



La formación de auxiliares: ¿red de seguridad o preparación para el mercado de trabajo?



Jittie Brandsma

Universidad de Twente,
Países Bajos

Introducción

Diversos países europeos han reformado últimamente el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, incluyendo las vías de formación profesional (FP). La necesidad de adaptar la FP para responder a las transformaciones en la economía y el mercado de trabajo es motor esencial de estas reformas. Precisamos un nuevo sistema de FP que ayude a los jóvenes en su transición de la escuela al trabajo y los prepare a una vida laboral en la que la flexibilidad, la empleabilidad y la formación permanente se han convertido ya en temas clave.

Los Países Bajos no son una excepción. Tras algunos años de preparativos, en 1996 entró en vigor una nueva Ley de la Educación Profesional y de Adultos (abreviatura holandesa: WEB), que puede calificarse de ley marco y reúne la enseñanza profesional y la de adultos (incluyendo la educación no formal de adultos jóvenes) en un mismo contexto legal e institucional. El contexto institucional se compone de los llamados "Centros Regionales de Formación" o ROCs, de reciente creación y dotados de un alto nivel de autonomía en toda materia organizativa y educativa. El estado controla fundamentalmente no las normas de actuación, sino la responsabilidad contable y los resultados (Brandsma, Noonan y Westphalen, 2000). Un elemento importante de la reforma holandesa consiste en la creación de una estructura nacional de cualificaciones para programas de FP, que define diversas cualificaciones (o programas que confieren una titulación particular) y objetivos de cualificación. El desarrollo de estas cualificaciones y objetivos de

cualificación es responsabilidad de los denominados "Organismos Nacionales de Formación Profesional", en colaboración con los agentes sociales. Esta estructura nacional de cualificaciones se desglosa en cuatro niveles formativos y dos vías de formación. El nivel más bajo de los cuatro, el nivel 1 o "programas de formación de auxiliares", constituye una novedad dentro de la FP en los Países Bajos. En general, el motivo para reformar la estructura de cualificaciones ha sido y es mejorar la concordancia entre la FP y el mercado de trabajo.

Este artículo expone los resultados de un proyecto de investigación que ha analizado la realización de estos programas de formación de auxiliares en los centros regionales o ROCs. El análisis se llevó a cabo en forma de estudios de casos comparativos efectuados en cinco ROCs (de una cifra total de 43 ROCs en el país) (Brandsma, Van Esch, Huisman y Abbenhuis, 2000).

La transición de la escuela al trabajo y las redes de seguridad

En las últimas décadas y aún hoy, la transición de la escuela al trabajo ha sido un tema de la mayor importancia en los debates y la política educativos. Ello se debe entre otras cosas a las rápidas transformaciones de la práctica profesional. Por efecto de la evolución tecnológica, surgen cambios que afectan a los contenidos del trabajo y a la estructura del empleo (por ejemplo, desaparece el empleo de por vida, asciende el trabajo flexible, nuevos horarios). De un trabajador se

Este artículo describe el diseño y la realización de un nuevo programa formativo concebido en los Países Bajos como red de seguridad para captar a los jóvenes que han abandonado la enseñanza obligatoria sin acabar ésta o que por otros motivos no tienen cualificación para matricularse en un curso de formación profesional. La investigación se fundamenta en estudios de caso efectuados en cinco centros regionales de formación. Estos "programas-red" responden a una necesidad, considerando el número creciente de jóvenes que asisten a ellos. Sin embargo, el artículo considera preciso reorientarlos para darles mayor eficacia en el acceso al mercado de trabajo o a la formación permanente.



espera cada vez más que sea flexible (OCDE 1996). Diversas razones explican el interés de la política por mejorar la transición del sistema educativo a la vida activa y en particular la correspondencia entre la educación general o la FP y el mercado de trabajo: en primer lugar, el paro juvenil sigue siendo motivo de preocupación; aunque en algunos países europeos (el caso de Países Bajos) el índice de paro juvenil se ha reducido bastante en estos últimos años, se observan aún grandes diferencias entre jóvenes en lo relativo a su oportunidad de encontrar un empleo remunerado, en función de su nivel educativo, su origen étnico y su contexto socioeconómico. Considerando la transformación del mercado de trabajo y la menor demanda de trabajadores sin cualificar o semicualificados, los jóvenes con escasa o nula educación postobligatoria afrontan un riesgo particular. En segundo lugar, se acepta cada vez más que la concordancia entre sistema educativo y mercado de trabajo significa algo más que obtener capacidades profesionales: para mejorar su correspondencia es necesario además que los jóvenes trabajen en entornos y circunstancias cambiantes. La formación profesional debe preparar a los jóvenes para la formación permanente. Tercero, la transición en sí de la escuela al trabajo se ha modificado: ya no existe una línea clara de demarcación entre diferentes fases vitales; son muchos los jóvenes que combinan su formación con un empleo parcial o que deciden ampliar sus perspectivas profesionales antes de acceder al mercado de trabajo (por ejemplo, viajando durante un período o formándose en el extranjero).

En su análisis de doce países, la OCDE ha intentado detectar las características educativas y del mercado de trabajo que permiten mejorar la “eficacia” de la transición de la escuela al trabajo. Por “eficacia” se entiende la integración de los jóvenes en un empleo estable, remunerado, y con perspectivas de mantenerse. Aunque no sea posible extraer una única fórmula de las políticas aplicadas en los diversos países, sí pueden detectarse algunos elementos fundamentales para el éxito de esta transición. Uno de estos elementos es la existencia de “redes de seguridad de malla fina” (OCDE, 2000) que llamaremos aquí “redes finas de seguridad” para los jóvenes con riesgo en este

proceso de transición. Estas “redes finas” consisten en medidas o estructuras que permitan reorientar con la mayor rapidez posible a los jóvenes al borde del fracaso hacia una educación, formación o experiencia laboral. Los “itinerarios a medida”, la buena coordinación entre el sistema educativo, el mercado de trabajo y las políticas de bienestar, las iniciativas locales, una labor intensiva de orientación y asesoramiento profesionales y una atención a la prevención y remedio de casos sociales son ingredientes básicos de estas redes de seguridad. Los países escandinavos ya ofrecen algunos buenos ejemplos de estrategias eficaces con estos ingredientes, demostrando que las vías formativas personalizadas, los servicios especializados de orientación y asesoramiento y el espíritu de “recompensa o castigo” pueden contribuir a crear redes de seguridad muy eficaces.

Las redes de seguridad en la Ley de la Formación Profesional y de Adultos (WEB) holandesa

Uno de los objetivos importantes de la WEB es incrementar el acceso a la formación profesional. Para reducir la desigualdad social, es necesario conceder un acceso preferente a la FP para los grupos sociales cuyas oportunidades educativas resultan insuficientes (Engberts y Geurts, 1994). Los ROCs ocupan una posición privilegiada dentro del sistema educativo: mientras que el acceso al segundo ciclo general de la secundaria y a la enseñanza terciaria no universitaria depende del nivel educativo previamente alcanzado, los ROCs se encuentran obligado a hacer una oferta adecuada para todo aquel que desee matricularse. En la poliforme sociedad de hoy, los ROCs deben responder a una heterogeneidad cada vez mayor de su alumnado y a nuevos grupos destinatarios, como los jóvenes inmigrantes de diversos orígenes culturales y diferente dominio del holandés, los que abandonan prematuramente la escuela o los empleados y parados con cualificaciones anticuadas o inexistentes (Kraayvanger, Eimers y Hövels, 2000).

Otro propósito importante de la WEB consiste en proporcionar al máximo nú-



mero de personas posible una cualificación inicial (también denominada “cualificación de arranque”). El Nivel 2 de la estructura nacional de cualificaciones, comparable con el último nivel de la formación primaria de aprendices, se utiliza como punto de referencia para definir esta cualificación inicial (Hövels, 2001). La obtención de esta cualificación inicial es necesaria para asegurarse un buen punto de despegue en el mercado de trabajo. También lo es para mantener un empleo remunerado y continuar aprendiendo durante toda la vida laboral de una persona (MOW, 1993). Aunque es objetivo declarado de la WEB proporcionar un máximo de cualificaciones iniciales, se admite que esto quizás no sea realizable para todas las personas (jóvenes), al menos si no reciben un apoyo adicional. Los afectados por problemas o barreras formativos (experiencias educativas anteriores negativas, problemas idiomáticos, desventajas socioeconómicas...) podrían ser incapaces de ascender rápidamente al nivel de una cualificación inicial.

Para ofrecer a estos grupos una oportunidad mínima de cualificación profesional, se han concebido las cualificaciones de Nivel 1 o programas de formación de auxiliares. La formación de auxiliares se destina a aquellos para quienes el salto entre el primer ciclo de la secundaria y la formación profesional básica que genera una cualificación inicial resulta excesivo. En este sentido, la formación de auxiliares constituye una red de seguridad (fina). Dado que la formación de auxiliares se concibe para quienes no pueden acceder directamente a los programas formativos de Nivel 2, debe cumplir un doble papel:

- preparar a los alumnos para empleos bastante sencillos (sin cualificación o de cualificación muy baja);
- preparar a los alumnos para proseguir estudios dentro de los programas de Nivel 2.

Realización de los programas de formación de auxiliares

Los programas de formación de auxiliares se aplicaron por primera vez en 1996

como parte de las reformas generadas por la WEB. Pretendemos analizar la forma en que estos programas formativos se han concebido y realizado en la práctica, y su valor como “redes de seguridad”. Esta sección se ocupará de dicha cuestión y presentará las características de los matriculados en la formación de auxiliares, la integración de estos programas dentro de los ROCs, el modelo didáctico aplicado para la formación, la orientación y el asesoramiento de alumnos, y en particular la formación en el empleo. La parte final de esta sección expondrá las premisas necesarias para realizar con éxito una formación de auxiliares.

Características del alumnado

No disponemos aún de cifras consolidadas que nos permitan deducir las características básicas de quienes asisten a los programas de formación de auxiliares. Podemos dar con todo algunas indicaciones sobre el tipo de alumnos participantes, que deben sin embargo interpretarse con cautela. Los alumnos matriculados en la formación de auxiliares son en su mayoría:

- abandonos escolares (que no acaban el primer ciclo de la enseñanza secundaria);
- alumnos que acaban el primer ciclo secundario preprofesional, pero con nivel muy bajo;
- alumnos matriculados en cursos individualizados de primer ciclo de secundaria;
- alumnos que reciben una educación para necesidades especiales;
- inmigrantes o refugiados políticos (incluyendo menores de edad).

Considerando que el grupo destinatario de la formación de auxiliares son las personas con insuficientes oportunidades educativas, vemos que estos programas de formación captan a los grupos previstos. Pero a la vez, la matriculación en los programas de formación de auxiliares es variada.

Aunque la WEB no prevé requisitos previos para acceder a la formación de auxi-



liares, en la práctica algunos ROCs sí los establecen. Los ROCs ponen mucho cuidado en la admisión de alumnos, particularmente de aquellos que desean matricularse en los programas de los niveles 1 o 2. Los procedimientos de admisión son diferentes de un ROC a otro, y en ocasiones de un departamento a otro dentro del mismo ROC, pero en general los criterios empleados son: niveles educativos previos, conocimiento del holandés, lectionumeración, motivación, capacidades (o problemas) formativos y capacidades comunicativas. Algunos motivos importantes que justifican la no admisión a los programas de formación de auxiliares: dominio insuficiente del holandés, falta de motivación formativa y/o “problemas de comportamiento” como la incapacidad para trabajar en equipo. Cuando no se admite a un aspirante, se le reexpide o bien a la educación de adultos (si el problema consiste en deficiencias de alfabetización o numeración) o bien al departamento de orientación del ROC para que encuentre o conciba un itinerario formativo adecuado.

La integración de la formación de auxiliares en los ROCs

Un presupuesto esencial para la creación de los ROCs era reunir diferentes disciplinas (formación profesional, educación de adultos y enseñanza no formal para jóvenes adultos (*vormingswerk*) etc.) y enriquecerlas mutuamente con la experiencia conjunta. Se suponía que ello permitiría conferir un valor añadido particular a la formación de auxiliares. Sin embargo, resulta evidente que este “enriquecimiento mutuo” depende de la manera en que la formación de auxiliares se integre dentro de la organización de los ROCs.

Existen dos modelos distintos para la incorporación organizativa de la formación de auxiliares:

- integrar los programas de formación de auxiliares en los diversos departamentos existentes de FP;
- integrar todos los programas de formación de auxiliares en el departamento de educación de adultos de un ROC.

Resulta difícil sentenciar qué modelo es el mejor. Ambos presentan ventajas e in-

convenientes: la incorporación de programas de formación de auxiliares a los departamentos correspondientes de FP puede reforzar el vínculo con otros programas profesionales y mejorar el paso subsiguiente a un programa de Nivel 2, por ejemplo; pero a la vez este modelo puede inhibir la cooperación con otras materias, a no ser que el ROC consiga integrar dichas materias en equipos interdisciplinarios para programas de formación de auxiliares. Un inconveniente del segundo modelo es que los vínculos con los programas profesionales emparentados pueden ser escasos; pero a la vez, este segundo modelo permite concentrarse en desarrollar la formación de auxiliares y realizar con mayor eficacia las actividades no específicas de un programa particular.

Evidentemente, con independencia del modelo elegido, los ROCs intentan estimular y mejorar la cooperación entre las diferentes vías profesionales, lo que en ocasiones no resulta sencillo: las diferencias de concepción y cultura profesional, y la extrañeza mutua obstaculizan en ocasiones la cooperación. El objetivo de reunir las diferentes materias y reforzar la posición en ellas de la formación de auxiliares forma parte de un proceso más general de transformación organizativa que están llevando a cabo actualmente los ROCs.

El diseño didáctico de los programas de formación de auxiliares

En la literatura sobre el diseño de itinerarios educativos y formativos para personas (jóvenes) con riesgo suele afirmarse que es necesario un mayor grado de personalización, pero sin explicar los ingredientes que componen ésta. La oferta individualizada o personalizada es un tema recurrente de las reformas impulsadas por la WEB, y conduce a preguntarse si los ROCs ofrecen realmente vías personalizadas en la formación de auxiliares y si estas vías personalizadas son específicas de la formación de auxiliares.

Para responder a esta cuestión es necesario dilucidar una dificultad o punto oscuro de la formación de auxiliares, que puede obstaculizar la elección de un modelo didáctico óptimo. Este dilema consiste en la doble función antes men-



cionada de los programas de formación de auxiliares: cualificar para empleos subalternos (semicualificados) y preparar para proseguir estudios. Parece observarse que ningún ROC o departamento de un ROC defiende claramente la postura de concebir la formación de auxiliares como una pasarela hacia programas formativos del Nivel 2. Y con todo, las opiniones sobre objetivos y función de la formación de auxiliares difieren grandemente: muchos consideran a la formación de auxiliares una “educación terminal”. Quienes así opinan piensan que los altos porcentajes de transferencia educativa indican que los programas del Nivel 2 carecen de la adaptabilidad necesaria para conservar a sus alumnos. En la práctica, la formación de auxiliares se utiliza a veces como posibilidad de pasar a un nivel inferior para alumnos de bajo rendimiento en programas del Nivel 2, en lugar de considerarse una oportunidad formativa para quienes no encuentran otra solución.

Estas diferentes visiones no generan sin embargo grandes divergencias en lo relativo a los métodos didácticos de los diversos programas de formación de auxiliares: las divergencias se explican fundamentalmente por la autonomía de los ROCs en cuanto a procesos docentes y formativos. En general, el modelo didáctico (ideal) debiera incluir como mínimo el trabajo con grupos bastante pequeños y una intensa orientación individual, en particular durante los períodos de formación en el empleo. Tienen importancia particular el objetivo de “aprender trabajando” y el diseño de guías formativas flexibles y personalizadas. Simultáneamente, para gestionar estos itinerarios flexibles y personalizados se requieren claras cualidades docentes. La enseñanza tradicional ante una clase entera no se considera ya método idóneo. Los maestros que trabajan en la formación de auxiliares (y en los programas del Nivel 2) deben prestar un cierto atractivo a su actividad docente. En palabras de un formador: “los maestros deben asir cualquier tema para presentar su materia de forma atractiva. Quien piense que esto puede hacerse enseñando ante toda la clase se equivoca completamente”.

Para realizar las necesarias reformas didácticas, algunos ROCs han intentado implantar una enseñanza basada en la

resolución de problemas. Pero considerando los destinatarios particulares de esta formación de auxiliares, algunos críticos señalan que este tipo de enseñanza tiene restricciones: la enseñanza por resolución de problemas requiere una capacidad formativa independiente, mientras que los alumnos asistentes a los programas de formación de auxiliares no siempre poseen la necesaria autonomía formativa. El proceso didáctico deberá ofrecer a estos alumnos la oportunidad de ir consiguiendo progresivamente dicha autonomía formativa.

Los ROCs aún están buscando el mejor método didáctico. Los elementos básicos son el trabajo en grupos pequeños, una orientación intensa y la formación por la práctica. Es necesario modificar tanto la función del formador como los métodos de enseñanza. Los formadores deben asumir simultáneamente el papel de tutor y de orientador. Es necesario sustituir la enseñanza a toda una clase por métodos personalizados, activos y atractivos. Estos cambios requieren mucho tiempo: son muchos los maestros aferrados a la enseñanza a toda una clase y al uso de métodos y materiales didácticos convencionales.

Orientación, asesoramiento y formación práctica

La orientación intensa a los alumnos durante su formación -tanto en la escuela como dentro de la empresa- es uno de los pilares importantes de la formación de auxiliares. En el caso ideal, la orientación en la escuela y la orientación durante la formación práctica en la empresa debieran estar estrechamente vinculadas. En la práctica, ambas pueden diferir entre sí en función del modelo de orientación general que se adopte. Pueden distinguirse tres modelos distintos:

□ la orientación como parte integrante del proceso formativo: la orientación y el asesoramiento son tarea de todo formador, y éste es también responsable de orientar a los alumnos durante la formación práctica;

□ la orientación como parte semiintegrada en el proceso formativo: la orientación y el asesoramiento son tareas independientes de la formación, realizadas



sin embargo por formadores, al igual que la orientación durante la formación práctica;

□ una orientación no integrada en el proceso formativo: la orientación de alumnos se lleva a cabo como tarea independiente y está realizada por personal no encargado de la formación de auxiliares. Este personal no se hace responsable de la orientación durante la formación práctica.

La formación práctica ha pasado a ocupar un puesto relevante dentro de los itinerarios reformados de FP; tanto en la vía escolar (llamada BOL) como en la vía de formación en el trabajo o antigua formación de aprendices (llamada BBL). La WEB tan sólo estipula los límites que han de cumplirse, en lo relativo a períodos mínimo y máximo dedicados a la formación práctica en una empresa. El diseño y la duración de este período formativo, así como la organización e importancia de la orientación al alumno, son decisión de los ROCs. En la formación de auxiliares en el trabajo se aplican mayoritariamente los modelos tradicionales de la formación para aprendices holandesa: en ésta, los alumnos trabajan cuatro días por semana y asisten a la escuela un día por semana. En la guía o itinerario escolar la variedad es mucho mayor, tanto para integrar la formación práctica dentro del currículo como en cuanto a la orientación suministrada. La orientación durante la formación práctica es mayor cuanto más se asemeje el modelo de orientación general a las características del “modelo integrado” que hemos descrito antes. Con todo, algunos síntomas indican que las empresas que proporcionan formación práctica desearían estrechar contactos con los ROCs.

Se consideraba difícil encontrar plazas de formación práctica para los alumnos matriculados en la formación de auxiliares. Primeramente, porque se trata de una nueva vía formativa quizás poco conocida para las empresas. En segundo lugar, porque ofrece formación para empleos de baja cualificación, cuya demanda se ha reducido. Tercero, porque se suponía que las empresas tendrían escaso interés por formar a estos alumnos que precisan mucha tutela. Nuestro estudio demuestra sin embargo que esta suposición es falsa,

al menos hasta ahora. Los ROCs señalan escasas dificultades para encontrar plazas de formación práctica a sus alumnos de formación de auxiliares. Los problemas que encuentran suelen relacionarse en su mayoría con la “calidad” de las plazas ofrecidas, entendiendo por “calidad” el tiempo que una empresa puede dedicar a tutelar a estos alumnos. Con todo, un estudio menos reciente muestra que sí es problemático conseguir plazas de formación práctica para asistentes a programas de formación de auxiliares. En particular, resulta difícil conseguir plazas en empresas acreditadas como “empresas formadoras” (Van Eijndhoven y Vlug, 1998).

El período de bonanza económica podría explicar la sorprendente escasez de dificultades para encontrar plazas prácticas de formación de auxiliares. Las empresas se contentan con cualquier trabajador que puedan conseguir. Simultáneamente, la escasez de personal puede provocar una tutela insuficiente del alumnado. Y, si la situación económica explica porqué encontrar plazas prácticas a los alumnos de la formación de auxiliares no resulta tan difícil como se creía, las cosas pueden cambiar en períodos de recesión económica. En este caso, será un problema encontrar formaciones prácticas satisfactorias para este grupo de alumnos.

Condiciones necesarias para realizar con éxito una formación de auxiliares

¿Qué problemas afrontan los ROCs que ofrecen formación de auxiliares? Esta formación no sólo implica aplicar un nuevo programa formativo, sino también un proceso de desarrollo organizativo que incluye diseñar la formación de auxiliares y sus tareas. Las premisas más importantes para realizar con éxito esta formación pueden enumerarse de la siguiente manera:

Objetivos y función de los programas de formación de auxiliares

Una cuestión importante y que también condiciona otras premisas es la de los objetivos y destinatarios principales de la formación de auxiliares. La cuestión no está resuelta con claridad, y la WEB no proporciona una respuesta definitiva. Es necesario definir si esta formación se con-



cibe como educación terminal -cualificadora- para determinados grupos destinatarios, o bien si consiste principalmente en una posibilidad de absorber a los estudiantes que fracasan en los programas del Nivel 2. ¿O quizás debe la formación de auxiliares cumplir ambas funciones? En este último caso, es necesario determinar si ambas funciones resultan compatibles. Conforme a la OCDE (2000), esta ambigüedad sobre la misión primordial de una “red fina de seguridad” genera problemas para coordinar los diferentes mecanismos políticos necesarios, elegir a los agentes colaboradores adecuados y decidir las prioridades de asignación de recursos.

La financiación de programas de formación de auxiliares

El tema de las prioridades de asignación de recursos es un elemento crucial para la formación de auxiliares. El principio de trabajar con grupos reducidos de alumnos tiene evidentes repercusiones económicas. El modelo de financiación para los programas de FP en general o los de formación de auxiliares en particular pone límites a dicho principio. Aun cuando muchos formadores y coordinadores que trabajan con programas de formación de auxiliares prefieren hacerlo con grupos de diez a doce alumnos, ello no resulta posible económicamente. Incluso aumentando el tamaño del grupo hasta los 14-16 alumnos, los recursos pueden ser insuficientes. La reasignación presupuestaria entre programas formativos de diferentes niveles suele toparse con la resistencia de los programas de nivel superior.

Un problema particular de financiación surge cuando se considera necesario integrar servicios de formación de adultos para alumnos matriculados en la formación de auxiliares. Si bien el Ministerio de Educación suele transferir directamente la financiación de los programas de FP a los ROCs, no lo hace así para la formación de adultos que los ROCs proporcionan. El presupuesto nacional para la formación de adultos se asigna a las administraciones locales responsables de la planificación y la oferta de una formación de adultos adecuada. Estas administraciones locales son también responsables de definir los objetivos de la formación de adultos y los grupos destinatarios que consideran prioritarios. Y dichas

prioridades no se cubren necesariamente con las de los ROCs. En la práctica, este hecho constituye un obstáculo para desarrollar vías que integren la formación de adultos y la formación profesional.

Apoyo de los cargos altos y medios

El apoyo a la formación de auxiliares por parte de los cargos altos y medios en los ROCs es indispensable para que ésta se realice con éxito. Nos referimos a un apoyo tanto material como moral: en el caso del apoyo material, la cuestión consiste en si la dirección desea asignar recursos suficientes e institucionalizar a largo plazo los presupuestos para proyectos. La necesidad de luchar por un presupuesto todos los años desmoraliza a los coordinadores y formadores de la formación de auxiliares.

En cuanto al apoyo moral, lo esencial es que un ROC decida si puede y quiere imponerse a sí mismo la misión de trabajar con grupos de riesgo y con programas de formación de auxiliares. Es decisivo que los cargos directivos del ROC capten el mensaje de que estos programas son importantes. Nuestra impresión es que en algunos ROC la responsabilidad de desarrollar y realizar la formación de auxiliares incumbe principalmente a los formadores que trabajan directamente en ella, que corren el riesgo de ejercer aisladamente un “trabajo problemático” dentro de una organización mayor que les mira con indiferencia (Bremen et al., 1999). Con todo, aún si este apoyo se materializa con declaraciones de orden general, ello no implica que dichas declaraciones se traduzcan en hechos en la práctica cotidiana de los ROCs. El hecho de que los departamentos organizativos de los ROCs posean un alto grado de autonomía puede entrar en conflicto con un espíritu más centralizado.

La cohesión organizativa

Como ya hemos indicado, se esperaba que la creación de los ROCs generase un valor añadido a través del enriquecimiento mutuo entre diferentes vías, lo que se considera una premisa necesaria para generar una oferta satisfactoria para los grupos de riesgo e implantar la formación de auxiliares. En la práctica, la cooperación entre las tres vías (formación profesional, educación de adultos y educación no formal para adultos jóvenes) es con frecuencia



inadecuada. A veces, las relaciones entre ellas son más de frustración que de cooperación. La extrañeza mutua combinada con diferencias en las culturas formativas y con barreras organizativas entre las vías son los motivos principales de la falta de cooperación. Para eliminar estas barreras se requerirá tiempo, y quizás algo más: una intervención organizativa. Una vez más, esta decisión central puede contradecirse con la idea de descentralización en estas organizaciones.

Un equipo fuerte y motivado

La oferta de itinerarios formativos personalizados depende grandemente de los responsables del trabajo: los formadores. Una condición necesaria consiste en disponer de equipos de trabajo “fuertes” y compuestos por formadores muy motivados. Para crear estos equipos se requiere una política profesional y personal bien diseñada, un tema que muchos ROCs apenas han comenzado a elaborar. También se requieren por supuesto los suficientes recursos económicos, que como se ha indicado no son precisamente abundantes.

La estructura nacional de cualificaciones

Una última condición -o dificultad- muy importante es la estructura nacional de cualificaciones. Como ya hemos señalado, al entrar en vigor la WEB se implantó una nueva estructura nacional de cualificaciones. Aún cuando los ROCs poseen un alto grado de autonomía en el diseño de todos los procesos de enseñanza y formación, deben cumplir las reglas que dicta la estructura nacional de cualificaciones y las cualificaciones y objetivos formativos que ésta implica. Estas cualificaciones y objetivos formativos cosechan fuertes críticas de los formadores responsables de la formación de auxiliares. La objeción principal es que estas cualificaciones se han diseñado de arriba a abajo, extrayendo los contenidos y objetivos formativos para programas del Nivel 3 a partir de programas del Nivel 4, y así sucesivamente hasta los programas del Nivel 1. Este método, que algunos denominan “modelo bolsita de té”, da lugar a una definición de contenidos demasiado teórica para los destinatarios de programas de formación de auxiliares. En estos programas, la “experiencia de trabajo” debiera ser el foco central, y todas

las materias formativas -incluso las de naturaleza “teórica”- deberían aprenderse y evaluarse dentro de la experiencia laboral. Los límites que imponen los objetivos formativos actuales y las normas de evaluación impiden a los ROCs adaptar la formación de auxiliares a las necesidades y preferencias de los destinatarios interesados. Con todo, algunos ROCs están rediseñando programas conforme a los principios didácticos que consideran válidos para sustentarlos.

Conclusiones y análisis

Los programas de formación de auxiliares son una novedad creada junto a la nueva estructura nacional de cualificaciones para la formación profesional inicial en los Países Bajos. Estos programas formativos se destinan prioritariamente a quienes abandonan el primer ciclo de la enseñanza secundaria sin titulación o quienes sufren cualquier otra deficiencia en su itinerario educativo previo. Los programas de formación de auxiliares pueden calificarse de red (“fina”) de seguridad para grupos de riesgo, en el sentido definido por la OCDE. El estudio presentado en este artículo revela que la realización práctica de esta formación requiere aún un cierto progreso. Los ROCs están aún buscando modelos didácticos que se correspondan con la diversidad del (potencial) alumnado. Simultáneamente, el incremento de la oferta y de la participación en esta formación de auxiliares muestra que existe una demanda para esta oferta educativa. La cuestión de si dicha oferta también responde a las necesidades del mercado de trabajo es objeto de intenso debate (Brandsma et al., 2001), como también la cuestión de si los ROCs son realmente capaces de diseñar itinerarios formativos personalizados y a medida. En su reciente evaluación de la WEB, Doets y Westerhuis (2001), afirman que el grupo destinatario original de estos programas sufre una “suplantación” por alumnos que desean -o necesitan- pasar a un nivel inferior. Los ROCs aún están luchando para encontrar el justo equilibrio y diseñar programas que resulten a la vez atractivos y retadores para los participantes (De Bruijn, 2001).

Los programas de formación de auxiliares afrontan una doble paradoja. Por un



lado, los presupuestos políticos que sustentan la reforma -en particular, la estructura nacional de cualificaciones- adoptan la idea de cualificaciones amplias y sostenibles como punto de partida, aunque la formación de auxiliares prepara sobre todo a los alumnos para empleos simples y de muy baja cualificación. Por otra parte, la ambigüedad señalada sobre el objetivo de esta formación de auxiliares da lugar a una falta de claridad sobre su función y posición, y por ende a prioridades poco definidas. Para resolver esta doble paradoja se requieren mayores vínculos de la formación inicial con la postinicial.

Modelo de formación por fases para grupos de riesgo

Kraayvanger, Eimers y Hövels (2000) afirman que para el grupo de los escasamente cualificados las competencias sionormativas y sociocomunicativas generan muchas más oportunidades en el mercado de trabajo que las simples competencias técnicas. Mientras que las competencias sionormativas y sociocomunicativas son determinantes para las “oportunidades de acceso” de personas de escasa cualificación, por su parte las competencias técnicas son importantes para mantener a continuación el puesto de trabajo (Den Boer, Hövels, Frietman y Buursink, 1998). Kraayvanger et al. extraen de ello la siguiente propuesta: para los grupos más vulnerables, debiera rebajarse el objetivo de impartir competencias profesionales amplias. En su lugar, la intervención formativa debiera centrarse en que el alumno obtenga un conjunto ideal de competencias que incremente sus oportunidades de acceso al mercado de trabajo y a la vez le proporcione una base para desarrollar posteriormente sus capacidades profesionales. Ello sugiere un modelo formativo “por fases”. La formación inicial debiera insistir en la obtención de las necesarias competencias sionormativas y sociocomunicativas. La incorporación de competencias técnicas se realizaría durante la formación en el trabajo sobre todo como ayuda para conseguir competencias sionormativas y sociocomunicativas. Sólo en una segunda fase, tras acceder al mercado de trabajo, podría desplazarse el eje formativo hacia la obtención de competencias técnicas. La idea de “aprender trabajando” puede

desempeñar una importante función al respecto, ya sea justo después de obtener las necesarias competencias “de acceso al trabajo” o tras un período concreto de empleo.

El diseño de una formación de auxiliares conforme a estos principios podría resolver la doble paradoja. A largo plazo, produciría además las oportunidades necesarias para quienes acceden al mercado de trabajo con cualificación de “auxiliares”, y les permitiría incrementar su nivel de cualificación y participar en la formación permanente. Las consecuencias de este modelo serían, en primer lugar, programas de formación de auxiliares menos diferenciados que en la actualidad. El carácter muy específico sectorial o profesional de numerosos programas de formación de auxiliares puede llevar a los antiguos alumnos que acceden al mercado de trabajo a empleos sin salida y con riesgo de futura desaparición. El modelo también tendría consecuencias importantes para diseñar la oferta formativa adecuada, tanto en cuanto a actividades formativas escolares y laborales como en cuanto al reparto de contenidos formativos entre la formación en la escuela y la formación en el trabajo. Por último, también tendría consecuencias esenciales para las políticas de desarrollo formativo y de competencias dentro de las empresas.

La necesidad de considerar a los escasamente cualificados en el desarrollo de recursos humanos (DRH)

En general, se teme que quienes posean una cualificación de “trabajador auxiliar” sean los primeros amenazados de paro cuando la economía se deslice hacia la recesión; su cualificación es inferior a la cualificación profesional inicial considerada necesaria para conseguir y mantener un empleo remunerado. En general, las empresas suelen infrainvertir en la formación y desarrollo de sus trabajadores menos cualificados, y éstos apenas participan en medidas de formación continua. Simultáneamente, la mayoría de las obras actuales sobre DRH y desarrollo y gestión de conocimientos se centran sobre todo en el “trabajo cognitivo” y los “trabajadores del conocimiento” de mayor cualificación. Si deseamos crear posibilidades para que los menos cualificados continúen progresando y aprendien-



do con su trabajo, será necesario aplicar selectivamente determinados instrumentos de desarrollo de recursos humanos dentro de la empresa en favor de los escasamente cualificados. Como hemos indicado anteriormente, aún no disponemos de modelos, y la situación probablemente no pueda generalizarse para todas las empresas. La estrategia correcta dependerá de las características de cada organización de trabajo específica. Con todo,

sí es posible presentar algunos de sus componentes: empleo tutelado, tutoría y orientación intensiva en el trabajo, lento enriquecimiento progresivo de las tareas de un empleo, oportunidades formativas diseñadas cuidadosamente y adaptadas a estilos y preferencias personales de aprendizaje, detección y reconocimiento de competencias previas... son todos ellos elementos prometedores para implantar una estrategia selectiva de este tipo.

Bibliografía

Boer, P. den, Hövels, B. & Frietman, J. m.m.v. Buursink, S. (1998). *Vaardigheden met perspectief?* [¿Capacidades con perspectiva?] La Haya: OSA.

Bremer, F., m.m.v. Meer, D. van der, Born, P. van den, Tholen, B. Stehouder, P. & Huisman, J. (1999). *Beleid en regelgeving voor diverse doelgroepen*. [Política y reglamentación para diferentes grupos de riesgo] De Bilt: BVE-Raad, Tussen wet en werkelijkheid.

Brandsma, J. m.m.v. Esch, W. van, Huisman, T. & Abbenhuis, T. (2000). *Assistentenopleidingen: vormgeving en implementatie*. [Formación de auxiliares: diseño y realización] Enschede: Universidad de Twente/OCTO.

Brandsma, J., Noonan, R. & Westphalen S-Å (2000). *Transforming the public provision of training: reorganisation or privatisation? Long-term changes in Sweden and the Netherlands*. Dossier. Salónica: CEDEFOP.

Brandsma, J., m.m.v. T. de Jong, Sj. Karsten, L. van de Venne & Ch. Felix (2001). *Leren kwalificeren. De aansluiting van beroepsopleiding en educatie op de maatschappelijke vraag (thema-rapport 1a)*. [Aprender a cualificarse. La correspondencia de la formación profesional y de adultos con la demanda societal] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB

Bruijn, E. de (2001). *Aansluiting tussen stelsels (thema-rapport 5)*. [Adaptación de subsistemas educativos] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB

Doets, C. & Westerhuis, A. (2001). *Voldoen aan individuele vraag, toegankelijkheid, positie deelnemer (thema-rapport 2)*. [La demanda individual de formación: acceso y posición de los participantes] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB

Eijndhoven, E. van & Vlug, F. (1998). *Het zal ons een zorg zijn? Een onderzoek naar de kansen van risicoleerlingen in de Regionale Opleidingen Centra in Nederland*. [¿Es un problema? Un estudio sobre las oportunidades de los alumnos con riesgo en los ROCs] Arnhem: ROC Rijn IJssel College.

Engberts, J. & Geurts, J. (1994). *Deregulering en kwaliteit in het BVE-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie* [Desregulación y calidad de la formación profesional y de adultos: la urgencia de una reorientación]. En: Creemers, B.P.M. (red.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*. [Desregulación y calidad de la educación] Groningen: GION.

Hövels, B. (2001). Luces y sombras de la "cualificación inicial": hacia una dotación mínima de competencias para todo ciudadano. *En Formación Profesional – Revista europea*, nº 22, pp. 33-39.

Kraayvanger, G., Eimers, T. & Hövels, B. (2000). *Inspelen op heterogene leerlingpopulaties (La recepción ante alumnados heterogéneos)*. En: Onstenk, J. (red.), *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de BVE-sector*. (A la búsqueda de un entorno formativo potente. Fundamentos para una concepción educativa en la formación profesional y de adultos) 's-Hertogenbosch: CINOP.

MOW (1993). *Blijven leren: ontwikkelingsperspectief voor de volwasseneneducatie in brede zin*. [Continuar aprendiendo: una perspectiva para desarrollar la formación de adultos] Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

OCDE (1996). *Lifelong learning for all*. París: OCDE.

OCDE (2000). *From initial education to working life. Making transitions work*. París: OCDE.