

Claves para la formación del profesorado de formación profesional

Josep Franci i Carreté
Universitat de Barcelona

Correspondencia
Josep Franci i Carreté
Barcelona

RESUMEN

El artículo, después de describir las principales incertidumbres que hoy se ciernen sobre el proceso de reforma de la FP, sugiere un perfil profesional para el profesorado de este nivel educativo que sirva de referencia para la orientación global y la planificación de su formación inicial y permanente. En relación a la formación inicial del profesorado de FP, se analiza la compleja situación del nuevo curso de cualificación pedagógica previsto en la LOGSE y se señalan un conjunto de ámbitos prioritarios en los cuales centrar dicha formación inicial. Para la formación permanente se señala la necesidad de priorizar la creación de dispositivos de formación permanente con una fuerte implantación en el ámbito local y con capacidad para conseguir la intervención de profesores, empresas, centros de formación (universidades y centros de formación continua) y Administraciones.

PALABRAS CLAVE: Formación profesional, reforma educativa, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado.

Keys for the vocational training teachers

ABSTRACT

The article, after describing the main uncertainties that today threaten the reforms of vocational training in Spain, suggest a professional profile for vocational training teachers that could be useful as a reference for the global orientation and the planning of their initial and on-the-job training. Referred to initial training, the article analyses the complex situation of the new Pedagogic Qualification Course and focuses on the priorities of the mentioned initial training. The last part of the article contains proposals for the creation of decentralised devices that could gather and unify the participation of teachers, enterprises, training centres (universities and on-the-job training centres) and public administrations in the planning and managing of training activities for vocational training teachers.

KEYWORDS: Vocational training, education reform, teacher's initial training, on the job teacher's training.

1. Introducción

Tras una década de debates, definición de títulos profesionales, elaboración de diseños curriculares y unas cuantas iniciativas más, una primera apreciación del proceso de reforma de la formación profesional (FP) inicial¹ en España nos presenta una imagen muy cercana a la atonía. La FP de 1970 tiene ya fecha de caducidad, pero la realidad del nuevo sistema aparece todavía muy desdibujada en el horizonte. No deja de ser significativo, por muy anecdótico que deba considerarse, que el titular que la redacción de *Comunidad Escolar* destacó en unas declaraciones del primer Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa tras las elecciones de 1996 fuera que «hay que aproximar la FP al mundo productivo»². Insistir una vez más en lo que ha sido un punto de acuerdo de todos los interlocutores que han debatido sobre la FP inicial en el último decenio hace temer lo peor: que continúen las nunca abandonadas declaraciones altisonantes sobre la necesidad de impulsar la FP inicial y que estas declaraciones continúen acompañándose de hechos mucho más modestos.

Me ocuparé, en las líneas siguientes, de analizar cómo las actuales indefiniciones de la reforma de la FP inicial afectan al colectivo de profesorado que trabaja en ella y, muy especialmente, cuáles deberían ser las líneas de desarrollo de dispositivos y planes de formación que facilitarían una contribución creativa del profesorado al nuevo sistema que pretende implantarse. No incluyo en el artículo un balance de lo que hasta ahora han hecho las diferentes administraciones con competencias en educación para formar al profesorado de FP. En primer lugar, porque nos llevaría a un análisis por comunidades muy poco fecundo y con un paupérrimo denominador común: su aportación insuficiente -bien es cierto que en grados muy distintos- al objetivo de formar al profesorado en su conjunto para hacer frente a los retos de la implantación de un nuevo sistema. En segundo lugar, porque las acciones de formación del profesorado con vistas a la nueva FP adolecen de un mismo defecto: no responden a un programa consensuado por los diferentes agentes e interlocutores que deben intervenir en la planificación y la ejecución de la formación del profesorado; responden, más bien, a iniciativas parciales más o menos logradas del MEC o de las diferentes comunidades con competencias en educación.

Hoy por hoy, el debate se sitúa todavía en el planteamiento global, en la delimitación de los objetivos generales y las principales líneas de desarrollo de la formación del profesorado de FP. Intentaré aportar algunos puntos de reflexión para el debate.

2. Panorama general del proceso de reforma

Algunos pasos deben consignarse en el *haber* de la reforma en curso: se ha definido la *arquitectura* del sistema, se ha elaborado el catálogo de los nuevos títulos de formación profesional, se han redefinido las especialidades del profesorado que deberá impartir los ciclos formativos correspondientes a cada título, se han

elaborado y difundido ejemplos de desarrollo del curriculum de los ciclos, se han llevado a cabo acciones específicas de formación del profesorado. Pero, hoy por hoy, el *debe* aparece con mucha más contundencia en el horizonte. Un amplio conjunto de indefiniciones amenazan una puesta en marcha del nuevo sistema mucho más precaria que lo previsto en su planificación³. Citemos algunas de dichas indefiniciones e incertidumbres:

- Faltan concreciones sobre el mapa de la formación profesional. No basta con conocer el catálogo de títulos sino la dimensión de la oferta de cada uno de estos títulos en los diferentes territorios y centros de formación. Este es un aspecto crucial para conocer la oferta real de FP inicial. Recuérdese, en este sentido, que la larga lista de títulos de formación profesional prevista en la Ley General de Educación se redujo, en la aplicación de la ley, a unos cuantos títulos. El contingente mayoritario de estudiantes de FP se concentró en muy pocas ramas y especialidades. La LOGSE debe pasar la misma prueba para poder determinar su capacidad de provisión de los técnicos cualificados que el sistema productivo necesita.

- La dimensión cuantitativa de la FP inicial en España pone en duda su funcionalidad para proporcionar técnicos cualificados en el tiempo y lugar requeridos por el mercado de trabajo. El porcentaje de jóvenes que cursan estudios de FP inicial en España es sensiblemente inferior al de la mayoría de países de la Unión Europea. Ello crea problemas considerables, especialmente en la relación con el sector industrial. En efecto, si las empresas no encuentran en la FP inicial una masa crítica suficiente de técnicos cualificados -y en la industria ello ocurre con cierta frecuencia- es evidente que va a recurrir a otras fuentes de selección de personal y a otras posibilidades de formación. Lo que no provea la FP inicial puede suplirse con fondos de FP ocupacional, para el personal de nueva incorporación, y con el recurso a la formación continua para los trabajadores en activo.

- La experiencia de los módulos profesionales-2 ha contribuido a alimentar todas las dudas posibles sobre la eficacia de los ciclos formativos de grado medio. No se ha evaluado con rigor esta fase experimental, lo cual reduce a mínimos el prestigio inicial de los ciclos de grado medio y maximiza el riesgo de una opción formativa de *segunda división*. En relación a estos cursos puede darse, además, una fuerte caída en su demanda a poco que se unan varios factores. Si el porcentaje de jóvenes que no obtengan el Graduado en Educación Secundaria se mantiene en cifras similares a las de estudiantes que actualmente sólo consiguen el Certificado de Escolaridad y si ello coincide con la persistencia de la actual inercia social a elegir el bachillerato en detrimento de la Formación Profesional -bien sea para acceder a la Universidad o, en menor medida, para cursar ciclos formativos de FP de grado superior- los ciclos formativos de grado medio van a tener un serio problema añadido de falta de demanda.

- No ha existido una aportación significativa de recursos económicos para potenciar los primeros pasos del nuevo sistema. Una vez más el estigma de la LGE -fracaso por falta de recursos- parece planear sobre la nueva reforma. También es significativo, en este sentido, el actual replanteamiento -a la baja, evidentemente-

de los requisitos de espacios mínimos exigibles para la impartición de ciclos formativos.

- No existe un conocimiento suficiente del nuevo sistema de FP en el tejido empresarial. Hoy por hoy, las empresas no tienen una percepción clara de lo que el nuevo sistema puede aportarles. En un sistema que requiere una intervención directa de las empresas ésta es una situación preocupante por dos motivos: porque puede poner en peligro la viabilidad de las prácticas en empresas y porque puede contraer notablemente la demanda de titulados de FP.

No parece, pues, que se estén modificando de forma substancial los dos grandes factores que han condicionado la historia de la FP inicial en España: por una parte, la falta de implicación de los agentes sociales en la planificación y evaluación de la formación a impartir; por la otra, el desinterés del Estado -con matices según épocas- para desarrollar un sistema de FP inicial (Farriols, Francí e Inglés, 1994, 10-32). De la letra del actual proceso de reforma deriva la voluntad de marcar un punto de inflexión en la trayectoria de la FP inicial: se quiere acercar la oferta de formación a las necesidades de cualificación del sistema productivo y, mediante las prácticas en alternancia, se quiere implicar a las empresas en la gestión de una parte de esta formación. Un reto sin duda ambicioso si se contempla el punto de partida. Un reto que, también de forma indudable, modificará el contexto en que el profesorado de FP desarrollará su tarea y modificará, asimismo, los requerimientos de formación de dicho profesorado. Conseguir que esta formación fomente una participación activa del profesorado en la implementación del nuevo sistema es una de las claves del actual proceso de reforma. No descubrimos nada nuevo afirmando que el éxito de cualquier dispositivo de formación reside en buena parte en la calidad del trabajo aportado por sus formadores/as. En el caso concreto de la FP inicial, un estudio reciente muestra cómo una muestra de 100 titulados de FP-2 destaca al profesorado como uno de los motivos de su buena valoración de la formación recibida:

«El segundo aspecto más valorado ha sido la relación con los profesores, de quienes se valora especialmente su dedicación y experiencia (...) Las respuestas obtenidas permiten apreciar, una vez más, el enorme valor que tiene la aportación del profesorado. Es importante constatar que la aportación del profesorado de FP, a menudo poco apreciado en su valoración social y poco apoyado por la Administración educativa, se señala como uno de los elementos destacables de una formación que también se valora positivamente. Debe, en consecuencia, mantenerse este activo importante del sistema con facilidades para la actualización y la formación permanente, especialmente importantes para un profesorado que, al margen de sus capacidades didácticas, debe mantener un conocimiento ajustado del mundo del trabajo, tanto en sus aspectos tecnológicos como de organización del trabajo» (Francí y Sánchez, 1997, 48-49).

Si las insuficiencias en la formación del profesorado dejan a éste fuera de órbita en el nuevo sistema, a las incógnitas reseñadas deberá añadirse un handicap decisivo. En este aspecto reside el valor estratégico de la formación del profesorado del nuevo sistema de FP inicial que pretende construirse.

3. Apuntes sobre el perfil del/de la profesor/a de FP

Los cambios en el conjunto del sistema de FP inicial y la importancia que la implicación del profesorado tiene en el éxito del nuevo sistema inducen, cuanto menos, a reconsiderar el perfil deseable de los profesores de formación profesional. Podemos, para ello, recuperar planteamientos que el entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia realizaba en el documento que sintetizaba la planificación de la implantación del nuevo sistema tras la aprobación de la LOGSE. Si bien en el citado documento no se definía un perfil profesional propiamente dicho, en la exposición de los requisitos de formación que deberían reunir los profesores se esbozaban algunos elementos del perfil deseable:

1. Una formación en didáctica y psicopedagogía que le permita abordar con éxito la impartición de los contenidos de su especialidad.

2. Una formación para la docencia de la Formación Profesional Específica que incluye el conocimiento del sistema de profesionalidad, la estructura y ordenación de la familia de adscripción y las capacidades de cooperación con el entorno económico y social.

3. Una cualificación en los conocimientos y capacidades específicas de las técnicas que debe transmitir y una cierta polivalencia que le permita ir adaptándose a las nuevas exigencias formativas (M.E.C., 1992, 123).

Algunos de estos conceptos son claramente producto del momento. Me refiero concretamente al «conocimiento del sistema de profesionalidad, la estructura y ordenación de la familia de adscripción». No resulta sorprendente que en un momento en que el debate sobre la estructura de las familias profesionales y los títulos de formación profesional estaba en pleno apogeo se incluyera este aspecto como uno de los prioritarios del perfil del futuro profesorado de FP. Sin embargo, el tiempo transcurrido obliga a matizar. Es evidente que cualquier profesor debe conocer los objetivos y estructura del sistema o dispositivo de formación en el que desarrolla su tarea, pero es mucho más discutible que este conocimiento pueda situarse en un mismo plano de importancia que sus capacidades didácticas o su conocimiento de los contenidos que debe impartir. Hecha esta salvedad, pueden reformularse los conceptos de la cita anterior para obtener los trazos más relevantes de un perfil profesional deseable para el profesorado del nuevo sistema de FP, que podrían resumirse en los puntos siguientes:

- Dominio de las tecnologías propias de la especialidad que debe impartir.
- Polivalencia que facilite una mayor capacidad de adaptación al ritmo de las innovaciones tecnológicas.

- Capacidad para conocer a sus alumnos y sus formas de aprendizaje y capacidad didáctica para adecuar a ellos el proceso de enseñanza.
- Conocimiento y capacidad de análisis y relación con el entorno productivo.

Son, en suma, requerimientos que no se apartan mucho de los que serían exigibles a cualquier formador. En todo caso, para los profesores de FP -tanto los de la FP inicial como los de la FP continua- dos de estas capacidades cobran mayor relevancia: la capacidad de análisis y relación con el mundo del trabajo y la adaptabilidad a los cambios acelerados de las tecnologías. El mayor relieve que ambos aspectos adquieren en la tarea del profesorado de FP debe tener una incidencia destacada en los planteamientos de formación inicial y permanente dirigidos a este colectivo.

Con estos elementos de perfil como referencia, pueden formularse algunas consideraciones y recomendaciones sobre la formación inicial y la formación permanente del profesorado de FP.

4. Consideraciones sobre la formación inicial

4.1. La difícil gestación del curso de cualificación profesional

La LOGSE incorpora como novedad la obligatoriedad, para el profesorado de FP, de cursar un curso de cualificación pedagógica (CCP) -con una duración mínima de un año- previo al inicio del ejercicio de la profesión⁴. Con esta novedad se aporta racionalidad a las vías de acceso a la profesión. Era injustificable que para ejercer la docencia en el bachillerato se exigiese un certificado de aptitud pedagógica y la acreditación correspondiente para la FP fuera innecesaria. Con todo, quedan todavía algunas rendijas abiertas que podrían llegar a desvirtuar esta nueva exigencia. Me explico. El artículo 33.1 de la LOGSE establece que para el profesorado de formación profesional «se exigirán los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria. En determinadas áreas o materias, se considerarán otras titulaciones relacionadas con ellas. Para el profesorado de estas áreas y materias podrá adaptarse en duración y contenidos el curso a que hace referencia el artículo 24.2 de esta ley».

Dar entrada en la FP inicial a profesionales con titulaciones *inferiores* a las de doctor, licenciado, arquitecto o ingeniero es, sin duda, un rasgo de realismo de la ley. En primer lugar, porque en los centros de FP es mayoritaria la presencia de profesores con titulaciones universitarias de primer ciclo -o simplemente con titulaciones equivalentes a la actual FP2. Prescindir de ellos es inviable en los centros públicos y muy difícil en los concertados o privados. En segundo lugar, porque la elevada cotización de la titulación de ingeniero en el mercado de trabajo no permitiría cubrir las plazas de profesor necesarias. Es necesario, pues, recurrir a colectivos con titulaciones académicas menos *competitivas* para quienes el trabajo en la formación profesional pueda competir con el atractivo de otras ocupaciones con retribuciones similares. Pero, en la letra de la ley, esta dosis necesaria de realismo

mo se combina con el riesgo de desvirtuar la formación pedagógica del profesorado de FP. Bien está que el curso de cualificación pedagógica adapte sus contenidos a las necesidades específicas del profesorado de FP. Pero resulta mucho más difícil de explicar por qué puede adaptarse la duración de este curso, especialmente si esta adaptación va a significar una reducción del tiempo dedicado a la formación. Podría pensarse que si la duración del mencionado curso se reduce, se facilita el ingreso de ingenieros técnicos y titulaciones similares. La eficacia de una medida así es dudosa, pero no lo es el impacto negativo que la medida tendría en la calidad de la docencia. Todo formador debe tener un alto nivel de competencias pedagógicas y el profesorado de FP no debe ser una excepción. Los incentivos que favorezcan el ingreso de profesionales cuya titulación académica les sitúa en posiciones de ventaja en el mercado de trabajo deben buscarse en aspectos que no cuestionen la calidad de su aportación profesional.

Soy consciente de que estas observaciones pueden ser completamente vanas. Son sobradamente conocidas las enormes dificultades que la gestación del nuevo curso de cualificación pedagógica está encontrando a su paso. El actual CAP se resiste una y mil veces a firmar su acta de defunción. A esta asombrosa capacidad de supervivencia del CAP contribuye decisivamente el mayor coste que el curso de cualificación pedagógica va a tener, dada la mayor duración establecida por ley. La Administración educativa, que no está dispuesta a absorber dicho coste en un período de duras restricciones en el presupuesto del Estado, es consciente de la impopularidad de cargar el incremento de coste al usuario del futuro CCP. La tentación está servida: reducir costes limitando la duración del CCP y acentuar más aún esta reducción en la capacitación de titulados con niveles inferiores a los de segundo y tercer ciclo universitario. No deja de ser una salida poco airosa y, a la vez, muy peligrosa para una FP inicial sólida. Todo ello abona una situación pantanosa a la que el CAP presta sus restos mortales para evitar el vacío.

4.2. Ámbitos prioritarios de la formación inicial del profesorado de FP

Parece ocioso, una vez esbozados los trazos principales del perfil del profesorado de FP inicial, señalar los aspectos prioritarios en que, a mi entender, debería centrarse su formación inicial. No obstante, las personas que acceden a la docencia en la FP inicial lo hacen con un *background* previo que puede hacer superflua una formación que reincida en competencias que dichas personas tienen ya asumidas. Así, por ejemplo, puede relegarse a un segundo plano la formación en el aspecto tecnológico, puesto que la propia titulación requerida para el acceso a la docencia debe constituir, cuanto menos, una garantía suficiente de capacitación. Tanto en el caso de titulados universitarios jóvenes con escasa experiencia profesional como en el de titulados con experiencia profesional que optan por la docencia, la formación tecnológica no es una prioridad de su formación inicial como profesores: puede reducirse a módulos de actualización -centrados en el dominio de conocimientos y habilidades tecnológicas necesarias para la docencia en la FP inicial y no contempladas en los estudios universitarios- en la especialidad a la que se aspire y en

especialidades afines de la misma familia profesional, con lo cual se potenciaría ya desde el principio de la carrera docente una especialización actualizada y la polivalencia que debe facilitar la adaptación a ulteriores cambios. En esta formación para la polivalencia debe ocupar un puesto relevante el aprendizaje, por parte del futuro profesorado, de las competencias clave en las que posteriormente deberán formar a sus alumnos.

No se descubre nada nuevo si se afirma que en la formación inicial del profesorado de FP debe primar la formación tanto psicopedagógica como didáctica. En términos generales, ésta ha sido la intención de la formación que diversas universidades españolas han impartido a quienes querían obtener el CAP y así debe continuar siendo en el CCP. Sin embargo, sí deben introducirse modificaciones substanciales en ciertos enfoques de dicha formación hasta ahora bastante habituales. Me refiero concretamente a la tendencia a centrar la formación en psicopedagogía y en didáctica en un plano casi exclusivamente teórico. Se incurre con demasiada frecuencia en lo que Jacques Busquet (1974) caracterizó con agudeza:

«Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero».

Una indigestión de psicopedagogía no solamente hace inútil buena parte de la formación inicial y reduce el apoyo al nuevo profesor a su mera capacidad de resistencia en un medio adverso, sino que además predispone en contra de cualquier reflexión posterior sobre la práctica profesional y, por consiguiente, reduce notablemente las posibilidades de mejora de la práctica del profesorado. La formación psicopedagógica debe partir siempre del conocimiento del alumnado con el que se va a trabajar⁵ y la formación didáctica debe partir siempre de las materias que el futuro profesor debe impartir. Si ambas cosas se consiguen probablemente se limitarían las frustraciones por la poca motivación y el poco «nivel» de los alumnos y se enriquecería la práctica de muchos profesores cuya referencia docente más inmediata es la formación universitaria que han recibido, referencia manifiestamente inadecuada a la práctica profesional en la FP inicial.

Este ámbito psicopedagógico y didáctico debe complementarse con módulos formativos que capaciten para establecer relaciones fluidas con el tejido productivo: herramientas para conocer el entorno desde la perspectiva de los sectores de

actividad económica, dimensión de las empresas, tendencias de las ocupaciones, cualificaciones demandadas, etc.

Para los jóvenes sin o con poca experiencia laboral podrían habilitarse módulos de «inmersión» en la realidad de la empresa, especialmente desde el punto de vista de la organización del trabajo y la gestión de los recursos humanos. Este aspecto se podría reforzar con la participación de expertos de empresa en algunos tramos del itinerario formativo y con breves «stages» de formación en las propias empresas.

Por ley y por potencial formativo son las Universidades quienes deben impartir esta formación inicial y quienes, en el ejercicio de esta responsabilidad, deben esforzarse para evitar una formación alejada de los requerimientos de la nueva FP inicial. Convendría, para ello, contemplar la participación de otros agentes (empresas y profesores de FP, fundamentalmente) en el curso de cualificación pedagógica. La función de la Administración tampoco ofrece mucho margen de duda: diseño de especificaciones para la formación a impartir, homologación de los centros, seguimiento y evaluación de los cursos... Sería recomendable que en el ejercicio de estas funciones las diferentes Administraciones tuvieran siempre en cuenta que se trata de una formación inicial más compleja que la que se imparte a los futuros profesores de bachillerato.

5. Un nuevo dispositivo para la formación permanente

Si una característica ha tenido hasta hace pocos años la formación permanente del profesorado de FP ha sido la dispersión e incoherencia de los itinerarios formativos puestos al alcance de dicho profesorado. Las acciones de formación específicamente diseñadas para profesores de FP no han obedecido a una planificación global previa sino a las iniciativas de agentes muy diversos: universidades, centros de profesores, empresas proveedoras de tecnologías para la enseñanza profesional, etc. Si bien puede valorarse positivamente esta multiplicidad de agentes -sus aportaciones respondían a especializaciones potencialmente complementarias- no sucede lo mismo con la ausencia de un plan global que diera coherencia a la acción de cada uno de ellos. En años recientes, muy especialmente a partir de la promulgación de la LOGSE, diferentes Administraciones con competencias en educación han tratado de corregir esta deficiencia, elaborando ambiciosos planes específicos de formación permanente del profesorado de FP. A grandes rasgos, pueden observarse dos grandes tendencias en dichos planes: la primera consistiría en coordinar desde la Administración, sin mucho valor añadido, las actuaciones preexistentes a la elaboración del plan; la segunda, en crear, también desde la Administración educativa, un gran dispositivo centralizado que permita una formación permanente óptima.

La consistencia de la primera opción es, ya a simple vista, más que discutible. Significa cristalizar en una apariencia de planificación que no hace sino consolidar una situación de facto, con todas sus rémoras de cuotas de poder e intereses existentes. El usuario final, el profesorado, no puede beneficiarse de una oferta de

formación que abarque todos los ámbitos en los que debe formarse. Más margen para el debate ofrece la segunda de las opciones (un dispositivo central especializado). Hace ya tres años criticábamos los obstáculos, complejidad y costes excesivos de esta alternativa:

«Significa, entre otras cosas, tener servicios muy «poblados» de personal y con gran capacidad de anticipación y detección de las necesidades de formación del profesorado que imparte la FPE en una gama variadísima de situaciones. Significa disponer de presupuestos notables para movilizar a empresas dedicadas a la formación que puedan hacer frente a una actuación masiva y generalizada y que sean capaces -algo realmente difícil- de adaptarse a la ya mencionada diversidad de situaciones; esto, o movilizar un pequeño ejército de formadores a quienes hay que formar mediante costosos procesos de formación de formadores y a los que, lógicamente, también hay que retribuir. Significa grandes dificultades para eludir la inercia a discriminar al profesorado de las familias profesionales minoritarias o, si se elude y se quiere impartir una formación correcta, pagarla a un precio innecesariamente caro. Significa movilizar recursos tecnológicos para actuaciones de ámbito general, con el gasto correspondiente, cuando probablemente tales recursos eran asequibles mediante acuerdos de ámbito local. Significa, en fin, dificultades y obstáculos «ad infinitum» (Farriols, Francí e Inglés, 1994, 194-195).

La dificultad para dar respuesta a estos requerimientos y algunos más en un período de restricciones presupuestarias se halla en la base del incierto futuro y resultados del *Plan de actualización de conocimientos* que el antiguo MEC diseñó para el profesorado de formación profesional de su territorio de gestión. El Plan, elaborado a partir de objetivos ciertamente ambiciosos, adolecía ya desde su concepción de un mal endémico en la FP española: el de responder fundamentalmente a la iniciativa de una parte del aparato del Estado, sin haber previamente contrastado su viabilidad, esto es, sin haber asegurado el interés, la colaboración y la participación activa de empresas, sindicatos y organizaciones empresariales, ni las disponibilidades presupuestarias de la propia Administración. De esta debilidad se ha resentido el destino de los Centros de Formación, Innovación y Desarrollo, que estaban llamados a tener una función clave en el dispositivo de formación permanente. Echeverría ha resumido las funciones asignadas a estos centros:

- *Diseño, organización e impartición de cursos de formación*, en colaboración con expertos y estructuras formativas de las empresas más desarrolladas del sector productivo correspondiente, que completen la formación de los profesores recién incorporados a la docencia -cursos de formación inicial- o la de aquéllos con experiencia docente que necesiten actualizar sus conocimientos técnicos -cursos de formación permanente-.

- *Análisis y evaluación de la idoneidad técnica y la eficacia pedagógica del equipamiento* correspondiente a cada ciclo formativo de la familia profesional asociada al Centro.

- *Desarrollo de investigaciones sobre el currículo*, mediante la elaboración de materiales didácticos que orienten y faciliten la práctica docente (Echeverría, 1993, 325).

En la línea esbozada por el referido *Plan* del M.E.C. se inscribía un proyecto de la Generalitat de Cataluña que nunca llegó a ver la luz más allá de círculos muy restringidos. El proyecto partía de un nivel de relaciones escuela-empresa destacable y potenciaba un mayor grado de sinergia entre acciones de formación profesional de distinto tipo. Me refiero a lo que dio en llamarse Centros de Innovación en Materia de Formación Profesional (CIMFOP). El proyecto preveía la creación de una red de centros de formación profesional, cada uno de los cuales colaboraba con la Administración en tareas de innovación, investigación, documentación e inserción profesional relacionadas con una familia profesional y un sector de actividad económica determinado. Se trataba, en síntesis, de centros piloto que debían servir de referencia para los centros que impartían ciclos formativos de una misma familia profesional y que debían establecer una estrecha vinculación y colaboración con su sector económico, siempre en el ámbito territorial catalán. A estos centros se encomendaban, entre otras, funciones como la realización de estudios de necesidades de formación del sector, la investigación y propuestas de actualización de los títulos profesionales, la elaboración de material didáctico, la participación en el diseño de especificaciones de equipamientos para los talleres, la colaboración en tareas de inserción profesional, etc. Asimismo, los centros mencionados debían tener una intervención destacada -coordinada con los servicios centrales de la Administración educativa- en la detección de necesidades, planificación y realización de acciones de formación permanente del profesorado. Se concentraba así la formación permanente de los profesores de cada familia profesional en un centro suficientemente equipado, con disponibilidad de formadores y con una estrecha vinculación con las empresas del sector. Si tenemos en cuenta que tanto equipos como formadores eran «amortizados» en múltiples actividades (cursos de FP reglada, ocupacional y continua, fundamentalmente), realmente debemos concluir que, aun sin abandonar del todo un cierto deje centralizador, el proyecto presentaba una capacidad notable de sinergia y su materialización, nunca realizada, hubiera significado un avance cualitativo.

Ambos proyectos contienen, aunque de forma muy insuficiente, una tendencia incipiente que merecería ser profundizada: la de crear dispositivos de formación del profesorado de FP con una fuerte implantación en el ámbito local en los que intervinieran los diferentes agentes que configuran el sistema de FP inicial: profesores, empresas, centros de formación (universidades y centros de formación continua) y Administración. Un dispositivo de estas características tiene una capacidad de sinergia enormemente superior a la que nunca podrá tener un dispositivo centralizado o semicentralizado, puesto que permite establecer una red inteligente escuela-empresa apta para un amplio conjunto de acciones: acuerdos para el desarrollo de la formación en centros de trabajo, obligatoria en los nuevos ciclos formativos, cesión por parte de las empresas de material tecnológico apto para la formación, utilización de los locales de los centros para actividades de formación

profesional continua, realización de cursos de formación profesional ocupacional resultantes de acuerdos Administración-centros de formación-empresas... y también realización de actividades de formación del profesorado para las que se contaría con centros bien dotados y con la posible colaboración de las empresas para facilitar períodos de formación práctica del propio profesorado.

Este tipo de dispositivo -red inteligente escuela-empresa a nivel local/zonal- tiene la ventaja de contar ya hoy con realizaciones embrionarias. Las acciones mencionadas en el párrafo anterior no son fruto de la ilusión sino reflejo de experiencias reales. Para la formación en alternancia, la colaboración entre empresas y centros de FP es forzosa, especialmente si éstos últimos quieren cumplir con las obligaciones que prescriben las enseñanzas mínimas de los ciclos formativos. La cesión de material -sobrante u obsoleto para la producción pero todavía útil para la formación- a los centros de FP ha sido desde hace tiempo una práctica habitual por parte de muchas empresas. Muchas asociaciones empresariales con pocos medios o ubicadas en zonas alejadas de los grandes núcleos urbanos han utilizado los centros de FP e incluso su profesorado para impartir cursos de formación continua para sus asociados. Se trata, en suma, de construir un dispositivo con múltiples campos de intervención y con gran capacidad de impacto, sobre la base de realizaciones parciales hoy existentes y, además, aprovecharlo para las actividades de formación del profesorado. Este parece, como mínimo, un planteamiento más útil, realista y viable que el de grandes dispositivos centrales⁶. Pese a todo, su gran virtud -su capacidad para asegurar la consolidación de la FP inicial a nivel territorial- es al mismo tiempo su gran enemigo, en la medida que supone una pérdida de control desde los órganos centrales de las Administraciones. Su futuro, pues, no deja de depender del margen de maniobra que la sociedad civil y el tejido empresarial del país quieran conceder a los representantes políticos: si la presión es poca, el jacobinismo latente o explícito de la mayoría de nuestros políticos (sean de derechas o izquierdas, nacionalistas o estatelistas) tenderá a la reproducción de dispositivos centrales lo cual, en el actual marco de control férreo del déficit público, significa tender a la nada.

En un dispositivo descentralizado con participación de múltiples agentes, la función de la Administración debe ser substancialmente distinta a la que hemos conocido hasta ahora. Su intervención debería limitarse a facilitar el acceso del profesorado a la formación, sufragar el coste de las actividades de formación (lo cual es realizable si se tiene en cuenta el ahorro considerable en costes de estructura), a homologar y certificar las acciones formativas de acuerdo con especificaciones e itinerarios previamente definidos, orientar y apoyar acciones formativas con estudios de necesidades por territorios y familias profesionales y, finalmente, a suplir temporalmente la falta de iniciativas a nivel local/comarcal.

Notas

1 Emplearé el término Formación Profesional inicial (FP inicial) para designar lo que en España -y solamente aquí- solemos denominar Formación Profesional reglada.

- 2 Ver *Comunidad Escolar*, nº 563, de 27 de noviembre de 1996.
- 3 El estigma pertinaz de la Ley General de Educación -falta de recursos para el desarrollo de la ley- parece planear sobre un nuevo intento de potenciar la FP inicial.
- 4 El actual Certificado de Aptitud Pedagógica no era obligatorio para el profesorado de FP, pese a que un número importante del colectivo lo hubiera obtenido.
- 5 Sirve poco conocer estilos cognitivos, motivación para el aprendizaje, etc., de los jóvenes en general. Sirve bastante más conocer todo esto en referencia a los jóvenes que cursan o van a cursar formación profesional. Sirve mucho más centrar este conocimiento en jóvenes de hábitats sociales diferentes. Esta debería ser la tendencia del nuevo CCP, que sin duda se verá reforzada por la inclusión de prácticas formativas en centros de formación profesional (aspecto éste previsto en el nuevo CCP).
- 6 Lo cual, obviamente, no significa garantía alguna sobre sus posibilidades de realización, puesto que también para diseñar e implementar dispositivos de ámbito local o zonal como los descritos es preciso un esfuerzo de planificación y concertación entre los diferentes agentes que intervienen en él. Lo que hemos querido destacar es que con costes similares se puede levantar un dispositivo con una capacidad de impacto muy superior en varios ámbitos clave de la FP inicial.

Referencias bibliográficas

- Bascones, R. (1995). *Programes de Garantia Social. L'última oportunitat?* Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular y Horsori.
- Busquet, J. (1974). «¿Pueden fabricarse profesores?». Busquet, J., *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE. Citado por Santos Guerra, M.A., «La formación inicial. El curriculum del nadador». *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para su seguimiento y evaluación*. Barcelona: PPU.
- Farriols, X.; Franci, J. & Inglés, M. (1994). *La formación profesional en la LOGSE. De la ley a su implantación*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Franci, J. & Sánchez C. (1997). *La FP ajuda a trobar feina*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular y Horsori.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Plan de reforma de la formación profesional*. Madrid: MEC.