



**Marita
Olsson**

Universidad Tecnológica de Luleå



Vínculos entre la escuela y la vida activa

Un estudio sobre métodos adoptados en escuelas para crear premisas favorables al acceso de los jóvenes a la vida activa y al entorno laboral

El mercado de trabajo requiere cualificaciones formales más altas y conocimientos más amplios, lo que genera un mayor riesgo de paro, particularmente entre los jóvenes. Para éstos, el paro conlleva además un riesgo de autoestima, ya que retrasa la entrada en la vida adulta. Se ha criticado a las escuelas por divorciarse de la realidad y no ser capaces de desarrollar los conocimientos y cualificaciones que la vida profesional exige. El objetivo de este estudio de caso consiste en examinar la forma en que algunas escuelas con programas de formación profesional han organizado su labor, por un lado a fin de impartir los conocimientos que la vida profesional moderna requiere, y por otro para dar a conocer a los jóvenes adolescentes la vida activa y los entornos profesionales.

Introducción

Según la definición de Mitterauer (1988), la juventud es el periodo vital de un ser humano situado entre su infancia y su vida adulta. Durante la juventud suele desarrollarse una personalidad independiente de padres o tutores, tanto en el aspecto socioeconómico como psicológico. Los itinerarios hacia la independencia varían. La vida de una persona consiste en diversas etapas separadas entre sí por transiciones fundamentales que dan lugar a un cambio en la categoría de la persona que efectúa dicha transición. Un ejemplo de transición fundamental es la salida de la escuela y el acceso a la vida activa. Tanto las estructuras sociales como las instituciones y las normas existentes en un país influyen sobre la definición del momento vital en que se considera adulta a una persona. Para poder participar en los principales procesos básicos sociales y ser considerada adulta, una persona debe entre otras cosas ser autosuficiente (véase por ejemplo Jacobsson, 1997, 2000; Waara, 1996). Así pues, la categoría "adulta" de una persona depende en buena medida del grado en que haya logrado integrarse en el mercado de trabajo.

El intervalo de tiempo definido como juventud se ha incrementado. Se considera que uno de los motivos, entre otros, se debe a la prolongación de los periodos educativos (véase por ejemplo Bjurström,

1997; Börjeson y Gullberg, 1999), pues el mercado de trabajo requiere cualificaciones formales cada vez más elevadas y conocimientos mucho más extensos (*Ungdomsstyrelsen* [Comisión Nacional de la Juventud], 2000). Las transformaciones sufridas por el mercado de trabajo han incrementado además el riesgo de paro, particularmente entre los jóvenes. Según Ohlsson y Svärd (1994), el paro juvenil amenaza probablemente a valores personales importantes, por ejemplo, la oportunidad de vivir una vida independiente y en consecuencia de acceder a la fase adulta.

Aparentemente, la capacidad de las escuelas de enseñanza secundaria superior en Suecia para desarrollar conocimientos y cualificaciones conducentes a un empleo se ha reducido. Hoy en día no existen itinerarios de educación alternativos a la escuela secundaria superior. Según el Informe nº 168 (1999) de la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*), tan sólo cuatro de cada diez alumnos de secundaria superior salidos de la escuela en la primavera de 1995 tenían un empleo remunerado transcurrido un año y medio tras su titulación. Cerca de una tercera parte de los alumnos continuaba estudiando en un instituto superior o una universidad. Los alumnos sin trabajo eran proporcionalmente más frecuentes en el sector de servicios que en los sectores industrial y público.



Las escuelas de secundaria superior en Suecia obedecen a un modelo integrado de escuela con diferentes programas de enseñanza y formación. Estos programas abarcan tanto la educación académica como la formación profesional. El objetivo de la escuela secundaria superior es impartir a jóvenes de los diferentes sectores sociales una educación igualitaria. Todos los programas de enseñanza o formación duran tres años y capacitan al alumno para continuar estudiando en un instituto superior o una universidad. Algunos programas facultan al candidato para proseguir una enseñanza teórica avanzada, otros son de efectos más prácticos y proporcionan simplemente un título general, que permite acceder a la enseñanza superior (véase por ejemplo Egidius, 2001; Richardson, 1994; Propuesta, 1990/ 91: 85).

Los jóvenes sufren en mayor medida que los adultos el aumento del paro (*Ungdomsstyrelsen* [Comisión Nacional de la Juventud], 2000). Frecuentemente ello se debe al hecho de que no poseen la necesaria experiencia laboral o de que carecen de una red de contactos en el entorno laboral. Se ha criticado a las escuelas por estar apartadas de la realidad. Según Carlgren (1999), la escuela es un tipo especial de colocación donde se espera que el alumno aprenda algo que posteriormente deberá saber utilizar en diferentes contextos fuera de ella. Lo difícil es adaptar la labor de la escuela para que se corresponda mejor con los requisitos de la vida activa, esto es, hacer a la escuela coherente con la realidad.

En Suecia, la escuela siempre se ha considerado una institución perteneciente al sector público, y en concreto a la administración central y local. La mayoría de las escuelas son estatales, están financiadas por el gobierno y reguladas por leyes nacionales, que establecen los currículos y los planes de estudio. El sistema de la escuela general tiene por objetivo proporcionar “una misma escuela para todos”, con opciones iguales y con la misma calidad educativa en todo el país. Al igual que en otros muchos países europeos occidentales, las transformaciones sociales ocurridas durante los últimos dos decenios han incrementado la necesidad de opciones individuales y de flexibilidad entre los ciudadanos. Por consiguientemente,

leyes y normativas se han hecho menos específicas, lo que a su vez ha generado oportunidades para implantar variaciones de orden local (véase por ejemplo Arnman y Jonson, 1993; Olsson y Johansson, 2001).

Las escuelas privadas o independientes de enseñanza secundaria superior han existido a lo largo de todo el siglo XX en Suecia, pero la actitud del estado fue restrictiva durante mucho tiempo. Los motivos para asignar ayudas estatales se vinculaban ante todo al carácter de complemento didáctico o confesional que la escuela privada podía significar para el sistema escolar general. En los últimos años, la política escolar del estado sueco ha cambiado: las escuelas independientes se consideran importantes dentro del sistema escolar general porque contribuyen a ampliar la variedad, a la competición entre escuelas y a desarrollar en general la escolaridad sueca (véase por ejemplo Arnman y Jönsson, 1993; Richardson, 1994; Jonsson, 2001; SOU, 2001:12).

La ley impone para las escuelas que aspiran a recibir una contribución estatal el requisito de que la educación impartida se fundamente en los valores básicos y objetivos generales que fija la Ley Sueca de la Escuela (*Skollagen*), y también en los currículos y planes de estudio (*Skolverket* [Agencia Nacional de Educación], 2000).

En 1993 se otorgó a las escuelas independientes de enseñanza superior el derecho legal a recibir contribuciones de la municipalidad local donde resida su alumnado. Esta modificación de la ley dio lugar a un número rápidamente creciente de escuelas independientes de enseñanza secundaria superior. En el curso académico 1992/93 existían 16 escuelas independientes de secundaria superior operativas, mientras que en el de 1996/97 la cifra ascendía a 45 y en el curso 2000/01 se incrementó a 101. La cifra de alumnos en el curso académico 1993/94 ascendía a unos 2.500, y pasó a ser de 7.000 en el curso 1996/97 y a casi a 9.000 en el de 1998/99. El alumnado en escuelas independientes equivale aproximadamente al 3% de la cifra total de alumnos que asiste a la enseñanza secundaria superior en toda Suecia (*Skolverket* [Agencia Nacional de Educación], 2000; SOU, 2001:12).



Objetivos

Este estudio se propone analizar la forma en que organizan su trabajo las escuelas independientes suecas de secundaria superior que ofrecen programas de formación profesional, para impartir por un lado los conocimientos que requiere el trabajo moderno, y por otro para preparar a los jóvenes a la vida activa y reducir con ello el intervalo necesario para que los alumnos accedan al mercado de trabajo y a la vida adulta y profesional.

Metodología

El estudio se basará en tres estudios de caso, que examinaron respectivamente tres escuelas independientes de secundaria superior. Las escuelas elegidas tenían diferentes directores, distintos programas de educación y formación, y también impartían la formación de manera diversa. Los estudios de caso se llevaron a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, con preguntas temáticas abiertas (véase por ejemplo, Frankfort-Nachmias y Nachmias, 1992; Denzin y Lincoln, 2000; Andersson, 1994) a directores, docentes, alumnos y también a supervisores de prácticas formativas. Además, se realizaron observaciones de campo tanto en las escuelas como en los talleres de las prácticas formativas. También se procedió a estudiar documentaciones sobre las respectivas escuelas. Se adoptó para la selección la lista de escuelas independientes que ofrecen programas de formación profesional, elaborada por la Agencia Nacional de Educación. Esta lista incluye un total de 35 escuelas; las escuelas independientes seleccionadas para el estudio debían ser innovadoras en cuanto a sus ideas pedagógicas, formas de trabajo y contenidos temáticos de los cursos. Además, los métodos innovadores de estas escuelas debían encontrarse en operación desde hacía bastante tiempo, estar bien implantados en la escuela, y mostrar un cierto grado de éxito. Se efectuó la selección a partir de las sugerencias e ideas de diversas personas, recurriendo también a diversas fuentes de información, como estudios e informes sobre determinadas escuelas e ideas escolares, y por último mediante conversaciones telefónicas con los directores de las escuelas propuestas. La selección llevó a efectuar el estudio sobre tres escuelas independientes, que

recibirán en él los siguientes nombres ficticios: la escuela de Björklöv, la escuela de Kronblad y la escuela de Tallbarr.

Puntos de arranque teóricos

Para ser capaz de hacer algo, es necesario aprender a hacerlo. En ocasiones, la formación tiene lugar de forma tácita y más o menos conscientemente, por socialización, y otras veces de forma intencional dentro de una escuela (Rasmussen, 2000). La enseñanza impartida en una escuela aspira a transmitir al alumnado conocimientos y capacidades (SOU, 1992:94). La definición de "conocimiento" varía tanto entre los ámbitos formativos como a lo largo del tiempo (véase por ejemplo Andersson, 2000). En la actualidad se está incrementando la demanda de conocimientos teóricos, pero el conocimiento no solamente es algo cognitivo: puede encontrarse conocimiento en diversas situaciones, en la práctica y bajo formas tácitas (véase por ejemplo, Wenger, 1998; Lave y Wenger, 1991; Rolf, 1995; Molander, 1996; Polanyi, 1962). A fin de obtener dicho "conocimiento contextual", los alumnos deben tomar parte en actividades que incluyan éste. A través de su experiencia práctica, los alumnos no sólo aprenden lo impartido conscientemente como elemento central, sino también los conocimientos tácitos, no formulados explícitamente.

En general, suele hablarse de los siguientes tipos cognitivos: conocimientos fácticos, comprensión, capacidades (aptitud) y conocimientos íntimos (familiaridad) (véase por ejemplo, Göranson, 1990; Molander, 1992; Marton et al., 1999). La diferencia más importante entre estos ámbitos cognitivos es ante todo que los ámbitos cognitivos fáctico, de comprensión y de capacidades constituyen formas visibles del conocimiento, mientras que el ámbito cognitivo íntimo constituye una forma tácita e invisible del conocimiento. Poseer conocimientos íntimos significa que entendemos los mecanismos más profundos y podemos controlar determinadas situaciones. Aprendemos estos conocimientos íntimos a través de la experiencia, y los utilizamos por ejemplo para formar nuestros juicios.



Dentro de la formación profesional, el grueso de la actividad formativa tiene lugar dentro de un aula y a través de una enseñanza formal de instrucción verbal (véase por ejemplo Propuesta 1990/91:85; Informe *Skolverket* 149, 163, 182 y 187). Como consecuencia, este tipo de impartición cognitiva impulsa sobre todo los conocimientos fácticos y de comprensión. Para obtener conocimientos de tipo empírico, por ejemplo capacidades profesionales, debe situarse al alumno en un entorno que le permita llevar a cabo actividades de tipo práctico. Y para adquirir conocimientos de tipo íntimo, debe situarse al alumno dentro de una comunidad, es decir, en un entorno de aprendizaje contextual. Es necesario por tanto equilibrar entre sí estas formas cognitivas de suerte que los alumnos de la formación profesional puedan adquirir tanto los conocimientos que reclama la vida profesional como la experiencia necesaria para acceder al mercado de trabajo.

Resultados

Los elementos comunes entre las tres escuelas independientes de secundaria superior analizadas son que están dirigidas por una sociedad anónima, tienen un tamaño bastante pequeño, colaboran con el entorno empresarial y que la mayoría de sus alumnos consiguen trabajo una vez que abandonan la escuela. Así y todo, las diferencias entre las tres escuelas son apreciables:

La escuela de Björklöv

La escuela de Björklöv está dirigida por una sociedad anónima. Se creó en 1994 con el objetivo de ofrecer una enseñanza secundaria superior centrada en ciencia y tecnología para los jóvenes interesados en trabajar dentro de la industria. La escuela de Björklöv tiene cerca de 150 alumnos y está ubicada dentro del recinto industrial propiedad de la sociedad anónima, alojada en locales modernos y con buenas instalaciones técnicas y de laboratorio. El personal docente está compuesto aproximadamente por 15 personas, con dedicación completa. De éstas, los docentes de tecnología son ingenieros de obras públicas con un historial laboral y experiencia profesional. Otros docentes son

expertos contratados específicamente para la escuela, por ejemplo en psicología de la comunicación, técnicas de presentación, dinámica y procesos de grupo.

Los docentes trabajan 40 horas a la semana, tienen sus propias aulas de trabajo y están disponibles para la escuela durante toda la jornada laboral.

El programa industrial tiene aspectos tanto profesionales como teóricos. El programa formativo es muy amplio y contiene más créditos de curso que otros programas industriales, lo que significa que los alumnos aprenden casi cuatro años de carrera en sólo tres años de estudios. El nivel educativo es elevado. Un grupo de control garantiza que la escuela esté transmitiendo los conocimientos que requiere el mercado de trabajo. Este grupo de control está integrado por economistas, técnicos, especialistas en marketing y personal de producción y administración.

El programa industrial se encuentra dividido en cinco campos temáticos: tecnología, economía, comunicación y formación social, inglés e informática. El campo temático de la tecnología es el eje central que atraviesa todas las actividades formativas del alumno en la escuela, y los docentes integran los otros campos temáticos en el de la tecnología. Los docentes trabajan y buscan oportunidades para colaborar por un lado con proyectos pequeños y grandes, y por otro para contactar con la realidad tanto dentro de la empresa como en la sociedad en general. Para su actividad didáctica, los docentes utilizan un método de resolución de problemas y dossiers de temas. Las materias clave se utilizan como herramientas para obtener conocimientos, y no como asignaturas separadas con ejercicios independientes. Ello significa por ejemplo que las matemáticas no se consideran una asignatura separada, sino que se utilizan como herramienta para resolver problemas. Los alumnos pueden realizar una selección individual de materias optativas, entre ellas idiomas extranjeros, programación, diseño asistido por ordenador (CAD) o tecnología moderna. Los idiomas extranjeros se consideran importantes porque se asume que la vida profesional del futuro exigirá del alumno contactos a escala internacional.



Los alumnos aprenden entre las ocho de la mañana y las cuatro de la tarde, con un descanso de una hora para almorzar. Tienen su propia superficie de trabajo, con un ordenador personal. Los alumnos trabajan en grupos básicos, por una parte para intercambiar conocimientos durante el proceso formativo, y por otra para aprender a tratarse y trabajar con diferentes personas. Los docentes presentan un proyecto y los alumnos pasan a sus grupos básicos, en los que debaten el proyecto, acuerdan un método y resuelven la tarea asignada. Por ejemplo, los alumnos pueden recopilar informaciones en libros, en Internet, en una biblioteca pública o mediante entrevistas. Una vez finalizada la tarea, los resultados se registran de diversas formas, normalmente por escrito u oralmente. No se efectúan deberes en casa, excepto en el caso de los idiomas, ya que se intenta que el alumno realice su labor formativa exclusivamente durante las horas lectivas. Se pide a los alumnos que planifiquen su trabajo cuidadosamente y que se hagan responsables de ir construyendo sus propios conocimientos.

Durante el período formativo, los alumnos realizan muchas visitas de estudio a las diversas sociedades vincula a la empresa. Los alumnos poseen “mentores” dentro de estas sociedades, a quienes pueden contactar cuando precisen orientación u apoyo. Estos mentores organizan entre otras cosas visitas a puestos de trabajo y reuniones de debate. Tras el primer año escolar, se ofrece a los alumnos una práctica de verano en una de las sociedades afiliadas a la empresa. Los alumnos deben decidir por sí solos si desean un empleo veraniego y cuánto tiempo quieren trabajar. Al acabar el segundo año escolar, todos los alumnos realizan unas prácticas de cuatro semanas en un país que no sea Suecia. Si están dispuestos y se sienten capaces, los alumnos pueden elegir el país que desean, su colocación práctica y la familia anfitriona. La escuela ofrece ya prácticas organizadas que tienen lugar por lo general en Alemania y Suiza. La práctica en el extranjero le cuesta al alumno unas 2.000 coronas suecas, y los costes restantes recaen sobre la escuela. Durante estas prácticas en el extranjero, se espera de los alumnos sobre todo que practiquen el idioma y aprendan

diferencias culturales. Durante el tercer curso académico, los alumnos llevan a cabo un proyecto importante. Las sociedades afiliadas a la empresa encargan a la escuela buscar solución a “problemas reales”. Los propios alumnos seleccionan entre las propuestas recibidas por la empresa, y reciben durante su trabajo asesoramiento de los docentes y del personal de la empresa. Una vez acabado el proyecto, las soluciones se presentan en una reunión oficial con invitados de honor. En esta ceremonia se conceden premios y becas.

Tras finalizar sus estudios, se ofrece a los alumnos la oportunidad de quedarse a trabajar en la empresa. Entre un 25 y un 30% de una promoción suele aceptar el trabajo en la empresa. Algunos pasan al servicio militar, otros optan por trabajar un año y proseguir después sus estudios, y cerca del 30% de una promoción accede directamente a la enseñanza superior. Tras terminar el estudio de enseñanza superior, son muchos los alumnos que vuelven a la empresa. Conocen el negocio, saben cómo trabaja la empresa y cómo utilizar sus programas informáticos. Durante todo el período transcurrido en la escuela secundaria superior, los alumnos se han formado en la cultura de la empresa y están familiarizados con la forma de pensar de ésta.

La escuela de Kronblad

La escuela de Kronblad también está dirigida por una sociedad anónima. Esta escuela secundaria superior, creada en el otoño de 1994, contrata a unos 20 empleados y matricula a cerca de 150 alumnos. El objetivo de la escuela es impartir una formación dinámica e interesante para el sector de restauración. Las instalaciones formativas de la empresa comprenden por una parte aulas para la instrucción teórica en materias clave, y por otra, espacios de instrucción práctica en materias específicas del programa, como cocinas y refectorios. Durante los cursos de formación práctica, mantienen una “cantina abierta” con invitados diarios externos a la escuela, que ofrece almuerzos y comida a la carta.

Los alumnos trabajan independientemente y son responsables de su propia formación. La escuela trabaja también sobre una



base temática, lo que quiere decir que combina materias separadas en torno a diferentes temas y crea así un programa formativo general. La formación se divide en etapas. A intervalos de 2 a 4 semanas, los alumnos pasan de la instrucción en materias clave a la instrucción en temas específicos. La opinión del alumno sobre estas transiciones es muy positiva, ya que ello les permite no aburrirse con ninguno de los dos campos temáticos. La escuela trabaja también en estrecho contacto con el mundo real, emprende proyectos en colaboración con una serie de personas y grupos de referencia y realiza diversos encargos externos de distinta naturaleza.

Los fundamentos didácticos del trabajo por proyectos y los encargos externos se guían por un método de resolución de problemas y de dossier de competencias. Así, son un complemento importante a la instrucción cotidiana, quizá más tradicional. Ejemplos del trabajo por proyectos son la colaboración en una red internacional dentro del programa de la UE Leonardo da Vinci, y la cooperación con Finlandia en el proyecto "Restauración en el Báltico" (*"Maten runt Östersjön"*). Ejemplos de encargos externos son la organización de diferentes actos en el espacio escolar: reuniones generales, reuniones asociativas, reuniones de la UE y otros actos de carácter más privado (bodas, funerales). Los alumnos de la escuela también tienen la oportunidad de participar en competiciones de cocina y servicio, tanto a escala nacional como internacional. En algunos casos logran vencer en estas competiciones, y es más frecuente aún que terminen entre los primeros clasificados. La escuela es miembro de la Asociación de Escuelas de Hostelería y Restauración Europeas (AEHT).

Los alumnos realizan también una formación de 16 semanas en un centro privado. El objetivo de esta formación en el puesto de trabajo es que los alumnos conozcan las condiciones de trabajo en el sector. La escuela colabora estrechamente con buenos restaurantes y jefes de cocina capacitados y ofrece una amplia gama de prácticas para la formación en el trabajo, desde restaurantes a la carta hasta hoteles para conferencias. La escuela mantiene asimismo contactos internacionales con Irlanda, Alemania, Italia, Por-

tugal y Noruega, y sus alumnos tienen la oportunidad durante el segundo año de la formación de efectuar prácticas de cuatro semanas en algunos de estos países.

Una vez acabado el programa formativo, la mayoría de los alumnos de esta escuela pasan a un empleo. Normalmente, sólo un 15% de los que han trabajado en el sector de restauración y hostelería se mantiene en él transcurridos cuatro años. Una encuesta realizada por el director de la escuela revela que la clara mayoría de los alumnos siguen trabajando en el sector, lo que la escuela interpreta como un resultado formativo excelente.

La escuela de Tallbarr

La escuela de Tallbar está asimismo dirigida por una sociedad anónima. Se creó en 1999, tras haber funcionado algunos años a título de ensayo. Está destinada a los muy jóvenes que desean trabajar en un entorno práctico y recibir el grueso de su formación en el trabajo. Todos los programas formativos poseen un diseño especial, centrado en electricidad, energía, vehículos, industria, cerrajería, pintura, alicatado y ventilación. Los alumnos pueden iniciar sus estudios en la escuela secundaria superior en todo momento durante un año; los períodos formativos y de vacaciones no se corresponden con la división tradicional de períodos escolares. Durante el curso académico del año 2000, la escuela tuvo 28 alumnos. Dado que 11 entre ellos asisten a un programa de formación específico para vehículos, presentaremos aquí este itinerario formativo.

La formación corresponde al modelo de la formación de aprendices. Un 80% del período formativo total se verifica en el puesto de trabajo, lo que significa que los alumnos pasan cuatro días a la semana en el trabajo, donde un supervisor acompaña su labor. El quinto día lectivo los alumnos estudian teoría, y esta parte de su formación se desarrolla en un entorno escolar tradicional. Cada alumno posee un plan individual de formación elaborado en cooperación con la escuela y con el empresario. El plan de formación está supervisado por la comisión profesional de la industria, a fin de comprobar que la formación del alumno coincide con las cualificaciones requeridas



para ejercer una profesión, y para garantizar que la formación se corresponde con el mercado de trabajo.

Una premisa para poder iniciar un itinerario formativo particular es la disponibilidad de los empresarios para aceptar a alumnos en prácticas formativas en un puesto de trabajo. La escuela organiza estas prácticas formativas con compañías anfitrionas seleccionadas en colaboración con organismos de la industria automovilística: la Asociación Nacional del Comercio Minorista y Reparación de Automóviles (*Motorbranschens Riksförbund*), el Comité Profesional Nacional del Sector Automovilístico (*Motorbranschens Yrkesnämnd*) y la Federación Sueca de Empresarios Automovilísticos (*Motorbranschens Arbetsgivarförbund*). Las empresas proporcionan a la escuela maquinaria, mecánicos y supervisores, por lo que la escuela paga una compensación. Las prestaciones están regidas por un convenio. La escuela inspecciona la empresa propuesta para asegurarse de que el entorno formativo ofrecido es conveniente como colocación de prácticas, antes de firmar el convenio. En la actualidad no existe déficit de plazas de prácticas.

Se admite a todos los aspirantes que solicitan matrícula en este programa formativo. Con frecuencia, se trata de jóvenes que no están motivados para estudiar sólo teoría, y por tanto con malos resultados escolares, pero que se interesan y cumplen los requisitos necesarios para formarse según un modelo que combina la formación práctica con la teoría. El primer mes en la escuela y en la formación práctica es de inmersión, muy importante tanto para la escuela como para el empresario anfitrión. El alumno puede decidir si el puesto de trabajo y su opción profesional son correctas, y la empresa tiene la oportunidad de juzgar si es capaz de desempeñar el empleo al que se le asigna y si se muestra comprometido con el proyecto. Una vez que ambas partes dan su aprobación mutua y aceptan las condiciones, se inicia la formación. Algunos alumnos reciben una remuneración, otros no. El sistema remunerativo carece de criterios lógicos.

En el puesto de trabajo es más frecuente que un alumno trabaje de forma autóno-

ma que al contrario, si bien en ocasiones colabora directamente con su supervisor u otros miembros del personal en la empresa. La empresa elige al supervisor. La escuela indica a la empresa sus recomendaciones antes de dicha elección. El supervisor debe poseer las cualificaciones profesionales correspondientes, interesarse por los jóvenes y su formación, tener confianza, paciencia y ser abierto, honrado y claro en su comunicación con los jóvenes. Se imparte una determinada formación al supervisor, organizada por la escuela, p.e. informaciones sobre la organización de la escuela secundaria superior, cursos temáticos y sistema de titulación, resultados didácticos en cuanto a conocimientos y formación, datos sobre los jóvenes y la cultura juvenil. El supervisor recibe formación continua durante los tres años que dura la formación del alumno.

Todos los docentes están pagados por hora, los formadores profesionales trabajan tanto en la escuela como en el lugar de las prácticas. Todos los componentes prácticos de un programa formativo y todos los aspectos de la formación profesional teórica que puedan transferirse al trabajo práctico se llevan a cabo en el puesto de trabajo. Los formadores profesionales visitan a los alumnos periódicamente y comprueban junto con el supervisor lo que éstos han hecho o practicado y los conocimientos obtenidos, para ampliar a continuación su respectiva formación. Los elementos del curso formativo que no pueden impartirse en el puesto de trabajo, ya sean de naturaleza teórica o más práctica -por ejemplo, extraer una caja de cambios y repararla- se llevan a cabo en la escuela. La enseñanza teórica sobre materias básicas menos vinculadas al trabajo práctico se efectúa un día por semana en la escuela. Los grupos formativos en la escuela son de pequeño tamaño, lo que permite una enseñanza más personalizada. Los docentes de materias básicas intentan integrar los temas clave en la profesión elegida por sus alumnos, por ejemplo, haciéndoles trabajar con textos referidos a la industria automovilística.

Los alumnos aseguran que aprenden más y con mayor rapidez cuando se encuentran en el puesto de trabajo, ya que les resulta más sencillo entender las cosas si



realizan un trabajo práctico a la vez. La primera promoción de alumnos que salió de esta escuela encontró directamente un trabajo en las empresas locales nada más acabar su programa formativo, y los estudios de seguimiento realizados por el director de la escuela revelan que todos estos alumnos siguen aún trabajando en la industria.

Conclusiones y comentarios finales

Las escuelas pueden organizar sus actividades de formas muy distintas. Hemos descrito en lo que antecede los métodos adoptados por tres escuelas independientes de carácter profesional que operan diferentes programas formativos: la escuela de Björklöv forma a los jóvenes dentro de un programa industrial específico, la de Kronblad opera un programa especialmente diseñado para hostelería y restauración y la de Tallbarr inserta a sus alumnos en un programa adaptado especialmente al sector automovilístico. Estas tres escuelas poseen diferentes conceptos sobre el conocimiento y su transmisión, y sobre la forma y el grado en que un alumno puede y debe colaborar con la vida profesional.

En mi opinión, la escuela de Björklöv se centra en los conocimientos fácticos. Su programa formativo es de carácter amplio y contiene numerosos créditos formativos que sirven para mantener un nivel alto de conocimientos teóricos. A fin de incrementar la comprensión de los conocimientos fácticos, las materias de sus cursos se combinan en diferentes proyectos, vinculados a su vez con la realidad que el alumno deberá afrontar una vez que salga de la escuela. Dado que esta escuela aplica una formación centrada en problemas como modelo educativo, los alumnos aprenden a buscar informaciones, y a procesar, analizar, y describir lo que han encontrado. Gracias al método con que se opera la formación, el alumnado se familiariza con el trabajo en equipo para desarrollar conjuntamente temas o encontrar soluciones que puedan exigirles nuevos conocimientos. Esta escuela de Björklöv insiste pues en una formación de tipo cognitivo, que lleva a cabo fundamentalmente en su interior.

Durante el período formativo, los alumnos disponen de contactos intensos con la vida profesional, desde visitas de estudio a las diversas empresas dependientes de la sociedad responsable de la escuela hasta trabajos de proyecto muy específicos para ésta. Los alumnos se integran en la vida profesional gracias al hecho de que la escuela se encuentra emplazada dentro del recinto de la empresa, y a que la organización del trabajo se encuentra diseñada -tanto para formadores como para alumnos- conforme al modelo de una empresa tradicional. Gracias a estos contactos con el entorno profesional, el alumno va construyendo una red de contactos dentro de la sociedad y se familiariza progresivamente con la cultura de la empresa (socialización). Muchos alumnos permanecen en la sociedad formadora, y están dotados en consecuencia con los requisitos necesarios para acceder directamente a la vida activa.

La escuela de Kronblad no se centra tanto en los conocimientos de orden fáctico como la de Björklöv: las diversas materias no se integran tanto en una formación conjunta, pues la formación sobre temas básicos se imparte en las aulas de enseñanza teórica y las materias específicas en los talleres de formación práctica. La enseñanza es relativamente tradicional, pero para generar una idea global que incremente la comprensión, algunas de las materias se examinan específicamente. Los alumnos participan en “actividades abiertas” de la escuela y adquieren con ello capacidades prácticas. Como resultado, puede afirmarse que la escuela de Kronblad se encuentra organizada para impartir una formación tanto cognitiva como contextual. Estas dos estrategias formativas funcionan además en paralelo durante todo el programa de formación. La formación de 16 semanas en un puesto de trabajo también ofrece a los alumnos la oportunidad de mejorar sus capacidades y obtener un cierto nivel de conocimientos “íntimos”. La escuela de Kronblad también integra a sus alumnos en la vida profesional a través del trabajo sobre proyectos, las prácticas externas y la participación en competiciones de cocina y servicios: durante su período escolar los alumnos tienen pues muchas oportunidades de entrar en contacto con el entorno profesional, creando con ello las condiciones necesarias para su acce-



so al mercado de trabajo y a la vida activa.

La escuela de Tallbarr elabora planes individuales de formación que, por regla general, no se centran en conocimientos fácticos de tipo escolar sino que orientan lo más posible la formación hacia el trabajo práctico. Los alumnos trabajan autónomamente bajo el control de supervisores, formadores profesionales y formadores teóricos. En el trabajo, los alumnos llevan a cabo operaciones reales y obtienen así las capacidades correspondientes. Conforme avanzan sus prácticas en el puesto de trabajo y su proceso formativo, el alumno va adquiriendo conocimientos íntimos. Considerando la forma en que se encuentra organizada, la escuela de Tallbarr ejemplifica la formación contextual, es decir, la que tiene lugar en colaboración con una empresa fuera de la escuela que efectúa las actividades. Al asumir este método, la escuela confiere a sus alumnos la oportunidad de obtener "conocimientos tácitos" sobre una profesión. Considerando que la mayor parte de la formación se realiza en el puesto de trabajo, los alumnos aprenden mucho sobre la vida profesional, pero además -al acudir al mismo puesto de trabajo durante toda la formación- se sumergen (socializan) dentro de las actividades profesionales de la empresa de prácticas, y acabarán probablemente especializándose en las características de los vehículos con que trabaja la empresa. Los alumnos encuentran un empleo inmediato una vez acabado su programa formativo, con lo cual reúnen las condiciones necesarias para iniciar la vida adulta.

Como conclusión, puede afirmarse que las tres escuelas analizadas organizan su trabajo didáctico de diferentes formas: la escuela Björklöv imparte una formación cognitiva y ofrece a sus alumnos todo tipo de contactos profesionales dentro de la empresa, sumergiéndoles (socializándoles) en la cultura corporativa de la empresa; la de Kromblad integra la teoría con la práctica, sumerge a los alumnos

en la vida profesional durante una formación práctica de 16 semanas y les ofrece oportunidades de entrar en contacto con el entorno profesional a través del trabajo de proyectos, encargos externos y participación en diversas competencias; la de Tallbarr se centra en una formación de tipo contextual, y recurre a las prácticas con el fin de dar a sus alumnos la oportunidad de obtener conocimientos tácitos y de socializarse con las actividades profesionales de su puesto de prácticas. Así pues, las tres escuelas imparten conocimientos de formas distintas, cooperan con sus respectivos entornos profesionales de diversas maneras e integran a sus alumnos en la vida profesional por diferentes vías. Esta diversidad de conocimientos, estrategias formativas, formas de colaboración y contactos con la vida profesional significa para alumnos con diferentes necesidades la oportunidad de obtener conocimientos y encontrar trabajo una vez aprobado el programa de formación. Mi estudio demuestra que estos métodos tan distintos adoptados por las escuelas examinadas generan condiciones favorables para que jóvenes con diferentes intereses y necesidades encuentren empleo una vez acabada la escuela, y conquisten de esta manera posibilidades económicas de crearse una vida independiente y de desarrollar su categoría como adultos. El estudio muestra también que -debido a la nueva orientación de la política escolar- los jóvenes de hoy disponen de un mayor margen de opciones. Existen ya variaciones locales y escuelas independientes dentro del sistema escolar general de Suecia que permite a los jóvenes hallar un sistema educativo adaptado a sus conveniencias.

Agradecimiento

La autora desea manifestar su agradecimiento a Sara Cervantes, del Instituto de Ciencias Humanas del Trabajo, Universidad Tecnológica de Luleå, Suecia, por la dedicación mostrada para realizar este estudio de caso.



Bibliografía

- Andersson, B., E.**, *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*. [= A tal pregunta, la respuesta – Una introducción a las técnicas de entrevista y encuesta] Estocolmo: Rabén Prisma, 1994.
- Andersson, C.**, *Kunskapssyn och lärande – i sambälle och arbetsliv*. [= La percepción del conocimiento y la formación, en la sociedad y la vida profesional] Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Arnman, G.; Jönsson, I.**, *Konkurrens för stimulans*. [= La competición por la estimulación] Estocolmo: Skolverket [Agencia nacional de educación], 1993.
- Bjurström, E.**, *Högt & lågt - Smak och stil i ungdomskulturen*. [= Fuerte o flojo – gustos y estilos en la cultura juvenil] Umeå: Boréa Bokförlag, 1997.
- Börjeson, M.; Gullberg, A.**, Inledning. [= Introducción] En: *I vuxenlivets väntrum*. [= En la sala de espera de la vida adulta] Umeå: Boréa Bokförlag, 1999, pp. 7-19.
- Carlgrén, I.**, Skolarbetet som en särskild slags praktik. [=El trabajo en la escuela como tipo especial de prácticas] En: *Miljöer för lärande*. [= Entornos formativos] Lund: Studentlitteratur, 1999, pp. 102-131.
- Denzin, N.; Lincoln, Y.**, *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Londres: Sage Publications, Inc, 2000.
- Egídius, H.**, *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. [=La escuela y la enseñanza en perspectiva histórica e internacional] Estocolmo: Bokförlaget Natur och Kultur, 2001.
- Frankfort-Nachmias, C.; Nachmias, D.**, *Research Methods in the Social Sciences. Fourth Edition*. Londres: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton, 1992.
- Göranson, B.**, *Det praktiska intellektet*. [= El intelecto práctico] Estocolmo: Carlsson Bokförlag, 1990.
- Jacobsson, M.**, “Att blifwa sin egen”. [= Ser su propio maestro] En: *Historisk sociologi*. [= Sociología histórica] Lund: Studentlitteratur, 1997, pp. 199-231.
- Jacobsson, M.**, “Att Blifwa Sin Egen”. *Ungdomars väg in i vuxenlivet i 1700- och 1800-talens övre Norrland*. [= “Ser su propio maestro”. El itinerario de los jóvenes a la vida adulta en la región más septentrional de Suecia, en los siglos XVIII y XIX] Umeå: Umeå universitet Sociologiska institutionen [Universidad de Umeå, Facultad de sociología]. 2000.
- Jonsson, B.**, Skolan som social arena. Om ungdomars, lärares och föräldrars upplevelser av samma skolor. [= La escuela como ámbito social. Las experiencias de adolescentes, maestros y padres sobre las mismas escuelas] En: *Ungdomarna, skolan och livet*. [= Adolescentes, escuela y vida] Estocolmo: HLS Förlag, 2001, pp. 143-183.
- Lave, J.; Wenger, E.**, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Mitterauer, M.**, *Ungdomstidens sociala historia*. [= La historia social de los jóvenes] Göteborg: Röda Bokförlaget AB, 1988.
- Marton, F. et al.**, *Inläring och omvärldsuppfattning*. [= Formación y percepción del mundo circundante] Estocolmo: Bokförlaget Prisma, 1999.
- Molander B.**, Ständigt på väg till kunskap. [= El camino permanente hacia el conocimiento] En: *Forskning om utbildning. En antologi*. [=Investigación sobre enseñanza y formación. Una antología.] Järfälla: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1992 pp. 428-449.
- Molander, B.**, *Kunskap i handling*. [= El conocimiento en acción] Göteborg Daidalos, 1996
- Ohlsson, L., B.; Swärd H.**, *Ungdom som sambällsproblem*. [= La juventud como problema societal] Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Olsson, M.; Johansson, J.**, “Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det”. Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer. [= “Si no todos pueden ver el mar, nadie debiera verlo”. Experiencias y conclusiones extraídas de dos tipos de enseñanza y formación.] En: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning . Några forskarperspektiv*. [= Condiciones y vías para la formación profesional básica. Algunas perspectivas de la investigación] Estocolmo: Skolverket [Agencia Nacional de la Educación] y Liber Distribution, 2001, pp. 85-104.
- Polanyi, M.**, Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Londres: Routledge, 1962.
- Propuesta 1990/92:85. Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen. [= Crecer con el conocimiento – Sobre la escuela secundaria superior y la educación de adultos] Estocolmo: Regeringens proposition [Propuesta de ley del gobierno sueco] 1991.**
- Rasmussen, J.**, Mästarlära och allmän pedagogik. [= La formación de artesanos maestros y la pedagogía general] En: *Mästarlära. Lärande som social praxis*. [= La formación de artesanos maestros. La formación como práctica social] Lund: Studentlitteratur, 2000, pp. 201-218.
- Richardson, G.**, *Svensk utbildningshistoria*. [= Historia de la enseñanza y la formación en Suecia] Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Rolf, B.**, *Profession, tradition och tyst kunskap*. [= Profesión, tradición y conocimientos tácitos] Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 1995.
- Skolverket** [Agencia Nacional de Educación] [Septiembre 2000] Skolverket – fakta – friskolor - information. [= La Agencia Nacional de Educación – Hechos – Escuelas independientes - información] [documento informático] Disponible en Internet: <http://www.skolverket.se/friskolor/information.shtml>, [consultado el 11.9.2000]
- Skolverket Rapport 149** [= Agencia Nacional de Educación, informe nº 149]. *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Utvärdering av gymnasieprogram 1997*. Huvudrapport. [= Cinco programas de secundaria superior bajo la presión del cambio. Evaluación de programas de secundaria superior 1997. Informe principal] Estocolmo: Liber Distribution, 1997.
- Skolverket Rapport 163** [=Agencia Nacional de Educación, informe nº 163]. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998*. Huvudrapport. [=Evaluación de cinco programas de secundaria superior, 1998. Informe principal] Estocolmo: Liber Distribution, 1998.
- Skolverket Rapport 168** [=Agencia Nacional de Educación, informe nº. 168]. *Hur gick det sedan? Annämarna av gymnasieskolan och av högskolans grundutbildning*. [= ¿Qué sucedió a continuación? Los usuarios de la enseñanza secundaria superior y la superior de primer ciclo] Estocolmo: Liber Distribution, 1999.
- Skolverket Rapport 182** [= Agencia Nacional de Educación, informe nº 182]. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999*. Huvudrapport. [= Evaluación de cinco programas de secundaria superior, 1999. Informe principal] Estocolmo: Liber Distribution, 1999.
- Skolverket Rapport 187** [= Agencia Nacional de Educación, informe nº 187]. *Reformering av gymnasieskolan. En sammanfattande analys*. [= La reforma de la escuela secundaria superior. Un análisis resumido] Estocolmo: Liber Distribution, 2000.
- SOU 1992:94. Skola för bildning**. Betänkande av läroplanskommittén. [=La escuela para la educación liberal. Informe de la comisión de currículos] Estocolmo: Utbildningsdepartementet [Ministerio de Educación y Ciencia], 1992
- SOU 2001:12. Fristående gymnasieskolor – bot eller tillgång?** [= Las escuelas independientes de secundaria superior: ¿Riesgo o ventaja?] Estocolmo: Utbildningsdepartementet [= Ministerio de Educación y Ciencia], 2001.
- Ungdomsstyrelsen** [Comisión Nacional de la Juventud]. *Ungdomars vägval – en studie om utbildning och arbetslivets början*. [= Opciones de carrera entre los jóvenes: un estudio sobre la enseñanza y la formación al inicio de la vida profesional] Estocolmo: Ungdomsstyrelsens utredning 18 [Comisión Nacional de la Juventud, informe de investigación nº 18], 2000.
- Waara, P.**, *Ungdom i Gränsland*. [= La juventud en la zona limítrofe] Umeå: Boréa Bokförlag, 1996.
- Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.