

Relaciones entre sistema educativo y mercado de trabajo

Bernardo Martínez Mut

Profesor de Teoría e Historia de la Educación.
Universidad de Valencia.

Analiza este trabajo las relaciones entre escuela y trabajo y valora sus interrelación como un espacio fructífero para ambas instancias. La falta de éxito en la escuela provoca situaciones de desventaja que influyen en las dificultades que tienen determinados alumnos para encontrar empleo una vez abandonan la enseñanza reglada, pudiendo decirse que el producto social de la educación, la mejora del capital humano de la sociedad, no alcanza sus niveles de eficacia y eficiencia. En la base del fracaso escolar se sitúan posiciones de marginación y desventaja familiar y socio-cultural que provocan grandes deficiencias y desigualdades en el aprovechamiento escolar de los alumnos. La LOGSE, última regulación del sistema escolar, se preocupa de favorecer la inserción laboral de sus alumnos y dedica un enorme interés a regular la formación profesional específica, poniendo el énfasis en la formación en el centro de trabajo y en los programas de formación concertada con las empresas. No obstante, la inserción laboral es una cuestión no sólo escolar, sino comunitaria y municipal. Se analizan en el artículo las experiencias más relevantes en el campo de la inserción socio-laboral y se termina con unas conclusiones respecto a los problemas actuales no resueltos y las perspectivas de futuro de la problemática del desempleo.

1. El sistema social y la educación

La teoría sistémica (1) aporta al conocimiento y a la gestión de la educación perspectivas enriquecedoras. Podemos decir que la educación es un sistema o un subsistema dentro del sistema social. La educación es fruto del crecimiento de la complejidad de las tareas y relaciones que ha sufrido la sociedad, que al no poder resolver directamente la educación de sus miembros, crea figuras o estructuras que la gestionen y promuevan (2).

La educación ha consistido y consiste, desde una perspectiva sociológica, en la consecución de los objetivos siguientes:

1. Asimilación de cultura, pautas y normas sociales.
2. Transmisión de cultura, pautas y normas sociales de una generación a otra.
3. Preparación de las nuevas generaciones para la vida en la sociedad.

Debido a esta complejidad de finalidades la escuela no es todo el sistema educativo, pues entran en él componentes muy diversos sin cuya participación aquélla no podría cumplir sus funciones.

Según esto podemos decir que la educación es un fenómeno social en cuanto se da en la sociedad y se halla vinculada a su desenvolvimiento y proceso, y que la educación no sólo se da en la escuela —la educación formal— sino también en otros ámbitos e instituciones, también de tipo social, que poseen al igual la función educadora. Puede concebirse la educación, pues, como un sistema abierto (tiene conexiones con el exterior), autónomo (tiene capacidad reguladora propia, sea correctora u

(1) Bertalanfy, L. von (1992): *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza Editorial. 2ª edición.

(2) Castillejo Brull, J. L. (1994): "La educación como fenómeno, proceso y resultado", en varios: Bertalanfy, L. von (1992): *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza Editorial, 2ª edición. *Teoría de la Educación*. Madrid. Ediciones Taurus, págs. 15-28.

optimizante) y de comunicación (funciona como un proceso de comunicación) (3).

2. La educación para el trabajo

Podemos considerarla como la modalidad educativa que trata de conseguir la tercera finalidad que antes hemos asignado al subsistema educativo. Es, de forma preferente, una educación no formal porque, a diferencia de la formal, se desarrolla generalmente al margen del sistema escolar, y podemos definirla como la "actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la educación" (4). Es decir, que es tan organizada, sistemática y racional como la formal, se da en los espacios laboral y doméstico y, usualmente, en el ámbito del trabajo, es discontinua aunque no de forma excluyente. Sin embargo a nosotros nos interesa la relación entre la educación y el mundo del trabajo, por tanto nos centramos en las funciones que cumple esta modalidad o tipo de educación y que están relacionadas con el mundo laboral; así podemos hablar de formación ocupacional, programas de inserción laboral o reconversión profesional, acciones de reciclaje y perfeccionamiento profesional, etc. (5).

Tampoco afirmamos que el sistema educativo formal o sistema escolar nada tenga que ver con la preparación para la inserción laboral, de forma inmediata, y para la formación profesional en un sentido más amplio. Sería un planteamiento absurdo y totalmente erróneo: basta con la consideración de la educación profesional al final

(3) Sarramona, J. (1987): "La educación como sistema de comunicación", en varios: *Pedagogía Sistemática*. Barcelona. Ediciones CEAC.

(4) Colom, A.; Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994): *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid. Ediciones Narcea, S. A., págs. 15 y 16.

(5) Trilla, J. (1992): "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación". En Sarramona, J. (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona CEAC, págs. 9-50.

de la Educación Secundaria Obligatoria y los objetivos de orden tecnológico del Bachillerato y de la propia Educación Secundaria Obligatoria. Podríamos concluir diciendo que el mundo laboral es un espacio de encuentro de la educación formal –ocupación del sistema escolar– y de la no formal, en alguna de sus modalidades. Pretendemos mostrar que de este encuentro se beneficia o puede beneficiarse la gestión de ambas modalidades.

3. La educación y las consecuencias en el mercado de trabajo

La educación –como proceso– transforma a la persona de "no educada" en "educada", siendo éste el efecto o resultado del proceso educativo. ¿Podemos explicitar qué se entiende por persona educada? Para ello hay que hacer referencia a los objetivos de la educación y, en sentido más amplio, al modelo educativo que sirve de patrón o de marco de referencia al proceso educativo. Significa "**educado**" que funciona, que posee y, en definitiva, que es el modelo de persona que previamente se ha determinado y concretado en los objetivos. Si definimos como objetivos de la educación, por ejemplo, ser crítico, autónomo, cooperador, responsable y capaz de resolver situaciones imprevistas en el desempeño de su trabajo, la persona educada será aquella que de modo consistente sea y se comporte de acuerdo con estos criterios, actitudes y valores. Para clasificar los productos posibles de la educación (6) vamos a utilizar dos criterios: la dimensión individual-social y el criterio de inmediato-mediató. Si cruzamos estos dos criterios de análisis encontramos cuatro tipos de productos: 1º. El inmediato individual, 2º. El inmediato social, 3º. El mediató individual y 4º. El mediató social. Nos centraremos en los tres primeros:

(6) De la Orden Hoz, A. (1984): "El producto de la educación y su evaluación", en *Papers d'Educació: Conceptos y Propuestas (I)*. Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia, págs. 71-97.

1º. El **individual inmediato** se corresponde con los resultados específicos y concretos del proceso educativo y está vinculado a **conceptos, competencias o habilidades y actitudes y valores**. Serían los resultados obtenidos durante y al final de cada acción o programa formativo.

2º. El **individual mediato** estaría formado por la integración de aprendizajes inmediatos anteriores en diferentes niveles de organización personal, cuya resultante son **predisposiciones, tendencias y orientaciones generales** más moduladoras de la conducta de la persona en situaciones y en campos cada vez más amplios y que se manifiestan con progresiva independencia del contexto en el que fueron conseguidos, culminando en el **estilo personal de percibir, pensar, sentir, relacionarse y, en definitiva, de ser** que expresa en sus actos.

3º. El **producto social**. Aunque la educación, a través del aprendizaje, produce resultados en cada persona, no podemos olvidar que ha sido el referente social una de las fuentes importantes para la formulación de los objetivos educativos. Por ello se considera indispensable hacer referencia a la influencia que estos resultados individuales tienen en la sociedad que acoge a los agentes y agencias educativas, así como a los propios educandos.

Los llamados objetivos de impacto (7) ya tratan de explicitar la influencia que el logro de los objetivos específicos va a tener en las actitudes y competencias de los demás miembros del contexto (departamento, institución, empresa, etc.), que no han participado directamente en el proceso educativo.

La influencia de la educación sobre aspectos como la movilidad social, las estructuras dinámicas y desarrollo sociales, el tipo y nivel de ocupación y la distribución de la renta, la producción y la

(7) Le Boterf, G.; Barzucchetti, S., y Vincent, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. AEDIPE Gestión 2000, pág. 20.

productividad económica a través de la formación del capital humano, etc., aluden a este tipo de producto educativo.

Entendemos por evaluación la parte del proceso que compara los resultados con los objetivos para juzgar la calidad del proceso y decidir su mejora (8). Podemos conceptualizar la evaluación como una verificación de los resultados al final del proceso, con el peligro de centrarnos solamente en el producto individual inmediato y desconsiderar los otros tipos. Pero podemos considerar, por otra parte, que la evaluación tiene dos dimensiones complementarias: el producto inmediato o logro de los objetivos específicos y el producto mediato o la aplicación de estos resultados a la mejora del desempeño personal en el puesto de trabajo. En conclusión, debemos decir que es importante introducir en la concepción de los programas ambas dimensiones del producto, así evitaremos centrarnos sólo en lo inmediato e impediremos que se aparte de nuestra concepción del proceso educativo la aplicación de lo aprendido o el logro de la ocupación, según sea la modalidad de los programas de educación.

4. El desempleo como fenómeno social de relevante actualidad

La evaluación de los resultados mediatos de la educación nos pone en contacto con el tema del fracaso escolar y con la realidad del desempleo, especialmente entre la población juvenil que no termina sus estudios y la que, pese a terminarlos, se subemplea o no encuentra empleo alguno.

El principal interrogante que nos planteamos como pedagogo, si huimos de la pura perspectiva estadística de las cifras del paro o de la población activa, es el siguiente: ¿cuáles son las causas que provocan este fenómeno de carácter personal, escolar y social, que alcanza entre jóvenes y adolescentes cifras tan elevadas y que se vincula

(8) Martínez Mut, B. (1992): "La evaluación y la calidad de la educación" en *PAD'E*. Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia

fácilmente con problemas de marginación, drogas y delincuencia entre la población que nos preocupa ahora?

Siendo un problema multivariado, sus dimensiones y los factores que las provocan tienen que ser, por fuerza, variados: personales, familiares, escolares, económicos, etc. Analizaremos, pues, en este apartado el problema del fracaso escolar, los factores que lo provocan y el desempleo de jóvenes y adolescentes.

4.1. Fracaso escolar: problema personal, escolar y social

Ha sido la constatación de un elevado porcentaje de fracaso escolar, polarizado en los alumnos y alumnas pertenecientes a las capas sociales más bajas, lo que ha llevado a las autoridades educativas de diversos países a la implantación de vías complementarias que tratan de paliar-compensar los bajos rendimientos del sistema educativo formal en los escolares más desfavorecidos socialmente (9).

En España la educación compensatoria se implanta con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1.174/1983 de 27 de abril para compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema. Se reconoce, por tanto, que el sistema educativo no ofrece las mismas posibilidades a todos los alumnos y alumnas para el éxito escolar. A través de múltiples mecanismos la escuela parece hacer una drástica y temprana selección, si atendemos a la alarmante cifra de alumnos y alumnas que abandonan el centro escolar o repiten curso. Esta selección cuestiona seriamente la utilidad y finalidad mismas del propio sistema educativo. Tal disfuncionalidad ha dado lugar a duras críticas y a un amplio sentimiento de frustración y decepción en amplios sectores de la sociedad, sobre todo en las capas sociales más bajas. Fracasos, carencias y deformaciones que para muchos reclaman antes que nada una reforma

(9) García López, R.; Martínez Mut, B. y Ortega Ruiz, P. (1987): *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid, Aula XXI. Editorial Santillana.

profunda de las estructuras educativas, que no será posible sin una transformación, a la vez, de las estructuras sociales. De ahí que no hayan faltado autores que han mostrado su escepticismo ante la posible eficacia de los programas de educación compensatoria, cuando no los han denunciado como una maniobra más de la clase dominante para ocultar, por más tiempo, los verdaderos problemas de la escuela y retrasar así su reforma.

Decimos que la educación compensatoria trata de paliar-compensar el alarmante fracaso escolar (se compensa porque se fracasa), situado sobre todo en aquellas capas sociales afectadas por la marginación socioeconómica. Pero ¿qué es el fracaso escolar? ¿quiénes fracasan? ¿se hace necesario implementar otras vías (educación compensatoria, entre otras) que, de alguna manera, posibiliten el éxito escolar de la mayoría de los alumnos y alumnas? ¿qué hay que compensar? ¿en qué ámbitos? ¿cuándo es conveniente o necesario hacerlo?

Hablar de fracaso escolar y de crisis de la escuela resulta ya casi familiar entre nosotros. A diferencia de los países centroeuropeos, en los que el interés por el tema parece estar claramente decayendo, en España sigue atrayendo la atención de los políticos, es fuente de preocupación para las familias y tema frecuente para la reflexión y estudio de los investigadores. Con frecuencia se define el fracaso o el éxito escolar en relación con la consecución o no de unos determinados conocimientos o rendimientos académicos, que se consideran mínimos, dentro de un determinado contexto; así, se fracasa porque se obtienen calificaciones inferiores a la media (Avanzini, 1979); porque se alcanza una calificación negativa en los resultados escolares (Hernández Ruiz y Gómez Dacal, 1982); porque no se supera el nivel de conocimientos establecidos o se repite curso. Pocas veces los autores sitúan el fracaso escolar en otra dimensión que no sea la consecución de determinados logros instructivos. Se repite, se recupera o se fracasa (y por lo tanto se compensa) por deficiencias en el lenguaje, en los mecanismos de cálculo aritmético, en el idioma moderno o en

ciencias naturales. Pero no se repite, se recupera o se fracasa (y por ello se compensa) por deficiencias de civismo, de solidaridad, de actitudes positivas hacia el estudio y el trabajo, de lealtad, de responsabilidad, etc. ¿Acaso no son socialmente significativas estas dimensiones del fracaso o del éxito en el sistema escolar? (Fernández Pérez, 1986).

Las investigaciones sobre el fracaso escolar suelen polarizarse con excesiva frecuencia en alguno de los tres enfoques siguientes, con el enmascaramiento de otras variables importantes y con la pretensión, muchas veces inútil, de aislar un factor clave en la explicación del fracaso escolar:

- a) Se atribuye la responsabilidad del fracaso escolar a los alumnos y alumnas que no han obtenido las calificaciones suficientes para superar el nivel de conocimientos exigidos en un determinado nivel, ciclo o etapa.
- b) Se afirma que la responsabilidad radica en la propia familia del alumno o alumna, o en todo caso en la propia sociedad.
- c) Se dice que toda la responsabilidad está en la institución escolar, sus proyectos, sus normas, sus currícula, etc.

En el fracaso escolar concurren, de hecho, un elevado número de variables difíciles de delimitar y de controlar aisladamente y, sobre todo, es más complejo todavía determinar el influjo causal de cada una de ellas (Molina García y García Pascual, 1984). Cualquier intento de atribuirlo en exclusiva a una de las variables es una simplificación inadmisiblemente del problema y contribuye a su enmascaramiento.

Sin embargo, gran parte de las investigaciones hasta ahora realizadas atribuyen el fracaso escolar a las deficiencias o carencias personales del alumno o de la alumna, como si éstos fueran los únicos responsables del problema (López Martínez, 1980). De este modo, el fracaso escolar es el fracaso del y de la escolar, pero no de la escuela. Consecuentemente, el análisis de las

características de los escolares que fracasan deben ocupar el espacio central de los estudios e investigaciones sobre el tema.

Quizá un problema radique en que el concepto de fracaso escolar ha estado insuficientemente delimitado. Para nosotros hablar de fracaso escolar es hacer referencia a un patrón aceptado como mínimo en un determinado contexto social. Es decir, se hace necesario definir los parámetros a partir de los cuales se enjuician los logros o resultados de una intervención educativa, si se quiere hablar con rigor de fracaso escolar. Por otra parte, no es adoptar una perspectiva extraña al mundo de la educación, puesto que su característica o propiedad más esencial es la referencia de todas las intervenciones a un patrón o modelo tenido por valioso. Queremos decir que es impensable una acción educativa, sea del tipo que sea, sin la existencia, explícita o implícita, de un marco de referencia aceptado por todos los elementos personales e institucionales que intervienen en este proceso.

Ahora bien estos parámetros son, de hecho, cambiantes en función de las distintas sociedades, momentos históricos y situaciones concretas. No es, por tanto, una realidad objetiva, sino una situación generada, construida y calificada en un determinado contexto socio-cultural en el que rigen unas normas y unos determinados patrones comportamentales que se establecen fundamentalmente en orden a la consolidación y permanencia del propio sistema social (López, A. y otros, 1985). El fracaso escolar es, por tanto, relativo a unos determinados patrones arbitraria o convencionalmente propuestos en una sociedad concreta. Así, por ejemplo, en los países de nuestro entorno, de fuerte tradición centralizadora, donde la sociedad confiere un valor relevante a los méritos académicos, el fracaso escolar, en cuanto resultado de la acumulativa inadaptación del alumno o alumna a las estructuras de la escuela, es claramente patente: repite curso, realiza pruebas extraordinarias o se le orienta hacia enseñanzas consideradas de segundo rango, como las profesionales, o, con frecuencia,

abandona rápidamente los estudios, incluso antes de terminar la escolaridad obligatoria.

Sin embargo no se podrá juzgar con el mismo criterios a los países anglosajones y escandinavos, cuyo sistema de educación está organizado, en general, siguiendo un modelo descentralizado. Al no haber un programa nacional obligatorio, no hay un criterio que sirva de base para una evaluación a escala nacional de las dificultades ni de los fracasos de la actuación escolar. El carácter más personalizado de la enseñanza que se imparte en las instituciones anglosajonas contribuye a atenuar el problema respecto al rendimiento exclusivamente cognoscitivo. En los países escandinavos las calificaciones, los exámenes o las pruebas son muy tardíos e incluso se eliminan. Al parecer, en esos países no hay fracaso escolar en sentido estricto, al término de la enseñanza obligatoria, si se define el fracaso como la imposibilidad de alcanzar un determinado nivel de rendimiento.

Quizá el aparente éxito de esos sistemas puede ocultar una selección precoz e irreversible, una especie de segregación solapada –cuya única ventaja es no estigmatizar o etiquetar a quien en otro contexto sería un fracasado o una fracasada declarados (Laderriere, 1984)–, ya que en los centros en los que se cursan los estudios, los niveles conseguidos o las pruebas que se determinan permiten o imposibilitan, según los casos, el ingreso en centros de educación superior o en profesiones de alta calificación. De ahí que resulte impropio llamar fracaso escolar a lo que depende, en última instancia, de decisiones administrativas y de normas generadas en diversos contextos sociales del sistema educativo (Carabaña, 1983).

Quizá no haya fracaso escolar sino múltiples fracasos escolares: por parte de la escuela, en cuanto se manifiesta incapaz de dotar al alumno y a la alumna de un grado de madurez adecuado para enfrentarse con los problemas de su entorno; por parte de los alumnos, al no alcanzar los objetivos propuestos adecuados a su nivel y edad; por parte de la misma sociedad, al no ver plasmados en un elevado porcentaje de individuos aquellos objetivos

educativos que en un momento determinado el sistema social ha considerado como valores e ideales necesarios para que hombres y mujeres sean miembros de pleno derecho de la sociedad. La concepción del fracaso escolar se hace aún más problemática si se tiene en cuenta que son las calificaciones escolares lo que sirve para establecer el éxito o el fracaso de alumnos y alumnas. El fracaso escolar estadístico o convencional (número de abandonos o suspensos por año o nivel del sistema educativo) descansa sobre un sistema de evaluación escasamente fiable, de carácter arbitrario, que actúa de forma frecuente como reforzador y multiplicador de dicho fracaso. Análisis estadísticos ponen de manifiesto que, en un amplio espectro de la campana de Gauss o curva normal, el ser declarado apto o fracasado, al menos en parte, depende más de quien sea el evaluador que de la calidad objetiva del producto-rendimiento de los alumnos (Gómez Molina, 1982. y Vidal Xifré, 1984).

Pero lo más grave de todo es que no sabemos si las estadísticas están falseadas al alza o a la baja. Se decide qué es "fracaso escolar" y quién es "fracasado escolar" sin las garantías mínimas que nos permitan un juicio responsable. Por otro lado, el fracaso escolar es entendido, usualmente, como una certificación negativa de unos determinados resultados académicos; en modo alguno hace referencia a los procesos objetivos subyacentes, verdaderos decisores del mismo. Opinamos como el profesor Fernández Pérez (1986) que la certificación de fracaso escolar debería hacer referencia, por una parte, a aquellos procesos que se consideran centrales dentro del ámbito cognoscitivo:

- a) Conocimiento de los procedimientos y técnicas para el tratamiento de la información de que se dispone.
- b) Conocimiento de los conceptos básicos dentro de un campo o materia dada.
- c) Interpretación, aplicación y extrapolación de los conocimientos adquiridos.

d) Capacidad de análisis, sobre todo de relaciones y de principios de organización de una estructura.

e) Habilidad para realizar síntesis operativas y teóricas.

Y, por otra, debería contemplar la adquisición, por parte de los alumnos, de aquellas actitudes juzgadas como deseables, en un momento determinado, por un concreto sistema social, es decir, los aspectos que configuran lo que entendemos por persona educada.

Habría que decir que el auténtico fracaso escolar no está en que una determinada parte de la población escolar no obtenga la certificación correspondiente, sino en que no aprendan lo suficiente, no sean capaces de resolver problemas nuevos, y que sólo sepan repetir fórmulas y no se haya desarrollado en sus componentes el gusto por el saber y la cultura. El fracaso escolar estribaría también en la no adquisición de destrezas, técnicas e instrumentos para un auto-aprendizaje y la carencia de actitudes positivas hacia el saber y aprender.

Molina García y García Pascual (1984), desde posiciones muy cercanas a las tesis reproducionistas, opinan que el fracaso escolar no es algo coyuntural a la escuela, debido a unos malos planes de estudios, pésima gestión administrativa o a un determinado sistema político. Para ellos, el fracaso escolar es algo esencial al sistema político y al sistema escolar; se encuentra formando parte de su propia estructura. No significa sino la manifestación de la función selectiva que el subsistema educativo está llamado a cumplir dentro del sistema social.

Avanzini (1979) contempla tres criterios que podrían definir la situación del fracaso escolar:

1. Podría considerarse como fracasado escolar quien obtiene malas calificaciones y ocupa los últimos lugares de la clasificación hecha por el profesor.

2. Quien repite curso por no acreditar el conocimiento mínimo exigido para superar un determinado nivel.

3. Quien es declarado suspenso en los exámenes.

Nuestra posición es distante de las antes analizadas. En síntesis, fracaso educativo implica la carencia de:

- a) conocimientos mínimos adecuados al nivel en que se está.
- b) esquemas mentales y técnicas de aprendizaje que posibiliten alcanzar una comprensión aceptable del mundo que les rodea.
- c) actitudes básicas de socialización, solidaridad y afirmación de la propia identidad personal.

En el caso de la Educación Primaria, como en Educación Secundaria, Formación Profesional o Universidad, consistiría en no dotar a los alumnos y alumnas de los mínimos de instrucción, técnicas y habilidades de aprendizaje y actitudes para que se adapten a la realidad y ejerzan su capacidad de observación, juicio, toma de decisiones, solución de problemas, etc., cada nivel según las exigencias que la sociedad plantea a los alumnos y alumnas que lo finalizan.

4.2. Los factores que producen el fracaso escolar: las situaciones de desventaja y marginación

Si de alguna manera, como pedagogos y educadores, tenemos que mejorar la situación de alumnos y de alumnas que fracasan, tenemos necesariamente que relacionar el tema del fracaso con las situaciones en las que se encuentran los sujetos, es decir, con los conceptos de desventaja socio-cultural y marginación socioeconómica, ya que ambas realidades son factores desencadenantes del fracaso escolar y contribuyen a mantenerlo o quizá, incluso, a agravarlo.

Decir que un alumno se encuentra en desventaja socio-cultural equivale a afirmar que no tiene las mismas oportunidades de desarrollo que las que disfrutan la mayoría de sus compañeros,

oportunidades que se derivan de un conjunto de factores entre los que cabría destacar los siguientes:

- Factores físicos o extraescolares: recursos económicos, gastos de escolaridad, situación geográfica de la escuela (ahora con la ESO puede ser un factor importante de marginación) y medios de transporte.
- Factores referentes a las instalaciones y materiales que la escuela ofrece.
- Aspectos psicológicos del medio familiar: actitudes y expectativas de los padres respecto al conocimiento.

Escámez (1985) aduce que se hablará de "marginados socioeconómicos" cuando, existiendo una expectativa de participación, una normativa que los ampara y unos recursos disponibles, encuentran obstáculos para una participación efectiva. Para él, fracaso escolar, lógicamente, se manifiesta en los puntos siguientes:

- a) no alcanzar los mínimos exigidos por la sociedad en la instrucción reglada.
- b) mostrar déficits en actitudes socialmente reconocidas y deseables.
- c) alcanzar menores niveles de titulación.
- d) no acceder a empleos de alta cualificación.

Nos interesa conocer, además, los factores que procedentes de diversos medios contribuyen o pueden contribuir al mantenimiento de las situaciones que desembocan en fracaso escolar. Nos importa saber en qué medida la escuela, la situación familiar y las propias circunstancias de los sujetos estudiados contribuyen al mantenimiento de estas desigualdades:

1º. La creencia central de que la educación es un factor clave para el logro de una mayor igualdad social ha caracterizado muchas de las reformas educativas de los países occidentales.

2º. Muchos estudios han demostrado la relación entre el rendimiento académico de los alumnos y las condiciones socioculturales de sus familias. En este sentido, las diferencias del éxito escolar quedarían más vinculadas a las condiciones ambientales de estímulo al estudio, de ayuda a la superación de las dificultades, al clima educativo que se establece en la familia y al ambiente de estudio y nivel cultural en que se vive. Las condiciones materiales de vida generarían diferencias de rendimiento escolar sólo a partir de un determinado nivel, cuando no alcancen un mínimo indispensable.

Escámez (1985) y Ortega (1983) afirman que los factores familiares que inciden en el fracaso escolar de los hijos son, entre otros, los siguientes, todos ellos vinculados con el nivel socioeconómico de la familia:

- 1º. Código lingüístico de la familia.
- 2º. Estímulo y ayuda al estudio.
- 3º. Aspiraciones educativas de los padres.
- 4º. Control e interés por las tareas escolares de sus hijos, etc.

Parecen demostrar las investigaciones realizadas que la clase social decide mucho más sobre el rendimiento escolar que sobre la inteligencia. Se está de acuerdo en considerar que se necesita un mínimo de condiciones ambientales para que el desarrollo mental pueda progresar; los factores ambientales ejercen una influencia considerable, sobre todo en algunas aptitudes intelectuales y en el lenguaje.

3º. Uno de los primeros intentos de explicar el fenómeno del fracaso escolar de los niños socioeconómicamente desfavorecidos ha consistido en indagar las características comunes que ellos presentan.

Queremos afirmar, con Martín-Moreno (1982), que no existe unanimidad conceptual acerca del síndrome del niño desfavorecido; de hecho aún hoy se sigue trabajando en la elaboración de un

cuadro conceptual válido que permita la construcción de instrumentos de evaluación psicológicos y pedagógicos, con el fin de obtener información fiable sobre los posibles déficits de estos sujetos.

Posteriores estudios sobre el fracaso escolar, en general en España y en Cataluña en particular, han relacionado también el fracaso escolar con el absentismo y la marginación socio-familiar (10).

4.3. La desocupación de jóvenes y adolescentes

El desempleo es la constatación más fehaciente del fracaso del sistema social en lograr la integración completa de sus miembros más jóvenes en lo que se consideran pautas y valores propios de la sociedad en que viven. Hoy vivimos, desgraciadamente, en una sociedad donde se prima más "el poseer o dominar que el ser mejor", y, hay que dar por supuesto, que es imposible alcanzar ese tener o poseer si no se tienen los medios para conseguir esos bienes, generalmente vinculados a la satisfacción de necesidades materiales, que incluso los medios de comunicación social, públicos y privados, nos ofrecen constantemente como sello de triunfo, ganancia o éxito. Se trata en resumidas cuentas de tener más, de ser el primero, de ganar más, no de ser más responsable, solidario y cooperativo. En este contexto, dominado por el paradigma de la eficacia a cualquier precio (11), es difícil aceptar una situación en la que fallan las bases para alcanzar esos objetivos. En esta lógica de la eficacia se llega a plantear, para justificar este paradigma el siguiente sofisma: "lo eficaz es

verdadero, lo verdadero es justo, luego lo eficaz es justo". Con ellos asistimos a una especie de idolatría del éxito y a una condenación de aquellos sectores más en desventaja de la sociedad, generalmente adolescentes y jóvenes, por no tener un puesto de trabajo.

Desde un punto de vista ético, este paradigma es rechazable porque no es aceptable un planteamiento que dé por supuesto que deba haber siempre unos perdedores: la justicia supone el beneficio común y exige planteamientos solidarios que se oponen frontalmente al paradigma de la eficacia como indicador de la mejora de las personas y de las sociedades. ¿Cuáles son las razones por las que fracasan los y las jóvenes de nuestro entorno concreto, es decir, la sociedad española de finales del siglo XX?

Al ser un problema multivariado, las causas tienen que ser necesariamente distintas. Nos interesa destacar algunas de las que consideramos personales, otras de las escolares, y algunas que tipificamos como sociales.

Desde un punto de vista personal, destacaríamos:

a) la falta de una adecuada orientación escolar y profesional que se manifiesta al elegir entre las opciones posibles al final de cada tramo de su escolaridad o de su vida; b) la abundancia de abandonos de estudios antes de terminarlos, sin importar el nivel que sea (lo hemos constatado tanto en alumnos de nivel universitario como en otros de niveles no universitarios); c) el desconocimiento del funcionamiento real del mundo laboral y de las exigencias que este plantea al que aspira a convertirse en uno de sus miembros; d) la falta de preparación en competencias y habilidades que se consideran clave para un desempeño de calidad de las ocupaciones; pensemos por ejemplo en la informática, las matemáticas, las relaciones interpersonales, la comunicación, la solución de problemas, etc. por señalar sólo algunas de las más relevantes. ¿En qué curriculum formativo del sistema escolar tienen estos contenidos una tradición importante? ¿Incluso nos atrevemos a decir, en cuáles están sencillamente presentes?;

(10) Feito, R. (1990): *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid. M.E.C.

Martínez, X. i Homs, O. (1992): *El fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

Stevenson, O. i altres (1992): *La atención al niño maltratado. Política pública y práctica profesional*. Barcelona. Paidós.

Villa, M. i Gómez, M. (1991): *Disposicions sobre família i infància*. Barcelona. Departament de Benestar Social.

(11) Le Moüel, J. (1992): *Crítica de la eficacia*. Barcelona. Editorial Paidós Contextos.

e) la falta de interés por el largo plazo y la recompensa mediata al esfuerzo; parece como si sólo mereciera la pena el esfuerzo que sea recompensado de forma inmediata.

Entre los factores escolares queremos destacar éstos: a) escasa conexión entre los currícula escolares y las demandas del mundo real, en general, y del laboral en particular; b) aprendizaje libresco y memorístico, poco orientado a la solución de problemas prácticos; c) metodologías de enseñanza-aprendizaje marcadamente tradicionales, vinculadas a lecciones magistrales y poco facilitadoras de la aplicación o transferencia de los aprendizajes; d) escaso interés por los verdaderos motivos que tienen los alumnos para aprender, dando por supuesto que ésta es su "obligación profesional", al margen de los planteamientos motivadores y facilitadores de la tarea escolar; e) lentitud en aplicar las reformas que se han mostrado eficaces en el mundo empresarial, incluso aquellas que sólo suponen un simple cambio de actitud de los educadores; la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de los ejes transversales en el currículum ordinario plantean resistencias al cambio por parte de profesores y directivos que ejemplifican el problema que comentamos; f) conflicto respecto a cuál sea la finalidad del sistema escolar en relación con el mundo laboral: ¿la escuela debe preparar para el trabajo o éste debe adaptarse a las demandas escolares y completar la preparación que necesitan los escolares al terminar sus estudios?

Como factores sociales, queremos insistir en unos pocos, pero de naturaleza esencial al problema que nos ocupa: a) despreocupación real por la gestión de la escuela; la idea de que empresas patrocinen o tutelen centros educativos (12), al menos los dedicados a la Formación Profesional, es una idea todavía utópica entre nosotros, pese a algunas experiencias concretas dignas de ser resaltadas; b) inexistencia de planes de cooperación entre centros escolares y empresas

del entorno, que todavía tienen sin resolver aspectos puramente jurídicos que impiden o facilitan el logro de esta cooperación; c) falta de un consenso general respecto a la legislación laboral que regule el mercado de trabajo; basta prestar atención a los medios de comunicación social para entender que no está resuelta la inserción laboral de los y las jóvenes que buscan su primer empleo; los Contratos Formativos: el contrato en prácticas para aquellas personas que ostenten un título universitario o de Formación Profesional de Grado Medio o Superior, y el contrato de aprendizaje, para quienes carezcan de titulación profesional, son considerados por las representaciones sindicales ejemplos de contratos basura, que en lugar de aumentar el número de empleados contribuyen a empeorar la condición de los trabajadores en general.

En resumen, queremos llamar la atención sobre el hecho de que el desempleo llega en nuestro país a alcanzar niveles socialmente alarmantes que pueden desembocar en situaciones de desesperación para jóvenes, familias y localidades enteras, con todas las secuelas sociales y personales que estas situaciones generan, para los afectados y para quienes conviven con ellos: baste recordar que la marginación, la delincuencia y las drogas encuentran en estas personas un caldo de cultivo interesantísimo para sus objetivos económicos.

La respuesta a esta problemática no es sólo personal, escolar ni social, es multivariada y compromete a todos los niveles y sectores sociales con responsabilidad en la gestión del tema de las relaciones entre el sistema escolar y el mercado de trabajo. Los próximos apartados analizan las propuestas existentes hoy en España.

5. Los objetivos de profesionalización del sistema escolar y su respuesta a las demandas sociales de mayor preparación de sus alumnos y alumnas

Las relaciones entre lo social y lo educativo generan dos contextos de intervención

(12) Naisbitt, J. y Aburdene, P. (1986): *Re-iventar la empresa*.

Barcelona. Ediciones Folio.

socioeducativa: el escolar y el social, en nuestro caso el sociolaboral, para los cuales se han formado ya, o se deberán formar donde no existan, profesionales que aborden los problemas desde ambos sectores, el social y el escolar, o desde una perspectiva interprofesional de forma conjunta y en equipo (13). El tema de la formación en alternancia o el de la formación dual son dos modos de resolver las relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo para que de ellas se beneficien aquellos alumnos y alumnas que acaban la escolaridad obligatoria o la abandonan antes de tiempo por razones sociales, económicas o personales. En España se tiende, a potenciar la formación en los centros de trabajo como parte del curriculum formal de los alumnos de la Formación Profesional Específica, aunque coexista durante algunos años con el modelo de la alternancia para las prácticas en las empresas, que son de carácter opcional tanto para los centros escolares, como para los alumnos.

5.1. La LOGSE y la Formación Profesional (14)

Lógicamente, pretende corregir las disfunciones de la Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa de 1970 y adaptar el sistema escolar a las necesidades de una sociedad democrática ya consolidada y miembro de la Comunidad Económica Europea.

Este sistema educativo sitúa la Formación Profesional y las enseñanzas de carácter técnico, donde pueden plantearse las relaciones entre los centros escolares y los centros de trabajo, en la educación secundaria.

La Educación Secundaria Postobligatoria contempla, por un lado, los Bachilleratos, y, por otro, los Ciclos de la Formación Profesional Específica: el de Grado Medio, al que se accede al final de la Educación Secundaria Obligatoria, y el de Grado Superior, en el que puede ingresarse

(13) Colom, A. J. (1987): "Marco teórico de la Pedagogía Social e Intervención socio-educativa" en Colom, J.A. y cols: *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Ediciones Narcea, págs. 15-35.

(14) BOE de 14 de diciembre de 1990.

después de finalizar el Ciclo Formativo de Grado Medio o el Bachillerato. Se prevé, además, que trabajadores sin la titulación académica exigida puedan acceder a los Ciclos Formativos de la Formación Profesional si tienen respectivamente 17 y 20 años cumplidos y superan una prueba de madurez. Esta Formación Profesional Específica tiene carácter terminal, es decir, con el objetivo inmediato de lograr la inserción profesional en el mercado de trabajo y se estructura en ciclos cortos, flexibles y organizados modularmente, apuntando sus objetivos a adquirir competencias profesionales, identificadas en el sector productivo o campo profesional respectivo, por las que debe entenderse un conjunto determinado de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo.

También prevé la nueva ley las conexiones entre las diferentes vías y estructuras, lo que se denomina la Formación Profesional de Base, que facilita en la Secundaria Obligatoria la posibilidad de cursar con éxito los Ciclos Formativos de Grado Medio, y en los Bachilleratos, lo mismo respecto a los Ciclos Formativos de Grado Superior. En la ESO la referencia es la asignatura de Tecnología, mientras que en los Bachilleratos se establece un cuadro de orientaciones para que los Bachilleres puedan decidir, de forma adecuada para ellos, la familia Profesional que más les interese. Este planteamiento obedece a "la finalidad de incorporar a todos los alumnos, en su período de formación inicial, a la cultura de la tecnología" (15). La LOGSE define a la Formación Profesional Específica como "el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo". Durante el período de experimentación de la LOGSE, la Formación Profesional Específica se organiza en Módulos Profesionales, que son un conjunto de conocimientos y habilidades de contenido profesional y específico que se consideran necesarios para ejercer una profesión.

(15) Ministerio de Educación y Ciencia (1994): *La Formación Profesional. La Formación Profesional en centros de trabajo*.

Madrid. Publicaciones del M.E.C., págs. 9 y 10.

Se estructuran en dos niveles según la cualificación profesional que su dominio aporta al alumno:

1º. Módulos de nivel 2, que preparan para el ejercicio de una profesión con capacidad para utilizar los instrumentos y las técnicas correspondientes, y proporcionan el título de Técnico Auxiliar.

2º. Módulos de nivel 3, que proporcionan una formación para insertarse en la realidad productiva como técnico intermedio capaz de ejecutar un trabajo de manera autónoma y/o que comparte responsabilidades de programación y coordinación. Proporciona a los que los superan el título de Técnico Especialista.

En relación con las materias curriculares hay que decir que los Módulos Profesionales se estructuran en áreas de conocimientos teóricos y prácticos:

1º. Las materias que se imparten en los centros educativos, permiten adquirir las capacidades expresadas en el correspondiente perfil profesional.

2º. La formación en los centros de trabajo por medio de prácticas programadas entre responsables de estos centros y de los educativos en los que se matriculan los alumnos.

Como conclusión a este apartado debemos destacar los siguientes puntos:

1º. Elevación del nivel de acceso a los Módulos y a los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Específica.

2º. Elevación de la consideración de los títulos profesionales que concede la LOGSE.

3º. Posibilidad de homologación de los títulos para el libre acceso al mercado laboral europeo.

4º. Introducción como bloques formativos curriculares obligatorios de la Formación y

Orientación laboral y de la Formación en los Centros de Trabajo.

5º. Exigencias de que la organización, seguimiento y evaluación de la Formación en el Centro de Trabajo sea una competencia compartida por el centro educativo y el de trabajo.

6º. Aparición de figuras docentes que tutelan esa formación en los centros escolares y se coordinan con los expertos de las empresas o entidades que acogen a los alumnos en prácticas.

7º. Mayor variedad de las familias profesionales y mejor adecuación a las necesidades y demandas del mundo sociolaboral, cambiantes pero con determinadas exigencias comunes.

8º. Excesiva variedad de la oferta de vías curriculares, que pueden desorientar al alumno y complicar la organización de la formación en los centros de trabajo.

9º. Abandono de la pedagogía de la alternancia y paso al sistema dual.

10º. Quizá echemos de menos la insistencia en la adquisición de determinadas competencias profesionales que el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) considera básicas y comunes para la cualificación de los técnicos y trabajadores de cualquier nivel: trabajo en equipo, solución de problemas, toma de decisiones, habilidades interpersonales, conocimiento de idiomas, uso de la informática, etcétera (16).

5.2. El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo

Se concibe como un bloque coherente de formación específica, constituido por un conjunto de capacidades terminales u objetivos, unos

(16) Retuerto de la Torre, E. (1994): "Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales" en *Revista de Educación*. Nº 301, pág. 61.

criterios de evaluación y unas actividades formativas de los alumnos en un centro de trabajo. Al realizarse en un centro de trabajo, podrán los alumnos familiarizarse con los siguientes aspectos de la vida de su organización: 1º. observar y desempeñar las funciones propias de los diferentes puestos de trabajo relativos a una profesión; 2º. conocer la organización y estructura de los procesos productivos o de servicios reales, y 3º. vivir las relaciones sociolaborales en el centro de trabajo, sea empresa, entidad o institución. Debe realizarse en términos similares a la jornada laboral de los empleados y tener un tratamiento académico similar al de los restantes módulos, es decir, que deberá ser evaluado de tal forma que los resultados obtenidos en el módulo influyan de forma importante en la evaluación final del alumno que curse el Ciclo Formativo correspondiente, así como que la no superación de los objetivos exigirá la realización de las oportunas actividades de recuperación.

Se trata, por tanto, del abandono de la pedagogía de la alternancia como filosofía de la educación y metodología aprendizaje, y se pasa a la "formación concertada" entre el centro educativo y el centro de trabajo, colaboración que se concreta en los programas formativos por medio de un convenio. La Formación en el Centro de Trabajo trata de conseguir los siguientes objetivos específicos o finalidades:

- 1º. Complementar la adquisición por los alumnos de la competencia profesional conseguida en el centro educativo.
- 2º. Contribuir al logro de las finalidades generales de la formación profesional.
- 3º. Evaluar los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumnado y, en particular, acreditar los aspectos más relevantes de la competencia requerida en el empleo que no puedan comprobarse en el centro educativo.
- 4º. Adquirir el conocimiento de la organización productiva correspondiente al perfil profesional y el

sistema de relaciones sociolaborales del centro de trabajo (17).

Los elementos que configuran este sistema de formación concertada los clasificamos en dos grupos:

1º. Los elementos pedagógicos del sistema son: la competencia profesional o perfil profesional del título, las unidades de competencia, los módulos profesionales o bloques formativos, los objetivos o capacidades terminales, los criterios de evaluación, las actividades o contenidos formativos, el programa formativo y los puestos formativos.

2º. Los elementos de gestión serán: la base de datos sobre empresas, el convenio entre centro educativo y centro productivo, las hojas semanales, la ficha de seguimiento y evaluación, el informe de evaluación de la empresa, la evaluación del centro educativo y la formación de los agentes del sistema.

5.3. Estudio específico de la gestión del proceso de formación concertada

Los elementos de gestión del módulo profesional (la base de datos sobre empresas, el convenio entre centro educativo y centro productivo, las hojas semanales, la ficha de seguimiento y evaluación, el informe de evaluación de la empresa, la evaluación del centro educativo y la formación de los agentes del sistema) configuran, junto al hecho de la gestión del proceso de formación (18) concertada, la novedad más importante de la nueva estructura de la Formación Profesional Específica. Supone esta realidad, tanto para el centro educativo como para el centro de trabajo, un nuevo estilo de relación con el entorno que les rodea e, incluso, un cambio en los

(17) Real Decreto 679/1993 sobre la Formación Profesional Específica.

(18) Le Boterf, G.; Barzucchetti, S., y Vincent, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. AEDIPE y Gestión 2000, págs. 40 y ss.

objetivos y en las estrategias y estructuras organizativas de ambos. Casi nos atrevemos a decir que supone un cambio radical, no solamente marginal, si no de los centros en su conjunto, al menos de los departamentos o equipos responsables de la gestión de este cambio; habría que decir que podemos encontrarnos ante un caso de re-ingeniería del proceso de relaciones entre el centro de trabajo y la escuela, en este caso el Instituto Politécnico de Formación Profesional (19). El proceso de formación, desde una perspectiva general de la ingeniería de la educación, podemos desarrollarlo en cuatro grandes momentos: política educativa, ingeniería o concepción del proceso, ejecución o realización, y aplicación de las competencias adquiridas en la fase de realización. No es difícil, por lo que hemos analizado hasta ahora, considerar el proceso de formación concertada como una clase especial de proceso de formación, que hay que gestionar teniendo en cuenta aquellas fases o momentos, que podremos perseguir claramente al analizar la propuesta de implantación hace la Administración Educativa Española: a) identificación y selección de las empresas colaboradoras; b) firma del convenio entre el centro educativo y el centro de trabajo; c) realización de la Formación en el Centro de Trabajo, y d) evaluación de los resultados individuales del alumno. En mi opinión, habría que incluir como nuevas fases, al final de la evaluación del alumno, el seguimiento de la contratación de los alumnos por las empresas y la evaluación global de la eficacia del sistema o modelo. Parece como si la administración educativa, desde el momento de la concepción o ingeniería del proceso de formación concertada, olvidara que el proceso no termina con la evaluación del alumno, sino con la evaluación de la eficacia y eficiencia del sistema, que pasa por elevar el nivel de contratación o inserción laboral de los

(19) Martínez Mut, B. (1994): "Re-ingeniería de la evaluación de programas" en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Vol. VI. Universidad de Salamanca, y Hammer, M. y Champy, J. (1994): *Re-ingeniería de la empresa*. Barcelona. Ediciones Parramón, págs. 42-44.

adolescentes y jóvenes, y no sólo por facilitar una formación más acorde con las necesidades sociolaborales del momento.

Nuestro modelo de gestión de la formación concertada pasa por estas acciones:

- 1ª. Reformular o añadir objetivos de inserción laboral a los actuales de la Formación en los Centros de Trabajo.
- 2ª. Identificación y selección de las empresas colaboradoras.
- 3ª. Firma del convenio entre el centro educativo y el centro de trabajo.
- 4ª. Planificación y organización de la Formación en los Centros de Trabajo.
- 5ª. Realización de las actividades formativo/productivas.
- 6ª. Evaluación y seguimiento de los alumnos.
- 7ª. Conexión con las empresas en disposición de colocar a los alumnos que logren evaluación positiva.
- 8ª. Evaluación y seguimiento del nivel de aplicación profesional de las competencias por los alumnos colocados.
- 9ª. Evaluación global del sistema.
- 10ª. Propuesta de mejoras marginales o radicales, entre las que seguro estarán las que consideren necesaria la formación específica, en temas pedagógicos y de gestión, de los agentes, tanto educativos como empresariales, responsables de dinamizar el sistema.

Los agentes responsables de dinamizar los elementos de las cuatro fases de la propuesta de las autoridades administrativas son éstos: la dirección provincial o dirección territorial de las administraciones educativas, la dirección de los

centros educativos y los profesores tutores específicos, los organismos empresariales, los responsables de las empresas y el tutor responsable en ella. Los elementos de este sistema:

- La Base de datos sobre empresas o centros de trabajo.
- El convenio específico de colaboración entre el centro educativo y el centro de trabajo.
- Las Fichas de Seguimiento del Alumno y las Hojas Semanales del Alumno.
- La evaluación de las prácticas en la empresa o de la FCT.
- La evaluación del programa de prácticas por parte de los alumnos.
- Los agentes de la FCT.

6. La inserción laboral como problema escolar y social

Hemos podido comprobar que no está resuelto el tema de la inserción laboral de los adolescentes y de los jóvenes por medio de las enseñanzas profesionales regladas, pese a los buenos intentos y algunos resultados positivos obtenidos con la aplicación de la pedagogía de la alternancia (prácticas formativas en las empresas) y de los buenos deseos del módulo obligatorio de formación en el centro de trabajo (FCT), por medio de la formación concertada. Consideramos dos vías para lograr los objetivos de inserción laboral:

1º. Ya en la propia regulación del sistema educativo se estructura una vía denominada de Garantía Social, destinada a aquellos alumnos que, por diversas causas, abandonen la escuela sin las titulaciones académicas correspondientes o la abandonen sin terminar siquiera los cursos básicos y obligatorios. También las autoridades

laborales, el Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social, a nivel estatal, y las Consejerías de Trabajo y Asuntos Sociales, en las Comunidades Autónomas con estas competencias transferidas, se preocupan del aprendizaje para la inserción laboral de los jóvenes que no encuentran trabajo por falta de cualificación o porque no tienen las que se necesita en las empresas de su entorno. Queremos decir con ello que la creación de empleo y la preparación de la juventud para encontrarlo y desempeñarlo ha pasado a ser en España un problema social, político, escolar y económico de primer orden.

Aparece la figura de la "entidad promotora", que podrán ser las corporaciones locales y entidades de ellas dependientes, otras administraciones e instituciones públicas, y entidades privadas sin ánimo de lucro, las cuales tendrán derecho a recibir las subvenciones para la realización de los programas. Las corporaciones locales podrán contratar, parcial o totalmente, la gestión de estos programas con las entidades a que se ha hecho referencia. Para acceder a las subvenciones, tendrán prioridad las modalidades que más garanticen la conexión con el mundo del trabajo:

- 1º. Formación-empleo, con la realización de actividades que supongan un contrato de trabajo;
- 2º. Formación con prácticas en empresas, y
- 3º. Formación sin prácticas en empresas, es decir, con exclusividad en el centro educativo.

Las entidades promotoras deberán elaborar un proyecto de actuación que comprenderá los aspectos siguientes:

- 1º. Descripción del grupo de jóvenes;
- 2º. Descripción de la modalidad elegida;
- 3º. Selección de los perfiles profesionales;
- 4º. Objetivos que se desea alcancen los alumnos;
- 5º. Programación de las actividades;
- 6º. Coordinador o persona responsable del proyecto;
- 7º. Equipo educativo o perfil para su selección;
- 8º. Descripción de los locales;
- 9º. Calendario previsto, y
- 10º. Memoria económica razonada.

Al finalizar cada programa la entidad promotora elaborará una memoria de actividades que contemplará los siguientes apartados:

1º. Resumen del desarrollo del programa;

2º. Alumnado participante; procedencia y caracterización; 3º. Metodología y recursos utilizados; 4º. Objetivos conseguidos; 5º. Perspectivas de inserción laboral; 6º. Evaluación general del programa, y 7º. Conclusiones y propuestas de mejora.

Las prácticas formativas en los centros de trabajo se regulan de forma más detallada. Se refieren a los programas de la 2ª Modalidad antes analizada, y se requerirá la firma de un Acuerdo de Colaboración entre el centro docente o entidad promotora del programa y la empresa o entidad donde se prevé realizar las prácticas (20).

2º. Los contratos de aprendizaje.

El Real Decreto Ley de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación (21), trata de los llamados Contratos Formativos: el contrato en prácticas para aquellas personas que ostenten un título universitario o de Formación Profesional de Grado Medio o Superior, y el contrato de Aprendizaje, que tendrá por objeto la "adquisición de la formación teórica y práctica necesaria para el desempeño adecuado de un oficio o puesto de trabajo cualificado". Son estrategias de facilitación de empleo, que han sido consideradas por algunos agentes sociales (especialmente las centrales sindicales) como empleos en precario o de segundo orden para que las empresas puedan abaratar los costes y contratar a más personal. La competencia en la regulación de los programas de estos Contratos de Aprendizaje será propia del Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social y de las Consejerías de Trabajo y Asuntos Sociales de las Comunidades Autónomas, no quedando claro hasta el momento la participación de la Administración Educativa. Es extraño que este hecho no se haya establecido desde el principio,

(20) Resolución del 27 de enero de 1995 de las Direcciones Generales de Ordenación e Innovación Educativa y de Formación e Inserción Profesional sobre instrucciones para la realización de las prácticas formativas en centros de trabajo de los alumnos que siguen programas de garantía social.

(21) BOE de 7 de diciembre de 1993.

porque es muy fácil que se produzcan solapamientos y roces entre la formación de este personal no técnico u operarios con la de los Técnicos de los Ciclos Formativos de Grado Medio, y sobre todo con los jóvenes que cursen los Programas de Garantía Social, de la Formación Profesional Específica.

Estos contratos de aprendizaje se regirán por las siguientes reglas:

1ª. Se podrá celebrar con trabajadores mayores de 16 años y menores de 25 que no tengan la titulación requerida para formalizar un contrato en prácticas. No se aplicará el límite máximo de edad cuando el contrato se aplica a un trabajador minusválido.

2ª. Reglamentariamente se determinará el número máximo de aprendices que las empresas puedan contratar en función de su plantilla.

3ª. La duración del contrato no podrá ser inferior a seis meses ni exceder de tres años, salvo que por convenio colectivo de ámbito sectorial, se fijen duraciones distintas, atendiendo a las peculiaridades del sector y de los puestos de trabajo a desempeñar.

4ª. Expirada la duración máxima del Contrato de Aprendizaje, ningún trabajador podrá ser contratado bajo esta modalidad en la misma o distinta empresa.

5ª. Los tiempos dedicados a formación teórica deberán alternarse con los trabajos efectivos, o concentrarse en los términos que se establece en el correspondiente convenio colectivo o, en su defecto, en el contrato de trabajo, sin que el tiempo correspondiente a aquélla sea inferior a un 15% de la jornada máxima prevista en el convenio colectivo.

6ª. La retribución del aprendiz será la fijada en el convenio colectivo, sin que, en su defecto, pueda ser inferior al 70, 80 o al 90 % del salario mínimo interprofesional durante, respectivamente, el

primero, segundo y tercer año de vigencia del contrato, salvo lo que se disponga reglamentariamente en virtud del tiempo dedicado a formación teórica.

7ª. La protección social del aprendiz sólo incluirá las contingencias de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, asistencia sanitaria, pensiones y Fondo de Garantía Social.

Las razones para no aconsejar un aprendizaje empresarial que no esté perfectamente encuadrado en unas normas muy precisas se pueden concretar en los siguientes puntos: 1º. El operario experimentado, que no se ha preparado convenientemente como instructor, suele ejecutar demasiado automáticamente el trabajo, por lo que si debe actuar como monitor le resulta complejo dar una solución racional al aprendiz; 2º. El operario instructor, no preparado convenientemente, enseña demasiado lentamente y, a veces, dentro de una rutina que posteriormente, pesa sobre la formación del nuevo operario; 3º. Cuando no existe una legislación sobre los instructores de empresa, los mandos a los que se les encarga la formación de los aprendices, están tan sobrecargados de trabajo y responsabilidad, que no tienen tiempo prácticamente para enseñar; 4º. Sin instructores convenientemente capacitados, se suelen adquirir en el aprendizaje malos hábitos, muy difíciles de corregir posteriormente, y 5º. Suele ocurrir con encargados de la enseñanza en la empresa, no preparados como instructores, que, temiendo una competencia a posteriori, guarden muchos de sus conocimientos, dando a conocer solamente los más estrictos" (22).

7. Algunas experiencias de formación ocupacional

"Es la formación tendente a la adaptación de los trabajadores a una profesión o

(22) Acero Sáez, E. (1994): *Introducción del contrato de aprendizaje en España. Avance informativo del nº 2 de la Revista Profesionales y Empresas*. Año XXI, pág. 31.

actividad laboral determinada, mediante la impartición de cursos eminentemente prácticos, en horarios y fechas no acogidos a los calendarios escolares, y que, en caso de ser superados, dan lugar a la obtención de un título profesional que habilita para el desempeño de la actividad laboral correspondiente" (23).

Los programas de formación e inserción profesional son los siguientes: 1º. Formación profesional para jóvenes y parados de larga duración; 2º. Recuperación de la escolaridad de los jóvenes que no han completado la Educación General Básica o la Formación profesional de Primer Grado, de enseñanza en alternancia de los alumnos de Formación Profesional mayores de 16 años y Universidades y de Formación de los jóvenes que cumplen el servicio militar; 3º. Formación Profesional Ocupacional en el ámbito rural; 4º. Formación Profesional Ocupacional en sectores o empresas en reestructuración y para personas ocupadas y trabajadores autónomos, 5º. Formación Ocupacional para mujeres en aquellas actividades en que se encuentren subrepresentadas y de mujeres con responsabilidades familiares y precaria situación económica y formativa; 6º. Programas para minusválidos, emigrantes e inmigrantes, socios de Cooperativas y Sociedades Anónimas Laborales, alumnos que participen en programas conjuntos con Organismos de Formación de otros Estados miembros de la Comunidad Económica Europea (24). Presentamos como experiencias importantes las siguientes: las escuelas-taller, los programas de autoempleo, los observatorios del mercado de trabajo y los programas municipales de inserción sociolaboral.

1º. Las escuelas-taller

Son promovidas en sus ámbitos territoriales y desde sus presupuestos por ayuntamientos,

(23) Del Río, E. ; Jover, D., y Riesco, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Editorial Paidós. Papeles de Pedagogía.

(24) BOE de 7 de abril de 1989.

comunidades autónomas y otras instituciones, que reciben ayuda, para su creación y desarrollo, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, a través del Instituto Nacional de Empleo, o de la Dirección General correspondiente de las Comunidades Autónomas con competencias ya transferidas en la materia. Son centros de formación y promoción de empleo para jóvenes que reciben formación teórica y práctica que les capacita para acometer, mediante el aprendizaje de una serie de oficios, la recuperación del patrimonio monumental o medioambiental de la localidad o comarca donde se asienta la escuela.

2ª. Los programas de autoempleo para jóvenes

No es una experiencia muy generalizada ni de la que se tengan evaluaciones abundantes. Sin embargo la consideramos como una alternativa distinta a las vías más trilladas y rutinarias. Aunque revista gran dificultad la creación de autoempleo, no queremos dejar pasar la ocasión para presentar los requisitos que se establecen para que una experiencia de esta modalidad de inserción laboral pueda tener éxito: 1º. Un equipo humano maduro y con capacidad de motivación y cohesión, y con buena preparación técnica y profesional; 2º. El rigor técnico del proyecto; 3º. Formulación de un plan de gestión empresarial; 4º. Tener en cuenta el contexto local; 5º. Definición precisa de los criterios de evaluación del proyecto, y 6º. Existencia de un equipo de acompañamiento.

3ª. Los observatorios del mercado de trabajo

Son centros para el fomento del empleo que detectan de forma permanente las necesidades cambiantes de cualificación profesional en el ámbito de su territorio y elaboran propuestas de acciones para cubrir las o satisfacerlas. La Dirección General de Formación e Inserción Profesional de la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales de la Generalidad Valenciana ha creado diferentes observatorios de empleo-formación, recogiendo en algunos casos los existentes antes por haberlos creado el INEM.

Las funciones clave que deben desempeñar los observatorios del mercado de trabajo son éstas:

- 1ª. Organizar, explotar y actualizar permanentemente las estadísticas sobre el mercado de trabajo;
- 2ª. Impulsar un agencia de trabajo adecuada a las características del territorio;
- 3ª. Impulsar y coordinar las investigaciones sobre el desarrollo de los distintos sectores productivos para evaluar la demanda de trabajo actual y potencial;
- 4ª. Impulsar y coordinar las investigaciones sobre las características de la oferta de trabajo así como las necesidades de cualificación profesional;
- 5ª. Programar los cursos de formación profesional;
- 6ª. Coordinar las iniciativas de formación profesional, y 7ª. Evaluar los resultados de los planes, programas y acciones formativas, mediante investigaciones sobre la trayectoria laboral de los alumnos en el mercado de trabajo.

4ª. La política municipal y la inserción sociolaboral: ejemplo concreto de Vinaroz (25)

Han sido tres programas en los que hemos colaborado:

1º. Prevención del fracaso escolar, en colaboración con la Concejalía de Cultura y Educación y los centros públicos y privados de EGB de la localidad, así como con la Inspección Técnica de Básica: 1988-1989.

2º. T.A.P.I.S. (Taller Prelaboral de Inserción Social): 1987-1989.

3º. Talleres de inserción sociolaboral (T.I.S.): 1990-1995:

1. El taller piloto de Jardinería.
2. Los cursos de Poda y de Viverismo.

(25) Martínez Mut, B., y Valanzuela, A. (ed) (1992): *Fracaso escolar*. Vinaroz. Publicaciones del Ayuntamiento de Vinaroz y Martínez Mut, B.; Valanzuela, A.; Rodríguez, R. y Juan Boix, F. (1995): *La formación para la inserción: una experiencia práctica*. Vinaroz. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales y Ayuntamiento de Vinaroz.

En relación con el tercer programa, creemos conveniente, según los objetivos de este trabajo, especificar los objetivos en torno a los ejes siguientes:

1º. Facilitar su transición a la vida laboral plena a través de las experiencias profesionales, tuteladas en principio, ordinarias más adelante.

2º. Dar oportunidad, a los adolescentes y jóvenes que abandonan la escuela con una no muy buena tradición de éxitos, de experimentar situaciones de mejora personal en las que se les reconozca y valore el esfuerzo realizado.

3º. Acordar con sus familias un uso razonado y autónomo de los beneficios económicos obtenidos con su trabajo.

4º. Promover, a través de las funciones laborales, las adecuadas vías de socialización como miembros de la comunidad municipal de Vinaroz.

5º. Facilitar y promover su implicación en la mejora de la calidad del proceso de trabajo y de sus productos.

8. Problemas sin resolver y perspectivas de futuro de la formación laboral

1º. Es necesaria una buena y actualizada definición de los descriptores de los perfiles profesionales, así como de sus competencias, para que faciliten la realización de diagnósticos territoriales de necesidades de formación y calificación profesional y permitan el desarrollo adecuado de los módulos formativos, sobre todo la FCT, en los Ciclos de Formación Profesional.

2º. Hay que hacer insistencia en el logro de funciones y perfiles profesionales amplios y comprensivos, que puedan incluso facilitar la reconversión profesional en caso necesario.

3º. Facilitar la existencia y desarrollo de carreras profesionales, formulando balances de

competencias o módulos estandarizados de capacitación.

4º. La conexión escuela-empresa hay que establecerla a dos niveles: convenios marco entre la Administración Educativa y las Organizaciones e Instituciones Sociales, pero la conexión concreta por medio de concertos o convenios específicos hay que realizarla a nivel local, facilitando información y reforzándola con medidas que la hagan atractiva para ambos tipos de agentes, los educativos y los empresariales.

5º. Es imprescindible poner de acuerdo y coordinar las actuaciones de todas las Administraciones Públicas implicadas en el tema, especialmente la Consejería de Educación y Ciencia y la de Trabajo y Asuntos Sociales, en los Gobiernos Autonómicos, y, a nivel estatal, los Ministerios de Educación y Ciencia y el de Trabajo y Seguridad Social.

6º. Hay que insistir en la necesidad de la simbiosis entre la educación de base y la formación profesional.

7º. Un problema que puede dar al traste con las enormes esperanzas que ha despertado esta reforma es la despreocupación por la formación de los agentes socioeducativos de intervención, tanto en el ámbito de los profesores del sistema escolar, como en el de los gerentes o propietarios y los tutores de prácticas de la empresa.

8º. Hay que compaginar la realización de los programas formativos con la investigación científica sobre su concepción, realización y aplicación de los resultados a la mejora del empleo: la conexión de los centros de formación profesional, las empresas, los observatorios de empleo-formación y los departamentos universitarios debe ser una actuación de carácter estratégico en el tema, eliminando los recelos entre estos cuatro ámbitos, no siempre coincidentes en sus intereses y criterios.

9ª. Por lo que respecta a las políticas de juventud en la "edad de transición" (26), habría que destacar la necesidad de tener en cuenta los siguientes puntos: 1ª. Promover el desarrollo cultural y educativo a nivel personal y territorial; 2ª. Permitir la aparición de nuevos puestos de trabajo conectados con la realidad cultural, artística y medioambiental de su lugares de radicación; 3ª. Estructurar estrategias de apoyo al autoempleo y a la creación de miniempresas, cooperativas o sociedades anónimas laborales; 4ª. Promover una formación de base enfocada a la autonomía, la inserción y la organización de la comunidad; 5ª. Educación más vinculada al empleo y que propicie la participación de los jóvenes en diseño, realización y evaluación de los propios programas, y 6ª. Sustituir las certezas por hipótesis, con lo cual la investigación será parte del proceso de formación (27).

10ª. En cuanto a las relaciones escuela-mundo del trabajo hay planteados y sin resolver algunos interrogantes: "Se insiste con frecuencia en que la escuela debe adaptarse a las necesidades del mercado productivo. ¿No existe el peligro, tal como ha sucedido en otros países, de que los objetivos de la escuela queden demasiado supeditados a las necesidades del mundo empresarial y de las habilidades tecnológicas en detrimento de la educación humanística y del desarrollo global de la personalidad del alumno. ¿De que modo se equilibran y se integran los diversos componentes de la cultura polivalente, evitando parcialismos, orientaciones profesionales y especializaciones prematuras? La formación profesional y la ocupación, ¿tendrán ambas una educación básica suficientemente sólida, o, sobre todo en el caso de la segunda, se priorizará casi absolutamente la adquisición de las habilidades y

(26) Martínez Mut, B. (1990): "La educación empresarial de los jóvenes en edad de transición" en *Papers de Teoria de l'Educació*. Valencia. Departamento de Teoría de la Educación.

(27) Jover, D. y Márquez, F. (1988): *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes desde una experiencia*. Madrid. Editorial Popular, págs. 102-115.

competencias específicas de un empleo, con lo cual es establecerían dos vías segregadas de la Formación Profesional: la reglada y la ocupacional?" (28).

11ª. Pueden surgir algunos conflictos entre acciones y figuras dedicadas a la promoción social (voluntariado, Organizaciones No Gubernamentales, etc.), y los titulados universitarios (educador social, trabajador social, etc.), que se especializan profesionalmente en estos campos.

12ª. La formación para el trabajo debe contemplar en los contenidos de sus programas las nuevas tecnologías de la información y las habilidades transversales a que hemos hecho referencia siguiendo las aportaciones del CEDEFOP(29).

BIBLIOGRAFÍA

Acero Sáez, E. (1994): *Introducción del contrato de aprendizaje en España. Avance informativo del nº 2 de la Revista Profesiones y Empresas*. Año XXI.

A. F. Forum, y Martínez Mut, B. (1995): *Los efectos inducidos de la innovación tecnológica sobre la cualificación y la profesionalidad del personal de las entidades bancarias*. Proyecto realizado en Italia y España, bajo el patrocinio de la Comisión de las Comunidades Europeas.

Avanzini, G. (1979): *El fracaso escolar*. Barcelona. Editorial Herder. 2ª edición.

Bertalanfy, L. von (1992): *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza Editorial. 2ª edición.

Carbonell, J. (1990): *La reforma educativa a lo claro*. Madrid. Editorial Popular.

(28) Carbonell, J. (1990): *La reforma educativa a lo claro*. Madrid. Editorial Popular, citado por Del Río, E.; Jover, D., y Riesco, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Editorial Paidós. Papeles de Pedagogía, pág. 75.

(29) Retuerto de la Torre, E. (1994): "Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales" en *Revista de Educación*. Nº 301, pág. 61, y A. F. Forum, y Martínez Mut, B. (1995): *Los efectos inducidos de la innovación tecnológica sobre la cualificación y la profesionalidad del personal de las entidades bancarias*. Proyecto realizado en Italia y España, bajo el patrocinio de la Comisión de las Comunidades Europeas

Castillejo Brull, J. L. (1994): "La educación como fenómeno, proceso y resultado", en varios: *Teoría de la Educación*. Madrid. Ediciones Taurus.

Colom, A. J. (1987): "Marco teórico de la Pedagogía Social e Intervención socio-educativa" en Colom, J.A. y cols: *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Ediciones Narcea.

Colom, A., Sarramona, J., y Vázquez, G. (1994): *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid. Ediciones Narcea SA.

Consejería de Cultura, Educación y Ciencia (1994): *Tú decides. Guía de estudios 1994-95*. Valencia. Ediciones de la Generalitat Valenciana.

De la Orden Hoz, A. (1984): "El producto de la educación y su evaluación", en *Papers d'Educació: Conceptos y Propuestas (I)*. Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia.

Del Río, E.; Jover, D., y Riesco, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Editorial Paidós. Papeles de Pedagogía.

Escámez Sánchez, J. (1985): "Marginación socioeconómica y educación" en varios: *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona. CEAC.

Felto, R. (1990): *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid. M.E.C.

Fernández Pérez, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid. Ediciones Morata.

García López, R.; Martínez Mut, B., y Ortega Ruiz, P. (1987): *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid. Aula XXI. Editorial Santillana.

Gómez Molina, J. R. (1982): *Evaluación del rendimiento educativo de BUP y COU en el País Valenciano*. Valencia. ICE de la Universidad de Valencia.

Hammer, M., y Champy, J. (1994): *Re-ingeniería de la empresa*. Barcelona. Ediciones Parramón.

Jover, D., y Márquez, F. (1988): *Formación, inserción y empleo juvenil. Apuntes desde una experiencia*. Madrid. Editorial Popular.

Laderrière, P. (1984): "¿Es inevitable el fracaso escolar?" en *Perspectivas*. Vol. XIV, nº 3.

Le Boterf, G.; Barzucchettì, S., y Vincent, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. AEDIPE Gestión 2000.

Le Mouél, J. (1992): *Crítica de la eficacia*. Barcelona. Editorial Paidós Contextos.

López, A., y otros (1985): *El fracaso escolar*. Valencia. Institució Alfons el Magnanim. Institut Valencià d'Estudis i Investigació.

López Martínez, J. (1980): "Fracaso escolar y origen social" en *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 104.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1982): "La investigación en educación compensatoria: problemas metodológicos" en *Temas de*

Investigación Educativa. 2. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.

Martínez, X., i Homs, O. (1992): *El fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

Martínez Mut, B. (1987): "Bases tecnológicas para la formulación de proyectos curriculares", en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Nº 2. Universidad de Málaga.

Martínez Mut, B. (1990): "La educación empresarial de los jóvenes en edad de transición" en *Papers de Teoría de l'Educació*. Valencia. Departamento de Teoría de la Educación.

Martínez Mut, B. (1992): "La evaluación y la calidad de la educación" en *PAD'E*. Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.

Martínez Mut, B. (1994): "Re-ingeniería de la evaluación de programas" en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Vol. VI. Universidad de Salamanca.

Martínez Mut, B., y Valanzuela, A. (ed) (1992): *Fracaso escolar*. Vinaroz. Publicaciones del Ayuntamiento de Vinaroz.

Martínez Mut, B.; Valanzuela, A.; Rodríguez, R., y Juan Boix, F. (1995): *La formación para la inserción: una experiencia práctica*. Vinaroz. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales y Ayuntamiento de Vinaroz.

Ministerio de Educación y Ciencia (1994): *La Formación Profesional. La Formación Profesional en centros de trabajo*. Madrid. Publicaciones del M.E.C.

Molina, S., y García Pascual, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en EGB*. Barcelona. Editorial Laia.

Naisbiyy, J., y Aburdene, P. (1986): *Re-ventar la empresa*. Barcelona. Ediciones Folio.

Ortega Ruiz, P. (1983): "Medios socio-familiares y motivación y ayuda al estudio" en *Anales de Pedagogía 1*. Murcia. Universidad de Murcia.

Retuerto de la Torre, E. (1994): "Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales" en *Revista de Educación*. Nº 301.

Sarramona, J. (1987): "La educación como sistema de comunicación", en varios: *Pedagogía Sistemica*. Barcelona. Ediciones CEAC.

Stevenson, O. i altres (1992): *La atención al niño maltratado. Política pública y práctica profesional*. Barcelona. Paidós.

Trilla, J. (1992): "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación". En Sarramona, J. (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona. CEAC.

Vidal Xifré, C. (1984): *Criteris d'avaluació a l'educació secundària*. Barcelona. CEAC.

Villa, M., i Gómez, M. (1991): *Disposicions sobre família i infància*. Barcelona. Departament de Benestar Social.