

Formación y actitudes en la FP reglada

POR

MARÍA ISABEL JOCILES RUBIO*

INTRODUCCIÓN

El tema que voy a tratar es el de la formación profesional reglada, es decir, el de la FP que se imparte en los institutos de enseñanza secundaria, pero centrandome únicamente en los modelos de formación que se siguen para preparar a tres profesionales del ámbito de los servicios: a los educadores infantiles, a los animadores socioculturales y a los integradores sociales. Unos profesionales que, en esos institutos de secundaria, son formados por los mismos equipos docentes y que, en conjunto, integran lo que se denomina, en el argot de la FP, la familia profesional de “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”. Pero, antes de exponer esos modelos de formación, tal vez cabría preguntarse previamente sobre el interés que puede tener para la antropología social el estudio de la formación profesional. Dado que yo me he embarcado en un estudio de este tipo, que cuenta, además, con pocos precedentes en la disciplina, trataré de dar una respuesta, aunque sea tentativa, a esta pregunta.

En primer lugar, considero que el hecho de que los antropólogos investiguen la actual formación profesional supone aprovechar una ocasión más para desmentir la manida idea de que la antropología social no se ocupa o no puede ocuparse de los problemas de las sociedades complejas, estando condenada a tratar, si acaso, cuestiones marginales dentro de ellas. La formación profesional, su contenido y calidad, no son, desde luego, cuestiones marginales, sino problemas sociales importantes de nuestro tiempo. Tanto es así que hoy en día la formación profesional constituye una parte, y una parte relevante, de las políticas de actuación sobre el empleo, de las llamadas “políticas activas”, de modo que se puede decir, sin riesgo a exagerar, que se ha convertido en uno de los principales instrumentos en la lucha contra el paro y las otras incidencias que las transformaciones económicas contemporáneas están teniendo sobre el mercado de trabajo, en un remedio para reducir o evitar el desfase entre la oferta y la demanda de trabajo.

En segundo lugar, ocurre que la etnografía, esto es, la estrategia metodológica paradigmática de la antropología social, está bastante de moda entre las disciplinas que se dedican al estudio de la educación (pedagogía, psicología, sociología...); sin embargo, se ha aplicado casi exclusivamente al estudio de otros niveles de enseñanza, tales como la primaria, la secundaria o el bachillerato, pero apenas al de la formación profesional.

* Universidad Complutense de Madrid.

Al menos, en el caso de España, no conozco ningún acercamiento etnográfico al tema; solo investigaciones eminentemente cuantitativas que, por un lado, no proporcionan información sobre cómo se aplican en la práctica los programas de FP, es decir, sobre “qué es lo que sucede realmente en ellos”, y que, por otro, se han dedicado o bien a realizar estudios socioeconómicos sobre los que fundamentar las reformas de la formación profesional y la creación de nuevas titulaciones o bien a calibrar los impactos de la FP, es decir, a hacer un seguimiento de las trayectorias laborales de los alumnos que han terminado sus estudios. Así, faltan investigaciones cualitativas que se adentren en la denominada “caja negra”, es decir, en lo que ocurre en los centros donde se imparten esas enseñanzas, y, sobre todo, que lleven a cabo un acercamiento en profundidad a lo que sucede en ellos. Una labor que, en mi opinión, puede desarrollar perfectamente la antropología social.

Y, por último, creo que esta puede tener interés en el estudio de la FP, por cuanto la formación profesional, al igual que cualquier institución social, es un sistema cultural y, por ello, posibilita estudiar aquellos aspectos de la realidad que habitualmente preocupan a un antropólogo: el uso y la concepción del espacio y del tiempo, por ejemplo las representaciones que los actores sociales tienen de sí mismos, de los otros o del contexto sociocultural en que están insertos, la influencia de esas representaciones en las prácticas cotidianas, los modelos que inspiran y fundamentan los procesos que tienen lugar en ella, las estrategias desplegadas por los agentes sociales, los valores que vehiculan en sus comportamientos y discursos, etc. Obviamente, aquí no puedo ocuparme de todos estos aspectos de la formación profesional. De hecho, como indiqué al principio, voy a centrarme en uno de ellos, en el de los modelos de educación y/o formación que se manejan en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los ciclos formativos de la familia profesional de “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”.

MODELOS DE FORMACIÓN EN LOS *CURRICULA*

Para entrar ya en el tema, empezaré diciendo que, desde mi punto de vista, existe un gran contraste entre el modelo de formación manejado por los equipos docentes que he investigado y el modelo de formación que está en la base de los *curricula* oficiales. El análisis de los documentos donde estos se establecen¹ permite apreciar el uso de un

¹ BOE del 21, 22 y 26 de febrero de 1996. Estos BOE contienen los reales decretos que establecen los títulos de Técnico Superior en Animación Sociocultural, Técnico Superior en Animación Infantil y Técnico Superior en Integración Social. Aunque estos reales decretos mencionan los contenidos básicos a impartir en cada uno de esos módulos, en 1997 se publicaron tres nuevos reales decretos con una exposición más exhaustiva de los mismos.

modelo que yo he llamado de formación de recursos humanos, en el sentido de que, en concordancia con lo que mantienen las políticas activas de empleo, a la formación profesional se le ha asignado como principal función la de ajustar la oferta a la demanda de trabajo, es decir, preparar a los alumnos de acuerdo con los requerimientos y necesidades de las empresas de cada sector económico, lo cual, según esas mismas políticas, sería la condición necesaria para su incorporación más inmediata a dicho mercado.

Este intento de adecuar la formación profesional reglada a las necesidades y exigencias de las empresas se detecta, en primer lugar, en el proceso que se siguió para diseñar los *curricula*. A grandes rasgos, este proceso consistió en lo siguiente: se constituyeron grupos de expertos que se encargaron, por un lado, de saber cuáles son las figuras profesionales demandadas en cada sector socio-económico y, por otro, de estudiar las competencias y las capacidades que las empresas pedían de esas figuras. Posteriormente, esas competencias y capacidades fueron traducidas a objetivos generales de aprendizaje y a las denominadas capacidades terminales de cada módulo (es decir, a los objetivos específicos de cada asignatura, para entendernos), estableciéndose igualmente los contenidos básicos y los criterios de evaluación. Pero ese intento de adaptar la formación profesional a los requisitos del mundo empresarial, de formar recursos humanos ajustados a sus demandas y necesidades, se aprecia igualmente en el producto resultante, en el modo en que quedaron finalmente fijados los *curricula* oficiales. Y esto, en mi opinión, se patentiza primordialmente en el hecho de que esos *curricula* definen detalladamente los procedimientos (o habilidades técnicas) o, en menor medida, los conceptos (o conocimientos teóricos) que deben adquirir los alumnos, dejando más de lado, en cambio, las actitudes o los valores que también tendrían que formar parte de sus capacidades profesionales.

Ello no quiere decir, por supuesto, que olviden hacer cualquier mención a esas actitudes; sin embargo, aparecen casi exclusivamente en los primeros niveles de concreción curricular. O, dicho de otro modo, mientras los conocimientos técnicos van siendo especificados sucesivamente a lo largo de los currículos, es decir, van siendo presentados desde unas primeras enunciaciones muy genéricas (por ejemplo, en el apartado donde se formulan las “capacidades profesionales”) hasta alcanzar otras bastante más específicas, no ocurre lo mismo con las actitudes. Estas no solo no son objeto de concreción curricular, sino que las alusiones a ellas se van perdiendo paulatinamente, con lo cual a los equipos docentes se les despista sobre cómo y qué actitudes evaluar (y, por tanto, sobre cómo y qué actitudes formar).

La pérdida progresiva de referencias a las actitudes es reconocida indirectamente por los documentos oficiales, toda vez que, por ejemplo, los BOE de 1997 aseguran, de modo expreso, que “los elementos curriculares de cada módulo incluyen por lo general

conocimientos relativos a conceptos, procesos, situaciones y procedimientos que concretan el *saber hacer* técnico relativo a la profesión”. ¿Acaso es que los diseñadores de los *curricula* consideraron que las actitudes no son importantes para el ejercicio profesional? Probablemente estimaron en su momento que sí lo eran, pero dejaron de lado el quehacer de definir las, puesto que lo único que se dice a este respecto es que “las capacidades actitudinales que pretenden conseguirse deben tomar como referencia fundamental las capacidades terminales del módulo de formación en centro de trabajo y las capacidades profesionales del perfil”. Es decir, que, para averiguar qué actitudes deben conseguir los alumnos, se invita a los profesores a que acudan a revisar lo establecido para las prácticas en las empresas (que no otra cosa es el módulo de *Formación en centro de trabajo*), así como en el apartado de las “capacidades profesionales”. ¿Y qué se dice en estos lugares? Pues, en primer lugar, en el módulo de *Formación en centro de trabajo* se dice que los alumnos tienen que “colaborar y participar en el centro de trabajo, adoptando las actitudes de profesionalidad requeridas”,² con lo cual no resulta difícil deducir que la relativa indefinición en que se mantienen las actitudes obedece al deseo de disuadir a los equipos docentes de intentar formarlas y evaluarlas, remitiendo o delegando esta tarea a los centros de trabajo, a las empresas. Y esto es algo que no solo se deduce de los *curricula* oficiales, sino que es corroborado por algunas experiencias tenidas por los centros escolares cuando han consultado sobre estos asuntos con la Administración educativa. A continuación presento una cita donde una profesora nos relata una de esas experiencias, a través de la cual podemos ver que el MEC, en este caso, concibe la formación y evaluación de actitudes como una labor propia de las empresas:

Bueno, yo recuerdo en alguna ocasión de plantearnos: “Es que este alumno, a pesar de que sea un alumno muy brillante, es que le faltan las actitudes y las aptitudes, las dos cosas, para ejercer la profesión”. Bueno, lo que nos transmitió en su momento, la vez que lo consultamos en el Ministerio..., lo que se nos dijo fue que nosotros, en realidad, lo que aquí estábamos dando era un título académico de un determinado nivel, y no estamos haciendo la selección de personal. Si un alumno verdaderamente no ha conseguido esas actitudes... (pues, que no era problema nuestro). Y nos dijeron que, por otro lado, nosotros no estamos haciendo selección de personal. Y, entonces, como no estamos haciendo selección de personal, nosotros les podemos garantizar [a las empresas] que tienen un determinado nivel, pero nada más. Luego, cuando los vayan a contratar, cada una sabrá cómo busca el perfil más determinado dentro de lo que nosotros hemos preparado. Esa fue la respuesta.

(Profesora de Educación Infantil e Integración Social)

¹ Ello en los ciclos de ASC y EI, pues en el de IS no se dice nada al respecto.

Es por esto por lo que, en mi opinión, la falta de desarrollo de las actitudes por parte de los *curricula* deja ver, de modo más claro que otros aspectos de los mismos, el hecho de que se mueven dentro de la órbita del modelo de formación de recursos humanos. El ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo puede producirse de forma más completa, efectivamente, si la formación de la vertiente actitudinal o predisposicional de los profesionales queda en manos de las empresas, entre otras cosas porque sería difícil de creer que estas “fabricaran culturalmente trabajadores” con actitudes o predisposiciones contrarias a sus objetivos, valores y formas de actuar, es decir, no adaptados a ellas.

Y, si nos fijamos ahora en el apartado de “capacidades profesionales”, resulta también muy significativo que “la capacidad profesional” que en los *curricula* de los tres ciclos formativos se formula con un lenguaje más actitudinal sea la que, para el de Animación Sociocultural, se expresa como sigue:

Mantener relaciones fluidas con los miembros del grupo funcional en el que está integrado, *responsabilizándose* de los objetivos asignados al grupo, *respetando* el trabajo de los demás, organizando y dirigiendo tareas colectivas y *cooperando* en la superación de dificultades que se presenten *con una actitud tolerante* hacia las ideas de los compañeros y participantes.

La responsabilidad, el respeto y la cooperación, de esta manera, constituyen algo que los futuros profesionales tienen que orientar a lo que se califica de “grupo funcional”, esto es, a los miembros de la empresa con que se trabaje. Digo que esto es significativo porque un elemento central de las nuevas formas empresariales de organizar y gobernar la mano de obra consiste, precisamente, en producir trabajadores que participen positivamente en la gestión de su propio trabajo, que colaboren con los equipos a los que han sido asignados y que se responsabilicen e impliquen en los objetivos de la gerencia empresarial; pero estos modelos productivos y de gestión del trabajo que se están imponiendo lo que persiguen —a fin de cuentas— no es otra cosa que establecer una nueva relación entre capital y trabajo que permita disponer de trabajadores más adeptos a las empresas.

Así, nos encontramos con que los *curricula* o bien atribuyen a las empresas la función de formar las actitudes en los alumnos o bien envían a los profesores de FP hasta el apartado de “capacidades profesionales” para averiguar cuáles pueden ser objeto de formación/evaluación en el centro educativo; unas “capacidades profesionales” que, en unos casos, como el que acabamos de ver, orientan las actitudes hacia las relaciones con el “grupo funcional”, en muy pocos hacia las relaciones con los “usuarios” y, la mayoría de las veces, simplemente no las direccionan, con lo cual —y tal vez parezca una conclusión perversa— la posibilidad de que los centros de

trabajo las puedan encarrilar, las puedan adaptar a sus objetivos, valores y maneras de actuar se facilita en buena medida.

En cualquier caso, si los equipos docentes se empeñan, a pesar de todo, en formar actitudes en sus alumnos, son ellos los que tienen que ingeniárselas para idear maneras de hacerlo, porque los *curricula* poco les ayudan en ello. Y lo cierto es que, al menos, los que yo he estudiado los forman, a partir de un modelo de formación no solo alejado del modelo de formación de recursos humanos, sino incompatible con el hecho de que esa labor se delegara a las empresas. Dice una profesora a este respecto:

Yo creo que, si la formación se hiciera solo en las empresas, habría un mayor ajuste a la empresa, probablemente —que es lo que hablábamos antes—, pero impediría una formación más personal, es decir, que ya habría que quitar la palabra formación.

(Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural)

MODELO DE FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DOCENTES

Y esto es así porque los equipos docentes de estos ciclos formativos forman a sus alumnos, no en la adhesión a los objetivos de las empresas, sino en la adhesión a los objetivos de unos procesos de intervención cultural, social y/o educativa que podemos calificar de ideales, en el sentido de que se han configurado sobre la base de rescatar los aspectos considerados más armoniosos y positivos de procesos de intervención realmente implementados en la práctica empresarial o, más frecuentemente, institucional. Es decir, que para conocer qué tipo de intervenciones sociales tienen que emprender sus alumnos y, por tanto, para conocer qué capacidades deben formar en ellos, acuden, sin duda, a la observación de lo que se está realizando en las empresas/entidades de cada sector económico (con las que se ponen en contacto, sobre todo, mediante el seguimiento de las prácticas de los alumnos), pero se acercan a estas fuentes de información con una mirada selectiva, interpretando y valorando lo observado en ellas desde la perspectiva de los objetivos que sería deseable conseguir tanto en educación infantil como en animación sociocultural, en integración social. Solo lo que contribuye a alcanzarlos es trasvasado al modelo de enseñanza-aprendizaje.

La idea es, por consiguiente, que los futuros profesionales apliquen su conocimiento experto no, en primer término, para mejorar los resultados económicos empresariales, sino los resultados sociales, socio-culturales o socio-educativos de las intervenciones. Para estos equipos docentes es fundamental el hecho de que “los pro-

ductos” de las empresas de los tres sectores económicos donde se van a integrar sus alumnos son, ante todo, servicios orientados a personas y grupos, y no unos cualesquiera, sino unos servicios que deben tener como finalidad última el aumento de la autonomía de los usuarios, así como de su capacidad individual y colectiva para cambiar la realidad en que están insertos; y están convencidos de que no todas las empresas que los ofrecen hacen compatibles sus intereses económicos con esa finalidad.

De este modo, buena parte de lo que ocurre en las empresas de estos sectores de servicios, si les es de alguna utilidad didáctica, es para saber qué es lo que no hay que hacer y, por consiguiente, para cuestionarlo con los alumnos en el aula y/o para encaminar el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia horizontes diferentes. Así lo ve, por ejemplo, una informante cuyas palabras (en este caso, sobre el ciclo de Educación Infantil) reproduzco a continuación.

Ahora, no todo lo que se hace en las escuelas [infantiles] te sirve. Al contrario, lo que te hace es pensar sobre la conveniencia o no de esas prácticas. Te pongo un ejemplo. Yo hoy voy a explicar la formación de un esquema corporal en un niño, y una de las cosas que sé —y que he leído— es cómo todos los materiales lo que hacen es hablar sobre el cuerpo pero no actuar sobre el cuerpo, ¿no?: fichas para colocar tal cosa, la cabeza, no sé qué, no sé cuántos. ¿Qué es lo que yo veo en las escuelas? Que los niños rellenan fichas. O sea, ocupan más el tiempo en rellenar fichas que en jugar en el patio. Eso es lo que yo he observado en las visitas a las escuelas. Y el tener una visión general de varias escuelas, por ejemplo, me ha llevado a pensar que no es tanto una anécdota como algo general que parece que falla en Educación Infantil. Entonces, te permite darle la vuelta y dices: “Bueno, voy a formar a mis alumnos diciendo: observad los materiales para que no os agarréis tanto a las fichas y a los materiales, ¿no?, y qué propuesta podéis vosotros hacer”. Es decir, que también te sirve como una forma de crítica de lo que tú observas, y trasladar [al aula], entonces, otras propuestas diferentes a la hora de formar; de decir: “Si esto es lo que hay en la realidad y es incoherente con lo que tienes que hacer, pues, voy a seguir formando por este otro lado”.

(Profesora de Educación Infantil y Animación Sociocultural)

Los profesores son, desde luego, conscientes de que los procesos de intervención educativa, social o cultural que trabajan con sus alumnos en los ciclos formativos son procesos ideales, por cuanto tienen más componentes de “lo que debe ser” que de “lo que hay”, o que —como dicen otros— son teóricos, en el sentido de que son fruto de la reflexión teórico-crítica sobre las prácticas profesionales efectivas. Sin embargo, ello es concebido no como un inconveniente sino como uno de los aspectos que fundamentan una formación profesional de calidad, puesto que la interiorización de un ideal, así como la contrastación constante entre “la teoría aprendida en el aula” y la práctica profesional, constituyen —en su opinión— condiciones necesarias para

mejorar los procesos de intervención “reales”. Para ellos, de hecho, lo que justifica que la FP se imparta en centros educativos es precisamente la posibilidad que estos tienen de formar a agentes transformadores de la realidad, pues, como afirman algunos, para convertirlos en agentes reproductores de la misma o en trabajadores adaptados a (o solo conocedores de) “lo que hay” en las empresas/instituciones bastaría con que se pusieran directamente a trabajar, esto es, bastaría con que fueran ellas las que los modelaran y ajustaran a sus maneras de actuar.

En este contexto el modelo de formación de recursos humanos es sustituido por uno que podríamos llamar del “buen profesional”. El buen profesional sería el que cuenta con las capacidades necesarias para centrar sus actuaciones en los objetivos ideales de los procesos de intervención, para mediar, si es preciso, entre los intereses de las empresas y las demandas explícitas de los destinatarios, para tomar decisiones y preservar su autonomía intelectual, y, sobre todo, para modificar la realidad, tanto la de aquellos procesos como la de su entorno laboral y su vida cotidiana. Y justamente para alcanzar un profesional con estas características consideran imprescindible hacer hincapié en la formación de los elementos éticos y, principalmente, actitudinales de sus capacidades profesionales. No todos los profesores afirman que prioricen la formación de valores y actitudes, sino que estiman que, para el buen ejercicio profesional, son indisolubles el saber, el saber hacer y el saber estar, lo que obliga a que se tenga que atender a todos los componentes por igual. Sin embargo, incluso en estos casos, cuando enumeran cuáles son las capacidades que consideran que tienen que adquirir los alumnos, proporcionan una nómina que contiene primordialmente actitudes y/o predisposiciones, y apenas conceptos o procedimientos técnicos. Lo curioso es que, si se les hace notar este hecho y se les pregunta si es a causa de que les conceden una mayor relevancia, declaran que no es así o que tienen sus dudas al respecto, debido a que identifican la formación de actitudes con lo que denominan su “aspecto didáctico”, esto es, con la preparación o con el uso de materiales y actividades dirigidas expresa y exclusivamente a ello, algo que, como dicen, no suelen hacer, sino que estructuran las actividades ideadas para el aprendizaje de procedimientos y/o conceptos (así como las relaciones profesor/alumno) de tal forma que coadyuven a la formación de tales actitudes.

Consideran, así, que las actitudes adecuadas para tratar con grupos o con personas constituyen el núcleo de lo que algunos denominan el “talante profesional” y desempeñan un papel crucial en el ejercicio cabal de la profesión. Pero, ¿cuáles son esas actitudes? Comenzaré a abordar ahora esta cuestión, haciendo, no obstante, una puntualización previa. Las actitudes que los profesores manifiestan que quieren formar en sus alumnos, salvo excepciones (como el optimismo en el cambio, lo que lla-

man el optimismo antropológico o la empatía), son las mismas —o, al menos, se expresan con los mismos términos— que aquellas a las que los *curricula* oficiales hacen referencia especialmente en el apartado de “capacidades profesionales” (es decir, la predisposición a colaborar, a participar, el respeto, la responsabilidad, la reflexividad, el sentido crítico, la autonomía intelectual, etc.), simplemente que son reorientadas, ya que se las dirige hacia la consecución de los objetivos, mencionados hace un momento, de los procesos ideales de intervención social, cultural o educativa y, algunas de ellas, son expresamente contrapuestas a las que se cree que son valoradas o demandadas en determinados centros de trabajo. Para no cansar con un análisis pormenorizado de esas actitudes, voy a limitarme aquí a exponer dos citas donde estos profesores nos hablan de algunas de ellas:

Yo creo que, en determinados centros privados, buscan mucho como valor la sumisión, la dependencia, la obediencia, etc., etc. y, desde luego, yo eso no lo enseñaría nunca, porque me parece que una cosa es saber trabajar más con los demás, ser respetuoso con las opiniones de los demás, y otra cosa es buscar eso. Entonces, efectivamente, a lo mejor yo podría estar por excesiva dependencia, sumisión y obediencia suspendiendo a alguien que precisamente lo van a contratar porque han visto que es un chollo de persona. Lo que yo digo es que una persona que peque de obediente, de sumisa y de obediente no puede ser nunca un buen profesional de este nivel. Por ejemplo, en el campo de los servicios, en los centros privados, muchísimos adolecen de falta de medios adecuados, de los medios suficientes, y hay un buen nivel de explotación de personal. ¿Qué es lo que ocurre? Que si en su selección, en su propia selección, tienen en cuenta a gente con autonomía intelectual, con independencia de criterio y no sé qué, crean problemas. Sería un bien social, que eso es distinto, para todos, porque no se consentirían esos centros que, a su vez, muchas veces están engañando al personal, es decir, que no se está realizando un buen trabajo profesional.

(Profesora de Educación Infantil e Integración Social)

Yo creo que el profesional tiene que ser un profesional, efectivamente, que sepa desarrollar lo que serían las actividades con los instrumentos, etc., propios de la profesión, pero no repetitivamente, no..., es decir, no solamente preocupados por reproducir lo que existe, sino verdaderamente reflexivo y crítico, y que sepa elegir entre diferentes instrumentos. Si tiene que pasar una entrevista, pues, bueno, no solamente que tenga que utilizar la entrevista que le ha dado el director o la directora o que trae un libro, sino que esa entrevista la sepa juzgar y diga a lo mejor: “Esta entrevista es una mierda, y vamos a buscar otra”, o “Esta entrevista ¡qué buena es!, pero voy a afinar cuatro cosas”, ¿no?

(Profesora de Educación Infantil e Integración Social)

¿Por qué insistir en la formación de estas actitudes? He dicho antes que es porque son concebidas como las propias de todo “buen profesional”, al menos de todo “buen profesional” que se dedique a trabajar con grupos humanos, pero el *quid* de la cuestión se encuentra en que son vistas también como las propias de toda persona

madura y, para estos equipos docentes, la madurez personal es la base imprescindible de la madurez profesional. De ahí que el modelo que guía la formación del “buen profesional” ponga en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje que, en el fondo, intenta producir “personas”, no recursos humanos disponibles para unas empresas que quisieran modelarlos a su imagen y semejanza. Dice un profesor a este respecto:

Entonces, el proceso a lo largo del año es intentar convencerles de que valen lo que ellos mismos quieren. Y el proceso ese genera una nueva imagen que lleva tiempo, y lo consigue la mayoría. Que me parece que es lo fundamental de los ciclos. Yo no sé de los otros, pero creo que los nuestros, a diferencia de los que podríamos llamar más técnicos, tienen la ventaja de que nosotros trabajamos mucho más el aspecto humano y sirven, a lo mejor, no tanto para tener muchos conocimientos, sino para que, de alguna forma, sean personas distintas, sean diferentes, y que luego les vale a título personal a muchos. Y hay muchos a los que les ha servido, por ejemplo, para tener otros trabajos y que allí no les tomaran el pelo. Con lo cual ya es importante. A mí me parece que, a título personal, desde la perspectiva humana, les sirve. Es decir, los ciclos yo creo que son fundamentalmente educativos. Lo que no tengo muy claro es que, si la comunidad y las instituciones públicas supieran que un grupo de FP educa, si tendríamos porvenir. Esa es mi duda... Porque la FP siempre ha sido pensada para que la gente busque trabajo de forma inmediata y, en nuestro caso, como nuestra pretensión es formar personas, pues, tengo mis dudas... Hacemos algo que no hacen ni en los bachilleratos.

(Profesor de Animación Sociocultural y Educación Infantil)

La intención que tienen es la de formar “personas”, individuos con una “madurez” que se extienda a todo su mundo relacional. Y esta es una idea tan consubstancial a la cosmovisión de ciertos profesores que las autocríticas que con más frecuencia hacen a su labor docente aluden precisamente a las contradicciones que aprecian entre esa intención y determinados aspectos de su quehacer pedagógico, unas contradicciones que, curiosamente, dicen que se producen sobre todo en el ciclo formativo de Educación Infantil, y que contribuyen a que no se ponga a estos alumnos en situación de poder madurar y, por consiguiente, a que acaben siendo dependientes profesional y/o laboralmente o a que no se decidan a emprender iniciativas de cambio.

Algunos de los miembros de estos equipos docentes (como el último citado) manifiestan expresamente la contraposición que perciben entre su modelo de formación y el que se derivaría de los *curricula* oficiales, mostrándola, además, como una dicotomía entre la búsqueda de la inserción inmediata y/o rápida de los alumnos en el mercado de trabajo y su formación como “buenos profesionales” o, en general, como “personas maduras”. Es más, en estas ocasiones, exponen incluso las razones por las que se decantan por este último modelo. Veámoslo en la siguiente cita:

Yo creo que sí hay una intención de que se inserten en el mercado de trabajo, es decir, tenemos claro que esto es formación profesional y hay que darles una salida laboral, etc., pero —y eso es como una especie de currículum oculto— estoy segura de que las personas que hacen los programas estos de selección en las empresas, si ellas dijeran qué *currículum* habría que realizar, no se parecería al que hacemos nosotros. Yo recuerdo que una vez me dijeron: “Estos ciclos funcionan bien porque no hacéis mucho caso a los papeles oficiales”, y yo creo que sí, que tenían razón. En los papeles oficiales está muy trabajado lo que se necesita en la empresa, pero a nosotros nos cuesta aplicarlo realmente, porque a veces es incompatible lo que vemos en el mercado de trabajo con lo que nosotros suponemos que da calidad profesional a la gente. Por ejemplo, en Educación Infantil, quienes se lleven a los padres al agua lo tienen ganado, pero eso no es calidad de un proceso de educación infantil. Calidad es quien sabe no solamente educar a los niños, sino educar a los padres. Sin embargo, si los formáramos, es decir, si la asignatura se llamara ‘Cómo hacer la rosca al padre x para que meta a los 15 hijos’ o ‘Cómo hacer la pelota al padre para que meta a los 7 hijos’, pues realmente lo tendrían mucho más fácil en el sistema laboral. Es lo mismo que estábamos diciendo antes de la profesionalidad y de la calidad. ¿Qué demanda el mercado? Demanda ahora mismo ciertas cosas que a nosotros, como profesores, como formadores, no nos terminan de gustar. Es que el mercado ahora mismo, el mercado de trabajo que tienen estos chicos, lo que les da es contratos temporales que necesitan más adaptación que formación y espíritu crítico.

(Profesora de Educación Infantil y de Animación Sociocultural)

En la mayor parte de las ocasiones, la mencionada contraposición es, sin embargo, implícita: simplemente ocurre que se acude a uno y no a otro modelo como eje de la formación profesional. De todos modos, desde mi punto de vista, en todos los casos se trata de ejemplos de resistencia docente. Utilizo la palabra resistencia (y no otras posibles) por cuanto, al menos en sociología de la educación, ha servido no solo para tipologizar ciertos comportamientos, sino también para dar nombre a una perspectiva teórico-metodológica cuyo representante más conspicuo es Paul Willis. Soy perfectamente consciente de que la resistencia de estos equipos docentes no es estrictamente equivalente al concepto empleado dentro de la mentada perspectiva teórico-metodológica, ante todo porque el concepto de resistencia, como asegura Mariano Fernández Enguita (1988: 27), señala la negativa colectiva a aceptar las exigencias y promesas de la escuela y la contraposición a estas de valores alternativos. Y, efectivamente, la resistencia de la que estoy hablando no supone un rechazo de las exigencias y promesas de la escuela, en general, como institución, sino de las exigencias y promesas de un modelo dominante de formación profesional o, si se quiere, de un modelo dominante de escuela técnica. Si, con todo, acudo a este término es por un motivo principal. Porque las teorías de la resistencia, desde que Paul Willis las iniciara con su *Aprendiendo a trabajar*, se han concentrado en el estudio de los casos

de rechazo de los alumnos, especialmente de los alumnos de clase obrera que oponen los valores de su cultura de origen a los valores escolares. Indirecta o directamente, la imagen que —desde estas y otras teorías— se ofrece de los docentes es la de representantes de la institución escolar y, por tanto, la de transmisores de sus valores y firmes “creyentes” de sus exigencias y promesas, aunque solo sea porque, en el caso de los alumnos antiescuela, el rechazo adopta habitualmente la forma de oposición a las tareas y conductas demandadas por los profesores. Sin embargo, el asunto no es tan simple. Por un lado, como he tratado de poner de manifiesto, existen modelos alternativos de formación y/o educación, que no dejan de vehicular valores distintos, así como diferentes exigencias y promesas, y, por otro lado, los profesores no son meros transmisores de unos u otros, sino agentes activos que, al igual que los alumnos, en unos casos se adhieren a los modelos dominantes (identificándose instrumental y expresivamente con ellos, es decir, tanto con sus exigencias/promesas como con sus valores), en otros se acomodan (identificándose instrumentalmente, pero no expresivamente), en otros se “disocian” (esto es, rechazan sus exigencias/promesas y valores, pero no cuentan con alternativas en su rechazo) y en otros se resisten, es decir, no aceptan ni las exigencias/promesas ni los valores vehiculados por ellos, construyendo y reconstruyendo modelos alternativos.

Tal es el caso, como he intentado mostrar, de estos equipos docentes de “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”, los cuales no solo se oponen (implícita o explícitamente) a formar recursos humanos adaptados y/o adaptables a las necesidades o exigencias empresariales, sino que, en contra de la imagen tecnocrática que suele asociarse a los profesores de FP, otorgan un papel fundamental a la formación de actitudes en sus alumnos, a veces incluso sobre la propia formación de habilidades técnicas.