

# La formación ocupacional como instrumento de la integración escolar

Adalberto Ferrández Arenaz

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

---

## Resumen

El artículo hace una reflexión sobre las posibilidades que puede ofrecer la formación ocupacional en materia de integración escolar. En una primera parte se analiza la integración escolar desde el punto de vista de la LOGSE, la cual determina los fundamentos del currículo. En una segunda parte se pone de manifiesto que la formación profesional, más concretamente la ocupacional, podría servir de instrumento de integración a los alumnos dentro del sistema educativo, pero a la práctica es un trabajo muy complejo de llevar a cabo dada la estructura propia de la formación ocupacional y del propio sistema educativo en general. Finalmente, el autor presenta diferentes antecedentes para explicar una propuesta de integración, y expone algunas consecuencias de esta propuesta, la cual se puede elaborar a partir de la ESO.

**Palabras clave:** integración escolar, formación profesional, formación ocupacional, LOGSE, necesidades educativas, estructuras institucionales, ESO.

---

## Resum

L'article fa una reflexió sobre les possibilitats que pot oferir la formació ocupacional en matèria d'integració escolar. En una primera part s'analitza la integració escolar des del punt de vista de la LOGSE, la qual determina els fonaments del currículum. En una segona part es posa de manifest que la formació professional, més concretament l'ocupacional, podria servir d'instrument d'integració als alumnes dins del sistema educatiu, però a la pràctica és una tasca molt complexa de portar a terme, a causa de l'estructura pròpia de la formació ocupacional i del propi sistema educatiu en general. Finalment, l'autor presenta diferents antecedents per explicar una proposta d'integració i alhora exposa algunes conseqüències d'aquesta proposta, la qual es pot elaborar a partir de l'ESO.

**Paraules clau:** integració escolar, formació professional, formació ocupacional, LOGSE, necessitats educatives, estructures institucionals, institucions educatives, ESO.

---

## Abstract

The author points out the potential role of the Occupational Formation (FO) within the schools integration. First of all, it analyses schools integration from the point of view of the LOGSE, which specifies the basis of the curriculum. Secondly, the author remarks that

the FP, and particularly the FO, may be used as a means to integrate students within the educational system, though this is not an easy task due to the structure of both the FP and the educational system in general. Finally, he presents some antecedents in order to explain a proposal of integration, which might be built from the ESO, and shows some of the consequences of it.

**Key words:** schools integration, FP, FO, LOGSE, educational needs, institutional structures, educational institutions, ESO.

---

### Sumario

- |                             |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. La integración escolar   | 3. Antecedentes para una propuesta |
| 2. La formación ocupacional | 4. Consecuentes para una propuesta |

A primera vista, el título da idea de una contradicción esencial y hasta puede parecer una paradoja insalvable. Se ha hablado de formación profesional inicial durante los estudios de ESO y bachillerato; se ha investigado y se ha escrito sobre la formación ocupacional como una solución de oferta formativa fuera de la estructura del sistema educativo; se ha disentido en debates públicos y se han publicado soluciones factibles para paliar el problema de la transición de la escuela al mundo laboral; en fin, se han elaborado itinerarios profesionales al término de la enseñanza obligatoria y se intenta estructurar todo un plan de formación profesional continua del que es representativo el plan de FORCEM. ¿Pero, a quién se le puede ocurrir la recurrencia a la «formación ocupacional» como medio de paliar los problemas que conlleva la esperada integración escolar?

El discurso tiene que discurrir hacia la convergencia de esos conceptos: «integración escolar», por un lado, y «formación profesional» de corte ocupacional, por otro. Si en algún momento se demuestra su imposibilidad convergente, se habrá llegado a algo elemental pero necesario: abandonaremos ese campo de pensamiento reflexivo y de investigación, de modo que se rentabilice el tiempo pedagógico en otras líneas de trabajo. Si hay alguna esperanza de encuentro convergente quizá habrá una pauta inicial de estudio pedagógico. Para hacer realidad la intención de este concurso hay que delimitar primeramente el marco en el que se mueven los dos conceptos que manejamos, ya que no hay univocidad en los grupos de pedagogos que dedican sus esfuerzos a uno u otro de ellos.

### 1. La integración escolar

Quizá sea el uso diario de este concepto y su constante reflexión desde y en la práctica diaria de las instituciones educativas quienes han provocado el olvido de su origen en la realidad del sistema educativo del Estado español. No estará sobrando aquí un pequeño recordatorio al respecto.

Se comenzó a pensar cómo hacer realidad el currículo de modo que fuera un referente válido para elaborar diseños curriculares en cualquiera de sus modalidades: macrodidáctica y realidad diaria del aula. Este pensamiento, al seguir las exigencias epistemológicas y tecnológicas de la didáctica, obligó a tomar una decisión sobre los fundamentos de ese currículo y más aún por ser más incisiva la toma de decisiones, otra decisión sobre las opciones que esas bases y fundamentos del currículo presentan al pedagogo. Se optó, en primer lugar, por dar mayor peso específico en nuestro currículo a los fundamentos sociopolíticos, psicológicos y pedagógicos, dejando con menos capacidad de incidencia a los fundamentos epistemológicos y antropológicos. Los tres primeros aportaron opciones claras y unívocas, los dos segundos son más etéreos, como si se tratara de una manifestación solapada de indecisión.

Tal comportamiento de los que configuran el cuerpo curricular de la LOGSE se manifiesta con más claridad en el momento de elegir entre distintas opciones:

- a) El fundamento curricular referido a lo pedagógico es de una total clarividencia: conjugar adecuadamente en las llamadas *metodologías*, que configuran el «cómo hacer» del currículo, **la actividad socializada y la individualizada**. El adverbio modal **adecuadamente** indica que no hay una igualdad al cincuenta por ciento, o mitad y mitad, entre ambas formas de acción, sino que habrá que tener presentes los requisitos didácticos de la enseñanza: momento madurativo, tipología de la actividad, problemas de motivación, finalidad del aprendizaje, etc. Cada uno de estos requisitos, y todos juntos en su necesaria complejidad, determinan el balance óptimo entre socializada e individualizada, entre otras cosas. Un incumplimiento de este principio didáctico puede ser origen de algún tipo de **discapacidad** que obligue a la larga, cuando no a la corta, a poner en marcha acciones de integración educativa. Aparte de esta última consideración, muy propia de este simposium, lo que ha de quedar claro es la opción pedagógica por la que se decanta la LOGSE. ¿Por qué no toma una decisión individualizada al modo de las experiencias de Dalton, Winnetka o Mail? También hubiera podido decantar la actividad hacia el trabajo social y abandonar definitivamente lo individual. Se buscó una solución salomónica, que no está mal, dejando la especificación del problema para su solución al segundo y tercer nivel de concreción del currículo, lo cual, en principio, parece estar de acuerdo con la realidad siempre contextualizada de la educación.
- b) Cuando había que optar entre las distintas ofertas que presentaba el fundamento psicológico, también triunfó la claridad y la univocidad epistemológicas; cosa distinta es si se acertó o se erró, totalmente o en parte, en la decisión total o en las concreciones. Esto sería tema de discusión crítica en otro momento y lugar. Aquí y ahora nos interesa ver que se opta por **el constructivismo** y por **el aprendizaje significativo**. Llegar a esta decisión no debió ser complejo si se piensa que veníamos estrangulados por una

línea conductista que había potenciado más de lo deseado el aprendizaje eficientista. Tal maridaje, mal llevado desde el principio, provocó el mantenimiento histórico del aprendizaje por repetición, totalmente mecanicista, aunque hubiera desaparecido el *nihil obstat* de los libros de texto.

Lo que ahora faltaría es cambiar de actitud y llegar a la tan deseada unión entre la práctica y la teoría si se requiere que el constructivismo y el aprendizaje significativo lleguen a cumplir la misión que en este currículo se les ha encargado. Me estoy refiriendo al fenómeno que diariamente aparece en la realidad de las aulas escolares: se ha cambiado la terminología, las recurrencias teóricas y los apoyos bibliográficos, pero la vida de los centros no ha cambiado al mismo nivel y, en muchas realidades, se puede observar una permanencia en las viejas y gastadas rutinas. Hasta hay quien piensa, y así actúa en consecuencia, que la integración escolar se logra mejor desde el conductismo. Los que así piensan también abogan porque la formación profesional se limite al dominio de habilidades y destrezas (algunos más osados hablan de competencias) necesarios en los puestos de trabajo concretos. La contradicción aumenta porque buscando el eficientismo logran la ineficacia total; más aún, a la larga y a la corta son los que provocan el clima de enseñanza más propicio para que el problema de la integración escolar sea inherente a la práctica consuetudinaria. La creencia en la idoneidad y relevancia del constructivismo y del aprendizaje significativo ha de parar al campo del pensamiento y desde éste a la praxis, no sólo en las enseñanzas formales y regladas, sino también a las no formales, tanto regladas como no regladas; este caminar hacia la praxis total nace en la crítica de la propia praxis en situaciones y momentos concretos; es el típico esfuerzo de moverse en la ascensión de una espiral centripeta que cada vez llega más cerca de la complejidad propia de la praxis educativa: hay que comenzar a plantear los beneficios de instaurar el pensamiento en el **paradigma de la complejidad**.

- c) La opción adoptada en el fundamento sociopolítico es, bajo mi punto de vista, la más compleja y la más atrevida; había otras soluciones más cómodas que se dejaron en el borde excluyente de las decisiones.

Fueron dos las tomas de decisión que, a la vez, son las que inciden de lleno en el ámbito que nos ocupa y concretamente en la integración escolar. La primera se centra en el principio irrenunciable de la «igualdad ante la ley» o, si se desea, la referencia a la igualdad de oportunidades. Aceptado éste, no queda más solución que admitir que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y obligaciones en educación: los centros, los mismos programas, los mismos ciclos y niveles, etc. Pero el derecho del ciudadano va más allá de estos aspectos organizativos y las personas, dadas sus características individuales exigen las consecuentes adaptaciones curriculares. Toda la enseñanza se convierte, desde esta perspectiva, en una oferta variada que se adecua a la idiosincrasia de los usuarios de esta prestación social.

Llevar esta oferta a la práctica es difícil si no se da autonomía amplia a los centros y sobre todo a sus unidades organizativas representadas por sus aulas. Esta posibilidad autonómica proviene del otro polo de la opción sociopolítica: **niveles de concreción del currículo**. Para llegar a entenderlo correctamente, hay que partir de una concepción curricular que implique por igual los aspectos organizativos, didácticos y orientativos. Una visión pedagógica que elimina parcialismos que se convierten en el árbol que impide ver el bosque.

Siendo así, el currículo es uno de los elementos que constituyen el subsistema organizativo de las propuestas y propósitos del centro escolar, que es donde se realizan las acciones educativas. Se puede ir más allá al decir que el currículo, y los diversos diseños que se generen, sólo tienen sentido si hacen referencia al grupo aula y, a su vez, éste tiene un tejido diferencial que le da carácter y le confiere idiosincrasia. Desde este punto de vista, la gestión autonómica del aula tiene algún sentido, desde otro punto de mira la cuestión se complica y se puede contemplar el primer nivel de concreción curricular como un condicionante que la Administración introduce para constreñir la libertad de acción, de acuerdo a exigencias contextuales. Puede contemplarse este tema desde otra perspectiva que, para mí, es la más interesante: consiste en estudiar los niveles de concreción curricular desde el **principio de autonomía** y desde el **principio de subsidiariedad**. Esto es decisivo para la propuesta que vamos buscando en esta ponencia.

Admitida la propuesta de autonomía para la construcción curricular, hay que aceptar que una parte de tal propuesta puede venir **impuesta** por la Administración educativa, y aún dejar reducidas a mínimos las decisiones que se adopten en el centro y en el aula. *Autonomía* significa, bajo este sentido político (y éste es el que rige la constitución legal del sistema educativo), (prestación de la gestión centralizada a la gestión de los recursos por parte de las unidades de autonomía). Aquí se perdió la riqueza de *autos* griego con su sentido de libertad personal, bajo la exigencia de la responsabilidad, y se pasa a la posibilidad de optar dentro de un marco definido de antemano que elimina otras opciones y condiciona otras prácticas operativas.

Así entendida la autonomía en la gestión del currículo, bien puede acontecer que, ante la incompetencia de las instituciones a quienes se les concedió, las responsabilidades queden absorbidas por el poder centralizado que las otorgó. No tiene que existir una marcha atrás en lo ya concedido, sino en introducir elementos que absorban la posible capacidad autonómica: «orientaciones» didácticas minuciosas, «ejemplos» de diseños curriculares, materiales didácticos «aconsejados», cursos de reciclaje «recomendados», etc. En poco tiempo los niveles de autonomía bajan hasta que desaparecen y todo retorna, arropado en el velo del despiste, al poder de la Administración, aunque ésta sea políticamente también autonómica. Ha terminado el poder decisivo de la escuela y del aula sobre la construcción y el desarrollo del currículo. A la vez, habrá que suponer, como justa consecuencia, que la posibilidad de adaptación curricular desaparece arrastrada por la ausencia de autonomía. En resumen, es difícil pensar en la adecuación curricular para la integración

si no existe la necesaria autonomía de decisión en los centros y en las aulas. El corsé impuesto desde fuera nunca entiende las demandas diferenciales del contexto.

Aquí he de hacer las preguntas: ¿se contempla en algún momento introducir algo novedoso (no se habla de la cacareada innovación) en la rígida estructura del sistema educativo?; ¿podemos comenzar a pensar en la posibilidad de usar la «formación ocupacional» como modelo recurrente para la integración escolar en algún momento de esa posibilidad, si los niveles de autonomía de las instituciones educativas formales y regladas han tocado ya las cotas mínimas?

Se puede ver ahora toda esta problemática desde el principio de subsidiariedad para comprobar si hay otras perspectivas de solución.

Hay que partir de que cada institución tiene un alto nivel de libertad para decidir cuál va a ser su propósito educativo, su modelo relacional, su estructura de funcionamiento, sus relaciones con el entorno, en fin, la configuración global de su modelo institucional. Éste, que se supone admitido y deseado por la comunidad educativa contemplada en su amplio espectro, es el único que decide sobre el currículo respetando los mínimos propios de una cultura común. Después de este respeto a lo general, el camino está abierto para ser consecuentes con la realidad endógena y exógena del centro escolar y con la búsqueda de las necesidades individuales y sociales que darán a los alumnos los instrumentos adecuados para la participación en la comunidad y para su promoción individual.

Sin embargo, no todos los centros escolares poseen el mismo potencial para cubrir sus propósitos, con lo que la viabilidad del proyecto educativo es distinto para las diversas realidades escolares. Sería preciso ampliar un poco más esta idea para no caer en incongruencias o arrimarse a un discurso elemental y, como tal, irrelevante. Lo que se expone se ha de entender así:

- Los centros escolares disponen de la estructura necesaria para garantizar el logro del propósito educativo y de las intenciones de la enseñanza.
- La estructura no es algo generalizable y perenne, sino que tiene una relación intrínseca con el medio físico y social.
- La adecuada relación entre la estructura institucional y el contexto endógeno y exógeno (todo lo que está inmerso en el medio físico y social) determina la potencialidad del centro.
- La viabilidad y factibilidad de los programas de las instituciones educativas no dependen de la correcta planificación, sino de la potencialidad poseída.

Por lo tanto, una correcta definición de necesidades educativas, un plan perfecto en el que participa toda la comunidad educativa en función de su responsabilidad y una adecuada visión de futuro de nada sirven si no hay un estudio objetivo y contratante de la potencialidad del centro. Tal potencial, precursor de la posibilidad de la acción educativa, es el referente de la solidaridad.

Parece ser que estamos abogando por la total libertad de los centros para llevar a buen término sus propósitos, con la consecuente desaparición de la

influencia de la Administración. Pues bien, no estoy en desacuerdo con esta posibilidad, pero sin caer en la utopía insalvable. Las fuerzas políticas pueden creer más o menos en las acciones de bien social (como es la educación, la sanidad, la cultura), pero lo que nunca harán será dejar el control acérrimo en manos de las instituciones. Éste es el polo opuesto al principio de subsidiariedad y, por esa razón, el control se suele velar tras recomendaciones de participación en la vida escolar, detrás de falsos procesos de innovación (siempre está controlada) o simplemente se oculta mediante una rocambolesco juego de Administración central y Administración autonómica con idas y venidas a zonas escolares, zonas de inspección o mapas comarcales. La utopía seguirá allí en tanto no haya una crítica sólida y adecuada a esta realidad del poder velado entre las artimañas de la red administrativa.

La subsidiariedad reclama todo lo contrario: el poder público llega allí donde la institución educativa es incapaz de elevar su propósito a buen puerto. Cubre, por lo tanto, huecos reales y lo hace desde el consentimiento expreso de la institución. Es lógico que este proceso de prestación de recursos tenga unos topes fuera de los que la Administración pública ya no es subsidiaria. Se puede interpretar entonces que:

- a) La ley de mínimos de la LOGSE (primer nivel de concreción del currículo) marca el tope más bajo; ¿cuál sería el tope más alto? Si no se define claramente, será difícil establecer los niveles de subsidiariedad y, menos todavía, describir su proceso de viabilidad.

Lo que suele acontecer ante tal anomalía de máximos y mínimos, es que se pone en marcha la arbitrariedad de quien gestiona los recursos y hasta puede tomar decisiones de profundo calado. Puede decirse que el tope máximo es el presupuesto anual del centro; de este modo se confunden los criterios, ya que se adopta uno académico, por su estricto sentido curricular, para lo mínimo y otro bajo canon de la eficiencia, dado su referente económico, para lo máximo. Es una anomalía, como mínimo metodológica, difícil de justificar, por lo que no es asumible. Piénsese, de acuerdo a esto, a dónde se dirige la posibilidad de adaptación curricular para la integración escolar. Sin lugar a dudas, a encasillarse en los mínimos y a ajustar el currículo, no a las necesidades de cada alumno, sino a las posibilidades de lograr o no tales mínimos y, en función de esas posibilidades, adaptar el currículo. Se van acumulando errores.

- b) También puede pensarse que el máximo y el mínimo vienen propuestos por la comunidad educativa y son aceptados por el estamento de la comunidad educativa a quien corresponde este tipo de decisiones. Ni que decir tiene que esto supone un consenso amplio, que será hecho público, sobre los criterios bajo los que la Administración tomará la decisión.

Ahora sí que hablaríamos de la libertad del centro para la toma de decisiones acerca de lo planificado y aceptado por la comunidad educativa. La

Administración se convierte en un aval, por ser subsidiaria, y hasta en un impulso de las actividades del centro educativo en toda su acción y fundamentalmente en materia de integración escolar. Así cambian las tornas con la desaparición del protagonismo del único actor (la Administración educativa), lo cual obliga a constituir otro modelo colaborativo: la institución educativa es el actor principal y la Administración asume el papel secundario. El viejo juego, pero clave y fundamental en el desarrollo de la acción, entre *starning* y *costarning*. Esta posibilidad es clave para la propuesta que después dejaré en el aire y sobre la mesa. No hay que olvidarla si se quiere seguir el discurso hasta su final desenlace.

Se ha visto que la integración escolar en nuestro Estado y en nuestras autonomías está determinada por los fundamentos del currículo propuesto en la LOGSE. Aquí nos centramos y este es nuestro corsé legal que influye negativamente en que el pensamiento intente sólo la búsqueda de salidas. El ensayo sería aceptable pero poco real para el caso que hoy nos ocupa: la integración escolar centrada en modelos formales de carácter reglado. En este contexto tan cerrado no sé si será posible encontrar algún pequeño poro de salida o tendremos que permanecer en la incansable aporía. Para ello necesitamos adentrarnos, como ya dijimos, en el otro concepto que constituye el meollo del título de la ponencia: «La formación ocupacional». Vayamos a verlo y, tras conocerlo someramente, nos meteremos en sus intimidades prácticas y teóricas recorriendo analíticamente todos sus vericuetos.

## 2. La formación ocupacional

Conviene partir de la triste realidad de que este término nació con mal pie y creció con dificultades de aceptación. Parece ser que estas dificultades no son de definición, es decir, de denotación, sino más bien se instauran en el reino de lo connotativo. ¿Indica o incluye fracaso de «algo» y es un refugio para el fracasado?; ¿recuerda la estructura de clases traspolada al mundo de las clases productivas o laborales?; ¿es el patito feo del escalonamiento en niveles profesionales que se usó (algunos aún lo usan) en la Unión Europea para diferenciar estratos de competencias profesionales? Algo habrá en el devenir de este fenómeno cuando ya se encuentra en el libro blanco para la reforma del sistema educativo un intento de eliminar el término (aunque no el concepto que conlleva); serán suficientes dos citas que he usado en muchas ocasiones:

En sentido lato, la formación profesional engloba también a la formación universitaria. En nuestros días la universidad no forma única y exclusivamente a científicos o a investigadores, sino que, mayoritariamente, forma a profesionales con un nivel superior de cualificación. (MEC, 1989: 147)

Tras esta afirmación recomienda que todo se denomine *formación profesional* y, siendo consecuente, apuntilla que el concepto de *formación ocupacional* se incluya en ella por ser un concepto más amplio. De este modo sería

difícil entender bien a qué nos referimos y el equívoco conceptual eliminaría la posibilidad de análisis de la realidad.

A pesar de esta recomendación, una página después se vuelve a retomar el término y se le llena de sentido conceptual (MEC, 1989: 148):

No obstante, cabe también hablar de formación ocupacional para aludir cualquier formación dirigida a puestos concretos de trabajo. Formación ocupacional sería, en tal acepción, las enseñanzas del tramo formativo terminal que permiten a titulados universitarios acceder a responsabilidades y puestos de trabajo en las empresas o en la Administración.

Hay que salir de la confusión que todo este ir y venir, tanto terminológico, como conceptual, ha provocado en el campo de la formación profesional. Lo importante es definir el campo de competencias cuyo dominio se exige al profesional; esto es lo que condiciona cualquier tipo de formación de estos profesionales. Quiere esto decir que habrá un nivel de competencias, que aunque complejas, pueden ser alcanzadas por las personas. De todos modos, estas competencias no hacen referencia ni a una familia ni a un perfil profesionales, sino a un puesto de trabajo concreto. El que alcanza competencias propias para ejercer la medicina lo hace en referencia a una familia profesional (familia de la salud) y luego a un perfil (médico familiar). El que alcanza competencias para un puesto concreto de trabajo lo hace en referencia a la interrelación compleja de conceptos, procedimientos, habilidades, actitudes, valores, etc. que son imprescindibles para realizar la encomienda de ese trabajo. Olvidamos por ahora la calidad. Domina la concreción, por ejemplo, en el puesto de trabajo «ayudante de jardinero»; sin embargo, es polivalente en sus competencias el trabajo de un «profesional cualificado de la jardinería». Desde la referencia de las competencias profesionales, el problema de la formación de unos trabajadores y de otros estriba en que existe una diferencia de cualificación (de calidad productiva), pero no una diversidad sustantiva respecto al logro productivo. Con estos ejemplos bastará para seguir en la búsqueda de nuestro propósito, aunque este mundo es muy sugestivo para seguir pensando en ejemplos. Dejaremos la tentación para el debate posterior a esta exposición.

Estamos inmersos en el mundo laboral y, gracias al devenir del pensamiento, nos hemos percatado de las posibles consecuencias surgidas:

- Los alumnos que podrían aprovechar los beneficios de la formación para el trabajo no están en edad laboral. Es fácil ver que los modelos curriculares al uso no son factibles, so pena de llegar al absurdo pedagógico. Es imposible implantar en las enseñanzas formales y regladas modelos como escuelas taller, casas de oficio, o cualquier tipo de programa subvencionado por los Fondos de Garantía Social. Razón legal que elimina posibilidades.
- Existe una contradicción, desde la razón práctica, entre el contenido significativo de la formación básica y de la formación ocupacional. La una

tiene un propósito definido para lograr competencias básicas del alumno además de potenciar capacidades humanas de acuerdo a su estadio madurativo; la otra, la ocupacional, intenta la consecución de competencias (más o menos complejas) para desarrollar las exigencias de un puesto de trabajo. No hay acercamiento en los propósitos.

- Lo que es definitivo en este discurso: esa formación para la ocupación, ya se busque la **connotación** política que cada quien desee ya se eliminen términos molestos socialmente por su **denotación**, es un engendro creado socialmente para incrustar en el tejido social a los que no han logrado superar los objetivos concretos de la educación formal y reglada hasta las postimerías de la bien llamada ESO. ¿Cómo puede servir de instrumento a la integración escolar si se pensó para los «desintegrados»? Esta contradicción sería insostenible.
- En definitiva, la contradicción está servida, pero no concluida si cambiamos la sustantividad de algunos de los términos; así reconocemos la inutilidad de continuar en la búsqueda de soluciones si nos mantenemos en los términos conceptuales y de contenido pedagógico genuino de estos términos en el momento actual, que están acuñados por la Administración educativa. No hay salida en este ámbito si no se es capaz de buscar otra solución.

Vamos a buscarla, aunque antes puntualicemos otros aspectos claves.

Si retomamos el discurso de la primera parte, la contradicción se acerca al punto clave dialógico: subsidiariedad que, en su intrínseca definición, se hace realidad en la totalidad de la libertad y la consecuente responsabilidad de los centros educativos. Esto, sin embargo, no existe todavía, en cuanto que hay leyes, decretos y normas que condicionan de antemano, como *nomós* superior, al Reglamento de Régimen Interior (se da por supuesto en este título que hay una reglamentación exterior).

Por otra parte, acabamos de decir que la «formación ocupacional» está pensada, en su oferta inicial, para cubrir los requisitos que demanda un puesto de trabajo concreto; los que acuden a este tipo de formación configuran la población **en edad laboral** y, en concreto, es la única oferta que se les presenta a los alumnos que han sido incapaces de superar los requisitos académicos mínimos de la enseñanza obligatoria.

La convergencia de ambas ideas supondrían que los centros de enseñanza primaria y secundaria obligatoria tuvieran potestad para planear y desarrollar una oferta curricular en la que, de algún modo, los alumnos cursan los créditos pertinentes al logro de competencias para el desempeño de un puesto de trabajo.

Esto no es posible porque:

- No está contemplado en el currículo que permite el actual sistema educativo; más aún, la primaria y la secundaria son enseñanzas de carácter formal y la «formación ocupacional» es no formal. No hay inconveniente en que convivan, pero no dentro de la institución educativa formal y reglada. Puede

- existir un trabajo educativo en instituciones no formales que completen los propósitos de la enseñanza formal. Tales modelos ya coexisten hoy.
- Hay un problema de edad, salvo en casos excepcionales de la enseñanza secundaria obligatoria. La edad laboral en el Estado español comienza a los dieciséis años cronológicos.
  - Existe un problema curricular para llevar a cabo la posible convergencia entre formación ocupacional: habría que renunciar a un aspecto básico del currículo de ésta última cual es el modelo en alternancia. Las competencias necesarias para un puesto laboral no se alcanzan con la teoría, y aún la práctica, trabajada en el aula y en los laboratorios o talleres. El cambio constante del mundo del trabajo (sin olvidar el cambio social) conlleva un requisito didáctico imprescindible: la práctica laboral en el puesto real de trabajo. Aquí radica la base de la alternancia, en la movilidad probabilística del mundo del trabajo: cambios constantes en la cultura de empresa, diferentes modelos de producción, rápida situación obsoleta de los medios de producción, impresión de los sistemas contractuales, novedad constante en las herramientas de producción, la incardinación de las nuevas tecnologías al área productiva, etc.
  - Un último inconveniente que también dimana de las exigencias legales: la idoneidad del personal docente. La última reforma potencia por igual la presencia del profesor generalista y del profesor especialista en la educación primaria; aquí, en este nivel educativo, no cabe la figura del profesor de formación ocupacional. Aunque parezca extraño, tampoco es posible aceptar que en ESO puede haber una plantilla de profesorado de formación ocupacional. El sueldo está en que la exigencia de titulación en la ESO es un profesorado con título de licenciatura, por lo que parece que bien podría ser que el requisito docente para la formación ocupacional no requiriese necesariamente de ninguna titulación académica. Para formar buenos forjadores no es necesario un ingeniero técnico mecánico, sino un buen maestro forjador.

Por lo tanto, desde el sistema educativo y desde la estructura propia de la formación ocupacional, se ve difícil la existencia de una convergencia curricular y es más compleja todavía la posibilidad de que ésta sirva como instrumento de integración a los alumnos inmersos en los ciclos y niveles del sistema educativo obligatorio.

### **3. Antecedentes para una propuesta**

Es lógico descartar, de acuerdo al análisis efectuado, que la formación ocupacional tiene validez para el logro de la integración escolar, tal y como está estructurado el sistema educativo: persiste, a pesar de ver todos los recovecos, una imposibilidad nomotética. Por lo tanto, podría terminar aquí la exposición; sin embargo, si no hay posibilidad de la aplicación total de este encuentro entre lo formal y lo no formal, bien puede acontecer que existan soluciones parciales.

A alguien, por no decir a «casi muchos», se les ha ocurrido que la salvación de los problemas de fracaso académico, en los años donde transcurre la ESO, podría estar en una dual diferencia de acciones curriculares: *a)* por un lado, las propias de recuperación, enseñanza correctiva o acomodación curricular para lo que tiene como meta la formación profesional de grado medio o el bachillerato; *b)* por otra parte, se planificaría una formación profesional específica (podría ser la formación de corte ocupacional) para quienes la evaluación viene informando que su destino final será el fracaso académico.

No nos referimos a la primera solución porque se ha demostrado su continua inutilidad. La segunda opción tendría algún valor inicial siempre que se corrigieran errores que en el pasado inmediato provocaron estridencias sociales y que todavía, en sus últimos estertores, las están provocando. Me refiero al viejo modelo de la formación profesional, familiarmente conocida como «la FP». El destino no está en comenzar una diferenciación curricular en edades posteriores a la educación primaria y, sobre todo, en el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria; el despropósito radicaría en querer mantener un modelo similar al que configuró el viejo sistema, nacido de la ley del 70. Las razones de peso pueden ser varias y variadas, pero nos ajustaremos a las más relevantes; desde éstas cada cual puede añadir otras que bajo su esquema perceptivo son de reconocido peso específico:

- a)* La ya vieja y cacareada FP1 (quizá lo que voy a decir no sea extrapolable a la FP2 totalmente) es un diseño curricular plagado de desaciertos. En primer lugar, es una copia «al por menor» del bachillerato, a la que se le añade unos estudios teóricos y prácticos propios de la especialización correspondiente: humanística, dicen, y tecnologías.

El alumno había sido declarado insuficiente (nunca se valoró la satisfactoriedad) en la EGB. Tal juicio de valor podía seguir el currículo de bachillerato, pero bien podía continuar el camino de la FP1.

Hasta este momento decisivo no hay ninguna incongruencia. Comienza ésta en el momento que se instaura el currículo para dar cuerpo a esta enseñanza profesional. Bien está que se diseñe un cuerpo de conceptos, procedimientos (y no creo que se pueda añadir valores y actitudes) referentes y propios de la especialidad profesional pertinente; pero es inaceptable, si no irónico, que se vuelva a plantear un plan de trabajo académico entorno a las materias que fueron causa del fracaso en el rendimiento durante la EGB: lenguaje, historia, geografía, física teórica, matemáticas, etc. Parece que se diga al alumno: «¡toma un poco más ya que eres incapaz de defender tus derechos a otro modelo curricular!». Ni a propósito se hubiera hecho peor. Eran los signos de la época y la época sostenía como esencial la presencia de estos signos. Era la razón de subsistencia de una ideología indefinida como tal, pero que daba sus frutos en la práctica mediante imposiciones prohibitivas de la menor esperanza crítica.

- b)* El momento histórico en el que se estructura el complejo modelo de la FP1 y de la FP2 no es el mismo que el actual. En los inicios de los años

setenta se estaba produciendo un fenómeno genuino en el mundo laboral; habría comenzado el fin de la gran caravana del mundo agrícola y rural al área industrial y urbana. Sin embargo, este momento exige una mano de obra más cualificada que la anterior, la de los años sesenta, caracterizada por su monótona destreza en un punto de la cadena de producción. Los empresarios siguen exigiendo mano de obra barata, pero en posesión de unos hábitos y destrezas que garanticen la calidad de la producción y sean capaces de trabajar en modelos distintos al propio de la cadena de producción.

- c) La FP1 se comenzaba después de los catorce años, como mínimo al término de la educación general básica. Ahora hablamos de un modelo que podría comenzar a los doce años o que se podría implementar a partir de los catorce, pero dentro del sistema educativo obligatorio.

Creo que estas tres razones son suficientes para no volver a caer en los viejos vicios. Además, la experiencia advierte que con estos modelos de formación profesional se lograba un alto porcentaje de «desintegración escolar», por no llegar más allá y hablar de la «fobia institucional» que termina en la actitud negativa hacia todo lo que signifique formación, por no llegar al plano de la educación.

Si, como dijimos antes, se corrigen estos errores, bien se podría proponer una formación profesional, de corte ocupacional, que diera justa salida a los alumnos que apuntan claramente su tendencia al fracaso académico. Sin embargo, encontramos la ley que rige el sistema educativo y ante la cual toda solución alternativa es inviable. Pienso que continuar por este camino sería novelar la posible realidad, por lo que es mejor pararse y caminar hacia atrás en busca de nuevos rumbos.

#### **4. Consecuentes para una propuesta**

Centramos el problema en la ESO, ya que antes no es posible elaborar un plan que arranque de las posibilidades de la formación ocupacional. A la vez hay que reclamar, y aceptar con la consecuente responsabilidad, la autonomía propia de los centros para elaborar un currículo con opciones diversas. Para alcanzar este propósito, hay que moverse dentro de los parámetros de un modelo didáctico modular polivalente, flexible y capaz de adecuarse a los requisitos institucionales de cada planificación anual. No cabe duda que el reto es de altos vuelos. Partimos, por lo tanto, de tres premisas incuestionables, sin olvidar que las posibles propuestas también son inviables.

1. El modelo de formación ocupacional puede incardinarse en el programa de la ESO.
2. Para ello es imprescindible potenciar al máximo la autonomía de los centros para desarrollar el segundo y el tercer nivel de concreción del currículo.

3. Esto será viable mediante un plan de programas modulares que, a su vez, se estructurarán en la combinación de créditos.

A estas premisas incuestionables hay que añadir las siguientes orientaciones didácticas:

1. Los módulos contemplarán créditos teóricos y prácticos referentes al mismo contenido curricular.
2. Los créditos prácticos harán referencia al mundo de la producción, tanto de bienes de consumo como de bienes de servicios.
3. Las estrategias metodológicas contemplarán la posibilidad de la flexibilidad de trabajo individual y socializado.
4. La tendencia organizativa se decantará hacia grupos y horarios flexibles.
5. El trabajo discente, sin perder la posibilidad individual, potenciará la colaboración en todas sus opciones.
6. Es imprescindible, en este espíritu colaborativo, que se basen todas las acciones educativas en los créditos de síntesis.

La flexibilidad que permite un plan modular, junto a la polivalencia que puede ofrecer, es el garante único hoy día de una posible incardinación de estructuras de formación ocupacional en el marco permisivo del sistema educativo. Esta permisividad se traduce en el grado de autonomía capaz de avalar la posibilidad de este proyecto. Sin embargo, si, como ya está aconteciendo, las cotas de normativa potente o solapada siguen en la escalada actual, la posibilidad de introducir esta innovación en el sistema educativo será, a todas luces, inviable.