

DESAFÍOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS COMO BASE DE DESARROLLO SOCIAL: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

Marc Pallarès Piquer¹

Universidad Jaume I de Castellón

pallarem@uji.es

Resumen: Esta ponencia que presentamos se ocupa de analizar y proponer actuaciones creativas referidas al ámbito socioeducativo y de relevante recorrido curricular. A pesar de la situación económica mundial actual, marcadamente compleja, la transformación social a través de la educación es todavía posible. Es por ello que, en una ponencia en la que hemos revisado el estado actual de la cuestión, proponemos la Formación Profesional Dual como principio generalizador capaz de reestructurar prácticas sociales que, a su vez, tengan la posibilidad de generar recorridos de desarrollo social.

Palabras clave: desarrollo social - educación - formación profesional dual –
progresión social - reto

Abstract: This presentation that we present is concerned with analyzing and proposing creative actions related to the socio-educational area and relevant curricular path. Despite the current world economic situation, markedly complex, social transformation through education is still possible. That is why,

¹ Profesor Contratado Doctor. Es Doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual por la Universidad de València. Ha publicado 26 artículos en revistas indexadas y ha escrito o coordinado 7 libros. Forma parte del Comité científico de 7 revistas indexadas.

in a paper in which we have reviewed the current state of the issue, we propose Dual Vocational Training as a generalizing principle capable of restructuring social practices that, in turn, have the potential to generate paths of social development.

Key words: social development – education - dual vocational training - social progression - challenge

1.Introducción

Observar los retos y los desafíos de los sistemas escolares Latinoamericanos nos permite obtener información sobre cuál será su modelo de desarrollo futuro, pues la articulación y posterior implementación de un sistema educativo condiciona las estructuras a partir de las cuales una sociedad cimienta su desarrollo económico y social.

No obstante, varias son las voces que aseguran que el continente precisaría de unos desafíos urgentes de organización así como de sostenibilidad que fueran planificados conjuntamente: comparando legislaciones que, trascendiendo de los confines estrictamente nacionales, pudiesen enriquecerse mutuamente, puesto que, de esta manera, facilitarían el progreso y la búsqueda de objetivos y parámetros de desarrollo humano interrelacionados² (Zafiurre y Hamilton, 2015).

² No obstante, no hablamos de la necesidad de crear movimientos como el que se llevó a cabo en Estados Unidos, el de la “escuela común”. Nos limitamos a demandar decisiones, estructuración de sistemas educativos y determinación de horizontes que no se conviertan en compartimentos estancos entre los diferentes países de Latinoamérica.

Hablamos, en consecuencia, de planificar, diseñar e implementar propuestas creativas referidas al ámbito educativo y de relevante recorrido curricular³, también hablamos de estructurar sistemas de formación profesional y de poner en común unas miradas analíticas que, más allá de las particularidades de cada contexto⁴, orbiten en torno de los fenómenos significativos y diversos que marcarán a las sociedades Latinoamericanas de las tercera década del siglo XXI.

2. Desarrollo

Proponemos desafiar críticamente el régimen de la globalización como macrorelato dominante (para evitar análisis atemporales) y fomentar marcos interpretativos para analizar las políticas a prestar en el campo educativo para, de esta manera, ponerlas a disposición del desarrollo social. Y todo ello, como es evidente, contando con el equivalente del lado de los hechos.

Se trataría, pues, de que en los encuentros que se producen entre los Ministros y Ministras de Educación de América Latina se marque como estrategia conjunta el hecho de estudiar el contexto local para comprender la lógica social y unificar los elementos de producción y desarrollo continental. En el encuentro llevado a cabo en Lima en octubre del 2014 se estableció que

³ Entendemos que el curriculum debe erigirse en un reflejo de la dialéctica social (confluencia entre política, pedagogía, sociología, etc.) que, al fin y al cabo, termine impulsando todos los mecanismos que estructuran la acción educativa a partir de las prácticas escolares del día a día. Curriculum como meta de lo moralmente válido y como receptor de los contenidos valorativos culturales (el saber, en definitiva).

⁴ Tal y como aseveran Donoso, De Souza y Barbosa (2016), una de las cuestiones que explican que Latinoamérica no pueda disponer de un marco laboral homogeneizado (y con necesidades específicas tan aisladas las unas de las otras incluso entre países que comparten fronteras) es que las dinámicas escolares (incluyendo los sistemas de formación profesional) forjan horizontes muy diferenciados; establecen, consecuentemente, vías de preparación laboral que terminan constituyendo perspectivas y contextos sociolaborales muy alejados entre sí.

el reto nuclear para el progreso social en la región era el de afrontar (e impulsar medidas y decisiones que sirvieran para minimizarla) la desigualdad. Educación, desigualdad y búsqueda de un eje de progreso social como pretensiones de validez realizables a través de decisiones políticas que cumplan la función de coordinación de la acción. En este encuentro se consideró que las coordenadas de la agenda educativa post-2015 tenían que colaborar en la minimización de la desigualdad y la pobreza mediante el impulso de una educación inclusiva de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos/-as, así como también se valoró la riqueza de la diversidad cultural de cada región (Lázaro Lorente, 2016, p. 22).

Los organismos agrupados en la *campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* (CLADE) han velado, en las últimas décadas, por la vigencia de los compromisos gubernamentales hacia la educación de calidad como derecho humano irrenunciable, y lo han hecho en base a unos postulados que creen firmemente en “la concepción del ser humano como capital humano y de la educación como instrumento al servicio del mercado, con el fin de impulsar empleabilidad, tendencia que viene consolidándose a nivel mundial” (CLADE, 2012, p. 2).

En 2018, en mayor o en menor medida, los países de Latinoamérica se encuentran inmersos en unos órdenes de funcionamiento social que requieren de políticas económicas que sean capaces de ofrecer tanto incentivos para aumentar la producción industrial como espacios educativos que habiliten al ámbito laboral a ser capaz de canalizar la dinámica creativa de aspectos tales como la galaxia digital, la mecanización, etc⁵.

Es bajo el paraguas de estos parámetros que la inversión en educación, formación y desarrollo se debe fijar como el conjunto de elementos

⁵ Como afirma Labarre (2010), las zonas geográficas del mundo cuyos gobiernos han apostado por la educación (destinando cantidades superiores al 6% del P.I.B) y han establecido sistemas educativos que encajan tanto con las necesidades del mercado laboral como con las necesidades de promover una acción pedagógica que no deje de lado la caracterización y formación del capital humano, son los modelos a seguir (la zona que comprende Finlandia, Suecia, Noruega y Dinamarca, por ejemplo).

a partir de los cuales proyectar recursos para el futuro en base a unos modelos de crecimiento que, *de facto*, se encuentran relativamente sesgados (marcados por muchos y diversos factores).

Nada resulta más adecuado que el Informe de seguimiento del programa EPT del año 2015 (*Educación para todos*) para poder apreciar tanto los avances en educación como sus obstáculos en América Latina.

Se trata de un análisis que, a partir de las seis premisas⁶ que establece la UNESCO, evalúa tanto los parámetros de igualdad como aquellas estrategias que pueden ayudar a alcanzarla. Lázaro Lorente (2016, p. 23) determina que:

Con todos los objetivos del programa alcanzados, medidos con el Índice de Desarrollo de Educación para Todos¹ (IDE) de 2012, sólo se encuentra Cuba (0.981). Ningún país de la región se encuentra lejos de alcanzarlos. Próximos a conseguirlos se encuentran Chile (0.969), Uruguay (0.969), México (0.964), la República Bolivariana de Venezuela (0.956), y Ecuador (0.951). En una posición intermedia se sitúan Costa Rica (0.948), Panamá (0.938), el Estado Plurinacional de Bolivia (0.921), Perú (0.913), El Salvador (0.909), Colombia (0.902), Paraguay (0.892), República Dominicana (0.891), Honduras (0.870) y Guatemala (0.850).

A pesar de la situación económica actual, marcadamente compleja en gran parte de los países que conforman Latinoamérica, la transformación

⁶ Las premisas son: a) Extender y optimizar la atención y la educación de la primera infancia; b) Alcanzar la universalización de la enseñanza primaria; c) Garantizar que toda la ciudadanía disponga de las mismas oportunidades de acceso al aprendizaje y a la asunción de competencias para la vida diaria; d) Reducir los niveles de analfabetismo en la población adulta; e) Eliminar la desigualdad entre sexos; f) Mejorar la calidad de la educación para todos y conseguir resultados de aprendizaje que puedan resultar medibles. En relación con la quinta premisa, resulta alarmante que solo el 20% de los países de la región hayan logrado un nivel aceptable de paridad entre niños y niñas en la enseñanza secundaria (en primaria la cifra era más alta, en concreto del 60%). Se escapa, no obstante, de los objetivos de la presente presencia poder profundizar a este respecto.

social a través de la educación es *todavía* posible (o, mejor dicho, precisamente como consecuencia de esta delicada situación económica, “es necesario” que sea posible), sobre todo si se adoptan consensos y decisiones (geo)políticas comprometidas con aquellos espacios capacitados para *producir* desarrollo social.

No obstante, se hace necesario preguntarse si algunas reestructuraciones neoliberales llevadas a cabo recientemente en algunos sistemas educativos (México, Perú, etc.) hacen posible el establecimiento de la creación de condiciones (positivas, efectivas y eficaces) que, de una manera u otra, colaboren en el progreso socioeconómico colectivo.

Estas prácticas neoliberales se van implementando bajo las directrices de la Nueva Gestión Pública, que se establecen como proyectos de identidad y, de alguna manera, posibilitan un cierto proceso de desprofesionalización docente (Anderson y Cohen, 2015). En este contexto, lo que termina sucediendo es que el profesorado vive inmerso en un organismo burocrático claramente marcado por ítems de subjetividad profesional que demandan un docente performativo, despolitizado, pragmático y vacío (Luengo y Saura, 2013).

La institución escolar, según este paradigma, queda al servicio de un conjunto de postulados economicistas alejados de objetivos como la equidad y la justicia social. Por consiguiente, se hace evidente que América Latina precisa el desarrollo de estrategias y decisiones alternativas.

Anderson y Cohen (2015) entienden que las alternativas a paradigmas sociales que cuentan con el beneplácito de los sistemas económicos y políticos deben llevarse a cabo desde un nivel individual (vigilancia crítica) hasta el establecimiento de alianzas colectivas (contrapúblicas), cuyo objetivo último es influir en la implementación de futuras políticas públicas (Saura y Muñoz, 2016).

A la estela de este contexto marcadamente neoliberal, consideramos relevante la posibilidad de implementar sistemas de Formación Profesional Dual en América Latina⁷.

La Formación Profesional Dual es un modelo educativo que reestructura e integra los diferentes subsistemas de formación: un 30-40% de la formación se produce en el centro educativo y el resto en las empresas.

Es un modelo asentado en Alemania y que se encuentra en una primera fase de implementación en lugares como la Comunidad Valenciana, el País Vasco, Galicia o Madrid (en España).

En este sistema se hace necesario establecer las pautas relativas al período de aprendizaje del alumnado así como los objetivos, la organización temporal y los contenidos sobre los que tendrá que examinarse.

Presentamos esta propuesta como principio generalizador capaz de reestructurar prácticas sociales que, a su vez, tengan la posibilidad de generar recorridos de desarrollo social⁸. Como tal, necesita de mecanismos de coordinación de la acción que escapen de los objetivos de esta ponencia; no obstante, mencionaremos algunas cuestiones a tener en cuenta.

Aunque su estructuración es estatal, el papel de las administraciones regionales y locales es esencial puesto que el seguimiento de todo aquello que precisa de una enseñanza formal relacionada a una familia profesional concreta (y también las tareas de revisión de la oferta formativa) requieren de una cierta proximidad⁹.

⁷ La Formación Profesional Dual es uno de los modelos de formación en alternancia (el alumnado alterna la presencia en el centro educativo y en un centro de trabajo) más efectivos y modernos del mundo. Su origen se sitúa con la aceptación, por parte de los agentes sociales, de lo que se denominó la "lógica de la competencia en materia educativa" Tejada Fernández, 2012, p. 20). Es por ello que pensamos que es una propuesta que no sería vista con malos ojos por gobiernos de corte conservador.

⁸ Entiéndase, por lo tanto, que partimos de la premisa que la educación hace posible que la sociedad en la que se inserta actualice sus referencias a la totalidad en su cometido de intérprete de las necesidades básicas de las personas (desarrollo personal, adaptación social, etc.).

⁹ De hecho, Stockmann y Silvestrini (citados en Euler, 2013) evidencian que en algunos contextos ha fracasado el intento de instauración del sistema dual a causa, principalmente, de las reticencias de algunos estados en ceder competencias a instancias administrativas

Otro factor clave para poder implementar la formación profesional dual son los Consejos o Comités de Personal de las empresas, quienes, mediante su capacidad de decisión y la negociación colectiva, determinan los detalles concernientes a la remuneración de los aprendices, la planificación e implementación de la formación y los permisos de estudios que se conceden a los trabajadores/-as, también la firma de contratos ordinarios por parte de los aprendices una vez acabada la formación y obtenida la cualificación correspondiente (Rego, Barreira y Rial, 2015, p. 152).

La sugerencia llevada a cabo desde esta ponencia no demanda una simple traslación de un modelo educativo de forma aséptica sino también el establecimiento de una serie de condicionantes en sus territorios de destino. Como muy acertadamente aseveran Phillips y Ochs (2004), la *interiorización* de un determinado proceso de importación (soioeducativa) se consolida cuando algo externo se convierte en propio, y, para dicha constatación, se hace necesario que, transcurridos unos años, se lleve a cabo una valoración de aquello que se ha implementado.

Las propuestas que sería necesario tener presente para implantar un modelo de formación dual pueden resumirse en:

- Establecer de un organismo que se encargue de gestionar y evaluar esta modalidad formativa¹⁰.
- Aumentar las partidas presupuestarias destinadas a la formación profesional y, en consonancia, promover el interés de las empresas en la implementación de este sistema dual.
- Proporcionar formación pedagógica a determinados empleados dentro de las empresas, para que devengan instructores dentro de la organización.
- Lograr una progresiva transformación de la cultura empresarial.

de menor escala que la estatal. También a otros factores tales como la insostenibilidad infraestructural y económica.

¹⁰ En el caso concreto de Alemania, esta tarea la llevan a cabo las Cámaras de comercio.

Adaptar los currículos al sistema dual, rediseñando las realizaciones profesionales de cada cualificación y ajustando la oferta formativa a los condicionantes sociolaborales de cada contexto.

3. Conclusiones

Lo relevante de una propuesta como la que hemos desarrollado en la presente ponencia es incidir en que, independientemente del color político del gobierno de turno, (incluso independientemente de su tendencia a aceptar o rechazar postulados más o menos neoliberales), la cultura productiva de cada territorio condiciona las realidades sociales que afectan a la ciudadanía, por lo que “el cambio cultural y organizativo debe ser previo a la instauración de modelos propios de otros contextos, bajo criterios de exportación vacíos de contenidos” (Rego, Barreria y Rial, 2015, p. 162).

La idea de extrapolación social (se centre en el ámbito que se centre –que, en este caso ha sido el educativo como eje de inflexión del desarrollo social) se separa de los contextos espaciales y de las actuaciones (así como de las cuestiones culturales particulares) de referencia y se transforma en los conceptos y condicionantes normativos del lugar de acogida.

Observar, analizar y transportar un modelo como el de la Formación Profesional Dual requiere de acciones preconventionales que excluyen las exigencias del comportamiento competitivo pero precisan de decisiones intrapolíticas puestas al servicio de la consecución del consenso en la medida en que las actuaciones a desarrollar se pretenda que no se limiten a convertirse en meros medios de influencia recíproca. Y serán toda una serie

de principios, evaluaciones¹¹ y reglas las que, tras su aplicación, asegurarán la idoneidad de la implementación en cada contexto concreto.

Como es evidente, una propuesta como esta no necesariamente tiene una estructura deductiva rígida, ni puede implementarse de manera acumulativa: serán las técnicas experimentales y las reglas de ejecución sociales (de cada contexto) las encargadas de evaluar los resultados a corto y medio plazo. Y nuestro empeño en circunscribir la propuesta a toda Latinoamérica radica en nuestro convencimiento de que es necesario llegar a decisiones colectivas, aunque en realidad pretendamos solucionar cuestiones individuales (de *cada* ciudadano o ciudadana).

En este sentido, cualquier decisión que atañe a la educación posee un (intrínseco) contenido normativo, pues nuestros esfuerzos se centran en neutralizar los desequilibrios sociales y procuran que los intereses de cada cual se desplieguen en igualdad de oportunidades.

Aunque no se pueda desarrollar de la noche a la mañana, una propuesta como la que se explicita en estas páginas, con sus transiciones marcadas por etapas convencionales de la acción social, implica *eleva*r el nivel de la educación. Y, a la postre, elevar el nivel de la educación implica siempre que los estudiantes optimicen su(s) escala(s)gro(s) educativo(s), circunstancia que aumenta las posibilidades de disponer de medios que les permitan acceder a un mayor bienestar y, por ende, sienta las bases para que contribuyan al progreso nacional y al logro de una América Latina más próspera.

¹¹ Como cualquier otro elemento social de primer orden, un subsistema como el que proponemos será válido (eficaz) si logra erigirse en expresión de un interés general de todas las personas afectadas, por eso hablamos de *evaluaciones*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23.
- CLADE (2012). Carta a Quito. Declaración de la VII Asamblea de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).
- Donoso, S.; De Souza, A. R. y Barbosa, A. (2016). Desafíos políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile, *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 73-96.
- Euler, D. (2013). Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Gütersloch: Bertelsmann Stiftung.
- Labaree, D. (2010). What schools can't do: Understanding the chronic failure of American school reform. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16(1), p. 12-17.
- Lázaro Lorente, L. M. (2016). La educación en América Latina hoy en el horizonte de la agenda educativa post 2015, *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 17-34.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), p. 139-153.
- Phillips, D. y Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, 30(6), p. 773-784.
- Rego, L.; Barreira, E. M y Rial, A. F. (2015). Formación Profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, p. 149-166.

- Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), p. 43-72.
- Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), p. 17-40.
- Zafiaurre, B. Y Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.