfrentamientos planteados anteriormente. En efecto, parece que son las cualificaciones, las requeridas por el mercado de trabajo y las poseídas por quienes a él concurren, las que tienen la clave en la cuestión sobre el tipo de formación deseable, general o especializado. También son las cualificaciones la evidencia más palpable de la aplicación práctica de lo aprendido, su resultado, la prueba del rendimiento y, consiguientemente, de la inversión realizada en formación. Sin embargo, a diferencia de esas dos problemáticas, el estudio de las cualificaciones está más alejado de las preocupaciones de pedagogos y educadores; de él se ocupan preferentemente economistas y sociólogos (desde el punto de vista de la correspondencia) y psicólogos (desde la perspectiva del análisis de tareas). Además, en este caso, el dilema comienza por la propia definición: ¿se habla de la cualificación del puesto de trabajo o de la del propio trabajador? ¿o es más bien la

de un oficio u ocupación concreta? De la respuesta que se dé a estos interrogantes se derivará el que, más tarde, se ponga el acento en habilidades genéricas o en habilidades específicas, en las capacidades de aprendizaje del sujeto o en el contenido mismo del aprendizaje.

Me limitaré a enumerar algunas de las cuestiones problemáticas que quedan aún pendientes, sin abordarlas con el detenimiento de las anteriores: por una parte, la difícil coordinación entre formación general, formación profesional reglada y formación profesional no reglada; por otra, la distinta responsabilidad, implicación y capacidad de decisión de los diversos agentes sociales que, en el caso de la formación profesional, tienen una presencia más evidente que en los restantes niveles del sistema educativo.

REDEFINIENDO LAS NOCIONES DE EDUCACIÓN Y TRABAJO ENTRE OTRAS (Y REDEFINIENDO TAMBIÉN LAS POLÍTICAS ECONÓMICAS Y LAS POLÍTICAS SOCIALES, ENTRE OTRAS)

Más arriba he revisado las nociones de educación y trabajo. También he hecho una descripción y breve análisis del desarrollo de los sistemas de formación profesional en tiempos recientes, y de sus vinculaciones con el resto de niveles del sistema educativo así como con el sistema productivo. En función de este marco en el que se ubican las formaciones profesionales conviene repensar los conceptos expuestos más arriba, al igual que otros, ya que replantear algunas nociones en la esfera educativa no conducirá a transformación alguna, dado que el sistema educativo es el elemento débil de la relación. Si el pleno empleo es una ilusión y el libre comercio una falacia, ninguno de ambos puede servir como referente para pensar qué enseñanzas deben impartirse ni cuáles deben ser su estructura y organización. Conviene recordar que la educación, al igual que los restantes conceptos que aparecen en este texto, es una noción fruto de una configuración histórica y colectiva determinadas, y que como tal puede ser cambiada, adoptar direcciones distintas e incluso opuestas a las presentes y, obviamente, reemplazar o suceder a las que hoy día forman parte del pensamiento dominante aunque tampoco son las únicas existentes.

Lo mismo cabe decir respecto del trabajo, y en este sentido vale la pena reivindicar, desde planteamientos educativos, el sentido del trabajo en tanto que actividad, entendiendo esta en su acepción amplia, tal y como ha trabajado la psicología de la acción en sus distintas perspectivas, desde Vigotsky a Wallon pasando por Piaget. Además, aquí pueden establecerse conexiones con la tradición deweyana sobre el aprendizaje basado en la experiencia, o proponer también vínculos con la noción de praxis que las corrientes críticas en la pedagogía actual tratan de reivindicar, superando así concepciones estrechas de la acción educativa, del ejercicio, la práctica o la experimentación.

Además de recibir la consideración educativa y psicológica de actividad, el trabajo puede recibir calificativos que enriquezcan su valor. En este sentido, son cada vez más las prácticas pedagógicas, en especial las que trabajan con jóvenes que han abandonado el sistema escolar, que toman el trabajo como elemento axial -transversal sería la denominación al uso en nuestros días, si bien es una

denominación no exenta de algunos vicios (Marhuenda, 1996)- en la construcción del currículum, y que pensando en su valor central en la construcción de la identidad de las personas reclaman para el significados como los siguientes: trabajo socialmente útil, trabajo socialmente relevante; en definitiva, trabajo que tenga una rentabilidad tanto para el sujeto que lo realiza como para la comunidad en la que trabaja, trabajo que contribuya a mejorar las condiciones de vida, es decir, un trabajo que resulte productivo en términos similares a los apuntados por Hart (1992) y que al mismo tiempo contribuya a transformar las nociones industriales, machistas, hegemónicas, ... de lo que son un trabajo y una productividad tanto sostenibles como deseables.

Por supuesto, esa concepción alternativa supone revisar también qué se entiende por beneficio, qué por eficacia, qué se quiere decir cuando se habla de competencia y competitividad (palabras tan frecuentes en cualquier expresión política en nuestros días); y pensar también la relación de todos ellos con la supervivencia, y más allá de ésta, con las condiciones necesarias para una vida digna para todos los habitantes del planeta: hay que pensar la globalidad no sólo como un factor coyuntural de la economía -y con ella del mercado de la información- en este final de siglo, sino que debe considerarse la globalidad como la condición estructural que siempre ha caracterizado la vida sobre el planeta Tierra, al igual que la posición relativa de este dentro del Universo. Sólo considerando el trabajo como expresión, como pieza clave para el desarrollo personal y social y no sólo para el desarrollo económico, como un derecho antes que como un deber; sólo de esta manera puede cambiar también la idea que habitualmente se tiene de lo que es el 'trabajador ideal', y las nociones anexas a ésta como son las de necesidad, flexibilidad, movilidad, adaptación, aprendizaje, ...

No en vano, cuando los sistemas educativos se han sofisticado lo suficiente como para abandonar la experiencia como recurso formativo, han tenido que recurrir a proporcionar experiencias simuladas y vicarias de distinto tipo: no otra cosa es la proliferación cada vez mayor de cursos modulares, de 'hágase-Vd-su-propio-currículum'; o bien la profusión de talleres, cursos y seminarios sobre todo tipo de habilidades -'habilidades sociales', '*core skills*', 'habilidades instrumentales'-, en listados que varían en su extensión tanto como en su configuración. El descubrimiento del currículum oculto llevó parejo el intento de explicitación por parte de algunos de sus componentes, dando lugar a formas de conocimiento que si bien estaban presentes en la escuela no habían formado parte del currículum oficial hasta entonces. Dichas formas de conocimiento han sido, pues, sometidas al proceso de elaboración curricular -selección, fragmentación, distribución, transmisión- que, a mi juicio, tiene como consecuencia la 'escolarización' de esos saberes, con su consiguiente pérdida de valor y sentido para quienes los aprenden.

De este modo, la recuperación de la experiencia para la escuela corre el riesgo de resultar, en no pocas ocasiones, deseducativa en lugar de formativa, precisamente por impedir un tratamiento integral de la misma, por evitar la posibilidad de reflexión sobre la misma, por aplicar a los usos de la práctica en la escuela la razón instrumental. En cualquier caso, como trato de exponer en el

apartado siguiente, cuando la práctica es preparadora para el ejercicio laboral, puede abordarse desde una perspectiva bien distinta.

ALGUNAS CLAVES -Y ALGUNAS CUESTIONES- PARA UNA EXPERIENCIA LABORAL EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La expresión tradicional que la experiencia de trabajo, las 'prácticas' laborales, han tenido en el pasado, ha sido bajo el formato del aprendizaje, entendido éste no simplemente como una fórmula de contratación, ni tampoco como una estrategia de enseñanza, sino fundamentalmente como un modo de vida, en el que producción y aprendizaje del oficio tenían lugar en el mismo contexto y eran, además, actividades inseparables y, por lo tanto, perfectamente integradas. Basta pensar en la figura del aprendiz desde los gremios medievales y hasta la primera revolución industrial, así como en la permanencia de los mismos en algunos países industrializados (Gospel, 1991; Hamilton, 1990; Marhuenda, 1996).

En ese contexto, el aprendizaje en torno al trabajo tiene una gradación que va pareja con la categoría asignada al puesto de trabajo ocupado por el aprendiz, y que tiene su meta en la maestría, cuando se puede hablar de un conocimiento experto del trabajo, no sólo de las tareas que conlleva sino también de los roles, ambiente, así como del producto final del mismo. Ese dominio sobre el trabajo tiene reflejo en la acreditación o habilitación profesional directamente, más que en la titulación académica otorgada.

El aprendizaje es intrínseco a la ejecución, al desempeño, se trata de hacer y ser conscientes de lo que se hace en lugar de explicitar lo que se debe hacer; del mismo modo la evaluación es también implícita a la ejecución, gracias a que resulta obvia para todos, tanto el maestro como el aprendiz. Pero ni la evidencia ni el énfasis en el hacer frente al hablar niegan el papel del maestro, auténtico referente o modelo para el aprendiz, modelo global no sólo en tanto que trabajador sino en tanto que persona, en su mismo estilo de vida, que es una vida cuyo eje se sitúa en lo profesional. La tarea del maestro no es la dictar, sino la de mostrar-se, exponer-se, corregir y supervisar. Y el uso de la narración es también esencial, ya que es ella la que permite el compartir la experiencia, compartir las experiencias, así como poder revisar las mismas, enjuiciarlas, utilizarlas como recurso para el aprendizaje, de modo que contribuya a la construcción de la identidad teniendo como referencia el contexto del trabajo. El maestro es también, en tanto que adulto distinto a los miembros de la familia del aprendiz y en tanto que trabajador maduro, quien orienta y decide sobre la socialización del aprendiz, de manera que facilita su propia maduración, y es en función de esta última que el tiempo que dura la relación entre aprendiz y maestro es variable. Al mismo tiempo, el maestro se convierte en portador de los valores profesionales, no sólo los propios del oficio sino los valores que encierra el mismo hecho de trabajar, incluyendo también el conocimiento del mercado y del sistema productivo y mercantil relacionado con ese trabajo.

Desde esta perspectiva, es posible recuperar para la formación profesional un componente esencial como es la educación cívica, como ya plantearon en su

momento Freinet o Kerschensteiner. Es decir, utilizar el trabajo como recurso que contribuye a la formación de una conciencia ética y a la formación de la persona no sólo en su faceta trabajadora sino también en tanto que ciudadano, persona con el derecho a intervenir en las decisiones colectivas. Hacer esto es enfocar la formación profesional más que como mera formación ocupacional, yendo más allá para formar la faceta pública de la persona en todos sus aspectos, no sólo en el ámbito productivo.

No quisiera concluir esta conferencia sin recoger algunas de las cuestiones que he tratado de debatir -no de responder, ya que carezco de las respuestas a muchas de ellas- a lo largo de la misma: ¿es posible utilizar todavía la definición 'industrial' de trabajo? ¿De qué manera afecta el desempleo estructural a esa consideración del trabajo? ¿Qué vale la pena mantener de esa vieja definición y qué se debe también rescatar de las aportaciones del movimiento obrero a la misma y, en general, a la 'cultura del trabajo'? ¿Qué tipo de ciudadanía -y de ética del trabajo- queremos generar?

¿Podemos considerar el trabajo como una actividad educativa? ¿Podemos usar la experiencia laboral de manera educativa, con intereses formativos? ¿Podemos considerar el trabajo como un principio organizador del curriculum? ¿Debe la educación responder a las demandas del sistema productivo? ¿Qué demandas educativas -desde la perspectiva de la educación permanente- pueden plantearse al mercado de trabajo y al sistema productivo? ¿Debemos preguntarnos sólo por el tipo de educación adecuado a las condiciones de producción, o también por esas mismas condiciones y su contribución al desarrollo social? En definitiva, la pregunta que subyace a todas estas es la de qué tipo de educación debe impartirse para qué tipo de trabajo y, en especial, el de a quién o quiénes debe servir la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- BATES, I. *et al.* (1984) *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. London, MacMillan.
- BLYTH, W.A.L. (1984) *Development, Experience and Curriculum in Primary Education*. London, Croom Helm.
- BROWN, P. y LAUDER, H. (eds.) (1992) *Education for Economic Survival*. London, Routledge.
- CAIVANO, F. y TONUCCI, F. (1990) "Educar no es adiestrar", en *Comunidad Escolar*, 5 de diciembre de 1990, p. 2.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CHARNER, I. y ROLZINSKI, C. (eds.) (1987) *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
- CLAPARÈDE, E. (1991) *L'educació funcional*. Capellades, Eumo.
- DEWEY, J. (1964) *Naturaleza humana y conducta*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, J. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1970) *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires, Aguilar.

- ERAUT, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. London, Falmer Press.
- ESTIVILL, J. (1990) "Acceso al trabajo", en ÁLVAREZ, C; ESTIVILL, J.; GARCÍA ROCA, J. y PUIG, R. (1990) *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991b) "El aprendizaje de lo social", en *Educación y sociedad*, nº 8, pp. 7-24.
- FRABONI, F. (1993) *Un manifiesto pedagógico de educación ambiental. Porqué y cómo el ambiente en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.
- FOUCAULT, M. (1994) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- GLEESON, D. (1989) *The Paradox of Training: Making Progress out of Crisis*. Stony Stratford, Open University Press.
- GOSPEL, H.F. (1991) *Industrial training and technological innovation. A comparative and historical study*. London, Routledge.
- HAMILTON, S.F. (1990) *Apprenticeship for adulthood. Preparing youth for the future*. New York, The Free Press.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934) *La educación cívica*. Barcelona, Labor.
- KERSCHENSTEINER, G. (1964) "La escuela del trabajo", en LUZURIAGA, L. (ed.)(1964) *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, pp. 123-132.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- FENSTERMACHER, G.D. (1990) "Some Moral Considerations on Teaching as a Profession", en GOODLAD, J.I.; SODER, R. y SIROTNIK, K.A. (eds.)(1990) *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 130--151.
- GOODLAD, J.I.; SODER, R. y SIROTNIK, K.A. (eds.)(1990) *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass.
- HART, M.U. (1992) *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education*. London, Routledge.
- LUNDGREN, U. (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MALGLAIVE, C. (1991) "Saber y práctica en la formación de adultos", en *Revista de educación*, nº 294, pp. 79-106.
- MARHUENDA, F. (1995) "Rediscovering Apprenticeships in Europe. An Educational Perspective", comunicación presentada al congreso *Learning for the future: Employment and self-dependence in an enterprise society*. Elsinore, Dinamarca, 23 - 25 Octubre 1996
- MARHUENDA, F. (1996) "Una propuesta curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 249, pp. 42-45.
- MILLER, A.; WATTS, A.G.; JAMIESON, I. (1991) *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.
- OCDE (1983) *La educación y el problema del desempleo*. Madrid, Narcea.
- OCDE (1989) *Estudios de Economía Laboral*. Madrid, Ministerio de Trabajo.
- SCHÖN, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (ed.)(1991) *The Reflective Turn*. New York, Teachers College Press.

- THUROW, L.C. (1976) "La competencia por los puestos de trabajo: la lista de contratación de mano de obra", en *Generating Inequality*, London, MacMillan, cap. 4; en OCDE (1989) *Estudios de Economía Laboral*. Madrid, Ministerio de Trabajo.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- WEXLER, P. (1981) "Body and Soul: sources of social change and strategies of education", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, no. 3, pp. 247-263.
- WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- YOUNG, M.F. (1993) *Los intelectuales, el curriculum y el diseño de nuestro futuro: sobre las posibilidades de las crisis actuales*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica Volver a pensar la educación, La Coruña, 27-30 de septiembre de 1993.