



A formación profesional no horizonte da interculturalidade e da integración sociolaboral

Coordinación

Antonio Rial Sánchez

Margarita Valcarce Fernández

ACTAS

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO

Santiago de Compostela -24,25 novembro 2005

EDITA: Universidade de Santiago de Compostela - Grupo de Investigación Gefil

IMPRIME: TÓRCULO ARTES GRÁFICAS, S.A.

D.L.: C-3267-2007

ISBN: 978-84-690-8979-8

INDICE

Pax.

Conferencias

MULTICULTURALIDADE E TRABALHO, RELAÇÕES E MUDANÇAS CULTURAIS. Carlos de Oliveira Borrego	11
FORMACIÓN PARA TRABAJAR EN INTERCULTURALIDAD. VALORES PARA EL TRABAJO EN SOCIEDADES MULTIDIVERSAS. Maria Assumpta Aneas Alvarez	29
CONSENSO ENTRE FORMACIÓN E PRODUCCIÓN: POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS. Miguel Ángel Carretero Díaz	43

Grupos de traballo

FPTRANS UM PROJECTO INOVADOR Domingos Fernandes	61
BOLONHA E A MULTICULTURALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL Filipe Gonçalves de Sousa Macedo	67
ORIENTACIÓN LABORAL DE PERSOAS CON DIVERSIDADE FUNCIONAL: PROBLEMÁTICA ENGADIDA E NECESIDADES DE INTERVENCIÓN. Francisco Abuín Landabaso	77
FORMAÇÃO E FORMADORES EM CONTEXTO DE MUDANÇA Isabel Maria Costa de Almeida e Melo	81
PROCEDIMIENTO DE TRABAJO EN FSC GALICIA Mauricio Martinez Balvis	87
BOAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS PARA O TRABALHO: DESENHO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS Nuno Artur Rodrigues	93

Comunicacións

CONSENSO ENTRE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN: LA NUEVA ESTRUCTURA DEL ESPACIO EUROPEO. Antonio Rial Sánchez	99
ANÁLISE DO CONTEXTO RURAL PARA A XUSTIFICACIÓN DUN ITINERARIO DE FORMACIÓN DE PROFESIONAIS DE XÉNERO ESPECIALIZADAS. María Fernández Rey, Sonia López Fernández, Margarita Valcarce Fernández	113
MODALIDADES DE EMPREGO DAS PERSOAS CON DISCAPACIDADE. Díaz Balado, Alicia	119
CONSULTORÍA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA Ana Mouta Costa e Inês Nascimento	127
A INTEGRACIÓN DA FORMACIÓN DENDE O PRAGMATISMO: APUNTAMENTOS PARA ILUSTRAR UN MODELO. Celestino Míguez e Luis Madariaga	137

METODOLOGÍA DE TIPIFICACIÓN DE ACCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA. Juan Antonio García Fraile e Chantal Biencinto López	151
INMIGRACIÓN, FORMACIÓN INTERCULTURAL E INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL: A TRANSVERSALIDADE COMO VÍA DE INTERVENCIÓN. Nuria Abal Alonso, Sonia Basanta Montenegro, Diana Priegue Caamaño	159
AS ESCOLAS OBRADOIRO, CASAS DE OFICIOS E OBRADOIROS DE EMPREGO E A RESTAURACIÓN DO PATRIMONIO. ALGUNHAS ACHEGAS PUNTUAIS NA PROVINCIA DE PONTEVEDRA. Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez	171
UTILIZACIÓN DEL CARTAFOL COMO RECURSO ORIENTADOR PARA A INSERCIÓN LABORAL: PROPOSTA DE DESEÑO. Mª Cristina Ceinos Sanz, Raquel Rial Sánchez, Esther Vila Couñago	179
LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS: EL RETO DEL MULTICULTURALISMO. Mª Esther Martínez Figueira, Manuela Raposo Rivas	187
DO ENSINO SUPERIOR PARA O TRABALHO: INDICADORES DE UMA TRANSIÇÃO EFECTIVA. Diana Vieira, Joaquim Luís Coimbra	197
META: “O ENVELHECIMENTO ACTIVO”. A POSIÇÃO DOS TRABALHADORES MAIS VELHOS NO MERCADO DE TRABALHO ACTUAL E ALGUMAS POLÍTICAS, OBJECTIVOS E INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO QUE VISAM PROMOVER A SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA ACTIVA. Marta Sousa Ribeiro, Joaquim Luís Coimbra	205
FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE MENORES TUTELADOS. Yahel Martín Valcarce, José David Fociños Fernández	217
ITINERARIO FORMATIVO PARA A CUALIFICACIÓN DE PROFESIONAIS DE XÉNERO, NA PERSPECTIVA DE MELLORAR AS OPCIONS ACTUAIS. Margarita Camba Fontevetra, Raquel González Ferrón, Margarita Valcarce Fernández	225

PRESENTACIÓN

Na nova ordenación europea e mundial, o horizonte amosa un percorrido de programas, proxectos e fondos destiñados a procurar a igualdade de oportunidades para tódalas persoas. Sendo moitos os esforzos por atinar coas medidas, estratexias e iniciativas adoutadas e mesmo, transferidas duns territorios aos outros e dunhas administracións a outras, hoxe aínda non se atopan todas as persoas que acceden á formación profesional nun plano de igualdade fronte ao emprego.

Sen embargo, a formación é un instrumento difícil de substituír nos procesos de preparación e na cualificación das persoas que aspiran a integrarse no sistema productivo.

Na actualidade, xurden novas realidades no eido da formación profesional. Unha das de maior importancia é a de preparar aos futuros traballadores e traballadoras, no só para o exercicio da competencia estritamente profesional, senón tamén para aquelas outras que se precisan para convivir e traballar en contextos culturais diversos.

A diversidade en sentido amplo require da reflexión e o consenso das persoas adicadas a actividade política, lexisladores/as, técnicos/as...de cara a que esta sexa abordada, ademais, dende unha perspectiva multicultural e intercultural, adoutando as medidas de atención necesarias para atenuar e/ou eliminar as situacións de desvantaxe, acceso, permanencia e promoción profesionais e sociais das persoas con creencias, costumes e valores diferentes.

Interiorizar a convivencia con outras crenzas, culturas e costumes afecta a proxección dos sistemas de formación, cualificación, orientación e emprego e isto require do intercambio de boas prácticas, da discusión acerca dos valores e actitudes que deberán fundamentar a práctica da formación profesional e mesmo do análise de estudos concretos e avances de teorías novidosas que sirvan para un mellor desenvolvemento das sociedades actuais.

Sendo a multiculturalidade unha realidade evidente, neste VII Congreso de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o traballo, abordouse a **formación profesional no horizonte da interculturalidade e da integración sociolaboral**, nos territorios de Galicia e Portugal, co fin de identificar realidades, semellanzas e diferenzas, etc. co fin de avanzar nos procesos de cohesión da diversidade formativa e laboral actual, dende unha posición cultural que nos é, en grande medida, non só común, senón tamén compartida.

Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela
Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo
DIRECTORES DO COMITÉ ORGANIZADOR

A cada vez maior mobilidade dos trabalhadores no espaço global é uma das consequências mais evidentes da globalização da economia.

A deslocalização das empresas na procura de custos de produção mais baixos gera não só desemprego nos locais de partida, mas origina também a deslocação de trabalhadores que acompanham a empresa.

A abolição de fronteiras no espaço comunitário nomeadamente com a possibilidade de circulação dos trabalhadores na procura de trabalho em todos os estados membros incentiva a mobilidade daqueles trabalhadores que por via das suas altas qualificações procuram melhores condições de vida noutro país, mas também daqueles que caíram na situação de desemprego e não vislumbram no seu próprio país a solução para o seu problema.

As alterações demográficas nos países ocidentais desenvolvidos, fruto da baixa natalidade e do consequente envelhecimento da população, obrigam ao fomento da imigração para corresponder às necessidades de mão-de-obra, principalmente em actividades menos qualificadas, mas também para garantir a sustentabilidade dos sistemas de segurança social.

Estes constantes movimentos colocam-nos perante uma nova situação: - a necessidade de trabalhar com públicos diversos na sua nacionalidade, na sua formação, na sua língua, na sua cultura.

Todos estes factores são fortes condicionantes da sua integração no mercado de trabalho e cumpre-nos a nós, promover condições que não condicionem quer a sua entrada quer o seu êxito na formação profissional.

Os sistemas formativos não podem alhear-se desta nova realidade e têm de preparar-se para corresponder aos objectivos de todos aqueles que procuram noutro país uma solução para o seu problema de desemprego e/ou de rendimento.

Foi que fizemos neste VII Congresso ao procurar nestes dois dias de discussão encontrar as soluções que vão de encontro às preocupações e interesses dos trabalhadores envolvidos em processos de mobilidade.

Avelino Leite

*DELEGADO REGIONAL DO NORTE
DO INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PORTUGAL*

CONFERENCIAS

Multiculturalidade e trabalho, relações e mudanças culturais

Carlos de Oliveira Borrego

Instituto de Emprego e Formação Profissional de Portugal

Agradeço o honroso convite que me foi feito para estar aqui presente e para reflectir sobre o tema proposto da multiculturalidade.

Dou os meus parabéns à Universidade de Santiago, de um modo muito particular ao Professor D. Miguel Angel Zabalza Beraza e ao Professor D. António Real Sanches, à Universidade de Vigo, e de um modo particular, também, à Dna Margarita Valcarce Fernández, e à Universidade da Corunha, bem como à Xunta de Galícia e ao Instituto do Emprego e Formação Profissional do Norte de Portugal pela realização deste Congresso.

Dou os meus parabéns também pela pertinência de situar a formação no horizonte da multiculturalidade e da integração laboral e das condições de acesso à empregabilidade.

Reforço esta saudação, porque se assinala este ano o encerramento das comemorações do 50º aniversário da Convenção Cultural Europeia, que se iniciou em 2004 na Polónia e que finalizou no passado dia 28 de Outubro, em Faro, no Algarve. A celebração do evento decorreu no âmbito do Conselho da Europa. Reuniu 200 representantes de 47 países da Europa e do norte de África, além de instituições internacionais preocupadas com estas problemáticas. Decorreu esse encontro sob o signo "Diálogo Intercultural, os Caminhos do Futuro". Concluiu-se que o DIÁLOGO CULTURAL é indispensável à coesão da sociedade humana, à garantia da diversidade cultural, ao combate à xenofobia e ao racismo, à prevenção de toda a sorte de conflitos e ao respeito pelo homem, mulher e criança.

Esta comemoração da Carta e dos valores da diversidade em contraste com os problemas de insegurança e do terrorismo (Nova Iorque, Madrid, Londres, e ...) e com os acontecimentos actuais de França, tornam o tema da interculturalidade, da multiplicidade étnica e religiosa ligadas aos fluxos migratórios como extremamente importante.

É que as causas e as sementes dos conflitos estão lançadas em muitos países e, até, nos nossos países ibéricos.

Quem pode parar a indignação e a revolta? Os custos remediação / reparação são mais elevados que os custos dos investimentos.

A guetização, a intolerância étnico-religiosa-geográfica (por parte das comunidades de acolhimento e por parte das comunidades acolhidas), e o desemprego e a pobreza perturbam a coesão social tão ardentemente desejada na Cimeira de Lisboa no ano 2000.

II – A DIMENSÃO HUMANA DO TRABALHO

Diziam os Homens do Renascimento: “O Homem é a medida de todas as coisas e o sentido e a meta dos tempos modernos.”

Resulta daqui a subalternidade de todos os outros valores, nomeadamente os económicos.

O Homem: com a sua vida, o seu ser individual e social. Ele é o gerador dos núcleos e das pertenças e das comunidades (da família à nação, dos grupos às nações).

E o “trabalho” (tripalium – castigo para os romanos) aparece como o campo humano de realização da cidadania. Pelo trabalho o Homem produz bens para a comunidade e pretende receber em troca a justa compensação (salário, educação, saúde e protecção).

Do seu trabalho (tomado aqui no sentido mais amplo do termo) e qualificação decorre o seu estatuto de profissional e de vinculação, nomeadamente através do emprego (dependente ou independente – auto-emprego).

Eis-nos chegados ao nosso tema: Emprego / Desemprego, Igualdade de Competências e de Acessos.

Mas a natureza do trabalho e a sua organização desenha-se, hoje, com contornos diferentes. Temos agora o trabalho temporário, o trabalho de missão, o teletrabalho, o auto-emprego, a actividade de 5 / 6 meses num país comunitário, o regresso, a ida para um país diferente e, depois, novas partidas e novas chegadas.

E tudo isto acontece porque os tempos modernos sofreram mutações estruturais.

III – ABORDAGEM DA TEMÁTICA

Para nos situarmos melhor no tema da multiculturalidade teremos de abordar algumas questões:

Que mutações emergentes?

Quais as causas dos fluxos migratórios?

Quais as causas dos conflitos interculturais: políticos, religiosos, étnicos?

Os movimentos migratórios em Portugal e na Europa: Quantos? De onde e para onde? Que profissões?

Quais as novas competências para a empregabilidade, para a integração e para a aceitação da diversidade cultural?

Qual o papel da educação e da formação nos novos contextos?

A livre circulação de pessoas e bens na U.E. Que consequências?

Estas questões serão abordadas de maneira transversal e não sequencial, pois os problemas imbricam-se uns nos outros como as telhas de um telhado.

IV – AS MUTAÇÕES EMERGENTES

Mas vejamos sucintamente algumas transformações substanciais: na Economia, no Trabalho, na Sociedade, nos Cidadãos.

1 – TRANSFORMAÇÕES NA ECONOMIA:

Tudo é mais global do que dantes: a economia, a pandemia, os padrões culturais, os paradigmas dos padrões de vida, as aspirações.

- A economia é global.
- As tecnologias de informação e conhecimento – são a base da globalização.
- As opções estratégicas dos grandes decisores financeiros sobrepõem-se às estratégias locais e regionais e às políticas de recursos humanos.
- As perdas de quotas de mercados traduzem-se em perdas de postos de trabalho. “É a máquina de fabricar exclusão”.
- Grandes empresas têm apenas agregados a si o sector de gestão, design e marketing. As diferentes peças de um produto são fabricadas em diversas partes do mundo.
- O produto final é global mas detido por marcas.
- Reconhece-se a alteração do paradigma “vender o que se produz” para o paradigma “produzir o que se vende” ⁽¹⁾.
- A competitividade é uma palavra de ordem.
- Dá-se a deslocalização das empresas.

¹ Primado da orientação para o mercado.

Nestes contextos reconhece-se a impossibilidade de uma economia sectorial baseada em “microempresas” poder competir e estabelecer estratégias de melhores negócios. Há necessidade de transformar e concentrar empresas, competências e competitividade. (Daniel Bessa)

2 - TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO:

As consequências no trabalho são evidentes.

Há:

- Perda de emprego do trabalho de mão-de-obra intensiva de tarefas manuais e repetitivas.
- O aparecimento de elites profissionais com um novo perfil: o conhecedor da língua inglesa, o jovem, o operacional das TICs, o inovador de soluções, o universitário. Nem todos podem atingir este perfil.
- A valorização do trabalho de grupo.
- A imponderabilidade do sucesso.
- A maior exigência de qualificações.
- A polivalência profissional.
- A desvalorização dos vínculos laborais.
- A desmaterialização do trabalho (trabalho mais intelectual).
- Novas modalidades de trabalho: trabalho à distância, trabalho por missão, teleactividades – trabalho provisório (de substituição temporária).
- Valorização das competências transversais (saber estar-juntos, saber-ser).

3 - TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE:

Há:

- Desvalorização das metodologias aprionísticas em benefício dos saberes a posteriori.
- O conceito de pátria tende a desvalorizar-se em favor do pragmatismo das novas realidades. A aldeia global.
- Os padrões de consumo são globais, tal como as aspirações.
- As variações dos designs e marketing, levaram a quebras de produção em favor de novos produtos, acarretando desorganizações e novas organizações empresariais.
- Fala-se no fim das ideologias (metidas na gaveta).
- As rupturas geracionais são conflituosas.
- A União Europeia.

- A moral e os costumes têm hoje outro entendimento. Uns dizem que é por laxismo social e outros atribuem esse facto a novas realidades.
- A insegurança aumentou.
- Os mundos civilizacionais, étnicos e, até, religiosos entram em confronto à escala mundial, sucedendo à “détante” da Guerra-fria do Pós-Guerra.
- Passamos a uma era pós-industrial, em que os serviços e o conhecimento prevalecem e dominam a economia.
- A utopia cedeu lugar a pragmatismo.
- As sociedades ou países mais desenvolvidos do mundo são quase todos multiculturais. Podem não ter resolvido o problema da integração e os conflitos estarem latentes.

4 - TRANSFORMAÇÃO NOS CIDADÃOS:

- Os países desenvolvidos incrementaram exponencialmente as habilitações escolares e profissionais. As expectativas das novas gerações são mais exigentes. Elas rejeitam o taylorismo e o fordismo de tarefas repetitivas que até agora eram e ainda são indutoras de criação de milhares de empregos.
- As expectativas e aspirações das novas gerações de portugueses são as mesmas do resto da Europa, pois o último desenvolvimento massivo da nossa educação elevou o nível habilitacional e cultural a patamares próximos ou iguais a outros países.
- Mas a esses crescimentos contrapõe-se a diminuição de empregos, gerando conflitos e rupturas.

Aumenta o saber – diminui o emprego.

- O saber constituído inicialmente deixou de ser o único saber.

Aparece o saber emergente na procura de novas soluções e inovações.

- A formação inicial do cidadão deve ser continuada pela Aprendizagem ao Longo da Vida.
- O saber e conhecimentos técnicos sofrem todos os dias alterações.
- Já não há um único emprego para toda a vida. Tal como o entendíamos anteriormente, o Emprego morreu (diz Joaquim de Azevedo in “Voos de Borboleta”, 1999, Asa).

Perante este panorama de uma evolução global geradora de novos empregos, mas transformada também em “Máquina da Exclusão”, impõe-se alguma reflexão sobre quais as novas competências para a empregabilidade e sobre qual é o papel das instituições de educação e formação.

Temos ainda outros factores de mudança que interferem directamente nos fluxos e movimentações de quem procura subsistências ou novos padrões de vida:

- A pobreza persistente e agravada: os países ricos ficam mais ricos e os países pobres ficam mais pobres.
- A multiplicidade dos factores de pauperização: a falta de formação inicial e de formação ao longo da vida ou, como diz Roberto Carneiro (cit. in Relatório da UNESCO sobre Educação para o século XXI), HÁ A NEOMISÉRIA MULTIDIMENSIONAL (material, espiritual, afectiva, social).
- A desmaterialização do trabalho como factor de crescimento dos países desenvolvidos, face à falta de desenvolvimento em tecnologias de informação e conhecimento nos saberes tecnológicos dos países periféricos. As transferências ou importações de tecnologias não têm continuidade nem evolução se os contextos não se alterarem
- A substituição da luta de classes pela luta étnico-religiosa-cultural.
- A globalização do mercantilismo feroz (Roberto Carneiro cit. in Relatório da UNESCO sobre Educação para o século XXI).
- A desvalorização e não reconhecimento do valor acrescentado da presença dos imigrantes: na produção, na superação do deficit na natalidade e na juventude, na vivificação das culturas.
- A presença continuada dos imigrantes como fabricantes de riqueza nos países industrializados, não devidamente reconhecida, e portadora de novas culturas, às quais nem sempre se correspondeu com diálogo.

V – A IMIGRAÇÃO NA EUROPA E A MULTICULTURALIDADE

O mundo dos movimentos migratórios acontece um pouco à imagem das variações climáticas (vento, frio, calor). O ar e o vento deslocam-se de zonas de altas pressões para zonas de baixas pressões. O frio contrai e provoca altas pressões, enquanto o calor dilata os espaços para onde o ar se desloca. Vai, portanto, das zonas frias para as quentes ou temperadas. E isto de país para país, de continentes para continentes, à escala planetária.

Vejamos:

A dimensão económica também se dá à escala planetária.

Assistimos, hoje, a um crescimento económico profundamente desigual. Os 25 países da U.E. (campo onde se debruça particularmente esta reflexão) estão entre as 48 nações mais desenvolvidas do mundo, a par de outros também europeus, como a Noruega (1º no ranking), a Islândia e a Suíça (confere Relatório do Desenvolvimento Humano de 2005 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUDE).

Do outro lado temos os países pobres às nossas portas, que continuam pobres e cada vez mais pobres.

Vejamos alguns dados:

- O rendimento por habitante na África subsariana baixou de 563 dólares em 1981 para 485 em 1992.
- O número de africanos cuja ração alimentar diária é inferior ao mínimo de 1600 ou 1700 calorias passou de 98 milhões em 1980 para 168 milhões em 1992.
- 1,5 milhões de crianças morrem , por ano, de diarreia.

(Confere Relatório da UNESCO, pág. 66.)

- Mais de mil milhões de pessoas vivem em condições de extrema pobreza.
- 840 milhões são vítimas de fome crónica.

É a espiral do empobrecimento.

Fiquemos por aqui, no triste cenário de pobreza que o Projecto do Milénio da ONU (reduzir para a metade a pobreza extrema até 2015) quer combater.

Esta situação de pobreza e seu crescimento, a par de uma procura legítima de novos padrões de vida, também eles globalizados pela indústria cultural ocidental, fazem deslocar, qual vento do leste ou do sul, os trabalhadores para os países mais industrializados. Ao clima quente e dilatado dos países europeus vão aportar os trabalhadores oriundos do frio da pobreza, tal como acontece com a leveza do vento, impossível de encerrar numa atmosfera.

Centenas de milhar conseguiram chegar. Trazem consigo a vontade de trabalhar e as suas culturas, a sua religião, a sua pertença a etnias diversas, que não são as mesmas, até, nos seus países de origem, como também não são homogéneas nos países de chegada.

Há que reconhecer e declarar que estes imigrantes provocaram e provocam, a diversos níveis, um crescimento da economia produtiva, contribuem para o crescimento da população em países onde os índices são de zero ou quase zero, como Portugal, Espanha e França e, até, República Checa, Grécia e Eslovénia. Constituem populações de faixas etárias jovens. Em Portugal é estimado em 5% o contributo dos imigrantes para a economia.

Formam comunidades de integração ou não (nem sempre da sua responsabilidade), numa Europa onde os residentes também não são originários e constituem a enésima geração de Celtas, Visigodos, Germânicos, Gregos, Cartagineses, Fenícios, Romanos, Árabes e Judeus. E por cá ficou o fado (de origem árabe), o flamengo, a religião, a língua, o direito, a culinária, o mobiliário (estilo), os monumentos, a racionalidade grega, a matemática árabe, os algarismos árabes, etc.

VI – IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL: DADOS ESTATÍSTICOS

- Número de Imigrantes Comunitários e não Comunitários em Portugal no Ano de 2002 (Fonte: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, SEF):

Nacionalidade	Ano de 2002
1. Ucrânia	60.571
2. Cabo Verde	59.678
3. Brasil	58.370
4. Angola	31.332
5. Guiné-Bissau	22.855
6. Moldávia	11.817
7. Roménia	10.673
8. São Tomé e Príncipe	8.951
9. Rússia	7.096
10. Moçambique	5.312
11. Reino Unido	14.000
12. Espanha	14.000
13. Alemanha	12.000
14. U.S.A	8.000
15. Venezuela	3.500
16. China	2.700
17. Canadá	2.000
18. Marrocos	2.000

- Distribuição por Regiões:

Área Metropolitana de Lisboa	56%	260.000
Algarve	10%	50.000
Área Metropolitana do Porto	7%	35.000
Outros	—	—

1. Distribuição, integração dos grupos e diversas origens:

1.1. Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS):

Os africanos, na sua maior parte (81%), residem na zona da Grande Lisboa. Têm baixas habilitações e trabalham, sobretudo, na construção civil (lembremo-nos da construção da EXPO 98, dos Estádios e das grandes obras da construção imobiliária). Grande quantidade vive em bairros ou em localidades guetizadas, muitas vezes sem acesso à educação e protecção social devido, em boa parte, à situação de ilegalidade, apesar de estarem há muito tempo em Portugal.

Salvaguardando-se a situação dos Cabo Verdianos, cujo espectro habilitacional é equilibrado pelos vários níveis. Têm quadros superiores na função pública, nos bancos e nas empresas. Muitos destes têm a nacionalidade Portuguesa, mas continuam fiéis às suas origens étnicas e culturais. Além do valor do seu trabalho, têm trazido a Portugal a sua alegria, a sua música (Mornas, Coladeras e Funaná), a sua arte e literatura.

As comunidades Africanas têm a vantagem de conhecerem a língua Portuguesa (incipientemente embora) e geralmente são católicos (salvo os oriundos da Guiné-Bissau, que são Muçulmanos na sua maior parte, e alguns Moçambicanos). Não fora a exploração laboral de que são vítimas, estes factores são facilitadores da sua integração, e todos projectam adoptar a nacionalidade Portuguesa.

Residem, geralmente, em bairros e vilas periféricas, maioritariamente de etnia africana, nos arredores de Lisboa.

1.2. Oriundos do Leste Europeu:

Os oriundos do Leste Europeu têm elevados níveis de qualificações. Aceitam qualquer emprego, mesmo de exigência inferior às suas competências, e são polivalentes e flexíveis. Têm uma distribuição por todo o país, nomeadamente na orla costeira.

Alguns deles depois de dominarem a língua têm sido factor de desenvolvimento empresarial.

Têm a preocupação de efectuar remessas financeiras para as suas famílias de origem.

Foram organizados Cursos de Língua Portuguesa, ficando muito aquém das necessidades.

Caso mais grave é o que se passa com os Romenos, predominando a situação de ilegalidade e clandestinidade. Não podem frequentar, por isso, Cursos de Língua Portuguesa. Têm baixos

níveis habilitacionais, com iliteracia básica e funcional, e com grandes carências de subsistência.

1.3. Brasileiros:

Quanto aos Brasileiros, verifica-se que os últimos imigrantes possuem baixos níveis de escolaridade, ao contrário das primeiras gerações, que possuíam cursos superiores (Medicina Dentária e outros cursos). Têm a facilidade da língua, e a sua tradição espiritualista é semelhante à dos Portugueses, mas partilham facilmente em diversas seitas de cariz cristão. Têm a competência de saberem ser simpáticos e de terem boas maneiras e ocupam postos de trabalho ligados às actividades comerciais e de serviços.

Distribuem-se equilibradamente por todo o país, com ligeira preponderância no Porto e no Norte do País devido, talvez, à origem dos seus ascendentes.

1.4. Asiáticos:

São constituídos por pequenas colónias de Chineses, Indianos e Paquistaneses. Dedicam-se a actividades comerciais e de restauração nos grandes centros urbanos.

Muitos cidadãos oriundos de Goa, Damão e Diu preenchem quadros superiores do Estado de instituições públicas.

2. Qual a atitude dos portugueses face aos imigrantes?

Os portugueses revelam algumas atitudes discriminatórias face aos imigrantes de origem africana no que respeita às relações e direitos de trabalho e à integração cultural. Não nos esqueçamos que os africanos vivem, maioritariamente, na zona de Lisboa, e os espaços que lhes são destinados ou procurados por eles representam situações de exclusão.

Os oriundos dos países de leste são olhados com desconfiança, provocada pela ignorância das suas culturas, e pela dificuldade de comunicação. As situações de conflito são ocasionais pela razão de estarem distribuídos por todo o país.

Quanto aos brasileiros, para além de situações pontuais, não há registo de conflitualidade.

- E agora?

Não existe indício de perda de interesse dos estrangeiros para adoptarem Portugal. É, assim, de esperar que esta imigração não assuma características temporárias (a não ser que o

desemprego se agrave profundamente), pelo que, aliado ao factor de reagrupamento familiar, haverá lugar à multiplicação das gerações (numa década dar-se-á a duplicação dos estrangeiros residentes).

As iniciativas destinadas a promover a integração dos imigrantes devem constituir um espaço integrado, nomeadamente pela educação, pela distribuição espacial (evite-se aglomerados como Cova da Moura, etc) e pelo respeito das culturas de origem.

VII – PORTUGAL / EMIGRAÇÃO

Portugal é um país de imigração e de emigração. Estima-se que o saldo anual de saídas e de chegadas seja equilibrado: 90.000 de partidas e 90.000 de chegadas (30.000 partem legalmente).

Têm destino maioritário a U.E. e o Espaço Schengen e, portanto, têm o direito à livre circulação e será difícil contabilizar este fluxo.

Serão, sobretudo, jovens com baixas qualificações e que se destinam a França, Suíça, Reino Unido e Luxemburgo (trabalhando na restauração e indústria alimentar) e Espanha (país onde trabalham 40.000 portugueses na construção civil em condições menos dignas quanto à sua relação laboral, à segurança no trabalho e ao nível salarial, além dos que trabalham nas minas das Astúrias, etc.). Muitos destes trabalhadores em circulação vivem em zonas fronteiriças e trabalham em Espanha.

Há, ainda, uma certa elite que trabalha em períodos sucessivos de 6 a 12 meses em países da U.E. e que regressam a Portugal após esse período para ocupar-se em trabalhos diversos ou para aguardar novas oportunidades e novas missões em países diferentes. Este número já é significativo e representa nova natureza nos padrões tradicionais de trabalho. O modelo significa, também, uma etapa importante para a criação de um Espaço Social Europeu. A diferença salarial é a principal causa mobilizadora desta movimentação.

Registe-se, ainda, alguma deslocalização ilegal, provocada por Máfias, lançando portugueses e outros povos nas mais execráveis situações: abandono, escravatura e prostituição. Os Estados devem combater estes desvios.

Perfil do actual emigrante português:

Emigração temporária: 75%

Emigração masculina: 76,3%

Jovens entre 15 e 29 anos: 45%

Com 4 anos de escolaridade: 35%

De 5 a 9 anos de escolaridade: 42,5%

Sem qualquer grau de ensino: 13,5%

(Fonte: INE)

A França, Alemanha e Luxemburgo preferem jovens qualificados.

Estimativa de portugueses no mundo:

A estimativa de portugueses no mundo é de 5 milhões e inclui os filhos e netos das primeiras gerações de emigrantes. É assim distribuída:

França: 788.000

Reino Unido: 200.000

Suíça: 156.000

Alemanha: 133.000

Espanha: 90.000

Luxemburgo: 62.000

VII – QUE TIPOS DE INTEGRAÇÃO?

- Assimilação?
- Integração?
- Integração Política apenas sujeita à distribuição da justiça?

Que relação poderá ter o imigrante com a sociedade de acolhimento?

Como criar um sentimento de pertença numa sociedade multicultural? Esta pergunta foi formulada pelo filósofo indiano fixado em Londres Bhikhu Parekh. É difícil de responder. “Mas não é, certamente, correcto uma cultura dominante anular a outra até esta se transformar em concha como acontece um pouco por todo o mundo com, efeitos perversos e, até, criminosos” (in Revista Courrier Internacional, Nº 31).

Com os fluxos migratórios relatados anteriormente a diversidade cultural está presente no nosso quotidiano.

Cada grupo traz consigo a sua cultura local étnico-religiosa (não necessariamente homogénea no seu país de origem).

Aquele filósofo apresenta vários tipos de relação: Assimilação; Integração; Integração de Cidadania Constitucional / A Nação Cívica / O Patriotismo Constitucional.

- Assimilação:

Os defensores desta relação (poucos) defendem que os imigrantes devem fundir-se e identificar-se com a cultura nacional. Partem do pressuposto de que a cultura nacional é homogénea.

- Integração:

Muitos defendem o sentido duplo, em que o país de acolhimento aceita a diferença dos recém-chegados, admitindo a preservação de pedaços da sua identidade cultural. Os recém-chegados farão o esforço de aproximação e conhecimento da língua e da cultura organizacional do novo país.

- Integração de Cidadania Constitucional; A Nação Cívica; O Patriotismo Constitucional:

Outros defendem uma igualdade de cidadania política, em que as várias comunidades teriam como elo de coesão os princípios de justiça, tornando-se “patriotas constitucionais”, e fazendo parte de uma “nação cívica”, à maneira de um estado laico em que a religião é um assunto privado. Mas neste caso a educação não pode apregoar o nacionalismo ou a suposta homogeneidade cultural, e fazer dela a cultura filosófica do ensino.

Faltaria aqui o sentimento comum de pertença, factor primordial de imprescindível coesão social, onde os afectos e o saber estar juntos são fundamentais.

A estas três formas de relação, acrescentarei outros pontos sobre os quais me parece importante reflectir para encontrar uma síntese de interesses que conciliem os acolhedores e os acolhidos.

- A Diversidade Cultural / Responsabilidades e Incumbências das Sociedades de Acolhimento:

A diversidade é enriquecedora: as sociedades de acolhimento tiram proveito económico com a vinda dos imigrantes e, por vezes, até a estimulam. Cabe-lhes em troca adoptar medidas que não prejudiquem e que facilitem a nova coesão numa perspectiva de integração.

Para isso:

- ✓ Há que ensinar a gramática cultural do país de acolhimento para facilitar a educação do saber-estar juntos.
 - ✓ Há que continuar a ensinar a cultura de origem do imigrante, factor que trará consigo diminuição de desconfiança.
 - ✓ Há que estimular a aquisição de competências técnicas profissionais.
 - ✓ Há que ensinar a língua do novo país sem esquecer a língua materna.
 - ✓ Há que estudar o espaço de residência e evitar a guetização.
 - ✓ Há que evitar a clandestinidade (muitas vezes aliciada por interesses económicos para evitar custos salariais e de protecção social).
 - ✓ Há que promover o desenvolvimento humano nos países periféricos fornecedores de mão-de-obra barata, apoiando o Projecto do Milénio da ONU, pois a capacidade de empregabilidade dos países acolhedores também se esgota.
 - ✓ Há que promover a participação política de eleger e ser eleito, com leis apropriadas.
 - ✓ A legislação laboral deve ser aplicada com critérios de justiça e de igualdade para todos.
 - ✓ Há que reconhecer as vantagens na produção, no aumento de taxa de crescimento populacional e nas contribuições para a manutenção dos sistemas sociais, e na riqueza da diversidade cultural.
 - ✓ Há que assumir definitivamente que a educação / formação é a chave para a resolução das relações multiculturais.
- A Diversidade Cultural / Responsabilidades e Incumbências dos Acolhidos:
- ✓ Aos imigrantes também lhes cabe obrigações, nomeadamente quanto ao empenhamento nas adaptações, nas aprendizagens e no respeito e conhecimento da cultura e das regras do país de acolhimento.
- A Diversidade Cultural / Responsabilidades e Incumbências – A
SÍNTESE:

Postas estas condições de parte a parte, a Mãe Natureza encarregar-se-á de fazer o que falta, à medida de cada homem, mulher, criança ou família, com a preservação (desejável ou não) das diversidades culturais. Poderá haver lugar, em adaptações sucessivas e em muitos casos, a uma aproximação a uma escala superior de relação: a miscigenação (casamento inter-étnico), tal como um dia o filósofo e antigo Presidente do Senegal a concebeu para países africanos.

IX – PAPEL DA FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

Perante o quadro de incertezas e perplexidades traçado anteriormente, o Relatório da UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI (coordenada por Jacques Delors, e da qual fazia parte Roberto Carneiro) colocava na capa a frase “Educação, um Tesouro a Descobrir”, e proclamava os quatro pilares da Educação para o século XXI, pilares esses que correspondem a quatro competências-chave.

QUATRO PILARES DE EDUCAÇÃO

1º - Aprender a Conhecer:

Aprender a conhecer significa adquirir instrumentos de compreensão. Visa não só um repertório codificado, mas também o domínio dos instrumentos de conhecimento. É o que nós traduzimos como aprender a aprender. É o treino da atitude cognitiva permanente.

2º - Aprender a Fazer:

Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente. É o saber técnico e tecnológico profissionalizante. É interessante e complementar trazer aqui um conceito de Alain Meignant in “A Gestão de Formação” – Traduzido e publicado por Publicações D. Quixote – 1999 / Lisboa. Para este autor competência é o Saber-Fazer operacional e validado. Será uma capacidade de executar. “Não é de reproduzir, mas o saber fazer com inteligência incorporando conhecimentos, experiências anteriores, apreciação da situação, talvez também, com qualidades estéticas e relacionais – conhecer o alfabeto e a gramática é bom. Saber-Fazer uma frase é melhor. Comunicar eficazmente mobilizando esse saber no momento certo, é aí que está a verdadeira competência. E se, além disso, tiver estilo, é isso que é a diferença.”. É um bonito perfil de selecção.

3º - Aprender a Viver Juntos:

Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas. “Equipas de projectos”, “Grupos autónomos”, “Colectivos de Trabalho”, Grupos de Missão.

4º - Aprender a Ser:

Passo a citar o Relatório: “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.”.

É evidente que este projecto educativo não se confina a propor competências operacionais na área do trabalho, integração e emprego. Seria pouco. Ele pretende abranger os vários parâmetros da “Medida Homem” (renascentista).

Mas hoje, os critérios de selecção e recrutamento dos colaboradores dos empregadores, revelam a necessidade de aqueles serem portadores de um alto grau de qualidades humanas (competências). “As qualidades muito subjectivas, inatas ou subjectivas muitas vezes denominadas por saber-ser juntam-se ao saber-fazer para compor a competência exigida... Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (in Relatório, pág. 81).

O TERCEIRO PILAR E A MULTICULTURALIDADE

O terceiro pilar daquele relatório fala de competência Aprender a Viver Juntos, “a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas... desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade”. A escola será um poderoso instrumento para essas aprendizagens. Ela pode e deve desfazer preconceitos. Não pode alimentar a competitividade interna, e repetir ou espelhar a competitividade económica e, muito menos, pôr em confronto na escola os membros de várias etnias ou religiões. A relação deve decorrer em contextos igualitários com objectivos e projectos comuns, com aprendizagens de cidadania que contemplem o conhecimento da história, da religião, dos costumes e dos valores patrimoniais doutros grupos étnicos.

O cultivo do diálogo e participação dos formandos nos projectos da escola. O espírito de aceitação e opiniões dos outros criam um clima dissuasor de conflitos, agora e no futuro. Os confrontos terão de passar pelo diálogo (sem perda de autoridade e sem laxismo por parte dos agentes de educação).

As actividades de grupo e o desporto, com a aceitação natural de regras e de pertenças, constituem instrumentos a aproveitar.

X – AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

1º MOMENTO: PAPEL DA ESCOLA

A Escola terá o papel inicial de treinar, de experienciar e de estruturar as atitudes e hábitos mentais, como primeira pedra de construção do edifício do ser humano preparando o indivíduo para a empregabilidade. E, neste aspecto, o seu papel não é desigual para autóctones e para imigrantes. A ela cabe-lhe promover as competências referidas nos quatro pilares da educação, tendo em vista o ser humano global, capaz de se integrar na produção económica colectiva e actividade laboral correspondente. É o primeiro momento da aquisição de competências por parte de qualquer cidadão.

É imprescindível acertar metodologias e estratégias. Mas a alternância das aprendizagens em contexto real e em contextos escolares será o maior sinal de eficácia e de campo aberto para a empregabilidade.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA – 2º MOMENTO – PAPEL DO INDIVÍDUO, DAS EMPRESAS E DO ESTADO

Aqui o papel do indivíduo é fundamental na vigília e empenhamento na aquisição de novos saberes, quer através da formação formal, quer da leitura de revistas, quer das trocas inter-pessoais e inter-institucionais, formais ou não.

O portfólio das suas competências irá crescendo e irá alijando aquilo que é desnecessário.

Mas este papel de “Aprendizagem ao Longo da Vida” cabe também às Empresas. Veja-se o Acordo de Concertação Social que já obriga as empresas a investirem nessa formação e a dispensarem os trabalhadores para esse fim.

É esse também o seu interesse final.

Mas é também papel do Estado e da União Europeia, com programas de aperfeiçoamento e de adaptação e, até, reconversão profissional.

SABERES OPERACIONAIS BÁSICOS

Mas, independentemente das habilitações académicas e dos níveis de desenvolvimento, há saberes básicos universais.

- Saber ler ⇒ Português
- Saber escrever ⇒ Português
- Saber contar ⇒ Matemática
- Falar / escrever a Língua Inglesa
- Utilizar as TIC's

A falta destes conhecimentos em cada um dos níveis profissionais ou habilitacionais constitui uma iliteracia de base ou uma iliteracia profissional. São ferramentas-chave para continuar a desenvolver esses e outros saberes, e para compreender o real e as inovações tecnológicas.

XI – EVOCAÇÃO FINAL

Para terminar gostaria de evocar, aqui e agora, novamente o Relatório da UNESCO para a Educação do Século XXI, quando proclama a Educação e Formação como um tesouro a descobrir. Esse tesouro está guardado no baú ou arca das experiências e dos saberes do Homem. Afinal é como diziam os Homens do Renascimento: O Homem é a medida de todas as coisas.

Formación para trabajar en interculturalidad. Valores para el trabajo en sociedades multidiversas

Maria Assumpta Aneas Alvarez

Universidad de Barcelona

Resumen

La formación intercultural es una estrategia clave para hacer frente a los requerimientos y necesidades que emergen a causa de la interacción de valores cuando se trabaja en interculturalidad. En esta ponencia se analizarán los elementos de la empresa más sensibles a la cultura de sus integrantes, presentando aquellos aspectos que pueden generar la necesidad de una formación que capacite para superar las barreras o malos entendidos que puedan surgir como causa de ello. También se analizarán las dimensiones y recursos pedagógicos de la formación intercultural.

Abstract

This presentation presents the issues related in the multicultural companies. Presents the different topics about interaction of the social rules and the values of people from different cultures, and their influence on the professional behaviour. Present, too, the concept of intercultural training as modality of the Intercultural Education, and explain the pedagogical determinant of its design and teaching

1. Implicaciones de los valores culturales en el desempeño profesional

Al hablar de interculturalidad en la empresa se plantean una serie de cuestiones como ¿Qué valores afectan más el desempeño profesional?, ¿Cómo pueden incidir estos valores en una situación de trabajo intercultural?, ¿La formación puede ser una estrategia para mejorar el desempeño profesional en organizaciones interculturales? las respuestas a estas cuestiones se darán a lo largo de las presentes páginas.

Los valores estarían insertos en lo que se ha caracterizado como componentes subjetivos de la cultura. La implicación de los valores en la cultura es muy importante. Grupos con sistemas de valores diferentes tendrán más predisposición a mantener conflictos o graves desacuerdos ya que valoran y sienten los mismos hechos de manera diferente. En este campo citaremos a Pedersen (1994) quien recogió la adaptación de la tipología de valores creada por Kluckhohn y Strodtbek para su análisis respecto a la cultura y que se sintetiza en el cuadro 1:

Adaptación del Modelo de Valores de Klukhohn- Strodtebek			
Orientación	Rango		
Naturaleza Humana	La mayoría de las personas no son dignas de confianza.	Hay tanto buena gente como gente a la que no se le puede quitar el ojo de encima.	La mayoría de las personas son básicamente buenas.
Relación Persona-Naturaleza	La vida está determinada por fuerzas exteriores como Dios, la genética, el azar. La persona no puede cambiar este legado.	La persona debería vivir en completa armonía con la naturaleza.	Nuestra misión es conquistar y controlar la naturaleza. El progreso se ha logrado mediante este proceso.
Tiempo	Las personas deberían aprender de la historia e intentar emular las gestas del pasado.	El momento de valor es el presente. Es cuando podemos hacer algo. No cabe preocuparnos por el mañana. Disfruta en momento.	Los sacrificios de hoy se verán compensados en el futuro.
Actividad	Es suficiente sólo ser. No es necesario hacer grandes cosas en la vida para sentir que ésta ha valido la pena.	La principal razón de nuestra existencia es el lograr nuestro propio desarrollo interior.	Si las personas trabajan duro y se esfuerzan plenamente, sus esfuerzos se verán recompensados.
Sociedad	Algunas personas han nacido para liderar a otros. Hay líderes y seguidores en el mundo.	Siempre que tengo un problema serio, consulto a mi familia y a mis mejores amigos sobre cómo resolverlo.	Todas las personas deberían tener iguales derechos y disponer de control completo sobre sus destinos.

Cuadro 1:
Adaptación del Modelo de Valores de Kluckhohn- Strodtebeck Fuente: Pedersen, 1994: 126

Si se analiza lo que es una empresa desde su naturaleza organizativa, destacan una serie de valores que van a ser muy sensibles a la influencia que cada cultura imprime en ellos y cuya interacción determinará de manera concluyente el desempeño profesional. Dichos valores son a) el valor de la autoridad b) el valor de las normas y c) el valor de la relación social.

1.1. Influencia de la cultura en el valor de la autoridad

El valor de la autoridad está presente en todo grupo social. Dicho valor se refleja, se manifiesta de diversa manera pero uno de los más claros ejemplos es el ejercicio de los roles asociados al mismo. El rol en una cultura viene determinado por las normas y las pautas sociales asociadas, que influirán tanto en las expectativas como en los comportamientos; de tal manera que el ejercicio del rol de persona responsable de un grupo de trabajo, o el rol de integrante del equipo puede variar debido a las normas y pautas asociadas al mismo por la cultura de la persona. Uno de los roles más influido por la cultura es el de dirección, y su parejo (subordinado, subordinada), al respecto destacan las aportaciones de Gudykunst y Kim (1984^a)

sobre los cuatro determinantes que pueden afectar las respuestas de las personas en el ejercicio de su rol, tal y como se ilustra en el cuadro 2:

Factores que determinan los roles de las personas según las culturas
(1) El nivel de implicación personal en la relación.
(2) El grado de formalismo esperado en las conductas de los participantes.
(3) El grado de jerarquía presente en las relaciones interpersonales.
(4) El grado de permisividad o tolerancia a la desviación del rol establecido como ideal.

Cuadro 2:
Factores que determinan los roles de las personas según las culturas Adaptado de Gudykunst y Kim, 1984a

A continuación se van a desarrollar un poco más algunos de dichos factores:

a) La influencia de las expectativas sobre las conductas; inherentes a todo rol es un factor que puede determinar en gran manera el proceso y resultado de la relación interpersonal. Como ejemplo puede citarse el estudio efectuado por Triandis (1967^a) en el que analizó las expectativas de las personas trabajadoras griegas con respecto al empresariado norteamericano.

b) El nivel de formalismo esperado en la relación también es otra variable de diferenciación en los roles. Gudykunst y Ting-Tomey (1988) han relacionado la necesidad del nivel de formalismo con el contexto comunicativo de las mismas. Así la formalidad asociada a un rol profesional concreto puede variar de una cultura a otra.

c) El grado de jerarquía existente entre las relaciones es la tercera dimensión de los roles que puede variar entre las culturas. Esta jerarquía parece estar relacionada con la autoridad y el grado de formalismo; ello significa que, dependiendo de la cultura, puede existir mayor distancia jerárquica y formalidad en las relaciones entre la persona responsable y su subordinada, etc.

d) El grado de permisividad a las discrepancias entre el rol ideal y el rol ejecutado. Este aspecto puede considerarse relacionado con la actitud ante las normas, actitud que puede ser de respeto o de trasgresión. Boldt (1978) y Mosel (1973) sugirieron que las culturas más permisivas a la desviación tenían una estructura social laxa mientras que aquellas culturas que no la toleraban tenían una estructura social más opresiva. Gudykunst y Ting-Toomey (1988) utilizaron la categorización de culturas con alto o bajo contexto (definida por Hall en 1976) con un sentido similar a la categoría de estructura laxa u opresiva empleada por Mosel (1973).

1.2. Influencia de la cultura en el valor de las normas sociales

En el trabajo, es inevitable la existencia de normas: normas reguladoras de las pautas de conducta, de los procesos de trabajo. En cada cultura podemos encontrar un valor diferente otorgada a estas normas en cuanto a la necesidad de su existencia, su naturaleza, y el grado de permisividad a su trasgresión o no. Nuevamente la situación intercultural propiciará la relación entre estos diversos valores. Argyle, Furnham y Graham (1981) han sido unos de los autores que han estudiado este aspecto de la cultura. *“Las normas son principios prescriptivos que todos los miembros del grupo social que comparte una cultura deben suscribir* (Argyle, Furnham y Graham”)(1981). Las normas sociales más importantes y que determinan las conductas y actitudes de sus miembros en todas las culturas son las normas de justicia y las de reciprocidad (Gudykunst y Ting-Toomey, 1988). Se considera que estas normas son especialmente importantes en el contexto laboral de la empresa, pues existen todo un conjunto de prácticas de valoración, retribución y promoción en la que dichas normas pueden entrar en juego permanentemente y el conocimiento de estas diferencias puede ser atendido con una correcta información y adaptación. En el cuadro 3 se detallan, con más profundidad, algunas de sus características.

Norma de justicia y norma reciprocidad

- Hay dos orientaciones respecto a la **norma de justicia**: “la equidad” y la “igualdad”. La justicia fundamentada en la equidad implica que las personas, que se rigen por dicho sentido de la norma, perciben un equilibrio favorable entre aquello que aportan y lo que reciben como recompensa o respuesta a su acción. La norma de justicia establecida sobre el principio de igualdad implica que las respuestas o recompensas son distribuidas uniformemente (de modo igual) prescindiendo de las diversas aportaciones que los miembros hagan a la comunidad (Gersen, Morse y Gersen, 1980).
- La norma de **reciprocidad** implica dos premisas: por un lado las personas ayudan a aquellas personas que previamente les han ayudado y por otro lado, las personas no suelen injuriar a aquellas personas que les han ayudado. (Gouldner, 1960). También se han hallado diferencias culturales respecto a esta norma de la reciprocidad en cuanto considerar la reciprocidad como una norma voluntaria, mientras que para otras culturas la reciprocidad es una obligación.

Cuadro 3: Normas de justicia y reciprocidad. Fuente: Gudykunst y Ting-Toomey, 1988:6).

Si imaginamos a un supervisor premiando a su equipo por su productividad, será lógico que, según sea su cultura, tienda a aplicar un criterio de equidad o de igualdad. La interacción de estas dos concepciones diversas respecto a la norma de justicia que puede darse en una situación de trabajo intercultural fácilmente degenerará en posibles conflictos que sólo podrán solverse con competencia intercultural (Aneas, 2004)

1.3. Influencia de la cultura en el valor de las relaciones sociales

Noesjirwan (1978) destacó como las pautas y reglas sociales que se dan en una cultura son un conjunto de conductas previsibles y comprensibles para todos los miembros de la cultura

que regulan las interacciones en su seno. Dichas conductas son eminentemente funcionales y tienen por misión preservar el orden social. El valor otorgado a las pautas y reglas sociales de una cultura son diversos y pueden llegar a negociarse según variables personales o situacionales.

Otro aspecto importante en el valor a las relaciones sociales en una cultura las redes relacionales de sus miembros. Las redes relacionales son una *“configuración de lazos personales donde el afecto y el soporte instrumental es intercambiado”* (Albrecht y Adelman, 1984). Como puede apreciarse, la interacción de personas de diversa cultura de origen en una empresa pone en juego diversas cosmovisiones, expectativas, saberes, maneras de ser y hacer. Todo ello puede resultar un enriquecimiento personal, profesional y organizativo; pero también puede ser causa de múltiples conflictos y barreras. Para poder solventarlas, para dar respuesta a estos requerimientos profesionales, surgió la formación intercultural como modalidad educativa.

Los componentes sociales y técnicos que entran en juego en la empresa intercultural están regulados mediante el uso y soporte de la comunicación, tanto en el ámbito institucional como interpersonal. La relación de la cultura con la comunicación es histórica. Sapir (1931:78, citado por Kim 1988) ya decía *“Todo evento cultural y toda conducta social, por simple que sea, implica comunicación tanto en un sentido explícito como en un sentido implícito”*. Gudykunst y Kim (1984) y Hall (1976) estudiaron las diferencias culturales a partir de sus patrones comunicativos y es que como afirma Kim (1988: 48). *“Las culturas pueden variar en la perspectiva del mundo, las creencias, los valores, las normas y otros aspectos. Pero sobre todo pueden variar en cuanto a sus patrones comunicativos. Y es que en cada cultura los individuos están conectados mutuamente mediante un sistema de codificación y decodificación particular: lenguaje verbal, gestos, tonos de voz, posturas faciales...que manifiestan lo que es real, correcto, bello y bueno en esa cultura”*

2. Concepto de formación intercultural

Habiendo repasado algunos de los valores culturales que más influencia tienen en el desempeño profesional y mostrado sus diversas maneras de manifestarse según culturas es el momento de responder a la pregunta ¿La formación puede superar estas diferencias, puede solventar los conflictos que se deriven de estas diferencias en los valores? La respuesta es absolutamente afirmativa; la formación intercultural puede hacerlo.

Podemos definir la formación intercultural: *“Como aquella que orienta sus objetivos al mejor desempeño profesional de la persona en contextos laborales interculturales”* (Aneas et al. 2004:5). A partir de esta gran meta, Brislin y Yoshida (1994:4) identificaron cuatro grandes finalidades que pueden orientar toda acción de formación intercultural:

1. La formación puede ayudar a las personas a que se **superen los obstáculos que pueden interferir en el disfrute de sus experiencias interculturales**.
2. Las personas que realizan un proceso de ajuste cuando se encuentran en contextos multiculturales puedan **desarrollar relaciones interpersonales con personas de la otra cultura más satisfactorias y positivas**.
3. La formación intercultural **podría contribuir a que la persona pudiera desempeñar su trabajo de la mejor manera posible**. En otras palabras debería facilitar el aprendizaje de **competencias interculturales**.
4. La formación intercultural debería ayudar a las personas a **superar las situaciones de estrés y ansiedad ocasionadas por el shock cultural** y, en la medida que fuera posible, a prevenirlo.

Cuadro 4.

Finalidades de la Formación Intercultural. Sintetizado por Aneas (2003)

Estas cuatro propuestas no se presentan como finalidades excluyentes, sino que pretenden enfatizar sobre un aspecto u otro de los complejos, dinámicos e interdependientes procesos sociales, afectivos y técnicos, que pueden entrar en juego cuando tienen lugar relaciones entre culturas en un contexto profesional. A partir de la finalidad pueden derivarse, nuevamente, un amplio y diverso espectro de objetivos específicos y operativos (según se considere). Pero en todo caso cabe constatar que como en la inmensa totalidad de los programas de formación, por cortos que sean, se plantean objetivos que ponen en juego aspectos cognitivos, comportamentales y afectivos tal y como reconocieron Gudykunst, Guzley y Hammer (1996:65). A continuación se van a revisar los aspectos más diferenciales de estos tipos de objetivos en relación a la interculturalidad.

2.1. Objetivos

Los objetivos cognitivos de la formación intercultural están generalmente orientados a que los alumnos lleguen a:

Conocer los aspectos más significativos de la cultura, tanto propia como de la otra cultura o culturas con que se esté tratando. Se trataría de recordar o aprender tanto el propio concepto de cultura en sí, como aquellos sucesos, prácticas, principios e instrumentos más relevantes de la cultura en función a una mejor integración de las personas.

Comprender cómo y en qué grado la propia cultura, estereotipos y actitudes influyen en la propia persona y en sus relaciones con personas de otra cultura.

Comparar las prácticas, contenidos, valores, etc. de las culturas en cuestión.

Analizar, ir más allá de lo superficial, de lo visible, de lo anecdótico e identificar qué elementos subyacen en esas realidades pues para pasar del etnocentrismo al etnorelativismo; la persona además de saber, ha de ser capaz de comprender el sentido de esas normas, valores, ritos, etc. La teoría intercultural aportará, a estos efectos, un marco de análisis.

Sintetizar, ilustrando un poco más este punto, si se plantease y lograra un objetivo de aprendizaje de síntesis, esa persona sería capaz de formular una especie de "*esquema cultural*" tanto de su propia cultura como de las culturas con que se está interactuando.

Evaluar desde una perspectiva adaptativa. Cuando la persona es capaz de asumir objetivos de evaluación intercultural es cuando dispone del bagaje y grado de conocimiento suficiente como para poder evaluar una situación intercultural determinada (propia o ajena) y valorarla en función de su grado de adaptatividad a un entorno cultural dado (propio o ajeno).

Cuadro 5.

Objetivos cognitivos de la Formación Intercultural. Sintetizado por Aneas (2004)

Generalmente los objetivos afectivos de la formación intercultural están orientados a que el alumnado sepa gestionar de una manera eficaz su estado emocional cuando se encuentren en situaciones interculturales. Por ejemplo la ansiedad, la ira, la inseguridad, etc. Por otra parte los objetivos comportamentales suelen centrarse en que el alumnado desarrolle y adquiera una serie de destrezas necesarias para la relación funcional y eficaz con otras culturas. Estas

destrezas, según sean las metas de la acción formación podrán variar (mejora de la competencia comunicativa intercultural, negociación, protocolo social, etc.) y no dejan de abordar los elementos más explícitos y materiales de la cultura.

2.2. Contenido cultural de la formación intercultural

Respecto al contenido cultural de la formación intercultural se han distinguido dos enfoques: el enfoque de la cultura general y el enfoque de una cultura específica. Cuando la formación intercultural adopta el enfoque general no centra la atención en ninguna cultura concreta. Las metas de este tipo de formación, tal y como recogen Brislin y Pedersen (1976) son lograr que el alumnado comprenda y adquiriera sensibilidad cultural de manera que pueda aprender de su misma cultura y esté capacitado para desenvolverse en cualquier otra cultura. Así mismo, Downs (1969) planteaba que la formación intercultural general está orientada al incremento de la comprensión, por parte del alumnado de la influencia de la cultura en la conducta de la persona a todos los niveles. Las bases teóricas para dicha formación suelen recogerse en taxonomías, modelos y teorías culturales. Por otra parte, el enfoque de cultura específica dirige sus objetivos a aportar información, recursos y estrategias para interactuar con personas de una cultura específica (Brislin y Pedersen, 1976; Traindis, 1977). Cabe destacar, en este punto, que este tipo de formación no tiene que interpretarse como una formación para la asimilación, cosa que estaría determinada por los objetivos de la formación y no tanto por el contenido cultural de la misma (en la formación intercultural no se enseña a ser norteamericano o a negociar como un árabe).

El otro gran referente en cuanto al contenido de la formación intercultural es el nivel de generalidad o especificidad del contexto, la situación, el escenario en que tiene lugar la situación intercultural. De tal manera puede plantearse una formación de tipo general, sin contextualizarse en un sector o empresa concreta, hablando, más bien de la empresa y el mundo del trabajo en general, por ejemplo los trabajos de Hampden-Turner y Trompenaars (2000), Simons et al (2000), Brislin y Yoshida (1994), Storti (1994), etc. O por el contrario, focalizar la formación en un sector u actividad específica. Por ejemplo, Pedersen (1994) ha desarrollado formación intercultural dirigida a estudiantes de programas de educación superior internacionales. Goodman (1994) ha abordado la formación de personal de empresa en destinos internacionales. Mullavey–O'Byrne (1994) han desarrollado programas específicos para profesionales de la salud y el trabajo social que atienden a usuarios/as de otras culturas. Así mismo Pedersen (1994) y Freimanis (1994) han desarrollados programas interculturales específicamente dirigidos a los profesionales de la educación.

3. Enfoques pedagógicos de la formación intercultural

Según nuestro criterio, la determinación de la estrategia didáctica es uno de los aspectos clave para el logro de los objetivos de la misma. Consideramos que los factores determinantes de la

estrategia didáctica desde la perspectiva intercultural son: a) Objetivos de aprendizaje, b) Experiencia intercultural del alumnado y c) Duración y temporalización de la formación.

3.1. Estrategias según objetivos de aprendizaje

Cuando los objetivos de aprendizaje son de naturaleza cognitiva, la metodología a utilizar puede seguir dos enfoques, un primer planteamiento de tipo deductivo en que el o la docente tutela y dirige las actividades y presenta unos contenidos que el alumnado deberá trabajar de diversa manera. Este enfoque se basa en la presunción de que el conocimiento y la comprensión de la cultura, sus costumbres y sus gentes es un aspecto prioritario para interactuar eficazmente con personas de otra cultura (Harrison y Hopkins, 1967). Los objetivos cognitivos también pueden lograrse con didácticas más inductivas que partan de las presunciones o experiencias del alumnado para ir, de esta manera, construyendo un cuerpo conceptual en común y que ilustraran una formación de naturaleza más experiencial (Landis y Baghat, 1996).

Cuando los objetivos son de naturaleza más afectiva las actividades más adecuadas son eminentemente de naturaleza vivencial y dinámica en las que el alumnado pueda simular y ejercitar a diversos niveles los estados afectivos que se generan en las situaciones interculturales. En este punto cabe destacar el especial papel que juega el clima afectivo en la formación intercultural. El especial contenido de la formación intercultural pone en cuestión el etnocentrismo de las personas participantes a partir del análisis crítico de las propias concepciones, valores y prácticas culturales, y genera un mecanismo afectivo en el que la ansiedad y la tensión ocasionada por dicha ansiedad emergen de manera natural (Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996). Ello requiere unas especiales competencias de gestión del clima emocional en el aula por parte del formador/a intercultural.

3.2. Estrategia según la experiencia intercultural del alumnado

La experiencia personal de los participantes de la formación intercultural es otro aspecto clave de la misma. Evidentemente si el grupo de alumnos y alumnas ha contado con una experiencia cultural, las experiencias de shock cultural, contraste, desorientación e inseguridad serán experiencias reales de las que la persona tiene algo que decir. En estos casos la mejor metodología a aplicar será la que incluya actividades inductivas que partiendo siempre de los conocimientos y vivencias afectivas del alumnado. Cuando el alumnado carece de esta experiencia es más difícil aplicar estas actividades más inductivas pues los conocimientos previos de los alumnos y alumnas posiblemente sean insuficientes para fundamentar un aprendizaje de tipo cognitivo y comportamental. En estos casos se recomienda que el formador/a establezca una mínima base teórica.

3.3. Métodos y actividades didácticas

Los métodos y actividades didácticas específicamente interculturales han sido clasificadas por diversos autores tal y como se muestra en el cuadro 6:

Técnicas y metodologías a aplicar en formación intercultural.	
Técnicas y metodologías	Autores
Intelectuales Simulación Auto comprensión Comprensión cultural Comportamental Interaccionales	Gudykunst, Hammer y Wiseman (1977)
Actividades respecto al <i>self</i> (autoconfianza, prevención de la depresión y ansiedad, etc.) Actividades centradas en <i>los otros</i> (relación, comunicación, etc.) Actividades de percepción (desarrollo de puntos de vista y actitudes que tengan en cuenta las otras culturas)	Black y Mendenhall (1990)
Cultura general- didáctica Cultura general- experiencial Cultura específica- didáctica Cultura específica-experiencial	Gudykunst, Guzley Hammer (1996)
Actividades de estudio intelectual Laboratorios Estudio de casos Grupos de discusión Simulaciones Role playing Actividades de crecimiento personal	Blake, Heslin Curtis (1996)

Cuadro 6:
Clasificaciones de las técnicas y metodologías a aplicar en formación intercultural. (Aneas et al:2004)

A continuación se va a presentar una relación de las técnicas y actividades más citadas que pueden realizarse en nuestros contextos formativos con un breve comentario en función de su aplicabilidad.

Las lecturas, comentarios y críticas de documentación teórica pueden ser un buen recurso de formación a la hora de aprender ciertos contenidos de la cultura como su historia, su literatura, sus valores, etc. Esta documentación puede aludir tanto a la cultura general como a una cultura específica. Esta actividad también presenta sus inconvenientes, pues pueden aportar más que un simple conocimiento cultural, también pueden generar hostilidad y ansiedad en función de la documentación utilizada. Los autores que más han trabajado esta técnica han sido Bennet (1986), Bird, Heinbuch, Dunbar y Mc Nulty (1993), y Triandis, Brislin y Hui (1988).

El visionado, análisis y crítica de películas, vídeos etc. pueden propiciar la generación de vivencias y emociones en el marco controlado y seguro de la ficción. Ver a otras personas ante situaciones de choque cultural puede generar, debidamente conducido, actitudes empáticas tan necesarias para el desarrollo de la sensibilidad cultural y otros objetivos afectivos de la formación.

La ejercitación en asimiladores culturales es una de las técnicas más específica de la formación intercultural. Un asimilador es una serie de documentación unitariamente organizada que reúne información, incidentes críticos y otras actividades que muestran pequeñas historias relativas a personas que interactúan interculturalmente y el diagnóstico de la posible causa del problema, la formulación de alternativas, el análisis de las mismas y de sus efectos a nivel social, afectivo, personal. Así como para efectuar autorreflexiones sobre a la propia cultura. Estos incidentes pueden abordar temáticas como: ansiedad, choque de expectativas, pertenencia, ambigüedad, confrontación ante los propios prejuicios, trabajo, tiempo, espacio, roles, prioridades del individuo o del grupo, jerarquía, valores, etc. Los asimiladores pueden desarrollarse respecto a una cultura específica o sobre la base de la cultura en general. Los autores que más asimiladores han desarrollado han sido: Brislin y Yoshida (1994), Brislin y Pedersen (1976), Albert (1983) y Traindis (1984).

En las actividades de dinámica de grupos los participantes han de tomar parte de manera activa en la resolución de problemas, análisis de casos, etc. Los grupos pueden ser culturalmente diversos o no pero, en todo caso, mediante este tipo de actividades el alumnado puede aprender acerca de la cultura en general, las culturas presentes en el grupo y los problemas de relación que pueden generarse cuando se interactúa con personas de culturas diferente a la propia. Una de las cosas más importantes de estas actividades es que el alumnado pueda aprender también mucho de sí mismo, a partir del contraste de sus valores, vivencias y prácticas con los de otras personas, poniendo en cuestión su etnocentrismo y avanzando hacia el etnorelativismo que comporta la sensibilidad cultural (Bennet: 1986) y (Hammer, 1998).

En los Role Playings el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar respuestas de todo tipo (intelectual, comportamental y afectivo) en una situación que pretende ser lo más vivencial posible. La esencia del role-playing es ayudar al alumnado a que aprenda a interactuar respecto a una situación cultural. Los autores que más han trabajado esta técnica han sido Goldman (1992) y Brislin y Pedersen (1976).

Los instrumentos de autodiagnóstico son útiles instrumentos mediante los que el alumnado es capaz de conocer su nivel de competencia, sus percepciones y actitudes hacia las relaciones interculturales, etc. El uso didáctico, que no evaluativo de estos cuestionarios, radica en su poder inductivo y motivador. Así mismo puede ser utilizado para la evaluación final de la formación intercultural. Gudykunst (1994) y Brislin y Yoshida (1994) han diseñado un gran número de estos recursos y han estudiado su eficacia.

4. Algunos recursos para la formación intercultural

Se han desarrollado una gran cantidad de recursos didácticos de naturaleza experiencial. En los cuadros 7 y 8 se ofrece una breve muestra de ellos.

Recursos para la formación intercultural desde una perspectiva general	
Ajuste y adaptación cultural	Yamamoto, Y (2000), Hopkins, W.(2000), Shinazy, M. (2000)
Comprensión del concepto de cultura y su dinámica	Hopkins. W (2000), Brandt ,M (2000), Makariw, P (2000), Simons, G. (2000), Hopkins, W. (2000), Lynn, E. (2000)
Comunicación intercultural	Stringer,D.(2000), Simons, G.(2000), Friend, F. (2000), Lambert , J. y Myers, S. (2000) y Robinson, H. (2000)
Identidad	Sandín, M.P (1997), Houston, A. (2000)
Normas, pautas y comportamientos culturales	Lambert , J. y Myers, S. (2000)
Tiempo	Lambert , J. y Myers, S. (2000), Pirie, B. (2000), Bing, J.(2000)
Trabajo en equipo	Brislin, R.(1994), Goodman, N. (1994)

*Cuadro 7:
Recursos de formación intercultural general.Síntesis elaborada por Aneas et al (2004)*

Recursos para la formación intercultural específica española	
Ámbito	Editores
Diversophy.	George Simons,
Cultural Detective	Dianne Hofner Saphiere

*Cuadro 8:
Recursos de formación cultural específica. Fuente Aneas (2003)*

Estos recursos son colecciones que incluyen recursos para conocer, trabajar y relacionarse con otras culturas. Trabajando en España, de Diversophy ha sido desarrollado por Aneas (2001) y el Detective Cultural en España ha sido también desarrollado por Aneas y Schubert (2005).

Referencias bibliográficas y fuentes documentales:

- Albert, R. (1983). The intercultural sensitizer or culture assimilator. En D. Landis & R. Brislin (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp.186-217). Elmsford, NY: Pergamon.
- Aneas, A. (2003). *Competencias Interculturales en la Empresa*. Tesis doctoral del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació: Cabrera, F. Y Espín, J. (Dirs.) Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1223104-122502/> (visible des del 23 de desembre de 2004)
- Aneas, A. Simons, G, Lambert y Meyers (2004) Competencia Global . Madrid: Diaz de Santos
- Aneas A (2001) Diversophy en España.
http://www.diversophy.com/gamepages/spain/db_sp_es.htm (visible el 30 de septiembre de 2007)
- Aneas A y Schubert W. Cultural Detective en España
<http://www.culturaldetective.com/package.html#SPA1> (visible el 30 de septiembre de 2007)

- Argyle, M.; Furnham, A. y Graham, J. (1981). *Social situations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albrecht, L y Adelman, M. (1984). Social support and life stress: New directions for communication research. *Human Communication Research* 11:3-32.
- Bennett, J.M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal Of Intercultural Relations*, 10: 179-195.
- Bennett, J.M. (1986). Modes of cross-cultural training: Conceptualising cross-cultural training as education. *International Journal Of Intercultural Relations*, 10: 117-134.
- Bird, A., Heinbuch, S., Dunbar, R. y McNulty, M. (1993). A conceptual model of the effects of area studies training programs and a preliminary investigation of the model's hypothesized relationships. *International Journal Of Intercultural Relations*, 17: 415-436.
- Brislin, R. y Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural orientation programs*. New York: Halsted.
- Brislin, R. y Yoshida, T. (1994). *Improving Intercultural Interactions*. Thousand Oaks: Sage .
- Boldt, E. (1978). Structural tightness and cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17
- Downs, J. (1969). Fables, fancies and failures in cross-cultural training (Special issue). *Trends*, 7.
- Freimanis, C. (1994). Training bilinguals to interpret in the community. En R. Brislin & T. Yoshida (Eds.). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs* (pp. 313-341). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goldman, A. (1992). Intercultural training of Japanese for U.S.-Japanese interorganisational communication. *International Journal Of Intercultural Relations*, 16: 175-216.
- Goodman, N.R. (1994). Cross-Cultural Training for the Global Executive. En R.W. Brislin y Yoshida, T. (Eds.). *Improving Intercultural Interactions* (pp. 34-54). Thousand Oaks: Sage.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W.; Guzley, R. y Hammer, M. (1996). Designing Intercultural Training. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. y Kim, Y. (1984). *Communication Strangers: An approach to Intercultural Communication*. New York: Ramdon House.
- Gudykunst, W. y Kim, Y (1984 a). *Communicating with strangers*. New York: Random House.
- Gudykunst, W. y Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Intercultural Communication*. London: Sage.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hammer, M.R. (1998). A measure of intercultural sensitivity. The Intercultural Development Inventory. En S. Fowler & M Fowler (Eds.). *The intercultural sourcebook: Vol. 2* (pp. 382-393). Yarmount, ME: Intercultural Press.
- Hampden-Turner, C. y Trompenaars, F. (2000). *Building Cross-Cultural Competence*. London: Yale University Pres.
- Harrison, R. y Hopkins, R (1967). The design of cross-cultural training. *Journal of Applied Behavioural Science*, 3: 431-460.

- Kim, Y. (1988). Contexts of Cross- Cultural Adaptation. En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory* (pp. 3-31). Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Landis, D. y Bhagat, R. (1996). *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage.
- Mosel, J. (1973). *Status and role analysis*. Japan and East Asia Area Studies Course, Washington, DC: Foreign Service Institute.
- Mullavey-O'Byrne, C. (1994). Intercultural interactions in welfare work. Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs. En R. Brislin & T. Yoshida (Eds.). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training* (pp. 197-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noesjirwan, J. (1978). A rule-base analysis of cultural differences in social behavior: Indonesia and Australia. *International Journal of Psychology*, 13: 305-316.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria: Americans Counselling Association.
- Simons, G. et al. (2000). *Global Competence*. Amherst, MA: HRD Press.
- Storti, C. (1994). *Cross-Cultural Dialogues*. Yarmouth, MI: Intercultural Press.
- Triandis, H. (1967a). Interpersonal relations in international organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 7: 316-328.
- Triandis, H. (1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal Of Intercultural Relations*, 10: 19-46.
- Triandis, H. (1984). A theoretical framework for the more efficient construction of cultural assimilators. *International Journal Of Intercultural Relations*, 8: 301-330.
- Triandis, H.C.; Brislin, R.W. y Hui, C.H. (1988). Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. *International Journal Of Intercultural Relations*, 12: 269-289.

Consenso entre formación e producción: políticas sociales e educativas.

Miguel Ángel Carretero Díaz

Universidad de León

Tanto la formación ocupacional como continua, acompañan al ser humano trabajador durante toda su vida. Tienen por objeto facilitar su acceso al empleo, pero también, contribuir a su estabilidad y seguridad, mejorar su situación y prevenir los riesgos que su trabajo pueda presentar, así como facilitarle los conocimientos y habilidades necesarias que le permitan un cambio de empleo en un mercado cada vez más cambiante e indeterminado.

La aplicación de la formación en el ámbito de las organizaciones transcurre entre su idoneidad o su instrumentalización y la rapidez con que logra sus objetivos. Las soluciones radican respectivamente en la aplicación de la gestión de la calidad y del conocimiento que permiten las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Idoneidad de la formación continua.

Uno de los asuntos más debatidos en formación ocupacional y continua radica en su idoneidad. La utilización inadecuada de la formación en el ámbito de las organizaciones contribuye, no sólo a su ineficiencia, sino a un condicionamiento negativo de los responsables de su implantación, así como de sus receptores. La formación ocupacional y continua sirve para solucionar –exclusivamente- carencias formativas –saber- de los trabajadores. Es sabido que no debe aplicarse en carencias de recursos –poder- ni de motivación o interés –querer- del trabajador ante el desempeño de la tarea, porque sería como recetar vitaminas a alguien que no come –no puede- o no quiere hacerlo.

La instrumentalización que desde diversos sectores se viene realizando con el proceso formativo genera resultados, lógicamente inadecuados. La formación surge de la necesidad formativa, pero estamos asistiendo últimamente a demasiados procesos formativos sin necesidad formativa alguna. La concepción de la formación como un fin, en lugar de cómo un medio, favorece la creación excesiva e inadecuada de oferta formativa, lo que provoca por una parte la sensación permanente de insatisfacción en el alumno –Síndrome de Tántalo²- y por otra, precipita actuaciones paradójicas de las entidades responsables, que se ven obligadas a gestionar el exceso de oferta creada. La solución a este apartado viene dada por la “calidad”,

² Tántalo, en la mitología griega, rey de Lidia e hijo de Zeus. Los dioses le castigaron por el asesinato de su hijo a sufrir el tormento permanente del hambre y la sed. Bajo él había un estanque de agua pero, cuando se detenía a beber, el estanque quedaba fuera de su alcance. Junto al estanque había un árbol cargado de frutas apetitosas, pero cuando se acercaba a ellas, el viento apartaba a las ramas.

es decir, por la adecuación de la oferta formativa a las necesidades del cliente para lograr su satisfacción.

Desde el punto de vista organizacional, la formación es un medio que hace posible la permanente y adecuada adaptación de los conocimientos y habilidades de sus trabajadores a las demandas y necesidades de un mercado muy competitivo, configurado por accionistas y clientes, cada vez más inestables, exigentes e incluso caprichosos. Las dos principales condiciones que ha de tener la formación como medio de ajuste a ese mercado son por tanto, la idoneidad y la rapidez. La primera se nutre del concepto de “calidad” y la segunda abre insospechadas oportunidades a la “gestión del conocimiento”.

El uso perverso de la formación continua en el entorno de las organizaciones.

¿Cabe pensar en uso inapropiado de la formación en el ámbito de la formación continua? Desgraciadamente así es. Veamos algunos ejemplos.

- La formación como sanción. No hay que ir muy lejos para comprobarlo. Diversas entidades como la Dirección General de Tráfico entienden que el conductor de un vehículo que incumple las condiciones previamente establecidas en el Código de la Circulación hay que obligarle a realizar cursos como castigo por su supuesto mal comportamiento. En el caso de la DGT, en la nueva normativa de carné por puntos, se obliga al conductor que infringe las normas de conducción a que realice un periodo formativo, sin análisis previo de las razones por las que ha incurrido en el incumplimiento de dichas normas. La DGT supone que el comportamiento inadecuado e incluso peligroso se debe a la ignorancia, cuando en realidad las infracciones pueden tener otras causas, como por ejemplo en una falta de interés en aplicarlas. A partir del 1 de julio de 2006, el conductor que haya perdido los doce puntos iniciales de su carné, a causa de las infracciones contra el Código de la Circulación por diversas circunstancias, podrá recuperarlos realizando un curso de sensibilización y reeducación de entre 10 y 12 horas, aunque sólo se podrá realizar uno cada dos años.
- La formación como consuelo. Muchas organizaciones han visto en la formación una tabla de salvación para suplir otras carencias. Por ejemplo, al trabajador al que no se le puede –o se le quiere- subir el sueldo, o al que no se le asciende de categoría laboral por diversas razones, se le ofrece la realización de una actividad formativa de menor o mayor duración, incluso en otro país, ofreciéndole mejores perspectivas de reconocimiento en un futuro lejano. La actividad supone un gasto para la organización, pero mucho menor que un ascenso o una subida de sueldo.

- La formación como trampa. O como excusa para realizar movimientos estratégicos sin la incómoda presencia del trabajador en la configuración de cargos. Al trabajador con expectativas de ascenso se le envía a realizar un curso lo más lejos posible y durante el mayor tiempo posible, y en su ausencia se realizan cambios que resultan imposibles de deshacer a su vuelta.
- La formación como tranquilizante. Se aplica por ejemplo en casos de mobbing. En lugar de resolver el problema actuando sobre el acosador se aleja al acosado enviándole a un curso, relacionado o no con el ejercicio de su labor durante una larga temporada.
- La formación como tapaagujeros. En el caso por ejemplo, de no solucionar la carencia de medios esenciales para que el trabajador realice su labor con garantía de seguridad, y evitar así los accidentes durante el desempeño de su labor, se le envía a que realice un curso de prevención de riesgos laborales.
- La formación como recompensa. Al trabajador que ha destacado en el ejercicio de su labor como estratega o como vendedor, haciendo que su empresa obtenga un elevado beneficio, se le paga con un curso en una entidad de reconocido prestigio, incluso en otro país.

Como vemos, son muchos los ejemplos que podrían ponerse sobre la inadecuación de la formación en el entorno profesional, olvidando la finalidad esencial de un proceso formativo: cubrir la carencia de formación. Y es que cabe recordar aquí algo demasiado obvio, pero casi siempre olvidado, que la formación sólo puede cubrir objetivos formativos, no de falta de medios ni de interés en realizar la tarea.

El exceso de todo: también de formación.

Hemos pasado de una situación en los años setenta y ochenta, donde la formación continua en las organizaciones era la gran desconocida, a otra en la que los trabajadores están hartos de formación y huyen de ella. Es algo parecido a tratar de dar de comer a alguien ya ahído de comida. Así, estamos observando últimamente, por una parte, crecientes necesidades de formación muy concreta en ciertos colectivos profesionales y disminución de necesidades en la formación continua de otros mucho más numerosos. El aumento de contratación y aumento de empleo precario que se ha venido produciendo en los últimos años ha hecho que las necesidades de formación sean cada vez más escasas, y así surgen problemas insospechados hace unos pocos años para empresas que venden formación. El problema para estas empresas no se encuentra en la dificultad en obtener subvenciones por parte del Gobierno autonómico correspondiente sino en conseguir alumnos que participen en las acciones formativas planteadas. De esta manera, muchas empresas que vieron un enorme

filón hace años en la formación continua, deben replegarse ante el exceso de oferta formativa y su inadecuación, fruto de una nula detección de verdaderas necesidades formativas y de que la formación ha dejado de ser un medio para convertirse en un fin. Entre las múltiples razones de esta situación podemos apuntar las siguientes:

- El gasto interno emprendido en un principio por las empresas comienza a ser asumido o subvencionado en gran parte por entidades públicas, como ayuntamientos o comunidades autónomas.
- Las necesidades formativas de las organizaciones están cambiando, y ya no se solicitan cursos básicos de materias transversales, sino especializados y orientados a la adquisición de competencias muy concretas.
- Se producen cambios en la modalidad formativa predominante. Hasta ahora mucha formación no era más que información. Frente a la hegemonía de la modalidad formativa presencial, está creciendo el *e-learning*, y aún mucho más el *blendend learning*³, como modalidades que ofrecen eficiencia formativa, expresada en forma de ROI⁴, algo enormemente necesario en las empresas. El *coaching*, la gestión por competencias, el uso de intranets y de simuladores, o la gestión y generación del conocimiento constituyen verdaderas revoluciones gracias a las TIC que están planteando nuevas formas de abordar los procesos formativos desde una perspectiva de verdadero ajuste formativo a las necesidades del trabajador, y desde la cooperación.
- Crece la demanda formación de post-grado para profesionales de alto nivel de las organizaciones, que deben afrontar nuevos retos como las absorciones o las fusiones.
- Aparecen nuevas empresas de formación con perfiles orientados a ofrecer servicios ajustados a las demandas del cliente, que ofrecen desarrollo de contenidos en modalidad e-learning, consultoría especializada en formación, o gestión de plataformas y portales que procuran soluciones ajustadas a las necesidades de los clientes.

Formación y empleo: ¿qué formación para qué empleo?

La desaparición de la estabilidad laboral y la precariedad en el empleo como valores consustanciales a la nueva economía, que comienza a ser llamada por algunos como “del conocimiento” suscitan enormes interrogantes en el ámbito laboral, económico y desde luego en el social, condicionando igualmente el tipo de formación requerida hasta ahora para otro tipo de empleo, estable y con contratación a largo plazo.

³ Esta modalidad *novedosa*, en realidad no lo es tanto. En España por ejemplo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED viene realizando su proceso educativo de esta forma desde sus inicios en 1972, complementando la formación a distancia con tutorías presenciales una vez por semana en sus centros asociados repartidos por todo el territorio nacional.

⁴ ROI: Return on Investment = (BENEFICIOS – COSTES) / COSTES X 100)

Si el empleo es cambiante y poco especializado, el tipo de formación debe tener en cuenta dichas características. Si los modernos modelos de gestión empresarial buscan la rentabilidad inmediata o a corto plazo de la inversión, según lo referido por Albert (1992), la formación continua, ofrece hasta ahora rentabilidad a medio y largo plazo, y por lo tanto puede resultar difícil el que ambos objetivos en algunos casos coincidan. El empresario busca una formación flexible, adaptable, creativa y en ocasiones especializada, es decir, orientada por una parte hacia la racionalización del proceso productivo y por otra a garantizar el mejor trato posible con el cliente, es decir, orientada en suma al negocio y a lograr una situación de ventaja en un entorno cada vez más competitivo e impredecible. En este sentido, la formación debe ser también flexible frente a las nuevas situaciones, adaptable a los nuevos entornos y creativa, tanto desde el punto de vista de contenidos y de medios como metodológicamente. En este sentido, el desarrollo de la modalidad de *e-learning* y sobre todo del *blended learning* pueden resultar especialmente útiles.

Para Doral (2004: 10) Las nuevas formas de organización de trabajo que están surgiendo, como el teletrabajo, pueden enfrentarse al concepto de trabajo distribuido y al de trabajo flexible, en el sentido de que es posible gracias a las TIC organizar con inmediatez equipos de trabajo distribuido –multidisciplinar y virtual- que aparecen y desaparecen, se recomponen o se desvanecen con enorme facilidad y sobre todo, con enorme naturalidad. Por todo esto, y según nuestra opinión, las dos condiciones básicas que ha de tener la formación para lograr el consenso con la producción son la idoneidad y la rapidez. La primera enmarcada en el concepto de “calidad” y la segunda en la “gestión del conocimiento”.

La idoneidad y la inmediatez de la formación continua desde la Calidad y la Gestión del Conocimiento.

Si partimos de una definición muy difundida de la calidad en el entorno empresarial como: *satisfacción del cliente al menor coste posible*, entendemos que la calidad que se puede ofrecer al cliente interno de una organización tiene que ver con el logro de su satisfacción en el puesto de trabajo. Por lo tanto, la formación, o los medios que se le faciliten para realizar su labor deben estar en relación directa con sus necesidades. Y aquí se abren grandes interrogantes sobre la importancia de realizar un análisis de necesidades lo suficientemente ajustado como para lograr, por una parte, la satisfacción del cliente interno, y por otra el empleo idóneo de los recursos por parte de la organización. Si una u otra condición no se produce, podremos decir con toda garantía que no estamos ofreciendo una formación de calidad.

La divulgación de Internet ha propiciado -de momento- la posibilidad de aprendizaje a distancia más completa y rápida que se conoce, y el comienzo de lo que algunos autores (Esteve, J. M. 2003) han denominado ya como “La tercera revolución educativa.” A partir de ahora creemos que sí podemos comenzar a hablar verdaderamente de *e-learning*, gracias a la

evolución de las denominadas “plataformas”: software y hardware necesario que permiten el acceso y la interactividad en los denominados “portales” de formación. Dichas plataformas constituyen el sustrato informático especializado que proporciona soporte tanto a las actividades de almacenamiento de archivos, como de interactividad, bien en forma asíncrona o síncrona en sus diferentes modalidades de datos, voz e imagen.

Las plataformas permiten el acceso a los “portales” de formación, donde es posible realizar multitud de actividades, aunque es cierto que de momento, con estrategias metodológicas inciertas y escasamente definidas. Dichos “portales”, son webs que tras identificar al usuario por medio de una contraseña le proporcionan contenidos adaptados, posibilidad de foro, chat, tutoría, en ocasiones pizarra virtual y videoconferencia. Todo ello, tanto en modalidad “*off line*” como “*on line*”, es decir, no resulta ya necesario realizar ninguna descarga en el ordenador, sino que el alumno o el tutor trabajan directamente con el programa formativo instalado en un servidor remoto.

Sin embargo, hay que considerar que no todos los llamados “portales de formación” lo son realmente, ya que de manera básica puede decirse que algunas plataformas que los sustentan funcionan como meros depósitos sin posibilidad alguna de interactividad, donde los profesores introducen los materiales para que el alumno pueda extraerlos y trabajar con ellos fuera del entorno informático, transformándolos en formato papel y realizando la interactividad con el profesor vía teléfono, correo electrónico o chat, sin auxilio de dicha plataforma. En el otro extremo encontramos plataformas que permiten mediante aplicaciones como el chat, la pizarra compartida o incluso la videoconferencia, la posibilidad de que el tutor y el alumno interactúen en tiempo real, dentro del mismo entorno de enseñanza-aprendizaje, así como que el alumno pueda realizar su proceso de aprendizaje sin necesidad de descargar previamente los materiales y transformarlos en formato papel. Entre ambos extremos hay muchas matizaciones. La diferencia se encuentra en la posibilidad de interactividad síncrona en el portal de formación que permite la plataforma, y por lo tanto de la utilización del portal de formación como un verdadero entorno de aprendizaje, como un centro virtual de aprendizaje.

La transformación de la educación a distancia está resultando por eso apasionante; las plataformas están evolucionando hacia una interactividad casi plena y los denominados “campus virtuales” universitarios, institucionales o corporativos comienzan a surgir por doquier y a constituir una posibilidad real para lograr el reto del aprendizaje permanente de este comienzo de siglo. Son muy variadas también las opciones que desde el punto de vista de gestión de la formación proporciona el portal: la agilización de los trámites de inscripción del alumno, el seguimiento de sus actividades, el acceso ágil a su expediente formativo y el acceso a diversos datos estadísticos, entre otras muchas. Por eso, esta modalidad de verdadero *e-learning* está permitiendo desde el mismo puesto de trabajo, y entre otras muchas actividades las siguientes:

- Desarrollar casos, situaciones y problemas más o menos complejos, descomponiendo sus elementos y aspectos más relevantes para que el alumno defina las estrategias de actuación que considere más idóneas.
- Desarrollar un proceso de toma de decisiones desde planteamientos de creatividad.
- Analizar y presentar experiencias y situaciones novedosas que provoquen nuevos interrogantes y conocimientos, nuevos problemas y soluciones por parte del alumno.
- Analizar situaciones y problemas diferentes y complejos, desarrollando actitudes y valores, así como análisis y críticas.
- Utilizar simuladores y animaciones para analizar los componentes de una estructura, componerla o recomponerla, detectar averías y proponer soluciones.
- Tomar decisiones desde diferentes opciones y gestionar la elegida desde criterios de creatividad y profesionalidad.

Sin embargo, no debemos olvidar que sólo estamos viviendo los prolegómenos de esta modalidad formativa que pronto logrará mayor eficiencia gracias a los cambios tecnológicos que se anuncian en breve. Dichos cambios tienen que ver con el *hardware*, y el acceso desde multitud de terminales, no sólo ya mediante el ordenador con redes inalámbricas, sino desde otros muchos terminales como el teléfono móvil o la PDA, e incluso con variaciones en el interfaz, algo que se ha denominado como “computación ubícuca”. También con la divulgación de la videoconferencia en el ordenador (Negroponte, 2000: 196). Igualmente sucede con las enormes variaciones anunciadas en el *software*, gracias al desarrollo de programas amigables y lúdicos, que van a revolucionar en breve el concepto hasta cierto punto *ortopédico* y demasiado convencional que tenemos ahora sobre el *e-learning*.

Aunque requiere de una formación previa, la teleformación resulta cada vez más intuitiva porque los entornos son ya bastante amigables, y aunque el diseño, de momento, suele ser costoso y la formación empresarial en este entorno no está aún muy divulgada, es posible reconocer indudables ventajas frente a sus predecesores referidos anteriormente. El *e-learning* permite el acceso democrático a la formación de manera asincrónica y utópica –fuera del tiempo y el espacio–, ya no es imprescindible que profesor y alumno coincidan en el mismo lugar y tiempo; el proceso de enseñanza aprendizaje se personaliza y tiene lugar gracias a un espacio virtual, en cualquier momento y circunstancia, tanto por parte del profesor como del alumno, lo que permite que ambos compaginen dicho proceso con otras actividades, y resulte verdaderamente económico⁵ siempre que se destine a grupos numerosos a los que se pretende ofrecer formación e información en el menor tiempo posible.

⁵ Nos permitimos cuestionar la eficiencia de estas modalidades formativas si atendemos a conceptos como el de rentabilidad económica, ya que mantener actualizado un verdadero diseño de *e-learning* tiene un elevado coste para las organizaciones, así como procurar un excelente servicio de tutoría en los cursos de *e-learning* a no ser que su aplicación sea realmente muy amplia.

En fin, resulta posible comenzar a abordar un verdadero proceso de enseñanza – aprendizaje que en ocasiones se parece al producido en el aula y que en otras le supera, porque permite desarrollar simulaciones y actividades que sólo pueden emprenderse desde un entorno como el de la pantalla. De esta manera, tanto la formación ocupacional como la formación continua cuentan con una posibilidad enormemente mejorada de formación a distancia para cubrir sus necesidades formativas en un nuevo entorno.

En estos momentos, muchas organizaciones e instituciones educativas comienzan a plantearse la necesidad de integrar la mayoría de sus servicios, tanto a clientes internos como externos por medio de un portal informático, una puerta única de apariencia corporativa, accesible en cualquier momento y lugar que les ayude a servir de permanente punto de referencia en un mercado cada vez más competitivo. Los objetivos que suelen perseguir con esta estrategia de portales corporativos suelen ser los siguientes:

- Homogeneizar las capacidades y competencias de sus empleados.
- Incrementar el uso integrado de servicios relacionados con las nuevas tecnologías, creando un referente tecnológico para empleados y clientes.
- Mejorar la eficiencia de los empleados de la empresa ante las demandas de sus clientes internos y externos.
- Flexibilizar el acceso a diversos servicios como la gestión o la formación o *e-learning*.
- Potenciar los portales de conocimiento.

Sin embargo, para Mas Ivars y Quesda (2005: 164 y ss.) el uso de las TIC por las empresas en España resulta demasiado halagüeña. Por ejemplo (2005: 165) “en el año 2002, el 82´4% de las empresas españolas de más de diez trabajadores tenía conexión a Internet y tan sólo el 28´1% disponía de una página web propia. Estos porcentajes contrastan con los de los países del norte de Europa (Finlandia y Suecia) que superaban el 95% en el primer indicador y el 70% en el segundo.”

El conocimiento como recurso estratégico en las organizaciones.

Las organizaciones, se sienten desbordadas por un nuevo entorno que les cuesta dominar y para el que en muchas ocasiones no encuentran respuesta. Si en la cúpula de las organizaciones no se logra pues, hallar soluciones a los problemas que surgen como consecuencia de la presión constante y creciente del mercado, habrá que buscarla en otros lugares. En este sentido, los propios trabajadores o incluso la competencia, pueden convertirse en fuentes donde encontrar nuevas y quizás insospechadas soluciones. Por lo tanto, las organizaciones empresariales acuden a la mente de sus trabajadores para que compartan con

ellas sus ideas, sus experiencias, en suma, sus conocimientos exitosos, sobre todo si son tácitos o secretos, para gestionarlos y transformarlos en explícitos y compartidos, aplicarlos y lograr así una ventaja competitiva en un mercado cada vez más agresivo. La búsqueda de *las mejores prácticas* en otras organizaciones empresariales –incluso de la competencia- mediante Internet, configurado en forma de red, supone un buen ejemplo con respecto a la forma en que compartir informaciones y conocimientos para enriquecer y facilitar la toma de decisiones. Sin embargo, Para Ricomá y (2004, 116), aunque “en muchas organizaciones se dice que *<lo más importante son las personas>*, pero luego no se actúa en consecuencia”. Podemos encontrarnos así con referentes sobre la necesidad de potenciar el aprendizaje colaborativo, cuando en realidad se está potenciando el aprendizaje meramente reduccionista y utilitarista, alejado del ser humano trabajador y centrado únicamente en la obtención de una ventaja competitiva en el negocio.

Para Domínguez (2003: 27 y ss.) este nuevo escenario de la sociedad del conocimiento cuenta con tres referentes básicos:

a) La tendencia de Harvard (2000) y el grupo de Drucker (1988), Nonaka (1991) y Takeuchi (1995), que plantearon este nuevo concepto por medio del conocimiento implícito y tácito y que desarrollaron la teoría de base sobre la necesidad de generación del conocimiento mediante un proceso de desarrollo y consolidación de la cultura organizacional, dando lugar a un concepto hoy aceptado como el símbolo de una época: *la Sociedad del Conocimiento*.

b) La tendencia sociológica y psicologista, de origen anglosajón europeo, que plantea la generación de conocimiento de acuerdo con el desarrollo tecnológico de una estructura organizacional y otra tecnológica que lo soporte, como son las Intranet. Entre sus autores se encuentra Brooking (1996), como uno de los precursores y dentro de esta línea se encuentra el movimiento del desarrollo del capital intelectual con Edvinsson (1991) y Malone (1997), Th. A. Stewart (1997); Sveiby (2000), así como el movimiento de gestión del conocimiento impulsado por J. Buck (2000) y J. Callaghan.

c) Los trabajos de Ch. Shon y D. A. Argyris (1987) o de A. Mayo y R. Lank, que desarrollan la teoría del aprendizaje en las organizaciones y la plantean como el aprendizaje la base para generar conocimiento.

Se dice que si una persona con un reloj sabe la hora que es, cuando tiene dos relojes ya no se encuentra tan segura. Algo parecido sucede en una sociedad donde la información resulta desbordante y el ser humano hiperinformado ha de gestionar su exceso. Resulta necesario por tanto, poseer claves suficientes para poder seleccionar entre toda la información que aparece en las pantallas de televisión, ordenador o teléfono móvil aquella que resulta de verdadera utilidad para acercarle a una verdadera sociedad del conocimiento. Resulta un

proceso cansado y constante del que resulta difícil escapar, a no ser que se cuente con ciertas claves que hagan distinguir entre lo necesario y lo superfluo, entre lo útil y lo inútil.

Pero ¿Quién o qué, mueve esta sociedad del conocimiento? Una vez más, el ser humano. El capital no se encuentra ahora ya en el dinero, ni en la posesión de los medios de producción. El capital se encuentra en la cabeza de cualquier persona, -trabajador o no- que tenga una idea creativa y sea capaz de llevarla a cabo, y las organizaciones confían en que los trabajadores lo compartan para poder seguir compitiendo en un entorno cada vez más competitivo. Las TIC contribuirán a divulgarlo.

Un gran porcentaje de los trabajadores hoy en día son lo que en Estados Unidos se conoce como *Knowledge Workers* o *trabajadores del conocimiento*. Quienes en la mayoría de los casos producen bienes intangibles. Pero ¿quienes son los trabajadores del conocimiento? Todas aquellas personas que toman decisiones en compañías, los que crean, los que integran tecnologías, los que tienen las ideas que producen o satisfacen necesidades, etc. Hoy, en 2005, podemos decir que la mayoría de los trabajadores de Europa, o bien son trabajadores del conocimiento, o su trabajo tiene un gran componente de conocimiento. Un ejemplo del incremento del valor del conocimiento en la economía puede ser el ordenador. El coste puede estimarse en un 10% del precio de venta. Gran parte de la diferencia precio/costo representa la habilidad de la empresa en detectar las necesidades y preferencias del consumidor, la distribución del producto, la promoción, su publicidad, etc.⁶

Las cuestiones apuntadas hasta aquí, y sin duda otras muchas que indudablemente asaltan a cualquier persona que se acerque al fenómeno actual de la información y su tratamiento, suscitan serios interrogantes, cuando no firmes prevenciones, no tanto sobre la naturaleza última de la nueva era que nos está tocando vivir, sino sobre el modo cómo se está construyendo, pero también enormes oportunidades de acceso a la divulgación del conocimiento desde la cooperación y la confianza. En este sentido, corresponde de manera especial a los educadores adoptar posiciones activas frente al nuevo fenómeno tecnológico, procurando alejarse tanto del hipnotismo que la tecnología puede llegar a producir como de la tecnofobia que anida en los catastrofistas *neoluditas*, y evitar las actitudes que refería Umberto Eco (2004), es decir, *apocalípticas e integradas*.

⁶ "Un ordenador de 100 dólares" La ONU apoya la difusión de informática barata en los países pobres. La batalla contra la brecha digital, que mantiene a ciudadanos y países desconectados de las nuevas tecnologías y sus beneficios tiene una cita en la cumbre de Túnez. (...) Los científicos del Instituto de Tecnología de Massachussets han desarrollado un portátil que cuesta 100 dólares pensando en los países en vías de desarrollo. El proyecto, impulsado por Nicholas Negroponte, fundador de media Lab, cuenta con el apoyo de cincuenta países como Brasil, Egipto, China, África del sur o Tailandia. (...) El modelo primitivo lleva un procesador de 500 Mhz (megahercios), monitor LCD de siete pulgadas y cuatro puertos USB para que se puedan conectar otros aparatos como la impresora. El sistema operativo es Linux, de distribución libre. (...) La segunda parte de este empeño es que los ordenadores puedan hablar con otros, que estén conectados a Internet. Más de mil millones de habitantes del planeta no tienen acceso a ningún teléfono. Hay otra iniciativa que puede resultar complementaria. La Unión Internacional de Telecomunicaciones lanzó el pasado mes de junio el programa *Conectar el mundo*. Cuenta con el apoyo de 22 organizaciones públicas y privadas para intentar salvar este vacío. EL PAÍS: 15 de noviembre de 2005.

Si en el lenguaje de la informática, información es igual a *bit*, por la red circulan *bits*, y por lo tanto información, pero la información es algo más. El *bit* es solo una señal, un dato identificado e identificable, que al ser trasladado de uno a otro ordenador, de un lugar a otro, establece una serie de contactos. Pero la información no se puede reducir a la simple acumulación de datos y la mera existencia de contactos electrónicos tampoco constituye por sí misma una verdadera comunicación. La información y la comunicación son valores intangibles añadidos a los *bits*. Por una parte, los datos deben estar estructurados para que se constituyan en *contenidos*, y por otra, los contactos deben estar articulados para que exista *comunicación*. Pero también es fundamental que exista un proceso de análisis de los contenidos recibidos para convertir, finalmente, la información en *conocimiento*. Se trata de trascender la simple acumulación de datos para llegar al concepto de información útil, de conocimiento. Ya no se trata sólo de proporcionar y acumular información, sino de ayudar a descubrir la llave del conocimiento. Asumir este proceso es fundamental en todos los ámbitos, pero en educación resulta imprescindible, porque la tarea fundamental de los educadores ya no consiste en acumular y trasladar información, sino en ayudar a sus alumnos a manejarla y a extraer su verdadero significado.

El conocimiento tiene diferentes acepciones, según lo orientemos hacia la búsqueda de la sabiduría o como recurso estratégico de las organizaciones para sobrevivir en un entorno cada vez más competitivo. Gracias a las TIC, tanto la gestión como la creación del conocimiento harán posible que dentro de las organizaciones y entre las organizaciones, fluya la información escogida en todos los sentidos, de manera ascendente, descendente y horizontal, permitiendo su intercambio y enriquecimiento, su matización y perfeccionamiento, de manera cooperativa y estimulante, facilitando el entendimiento y convivencia de las personas entre comunidades y países alejados.

Sin embargo, acceder al verdadero conocimiento supone la capacidad de reconocer lo que se encuentra, y para hacerlo hay que tratar de ser paciente y comprensivo. Hay que recordar que eso que llamamos *conocimiento*, en muchas ocasiones no es tal, sino mero entretenimiento, mera dispersión. La sociedad del conocimiento, catalizada por las TIC puede llegar a ser un medio donde los seres humanos logren encontrar su camino de realización y perfeccionamiento personal y profesional desde una perspectiva de cooperación y hermanamiento solidario con otros seres humanos, algo que hasta el momento resultaría inédito. En este sentido, el aprendizaje colaborativo es ya toda una realidad (Barberá 2004)

La gran pregunta es si será este siglo que ahora comenzamos, será el de una verdadera sociedad del conocimiento, ya que esto sólo sucederá si logramos entre todos, su difusión y aprovechamiento facilitando sociedades pluralistas y participativas.

Hay varios obstáculos que deben removerse:

- La brecha económica, cognitiva, cultural y social entre personas y sociedades.
- La brecha digital, cuestionada no obstante por Castells, (2003: 311) quien la denomina "divisoria digital" y refiere:

"Esta cuestión, tan sencilla en apariencia, se complica si decidimos analizarla de cerca. ¿Es realmente cierto que las personas y los países quedan excluidos por estar desconectados de las redes basadas en Internet? ¿O es más bien debido a su conexión que se vuelven dependientes de economías y culturas en las que tienen muy pocas posibilidades de encontrar su camino hacia el bienestar material y su identidad cultural? ¿En qué condiciones y con qué objeto se traduce la inclusión/exclusión de las redes basadas en Internet en mejores oportunidades o en una mayor desigualdad? ¿Cuáles son los factores que subyacen a los distintos ritmos de acceso a Internet y a la diversidad de sus usos?"

- La concentración del conocimiento en determinadas personas u organizaciones con fines exclusivos.

Promover la necesidad de divulgar y compartir el conocimiento con fines inclusivos constituye la solución a estos obstáculos, y debe provenir desde la educación, pero también desde el compromiso político que facilite la inversión económica y por lo tanto el desarrollo de los países y sociedades más desfavorecidas.

Nos encontramos en los albores del siglo XXI. La sociedad industrial ha evolucionado de manera natural hacia lo que conocemos como sociedad de la información y aún mucho más allá, hacia la sociedad del conocimiento. El poder no radica ya en la posesión de bienes materiales, fundamento de la llamada Sociedad Industrial, sino en la posibilidad de acceder a información privilegiada. Hoy es posible por medio de las denominadas TIC obtener todo tipo de información sobre casi cualquier asunto en cualquier lugar del mundo al momento, pero con tanta información que llega a nuestros televisores y ordenadores ¿qué podemos hacer? ¿Cuál nos interesa y cuál no? ¿Cuál es verdadera y cuál no? El paso siguiente es saber qué hacer con ella, de ahí la necesidad de generar y gestionar el conocimiento y de enseñar a nuestros alumnos a hacerlo. Se hace necesario contar con criterios de selección que nos permitan decidir qué nos interesa y para qué.

Los avances tecnológicos hacen posible que podamos formarnos, obtener información y formación sobre casi cualquier cosa, consiguiendo para ello los conocimientos situados en lugares del mundo apartados de nuestra residencia y a cualquier hora del día, así como comunicarnos con otra persona por muy alejada que se encuentre de nosotros. Mediante el ordenador, podemos obtener, por tanto, información, formación y comunicación. Desde cualquier lugar del mundo y en cualquier momento. La utopía (fuera del espacio) y la ucronía (fuera del tiempo) se han hecho posibles en este principio de siglo.

Tanto la sociedad de la información como la del conocimiento están trastornando muchas de las tendencias establecidas por la llamada Revolución Industrial en lo referido a localización geográfica y temporal del trabajador, del maestro y del alumno. En un futuro cercano, la mayoría de las tareas apenas tendrán que ver con objetos materiales que haya que manufacturar de manera tangible sino con los llamados “intangibles”, es decir, con la información y el conocimiento. La teleformación y el teletrabajo son ya realidades en expansión.

Entre las características de la antigua sociedad industrial estaba la de producir y vender en lugares cercanos, algo que ha cambiado enormemente con la globalización. Los lugares de producción, venta y consumo de un producto o servicio pueden estar muy alejados. Otra de las características de la antigua sociedad industrial era su clara diferenciación en etapas bien marcadas en la vida de las personas. Había una etapa en la que los futuros trabajadores se dedicaban a aprender y otra en la que se dedicaban a trabajar. Ahora se han diluido y alargado. Es necesario desaprender y aprender de nuevo continuamente; van desapareciendo los trabajadores manuales y surgen los nuevos trabajadores del conocimiento.

¿Cómo ha sido todo esto posible? Principalmente gracias a la aparición y difusión de las TIC, concretadas en dos adelantos enormes: el ordenador -una mezcla de sofisticado videoteléfono y máquina de escribir- y los avances en las redes de telecomunicación. Los ordenadores nos permiten mediante una llamada telefónica, acceder a distancia a enormes cantidades de información en forma de páginas que podemos leer en su pantalla, así como escribir y enviar mensajes en forma escrita o hablada. Se amplía el multimedia, la combinación de varios medios y formatos para presentar la información, por ejemplo, texto, hipertexto, gráficos, imagen y sonido, para lo que se utiliza el teléfono, el fax, la televisión, el vídeo, el ordenador y las redes de telecomunicaciones. La aparición simultánea de estas redes o autopistas de telecomunicaciones permite lograr altas velocidades de conexión de voz y datos en forma rápida y barata.

A finales del siglo pasado aparece la informática personal y se pasa de los grandes y desconocidos ordenadores aislados en enormes salas a pequeñas unidades de sobremesa con una configuración cliente/servidor. Surgen aplicaciones o programas de manejo enormemente sencillo, con iconografía intuitiva, lo que divulga su uso y aparece la posibilidad de digitalizar todo tipo de documentos, incluyendo texto y datos, sonido e imagen. Se populariza el módem doméstico y el lector de CD Rom. Internet, “la red de redes” se vuelve accesible y los precios de equipos, aplicaciones y acceso a redes se hacen competitivos. Todo eso ha hecho posible la sociedad de la información, que a su vez ha traído nuevas concepciones del tiempo y del espacio, nuevas formas de vida, la “*televida*” (el telehogar, la telebanca, la telemedicina, la teleenseñanza) y una nueva forma de educarse y trabajar en una nueva sociedad. Sin

embargo, no debemos olvidar que tanto el acceso a la información como a la interactividad pueden provocar una situación de dependencia, sino se asume, principalmente desde la educación una postura crítica que facilite y garantice la independencia y la autonomía.

Una nueva manera de enseñar y aprender.

Si el mercado –y el mundo- cambian tanto, y con tanta velocidad, se hace necesaria una adaptación continua al mismo. La concepción de un conocimiento cerrado, permanente y estable en la mente del trabajador cualificado ya no sirve. El conocimiento está en cualquier parte –en la mente de cualquier persona u organización- y surge la necesidad de compartirlo para poder enriquecerlo. La formación –a pesar de su definición como proceso formativo cerrado y concreto- no se concibe ya como un proceso acotado, sino como una evolución necesaria e imprescindible a lo largo de la vida para poder seguir activo, para continuar teniendo *algo que decir*. En este sentido, las TIC facilitan enormemente el proceso de la formación continua, no sólo en entornos cercanos y determinados, sino entre personas y organizaciones muy alejadas geográficamente. Los efectos de la globalización, también se hacen sentir en el terreno formativo.

A comienzos del siglo XXI, en un entorno cada vez más competitivo, por una parte, los clientes demandan respuestas ágiles y por otra, los integrantes de las organizaciones empresariales e instituciones necesitan aprender de manera más rápida y eficaz aquello que les va a resultar de verdadera utilidad en su trabajo y en su vida. Para las organizaciones, al igual que para sus trabajadores, la formación suele ser un medio para lograr fines de progreso o de mera supervivencia. Los avances tecnológicos permiten dar respuesta a esa necesidad de flexibilidad y agilidad formativa. La teleformación o *e-learning* despierta por ello gran interés, aunque avance a un ritmo lento, debido especialmente a barreras culturales y tecnológicas. Esta modalidad formativa permite la creación y dinamización de comunidades virtuales que facilitan el aprendizaje permanente dirigido por un tutor, sin olvidar la importancia que un buen proyecto de *e-learning* tiene desde la perspectiva financiero-económica para los procesos de formación empresarial. Las aulas tradicionales comienzan a ser sustituidas pues, por aulas virtuales, constituidas básicamente por un ordenador de sobremesa en cuya pantalla se ofrecen al alumno datos, imágenes y voz en forma de texto, dibujos y videoconferencia. Para lograrlo, se incorporan cámaras, altavoces y micrófonos a los tradicionales elementos de pantalla, teclado y ratón. Las aulas virtuales permiten la participación en tiempo real o diferido en eventos formativos de variada índole.

Así pues, nos encontramos en este principio de siglo con el desarrollo de un nuevo entorno social con grandes retos, donde resulta una constante gestionar el exceso de bienes tangibles: productos o servicios, pero también de intangibles: información y conocimiento, provocados en gran parte por la aparición y desarrollo de las TIC. Y en este nuevo entorno

social asistimos también a la aplicación modificada de la formación y la educación a distancia impulsada por esas mismas TIC. La denominada sociedad del conocimiento es para muchos en realidad, una Sociedad del Aprendizaje permanente. En este sentido Hargreaves (2003: 11) refiere:

El término “Sociedad del Conocimiento” es realmente un nombre inapropiado. Lo utilizo en este libro debido a la extensión y aceptación de su uso. Sin embargo, una Sociedad del Conocimiento es realmente una sociedad del aprendizaje (...) Las sociedades del conocimiento procesan información y conocimiento de formas que llevan al máximo, el aprendizaje, estimulan la creatividad y la invención, y desarrollan la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él. En la economía del conocimiento, riqueza y prosperidad dependen de la capacidad de las personas para superar la inventiva y el ingenio de sus competidores, para estar a tono con los deseos y las demandas del mercado de consumo, y para cambiar de empleo o desarrollar nuevas habilidades según las exigencias de las fluctuaciones y crisis económicas. En la economía del conocimiento, estas capacidades no son sólo propiedad de los individuos, sino de las organizaciones. Dependen tanto de la inteligencia colectiva como de la individual.

Bibliografía.

- Albert, M. (1992) Capitalismo contra capitalismo. Paidós.
- Barberá, E. y Badía, A. (2004) Educar con aulas virtuales. Madrid, Machado libros.
- Castells, M. (2003) La Galaxia Internet. Barcelona, DeBolsillo
- Domínguez, G. (2003) Las organizaciones como generadoras de conocimiento. En Calidad y Formación: binomio inseparable. Madrid, INEM
- Doral, A. (2004) El teletrabajo moderno. Madrid, Pearson.
- Esteve, J. M. (2003) La tercera revolución educativa. Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A. (2003) Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona, Octaedro.
- Mas Ivars, M. y Quesada Ibáñez, J. (2005) Las nuevas tecnologías y el crecimiento económico en España. Madrid. Fundación BBVA.
- Negroponte, N. (2000) El mundo digital. El futuro que ha llegado. De bolsillo
- Ricomá, C., Ponti, F. (2004) ¡No somos recursos, somos humanos! Una conversación sobre cómo las personas mejoran las organizaciones. Barcelona, Granica.

GRUPOS DE TRABAJO

1 . ORIGEM DO PROJECTO

Um dos princípios fundamentais da política da União Europeia é a livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais, tendo em vista um desenvolvimento equilibrado e sustentado.

A cidadania Europeia deve assim ser exercida num contexto de liberdade dos cidadãos dentro do espaço comum. A mobilidade da mão-de-obra deve ser um dos meios para possibilitar a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, contribuindo igualmente para satisfazer as necessidades da economia dos Estados membros.

Os primeiros trabalhadores que experimentaram a mobilidade profissional foram os trabalhadores das regiões fronteiriças. Foram contudo confrontados diariamente com a justaposição de legislações e costumes diferentes, necessitando por isso de informação pormenorizada do país vizinho, assim como da implementação de mecanismos e instrumentos necessários para a eliminação das barreiras existentes. E um dos grandes desafios que se coloca aos países membros da União Europeia é a criação de um sistema de qualificação que garanta a mobilidade e possa contribuir para o objectivo “pleno emprego” assumido no Conselho Europeu de Lisboa no ano 2000.

Se analisarmos a fronteira entre a Galiza e o Norte de Portugal verificamos que tem uma extensão de 280 Km onde reside uma população de 942.969 habitantes distribuídos por 16 concelhos portugueses e 49 galegos. Estas localidades, pela proximidade e vias de comunicação existentes, possuem relações regulares e intensas no âmbito do mercado de trabalho essencialmente ao longo de dois eixos principais:

- eixo Valença-Tui que se prolonga a Viana do Castelo e Vigo;
- eixo Chaves-Verin.

Foi com a finalidade de assegurar a efectiva liberdade de movimentos dos trabalhadores na região fronteiriça Galiza/Norte de Portugal e de promover uma sociedade do conhecimento como elemento fundamental para o incremento da competitividade e do crescimento económico que o IEFP, através da sua Delegação Norte, e a Dirección Xeral de Formación Y Emprego da Conselleria de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais da Xunta da Galicia, apresentaram ao eixo 3 – Desenvolvimento Sócio-Económico e Promoção do Emprego, medida 3.4 – Educação, Formação e Empregabilidade, do programa Interreg III, o

projecto FPTRANS – Formação Profissional Transfronteiriça para Desempregados da Galiza e Portugal.

Com este projecto pretendia-se:

- fomentar a cooperação dos Serviços Públicos de Emprego das duas regiões na área da formação profissional para desempregados, promovendo o intercâmbio de modalidades de aprendizagem e um sistema de planificação de trabalho conjunto ;
- melhorar o nível de qualificação dos recursos humanos que residem na fronteira pondo ao seu alcance uma formação com validade nos dois países não obstante a sua realidade geográfica e sócio-cultural;
- contribuir para a formação de um mercado integrado em ambos os lados da fronteira, potenciando as oportunidades de emprego dos trabalhadores residentes nessa área;
- fomentar a integração sócio-cultural e a aprendizagem de línguas.

2 – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO

Através do EURES Transfronteiriço Norte de Portugal/Galiza, os serviços públicos de Emprego da Galiza e de Portugal deram especial ênfase às actividades relativas ao conhecimento e desenvolvimento da formação profissional transfronteiriça. Dos estudos efectuados verificou-se que as qualificações profissionais dos cursos ministrados na Galiza e no Norte de Portugal estão vinculados às necessidades dos mercados de trabalho, o que nem sempre é coincidente nas duas regiões. Este aspecto é um constrangimento que dificulta o desenvolvimento sustentado da área fronteiriça.

Há aspectos a serem analisados, como:

- a localização periférica em relação aos pólos de dinamização económica e administrativa;
- infra-estruturas económicas e sociais que condicionam a fixação das populações;
- baixo índice de industrialização e diminuição acentuada do valor económico da actividade agrícola que ocupa uma parte significativa da população;
- baixo índice da qualificação da população residente e falta de incentivos e/ou atractivos para uma fixação sustentada;

- baixa mobilidade profissional resultante da falta de reconhecimento mútuo das qualificações;
- dificuldade no acesso à informação sobre a mobilidade dos trabalhadores transfronteiriços.

Contudo, a zona fronteiriça Galiza/Norte de Portugal apresenta perspectivas de desenvolvimento favoráveis atendendo à sua localização estratégica e às vias de comunicação existentes.

Como já foi dito, o projecto FPTRANS nasce no sentido de permitir aos residentes nos municípios fronteiriços da Galiza e de Portugal obter uma qualificação na área da sua vocação ou escolha, orientada pelas expectativas de empregabilidade assentes na oferta de emprego existentes nos dois lados da fronteira. Para isso foi necessário proceder-se à adaptação de programas, ajustando-os às necessidades dos sistemas produtivos das duas regiões, visando a eliminação de obstáculos à mobilidade profissional transfronteiriça, não só no período de formação como também na posterior colocação no mercado de trabalho.

A metodologia seguida na estruturação do projecto assentou em:

- determinar o âmbito geográfico de intervenção das acções de formação estabelecendo os concelhos onde deviam decorrer em função da proximidade à fronteira e vias de comunicação existentes;
- caracterização da oferta de emprego existente no âmbito geográfico seleccionado;
- proposta da oferta formativa em função da oferta de emprego existente;
- análise dos programas de formação dos cursos seleccionados, incluindo uma formação linguística e formação em contexto real de trabalho nas empresas;
- equivalência dos certificados de formação;
- identificação dos destinatários e definição do perfil dos formandos;
- utilização das estruturas formativas existentes nos dois lados da fronteira planificando iniciativas formativas complementares com vista à integração de pessoas das duas regiões.

Com base em todos os estudos efectuados e a informação recolhida foram identificadas as áreas tidas como prioritárias para a formação.

Nesse sentido, foi decidido implementar na Galiza acções nas áreas de Restauração-(Mesa/Bar), Operador de Equipamento de Escavação, Estuques, Canalizações, Alvernarias, Empregados Comerciais e Confeção Industrial.

Para Portugal foram definidas as áreas da Electricidade de Instalações, Electrónica, Mecânica Auto e Reparadores de Carroçarias.

Após a selecção dos cursos a realizar na Galiza e em Portugal foi necessário comparar os programas de formação tendo em conta que a formação a ministrar se destinava a formandos das duas regiões independentemente da sua área de residência e que as qualificações a obter fossem validadas em ambos os países da fronteira.

Por esse motivo, para cada uma das áreas de formação foi estabelecido como mínimo as matérias contempladas nos programas de formação do país de realização, sendo acrescentadas sempre que necessário pelas temáticas imprescindíveis à obtenção da qualificação do outro país, sem esquecer a aprendizagem do idioma do país vizinho, em particular no que respeitava à linguagem técnica e profissional.

Para definir os conteúdos programáticos de cada um dos cursos foi necessário criar um grupo de trabalho composto por técnicos especialistas das áreas, que teve por missão comparar os programas e os documentos base da formação nas duas regiões.

Com o objectivo de proporcionar aos formandos uma integração plena, foi decidido que parte da carga horária dos cursos seria realizada em empresa localizadas na região onde se desenrolou a formação.

As empresas valorizaram a capacidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, sendo determinantes para o bom desempenho profissional. Este aspecto permitiria ao formando a aquisição de competências profissionais e também a plena integração no mercado de trabalho transfronteiriço com a respectiva vivência de experiências desejáveis tanto do ponto de vista do formando como do empregador.

3 – NOTA FINAL

Pode-se afirmar que o projecto FPTRANS foi inovador na medida em que promoveu o intercâmbio de modalidades de aprendizagem e um sistema de trabalho em conjunto. Ao implementar acções de formação com formandos das duas regiões não só fomentou a integração sócio-cultural e a aprendizagem de línguas, como procurou responder às carências de trabalhadores qualificados nas empresas da zona. Ultrapassados os problemas iniciais nomeadamente no que se referia a diferente legislação quanto aos apoios à formação e à

prática de horários diferentes, a formação decorreu com assinalável êxito como se pôde comprovar pela elevada taxa de aproveitamento. A formação realizada em contexto de trabalho nas empresas contribuiu para o sucesso final, pois facilitou a empregabilidade.

Pelos resultados obtidos será de dar continuidade a iniciativas com esta proporcionando aos residentes na zona fronteiriça a frequência de acções qualificantes em qualquer dos países, contribuindo para uma verdadeira cidadania europeia. Para um pleno aproveitamento dessa possibilidade torna-se necessário criar legislação específica a ser aplicada.

Espera-se que os contributos positivos do projecto FPTRANS seja o ponto de partida para tornar realidade tal desiderato.

Bolonha e a multiculturalidade da formação profissional

Filipe Gonçalves de Sousa Macedo

Universidade Lusíada do Porto

O Processo de Bolonha representa um desafio tão importante como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que visam para a Europa os perfis próprios de um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social⁷. Bolonha e a Estratégia de Lisboa preconizam medidas tendentes a ter:

1. Processo de formação de uma dimensão e consciência europeias no ensino e na inovação, para o qual o intercâmbio cultural, concretizado na mobilidade dos jovens, desempenha um papel crucial.
2. Participação mais activa dos estudantes na vida da Escola.

Além de toda a problemática das medidas preconizadas por Bolonha é muito notória a visão de cidadania pelo processo de reestruturação de formação dos jovens permitindo-lhes escolhas mais amplas, maior realização profissional e satisfação pessoal; processo de promoção, criação e implementação de estruturas escolares onde se crie o gosto pelo saber, pela aprendizagem de valores e aquisição de metodologias de trabalho e a promoção da importância da formação dos cidadãos, e, reforço de cidadania, valorizando os princípios da multiculturalidade, diversidade, liberdade e paz.

O Processo de Bolonha tem merecido por nós uma profunda reflexão em torno de alguns valores como sejam o capital humano, empregabilidade, cidadania, diversidade cultural, liberdade e paz.

A Europa do Conhecimento deverá estruturar-se com base nos recursos humanos, cujos padrões de qualidade terão que aumentar de forma sólida, para que, qualidade e eficácia sejam metas imprescindíveis na construção do espaço europeu da educação e da formação. A UE, no que diz respeito à formação profissional é muito clara no Artº III – 283º do Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa que se transcreve:

“1. A União desenvolve uma política de formação profissional que apoia e completa as acções dos Estados-Membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional.

⁷ Documento disponível no URL: http://www.mces.pt/?id_categoria=12&id_item=1029&action=2

A acção da União tem por objectivos:

- a) Facilitar a adaptação às mutações industriais, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais;
 - b) Melhorar a formação profissional inicial e a formação contínua, de modo a facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho;
 - c) Facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens;
 - d) Estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas;
 - e) Desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões aos sistemas de formação dos Estados-Membros;
3. A União e os Estados-Membros incentivam a cooperação com os países terceiros e as organizações internacionais competentes em matéria de formação profissional⁸.

Neste contexto a educação e a formação serão dirigidas à criação de mais e melhor emprego de qualidade visível, para isso teremos que melhorar os níveis de participação e de certificação em termos de ensino, formação e aprendizagem ao longo da vida.

A adopção do ensino tecnológico e técnico-profissional com vista à redução das taxas de abandono escolar reveste-se de grande importância. Impõe-se, assim, criar condições para que os estudantes, em particular, e os cidadãos, em geral, criem gosto pelo saber e pelo conhecimento.

A mobilidade dos estudantes constitui, por si só, uma fonte de aprendizagem; este contacto com as diferentes realidades culturais, sociais e até religiosas representa um decisivo contributo para a educação, para a cidadania e para o desenvolvimento.

A aprendizagem permite que o trabalho diário se integre nas experiências dos indivíduos para compreender que é sempre possível canalizar as energias de forma mais harmónica e adequada⁹.

Os Cursos Tecnológicos e Técnico-Profissionais devem ter percursos flexíveis de formação. Para isso enumeremos alguns princípios:

⁸ U.E. (2005) – *Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, p. 134.

⁹ REIG, Enrique; FERNÁNDEZ, Júlío; JAULI, Isaac. (2003) – *Los Recursos Humanos. En las organizaciones orientadas a la eficacia y al aprendizaje*. Madrid: Thomson Editores Spain Paraninfo, S.A., p. XIV.

1. Todas as aprendizagens (formais, não formais ou informais) são creditáveis para o prosseguimento de estudos, desde que relevantes para a área de formação.
2. Os objectivos de aprendizagem são o referencial para a creditação das competências pessoais.
3. Qualquer curso deve permitir o prosseguimento de estudos.

O Processo de Bolonha propõe mudanças ao nível da metodologia de aprendizagem: mais activa e participativa. Propõe capacidades e competências horizontais, como sejam:

- Aprender a pensar;
- Aprender a aprender;
- Aprender a fazer.

No que se refere a competências específicas de cada profissão devem estar aliadas as seguintes competências:

- a) Capacidades de intercomunicação;
- b) Integração em equipa;
- c) Capacidades de liderança;
- d) Inovação;
- e) Adaptação à mudança.

Com o objectivo de assegurar a mobilidade ao longo da formação, é preconizada a celebração de contratos de estágios numa relação triangular entre estudante, estabelecimento de ensino e empresa de acolhimento.

Os perfis e competências de formação devem cobrir as necessidades de uma educação sólida e uma componente vocacional de profissionalização que o mundo empresarial e os jovens exigem.

Zabalza faz referência a dois especialistas (Wulf, K. e Shave, B.) que comprovaram que as escolas eficazes se caracterizam por¹⁰:

- Um forte sentido de vinculação à comunidade;
- Objectivos partilhados pela maioria;
- Elevado nível de expectativas relativamente às realizações dos estudantes e dos dirigentes escolares;

¹⁰ ZABALZA, M. A. (1998) – *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA, p. 19.

- Trabalho conjunto de planificação, elaboração de projectos, avaliação e preparação de materiais: a tomada de decisões ao nível do colectivo.

A formação dada pelo ensino tecnológico e técnico-profissional não esgota o processo de formação de indivíduos para a empregabilidade; a rápida evolução do conhecimento e a evolução do mercado de emprego implicam a actualização permanente e a reconversão profissional e, por esta razão, se dá ênfase à necessidade de formação ao longo da vida.

O processo de formação deixa de estar centrado no ensino para se centrar na aprendizagem do aluno, do cidadão ou do trabalhador. Esta mudança tem como consequência, que ao ensino presencial se reduz a sua importância. A tónica é colocada essencialmente no tempo consagrado ao trabalho de campo e profissional. Dentro deste mundo corresponsável, o erro não é um visitante indesejável, muito pelo contrário, é o grande mestre que dá lições para permitir chegar melhor aos objectivos da empresa. Chegar aos objectivos da empresa é eficácia e esta é a arte de chegar às metas propostas no planeamento dos grupos profissionais.

A formação dada aos nossos alunos é, tanto mais credível pelos empregadores, quanto os docentes ou formadores forem capazes de executar aquilo que ensinam. É o caso, da necessidade de docentes ou formadores que têm reconhecido saber na aplicação de tecnologias em ambiente de produção industrial e que, por esta razão, são insubstituíveis, para os estudantes atingirem as competências profissionais desejadas, devendo, por isso, participar como conselheiros, especialistas do mundo empresarial para participar nas decisões das Escolas. Vejamos o que nos diz Enguita na década de 80 sobre a escola: “no essencial a escola, à parte outras coisas, continua a ser uma máquina de selecção e certificação que regularmente divide os alunos em bons e maus, dotados e não dotados, académicos e práticos e adapta-se a um processo que tende a dar resposta às exigências de produção”¹¹.

É nossa convicção que o País exige técnicos com formação pós-secundária mais curta, obtida pela frequência de Cursos de Especialização Tecnológica (CET) capazes de fornecer uma formação tecnológica rápida para o exercício de tarefas tecnológicas específicas. A importância que atribuímos aos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) não é apenas porque permitem a formação de técnicos necessários à modernização e à melhoria da eficiência do sector industrial, mas também porque estes cursos podem levar à recuperação para o Ensino Superior, jovens que seriam excluídos do sistema formal de Ensino.

Ao titular do respectivo Diploma de aprovação deverá corresponder o título profissional de Técnico Especialista adequado à área de especialização obtida.

¹¹ ENGUITA, F. M. (1986) – *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Editora Laia S.A., p. 18.

Na área da Economia e Gestão vários técnicos são de opinião que devem ser organizados cursos que criem o Diploma de Ensino Superior Profissional (DESP) reconhecido no mercado, titulando um profissional técnico na área de especialização obtida.

Como no Ensino Superior, deveria surgir o “Suplemento ao Diploma” para reduzir os problemas ligados ao reconhecimento e promover a transparência e o reconhecimento internacional de qualificações (i.e., todos os diplomas ou outros certificados emitidos por uma autoridade competente) para fins profissionais e até académicos. Esta necessidade resulta da proliferação de novas qualificações em diferentes países e da constante alteração das suas políticas educacionais pela existência das rápidas mudanças tecnológicas. Pode dizer-se que este documento visa uma maior legibilidade e reconhecimento profissional e académico das formações adquiridas pelos jovens em todo o Espaço Europeu, além de contribuir para uma maior facilidade na circulação dos profissionais e uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Este “Suplemento ao Diploma” deve surgir como um instrumento fundamental com uma estrutura normalizada como por ex:

- a) Informação sobre o nível da qualificação;
- b) Informação sobre os conteúdos e resultados obtidos;
- c) Informação sobre a função da qualificação;
- d) Autenticação do Suplemento por Entidade Competente;
- e) Informações sobre o Sistema Nacional de Educação na área da formação.

Torna-se, assim, necessário proceder, tão breve quanto possível, à publicação de legislação apropriada que facilite os procedimentos de Reconhecimento das Habilitações a nível profissional e até académico.

Para quê reconhecer e validar?

Para traduzir em créditos, isto é creditar, as competências e/ou os conhecimentos adquiridos, independentemente da sua forma de aquisição; para outorgar um determinado certificado para efeitos de CV pessoal; e para eventualmente fazer equivaler os conhecimentos/competências adquiridos a diplomas secundários, tecnológicos ou técnico-profissionais tendo em vista a admissão/prosecução de estudos a nível superior.

Para confirmar o exposto, vejamos em França o Decr. nº35–306, de 23 de Agosto de 1985, pelo qual se estabelece que pode ser objecto de validação:

- Toda a formação seguida pelo candidato num estabelecimento ou estrutura de formação pública ou privada, quaisquer que tenham sido as modalidades, a duração e o modo de sanção;
- A experiência profissional adquirida ao longo de uma actividade assalariada ou não, de um estágio;
- Os conhecimentos e as atitudes adquiridas fora de todo o sistema de formação.

Se formos ao *site do IEF* encontramos uma tipologia de oferta formativa sem equivalência escolar que, na nova filosofia de formação ao longo da vida, não será sustentável se o “Suplemento ao Diploma” vier a ser implantado como se fez referência. Enquanto o “*Ponto Nacional de Referência para as Qualificações (PNRQ)*” apenas dá um Certificado de Aptidão Profissional e Homologação no âmbito do Sistema Nacional Certificação Profissional, por sua vez o “Suplemento ao Diploma” dará créditos com reconhecimentos profissionais e até académicos. A tutela deste sistema deve pertencer a dois ministérios (do Trabalho e Solidariedade e da Educação) e não a um como é o caso de estar só ligado ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Todos nós reconhecemos a importância de um Espaço Europeu de Ensino como contribuição para uma maior integração europeia baseada pelos seguintes objectivos:

- I. Mobilidade dos estudantes e trabalhadores certificados;
- II. Empregabilidade dos trabalhadores certificados;
- III. Maior competitividade no Espaço Europeu, face aos restantes blocos mundiais.

Mas, para atingirmos estes objectivos devem ser assegurados os seguintes instrumentos:

- Legibilidade e comparabilidade dos certificados académicos e profissionais;
- Criação de um sistema compatível;
- Garantia de qualidade dos cursos Tecnológicos e Técnico-Profissionais através da cooperação num processo de avaliação;
- Enquadramento da formação dirigida a novos públicos, não esquecendo a aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, outro problema que temos de equacionar é que um curso só pode ser considerado profissional ou profissionalizante quando, no âmbito de concepção e organização curriculares, se tornem evidentes os seguintes conceitos:

- a) A identificação dos conhecimentos de natureza geral e específica que o curso pretende conferir;

- b) A identificação das competências de diferente natureza a que o curso pretende dar resposta formativa;
- c) A identificação das metodologias de aprendizagem correspondentes a cada unidade curricular;
- d) Identificação dos Estágios e as actividades de aplicação com validade curricular, como por exemplo, modelos de simulação.

Com base nestes conceitos deve dar-se prioridade à candidatura a cursos profissionalizantes, a cursos de preparação para o exercício profissional similar e à candidatura a cursos cujos perfis curriculares sejam influenciados por critérios exteriores às instituições que os ministram, como por exemplo, por entidades idóneas de creditação. Tendo em atenção a delicadeza do trabalho técnico a realizar, parece que será interessante o contributo de consultores relacionados com a identificação de competências profissionais.

O ano de 1996 foi proclamado o “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida” com algumas acções de sensibilização dos seguintes temas:

- A importância de uma educação geral de elevada qualidade;
- A promoção da formação profissional que conduza todos os jovens à obtenção de uma qualificação;
- A motivação das pessoas para terem acesso a uma educação e a uma formação;
- A promoção da cooperação entre instituições de formação e as envolventes económicas;
- O desenvolvimento da educação e da formação inicial e contínua.

Com a Presidência Portuguesa da União Europeia, em 2000, foi reforçada a estratégia de Formação ao Longo da Vida; dá-se o lançamento de modalidades não presenciais, nomeadamente a aplicação do *e-learning*, já existente em diversos sistemas de ensino, medida essencial para o processo de reconhecimento e validação de conhecimentos e de competências dos formandos candidatos ao ensino superior. Vejamos algumas mensagens chave que a Comissão Europeia refere para a Formação ao Longo da Vida:

- a) Novas competências básicas para todos com o objectivo de garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, à aquisição de competências necessárias na sociedade de conhecimento;
- b) Mais investimento nos recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;

- c) Inovação no ensino e aprendizagem, desenvolver métodos de ensino eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo da vida;
- d) Valorizações da aprendizagem, para melhorar a forma como são entendidos e avaliados os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e informal;
- e) Aproximar a aprendizagem dos indivíduos, com o objectivo de providenciar oportunidades ao longo da vida, apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

Em pleno séc.XXI temos que reconhecer que estamos rodeados de máquinas e de processos tecnológicos. Por isso, a introdução da tecnologia permite aproximar o mundo do trabalho e da produção à escola e a actividade prática precede muito frequentemente à actividade teórica e verbal.

Por tudo isto é necessário alterar radicalmente o tipo de ensino que se realiza dentro das escolas, introduzindo-se de uma forma plena a tecnologia e o trabalho manual no espaço-aula¹².

Para que vingue este tipo de ensino deve alargar-se a oferta dos cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que sigam esses percursos formativos e assegurar o ensino recorrente diversificado, quer com programas diurnos quer com programas pós-laborais para trabalhadores estudantes, fazendo uso do sistema de tutoria e das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A escola como unidade de ensino não deve isolar-se no seu trabalho, devendo participar na constituição de “redes” que permitam permutar experiências e aferir resultados, com a eventual colaboração de especialistas originários das escolas onde o processo se apresente com grau de evolução mais avançada.

Depois de Bolonha, em 1999, afirma-se a necessidade da mobilidade dos estudantes, quer para fins académicos quer para fins profissionais, contudo, não se trata de promover uma uniformidade de planos curriculares, mas facilitar o reconhecimento das habilitações respeitando a especificidade e as diferenças entre países.

Para que Bolonha se afirme, os grandes objectivos a alcançar são três:

¹² DELVAL, Juan (2002) – *La escuela posible. Como hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., p. 207.

1. A mobilidade, mas depende da implementação dos créditos (ECTS) e de um sistema de uniformização a que poderemos chamar “Suplemento ao Diploma”.
2. A empregabilidade, embora seja uma preocupação geral, não se deve reduzir a criação de cursos a uma lógica exclusiva de emprego.
3. Qualquer instituição que se queira afirmar pela qualidade não se pode alhear da importância da competitividade, o que leva à criação de cursos atractivos para os cidadãos. Este grande objectivo levou a pensar que a Europa se podia tornar o grande centro de estudos atractivos para estudantes da América Latina e até de África.

BIBLIOGRAFIA

DELVAL, Juan (2002) – *La escuela posible. Como hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel,S.A.

ENGUITA, F. M. (1986) – *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Editora Laia S.A.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR [2003] – *O Processo de Bolonha*. Lisboa: MCES. Disponível em:
http://www.mces.pt/?id_categoria=12&id_item=1029&action=2.

REIG, Enrique; FERNÁNDEZ, Júlio; JAULI, Isaac. (2003) – *Los Recursos Humanos. En las organizaciones orientadas a la eficacia y al aprendizaje*. Madrid: Thomson Editores Spain Paraninfo, S.A.

U.E. (2005) – *Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

ZABALZA, M. A. (1998) – *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Orientación laboral de persoas con diversidade funcional: Problemática engadida e necesidades de intervención.

Francisco Abuín Landabaso

Confederación Galega de Minusválidos (COGAMI)

INTRODUCCIÓN

A Confederación Galega de Minusválidos (COGAMI) é unha organización non gubernamental constituída o 22 de Abril de 1990 co obxecto de **«coordinar e promover a defensa dos intereses das persoas con discapacidade en Galicia»**. Agrupa entidades de ámbito autonómico, catro Federacións Provincias e asociacións de carácter comarcal ou local. Isto fai da COGAMI a entidade máis representativa de persoas con discapacidade física en Galicia.

Entre os servizos que ofrece a COGAMI están:

- Información e asesoramento.
- Formación.
- Servizo de Intermediación e Integración Laboral . S.I.L.
- Promoción e Xestión de empresas de Economía Social
- Coordinación do movemento asociativo
- Programas de Ámbito comarcal a través de entidades membro
(Centros de recursos, residencias rehabilitación e fisioterapia, ocio e tempo libre, voluntariado...).

ORIENTACIÓN LABORAL PARA PERSOAS CON DIVERSIDADE FUNCIONAL.

Servicio de Intermediación Laboral da COGAMI

O obxectivo principal é posibilita-la incorporación ó mercado laboral das persoas con diversidade funcional e á vez contar cun servizo específico para o colectivo que trate no posible de corrixi-las problemáticas que actúan como barreiras á inserción laboral e desta forma evita-la desigualdade de oportunidades co resto dos demandantes de emprego. Ca información obtida, a partir dos seus perfís, e ca experiencia de funcionamento acumulada, pode facerse unha análise da situación real do colectivo de persoas con discapacidade e plantexar políticas, programas, proxectos ou iniciativas de acordo cas súas necesidades.

Por medio da análise da realidade e da experiencia adquirida no campo da inserción Laboral de persoas con diversidade funcional atopámonos cunhas problemáticas engadidas que afectan á orientación laboral.

Análise das problemáticas engadidas

Realizamos unha análise das problemáticas segundo o entorno familiar, social, formativo e empresarial que afectan á persoa con diversidade funcional.

1. Entorno familiar/persoal

- Marcada dependencia familiar. Sobreprotección.
- As familias non teñen un asesoramento adecuado para saber como afrontar a problemática.
- Falta de apoios .
- Autopercepción e imaxe persoal: O grao de satisfacción da persoa ten moito que ver coa súa imaxe persoal (Viven a discapacidade como algo negativo, baixa autoestima)

2. Entorno social

- Dificultade de acceso ós recursos existentes na zona por falta de información , accesibilidade...
- Estereotipos e prexuízos presentes na sociedade: Desinformación acerca do mundo da discapacidade.

3. Entorno formativo

- Moitas dificultades no acceso e á continuidade nos procesos formativos regrados. Falta de recursos materiais, de medios e lexislación para o acceso da persoa con diversidade funcional á formación postobrigatoria
- Falta de transporte adaptado para o desprazamento a zonas periféricas.
- Dificultade para a creación das condicións adecuadas no propio territorio da persoa con diversidade funcional

4. Entorno empresarial

- Estereotipos e prexuízos presentes no sector empresarial: Desinformación acerca do mundo da discapacidade.
- Resistencia a facilitar as necesarias adaptacións dos postos de traballo para facer fronte ó posible desempeño profesional.

- Dificultade para a creación das condicións adecuadas (laboral) no propio territorio da persoa con diversidade funcional
- Características físicas do propio posto de traballo onde teñen gran importancia as empresas do sector primario, sobre todo nas zonas rurais.
- Dificultade de inserción laboral e no acceso a empregos de calidade (salarios máis baixos, limitados tipos de emprego).

Necesidades de intervención e avances para a solución das problemáticas .

- É necesario que haxa un avance na lexislación xeral poñendo en marcha os mecanismos precisos para o seu cumprimento. (igualdade de oportunidades)
- É necesario que haxa servizos de calidade e especializados .
- É necesario fomentar a participación das persoas con discapacidade nos diferentes ámbitos da sociedade e en concreto no acceso ó emprego.
- É necesario traballar especialmente no fomento da participación social da muller con discapacidade, orientándoa e facendo fincapé nas súas posibilidades de inserción socioeconómica a través do emprego.
- É necesario traballar nas áreas rurais intentando a integración sociolaboral das persoas con discapacidade no seu propio entorno; intentando explotar ó máximo as potencialidades de emprego nas iniciativas existentes pero tamén, se é necesario, xerando novas posibilidades aproveitando os recursos da zona.
- É necesario facer un especial esforzo na formación do colectivo para intentar modifica-lo perfil de baixa ou nula formación e cualificación profesional.
- É necesario compensar a dificultade de acceso ó mercado de traballo ca creación e mantemento de C.E.E. de economía social que sirvan de ponte para a integración laboral na empresa normalizada, garantindo que estes sexan verdadeiros centros de formación e que teñan viabilidade económica.
- É necesario traballar cas familias e cos propios afectados, informándoos, motivándoos e orientándoos convenientemente e dándolle alternativas á súa
- situación a través do propio usuario do servizo ou de reunións grupais organizadas cas familias e beneficiarios.
- É necesario colaborar cos recursos públicos existentes sobre todo a nivel municipal, que en principio son os máis próximos ó cidadán (Concellos, traballadores sociais, axencias de desenvolvemento local, centros de formación...).
- É necesario traballar cas empresas, intentando que estas superen os prexuízos e o descoñecemento sobre a persoa con discapacidade e prestándolle un servizo axeitado, a fin de plantexar e xerar alternativas laborais ás persoas beneficiarias deste programa. O papel dos orientadores será de sensibilización, información e asesoramento, pero tamén de servizo de colocación ó plantexar alternativas válidas ás súas demandas de persoal cualificado para cubri-los postos de traballo.

- É necesario fomenta-lo autoemprego entre as persoas con discapacidade como alternativa ás dificultades de emprego no mercado ordinario e co fin de que elas mesmas se poidan crea-lo seu propio posto de traballo, poñendo a disposición destas persoas a información, a orientación e o asesoramento que necesiten e apoiándoos na súa actividade emprendedora.
- É necesario intervir nas políticas activas de emprego (coñecedores da propia realidade).

Formação e formadores em contexto de mudança

Isabel Maria Costa de Almeida e Melo

Instituto do Emprego e Formação Profissional - Centro de Formação Profissional de Braga

Em Portugal assistimos, na década de 60, à introdução do modelo de F.P.A. – Formação Profissional Acelarada, que através da rede de Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional oferecia um leque variado de especialidades profissionais para todos aqueles que, por razões pessoais ou de contexto, decidiam entrar de imediato na vida activa. Eram assim postas ao dispor formações em que os aspectos técnicos e tecnológicos predominavam claramente sobre os aspectos comportamentais e relacionais, com durações relativamente curtas, permitindo aos seus participantes um aumento das qualificações profissionais.

Neste contexto, o formador era essencialmente um veículo de transmissão e reprodução de conhecimentos especializados para aplicação posterior à prática.

Já na década de 80, experimentou-se uma outra fórmula de iniciação profissional inspirada no modelo dual alemão, o chamado “Sistema de Aprendizagem”, que consistia na formação em alternância, isto é, os jovens entre os 14 e os 18 anos, com o estatuto de aprendizes em determinadas empresas, frequentavam simultaneamente uma formação teórica de ensino secundário e uma formação prática nas empresas a que estavam adstritos. Esta formação conferia, no final, uma equivalência escolar e um diploma de aptidão para uma profissão.

Aqui, criou-se o perfil particular do formador não convencional, que teve de adquirir competências distintivas sólidas e adequadas do ponto de vista pedagógico. Passou-se assim de uma pedagogia de transmissão de conteúdos para uma outra de resolução de problemas e elaboração de projectos, operacionalizando a passagem da sala de aula para a empresa e trazendo as problemáticas da empresa para a sala de aula. Alterou-se assim a focalização no formador para a focalização no formando, o puramente cognitivo para o emotivo vivencial, o indivíduo isolado para o grupo.

Mas, a baixíssima taxa de educação da população portuguesa, especialmente ao nível dos adultos, levou a que, em 1999 o Governo português adoptasse medidas de formação, com dupla certificação, que tinham como base o reconhecimento e a validação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida.

Neste modelo inovador de funcionamento, o formador surge como facilitador, numa 1ª fase, do desenvolvimento de um processo, onde os formandos são convidados a recolher provas que evidenciem competências que lhes possam ser creditadas, bem como o espírito de um módulo que permite dotar os formandos de capacidade de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de uma forma estruturada; e como facilitador, numa 2ª fase, da construção programática das diversas unidades englobadas nos domínios de uma componente formativa, denominada formação de Base, que deve ser suficientemente motivadora para os formandos, possibilitando-lhes fazer uma ligação aos conteúdos da formação profissionalizante, que assenta em percursos formativos.

Encontramo-nos então perante um desafio que implica transformações profundas nos sistemas de educação e formação, apontando para um objectivo estratégico de “Melhorar a educação e formação dos formadores”. É aqui que a formação de formadores surge como essencial no reconhecimento do contexto de grande exigência que se coloca a estes profissionais, hoje com uma identidade difusa, de configuração múltipla, apontando-se para novas missões, funções e papéis diversos e inúmeras formas de os desempenhar. A formação de formadores tem necessariamente de responder à transformação de convicções e de práticas, passando a preparar os formadores como um instrumento estratégico para atingir os actuais objectivos traçados no **reconhecimento formal de que:**

a educação e a formação estão no coração da *sociedade do conhecimento (1)* onde o direito à aprendizagem é para todos (2), ao longo da vida (3), e em todos os domínios da vida (4).

(Vou agora explicar sucintamente cada um destes conceitos e a sua implicação no papel do formador)

(1) A sociedade do conhecimento – Podemos afirmar que a emergência da sociedade do conhecimento em simultâneo com as actuais tendências económicas e societárias mais alargadas, como a globalização, a mudança nas estruturas familiares, sociais e organizacionais, a mudança demográfica ou o impacto das tecnologias da sociedade de informação, implicam que o formador enfrente um conjunto de diversificadas e complexas mudanças que, continuamente, exigem a actualização reflexiva do seu papel e em que, segundo Antony Giddens(1991), “a aplicação do saber à vida social é o aspecto mais importante na organização e transformação das sociedades modernas”.

(2) Quanto ao conceito - O direito à aprendizagem é para todos – Sabemos que o acesso universal à aprendizagem considera, independentemente da sua origem, classe ou interesses pessoais, todos aqueles que não tiveram oportunidade para aproveitar, no todo ou em parte, os serviços de educação e formação iniciais, essencialmente os que foram

rejeitados ou rejeitaram a escola, e que pretendem agora aceder à aquisição e renovação das competências necessárias à sua participação sustentada, na sociedade do conhecimento. Ao formador, mais do que decidir, perante o grupo de formandos, o que deve ser aprendido, como e quando e se foi aprendido (através da avaliação), cabe o papel de considerar também o formando como uma personalidade auto-dirigida, essencialmente no caso dos adultos, como alguém que alcançou um conceito de si próprio que lhe permite ser responsável pela sua própria vida. O formador deve apoiar os formandos a definir e concretizar estratégias para a transição da situação de formando dependente para formando auto-dirigido. Deve ainda reconhecer que os adultos, na sua maioria, não aprendem por aprender, mas sim para se tornarem capazes de enfrentar, de uma maneira mais satisfatória, obstáculos que a sua própria existência lhes coloca, ou seja, desenvolver a necessidade de aprender o que vai ser aprendido. O formador situa-se, cada vez mais, na intersecção dialéctica do ensinar aprendendo.

- (3) Relativamente ao conceito - **Ao longo da vida** – Afirmou-se no Conselho Europeu de Lisboa (2000) que “abarca toda e qualquer actividade de aprendizagem com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências, numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional”. A aposta na ALV deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. É aqui que o formador tem um papel essencial na transição que se pretende, devendo adoptar sistemas de formação abertos e flexíveis, adequados às necessidades e interesses dos formandos e promovendo a igualdade de oportunidades ao longo das suas vidas. Incentiva-se assim a criação de uma cultura de aprendizagem, durante uma vida, contínua ou periodicamente, contrariamente ao conceito de “escola perpétua”. Citando Van der Zee (1996) “as estratégias de ALV deverão ser capazes de estimular e permitir a todos, de uma forma continuada, o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes”.

- (4) A referência - **Em todos os domínios da vida** – Surge da constatação de que cada vez mais encontramos na formação uma diversidade de população que se apresenta muitas vezes indiferente, ou até mesmo desconfiada, relativamente a tudo o que apareça rotulado de “cultural” ou “educativo”. É aqui que o papel do formador se torna primordial ao ser capaz de adoptar na formação uma abordagem informal, começando por fazer participar os formandos em grupos e em actividades sem uma relação totalmente directa nem visível com acções de educação ou formação. O formador deverá convidá-los a entrar e utilizar espaços de convivialidade, de relacionamento, que permitam a dada altura, fazer um certo balanço de vida, uma reflexão sobre como viver melhor, como encarar melhor um difícil quotidiano, como atingir um determinado projecto. Este tipo de aprendizagem é actualmente, mais do que um direito da cidadania, um imperativo social, um dever de cada indivíduo perante a comunidade em que se integra, podendo o formador agir com vista a

uma maior disseminação da aprendizagem que possa decorrer em todas as dimensões das nossas vidas, em qualquer fase das mesmas, colocando a tónica na complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal. Participar deve ser visto como uma atitude de exigência cívica no pleno direito de ser cidadão.

A aplicação destes 4 conceitos leva-nos a concluir que o êxito das reformas dos sistemas de educação e de formação, bem como a sua qualidade, passam pela motivação e nível de desempenho dos formadores. Neste sentido, são necessárias medidas que tornem atractivas estas funções, cabendo à formação de formadores o papel central na preparação e acompanhamento destes profissionais para que possam responder aos novos desafios que decorrem da evolução das suas funções no contexto de uma sociedade baseada no conhecimento, e da transformação dos sistemas de educação e de formação, sobretudo através da utilização, nas diferentes situações de aprendizagem, das novas tecnologias de informação e comunicação. Parafraseando Manuel Castells, diria que se o telefone, a rádio e a televisão tornaram sucessivamente o mundo mais próximo, o aparecimento da internet e o desenvolvimento da tecnologia tornaram o mundo instantâneo.

Assim, cabe à formação de formadores ter em consideração que os formadores se encontram em contexto de mudança, contexto esse de grande exigência por parte destes profissionais, tendo de assumir um papel relevante ao operacionalizar a passagem de uma identidade claramente definida e interiorizada, num passado recente, para uma identidade difusa, de múltipla configuração, potenciando estes profissionais como actores-chave no desenvolvimento de competências básicas por todos os cidadãos, de forma a favorecer a inclusão na sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida. Deve ainda proporcionar que os próprios formadores desenvolvam competências de cidadania, que tenham uma compreensão alargada da construção europeia, das suas metas e objectivos, para que a educação e formação se transformem numa actividade que requer cada vez mais:

- uma cuidadosa análise de cada situação de aprendizagem,
- o desenvolvimento e a monitorização de oportunidades de aprendizagem adequadas,
- a avaliação do seu impacto nas realizações dos destinatários seguida, nalguns casos, por ajustamentos considerados necessários e
- uma reflexão pessoal ou colectiva sobre todo o processo, de forma a construir conhecimento profissional.

Todas estas mudanças desafiam a forma pessoal de ser formador e reforçam e aumentam a complexidade da dimensão interpessoal da sua actividade, uma vez que terão de ser capazes de cooperar e comunicar com uma variedade maior de pessoas, em contextos muito diferentes. O formador é um interlocutor da sala com o mundo.

É assim urgente que a formação de formadores ajude o formador a tomar a seu cargo a indagação crítica das suas práticas, por sua iniciativa ou no contexto de acções de formação, tornando-se formadores reflexivos que fazem da pedagogia um lugar de aprendizagem, para os formandos, mas também para si. Encarar a acção profissional desta forma, significa vê-la como lugar de produção (e não apenas de transmissão e reprodução) de conhecimento e implica expandir o tipo de conhecimento produzido.

Espera-se ainda que a formação de formadores seja capaz de potenciar os formadores como “bons profissionais” que, de acordo com Luís Imaginário(2005), “diferentemente dos “bons funcionários” que se circunscrevem à aplicação das “normas”, ou dos “bons técnicos” que se limitam a interpretá-las, sejam capazes de “construir a sua própria norma”, isto é, construir com os formandos soluções congruentes com as suas necessidades, no caso da educação e formação”, que prepare e adapte o conhecimento ao risco social das realidades actuais.

A formação de formadores deverá de imediato adoptar novos métodos de ensino e de aprendizagem que desafiem os papéis tradicionais e as responsabilidades dos formadores, exigindo que se desenvolva a sua formação de modo a enfrentar novos desafios, promover a tolerância e os valores democráticos, em suma preparar o formador para as diversidades:

- de modalidades de formação (inicial, de aprendizagem, contínua, qualificação, reconversão,...)
- de formandos (jovens, adultos, desfavorecidos, em risco de exclusão,...)
- de contextos de formação (empresa, centro de formação, sala de aula,...),

para que a educação e formação, que se pretende sejam estruturantes e ocorram ao longo da vida, sejam capazes de motivar e suscitar nas pessoas um verdadeiro interesse pelo seu enriquecimento permanente, com um envolvimento durável no aprofundamento de saberes, atitudes e competências, capazes de tornar os sequenciais tempos de vida em complementares momentos de aprendizagem.

Em jeito de reflexão inconclusiva de tudo o que foi dito, percebemos que as estratégias ao nosso redor mudam rápida e fortemente, mas temos dificuldade em estabelecer, exactamente, o como e o porquê dessa mudança. Temos a obrigação de passar à história como a geração capaz de fazer com que esta “era do conhecimento” corrija assimetrias do passado, liberte as vivências do presente e prospective um futuro onde o “saber” e o “saber-fazer” deixaram de ser preponderantes, passando para primeiro plano o “saber-estar”. Estamos muito a tempo de mudar e, acreditar e fazer crer, que outro mundo é possível e outra realidade é precisa!

Procedimientos de trabajo en FSC Galicia

Mauricio Martinez Balvis

Fundosa Social Consulting – Galicia

Cuando un demandante de empleo, y siempre hablamos de personas con algún tipo de discapacidad, se acerca Fundosa Social Consulting, el primer paso a seguir es la:

ENTREVISTA OCUPACIONAL ⇒ Elaboración del PLAN PERSONAL DE EMPLEO:

1. BOLSA DE TRABAJO. MERCADO LABORAL
2. ITINERARIO FORMATIVO ⇒ ACCIONES DE MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD

(La Bolsa de trabajo y el Itinerario formativo no son excluyentes).

Las Acciones de mejora de la empleabilidad:

1. TALLERES DE HABILIDADES SOCIOLABORALES:

A. MOTIVACIÓN: OBJETIVOS

- Poner de manifiesto, mediante dinámicas de grupo las cualidades de los participantes.
- Dar a conocer, concienciar al participante de los requerimientos profesionales. Asociar el “¿qué sé hacer?” de cada participante con los perfiles profesionales.
- Identificar individualmente en qué debe prepararse y que debe desarrollar cada sujeto, identificando los recursos personales que e necesario potenciar.

B. BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO: OBJETIVOS

- Conocer aquellos instrumentos que permitan realizar una búsqueda de empleo activa, planificada y organizada.
- Conocer las destrezas y habilidades de cada usuario.
- Aumentar el conocimiento del entorno laboral y sus exigencias.

C. TALLER DE HABILIDADES SOCIALES Y ENTREVISTA: OBJETIVOS

- Desarrollo de las Habilidades Sociales y técnicas generales para afrontar una entrevista de trabajo como instrumento para la inserción laboral y mantenimiento del puesto de trabajo.

2. FORMACIÓN OCUPACIONAL:

A. FORMACIÓN PRESENCIAL.

1.FORMACIÓN ESTRUCTURAL: es la formación propuesta por los técnicos de FSC en función de las preferencias de los demandantes de empleo y de lo que el mercado de trabajo está demandando.

2.FORMACIÓN CON COMPROMISO DE CONTRATACIÓN: la formación la propone el propio empresario para cubrir una demanda de empleo propia y FSC se encarga de su organización y financiación.

3.FORMACIÓN SUPERIOR: propuesta por los técnicos de FSC para mejorar la empleabilidad de usuarios diplomados y licenciados.

- ✓ PRACTICAS EN EMPRESAS
- ✓ CATALOGO SUMINISTRADORES DE FORMACIÓN (evaluación de instalaciones, profesorado, metodología, materiales didácticos y relación calidad/precio)
- ✓ CATALOGO DE CURSOS (oferta formativa de FSC, proceso de diseño)

B. TELEFORMACIÓN.

La generalización de las nuevas tecnologías nos ha permitido implantar esta nueva modalidad de formación. Los usuarios se conectan desde sus casas o se desplazan a un telecentro para conectarse a una plataforma a través de la red y realizar el curso en el que se han matriculado. Es una opción que permite a los demandantes con movilidad reducida realizar formación desde sus propias casas. En este caso se pierde el contacto físico con el grupo, aunque los alumnos pueden participar en foros y conectarse vía e-mail.

Los cursos suelen ser de duración reducida y realizan una función de preformación para la formación ocupacional presencial, en unos casos, y en otros, de formación complementaria.

AUTOEMPLEO:

1. SEMINARIO DE INICIACIÓN AL AUTOEMPLEO: Informar y motivar al autoempleo y a la creación de empresas, así como informar, fomentar e incentivar el ánimo y la actitud emprendedora.

2. TALLER DE FORMACIÓN PARA EMPRENDEDORES: El taller de formación para emprendedores debe contemplar sus objetivos desde una doble perspectiva:

1. Análisis y diagnóstico de:

- Potencial emprendedor de los participantes.
 - Ideas de negocio.
 - Actitudes emprendedoras.
 - Estimación de viabilidad.
2. El segundo grupo de objetivos ha de tener como horizonte la mejora y potenciación de los aspectos analizados y diagnosticados con anterioridad. De esta forma se buscará:
- Aumentar y consolidar el potencial y las actitudes emprendedoras de los participantes.
 - Reorientar y redefinir las ideas emprendedoras de forma que se aumenten las posibilidades de viabilidad de los mismos.
 - Proporcionar al emprendedor conocimientos que permitan aumentar la capacidad de los mismos para llevar a cabo con mayores garantías de éxito sus proyectos.
3. ASISTENCIA TÉCNICA: Este servicio tiene como objetivo específico final la elaboración de un plan de negocio que permita el análisis de la viabilidad del mismo y sirva de instrumento para su puesta en marcha y su continuidad en el tiempo.

4. TUTELAJE: ACOMPAÑAMIENTO Y CONSULTORÍA DE APOYO

ACOMPAÑAMIENTO: El servicio de acompañamiento está dirigido a proyectos en trámite de constitución que hayan recibido asistencia técnica, autónomos y empresas a las que se les ha realizado un plan de viabilidad con la colaboración de FSC y se han constituido con posterioridad a dicha asistencia.

CONSULTORÍA DE APOYO: El servicio de consultoría de apoyo para proyectos de crecimiento que vayan a generar creación de empleo de personas con discapacidad consistirá en la asistencia técnica individualizada en la confección y/o reorientación del plan de negocio que desarrolle el proyecto de los participantes.

CAPTACIÓN DE DEMANDANTES: Boca a boca, contactos con Concellos, Universidades, ONCE.

HANDICAPS: PENSIONES, ENTORNO FAMILIAR.

INCREMENTO EN LA COLABORACIÓN CON EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO Y PRIMAR LA FORMACIÓN DE COLECTIVOS DE DIFÍCIL INSERCIÓN (RETRASO MENTAL, ENFERMEDAD MENTAL, PARÁLISIS CEREBRAL), son dos aspectos a destacar en la consecución de resultados.

COLABORACIÓN CON EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO. EXPERIENCIAS:

2004 (5 ACCIONES)

TALLADOR DE PIZARRA. COGAMI

CONFECCIONADOR DE COMPLEJOS EN CARTÓN, PLASTICO Y PAPEL. CEE SEMIPRODUCCIONES TRABES S.L. ACOPROS

ATENCIÓN AL CLIENTE Y TÉCNICAS DE VENTA ED.1 COGAMI

ATENCIÓN AL CLIENTE Y TÉCNICAS DE VENTA ED.2 COGAMI

FORRADOR DE VOLANTES. CEE CELCOAUTO

2005 (17 ACCIONES, DOS DE ELLAS FINALIZARÁN EN 2006)

JARDINERO ED.1 COGAMI

JARDINERO ED.2 COGAMI

JARDINERO ED.3 COGAMI

PRACTICAS DE ATENCIÓN AL CLIENTE Y TÉCNICAS DE VENTA ED.1 COGAMI

PRACTICAS DE ATENCIÓN AL CLIENTE Y TÉCNICAS DE VENTA ED.2 COGAMI

ALFARERO CERAMISTA. AMENCER

TALLER DE MOTIVACIÓN ED.1. FEAFES

TALLER DE MOTIVACIÓN ED.1. FEAFES

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES Y ENTREVISTA ED.1 FEAFES

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES Y ENTREVISTA ED.2 FEAFES

TELEFORMACION EN DISEÑADOR WEB. COGAMI

TELEFORMACION EN EMPLEADO DE OFICINA. COGAMI

PRACTICAS DE TELEFORMACION EN DISEÑADOR WEB. COGAMI

PRACTICAS DE TELEFORMACION EN EMPLEADO DE OFICINA. COGAMI

JARDINERO. CEE CHAMORRO ASPROMOR S.L.

AUXILIAR DE CONSERJE. AMBAR

OPERARIO DE LIMPIEZA VIARIA. CEE ASPABER S.L.

AÑO 2004

ACCION FORMATIVA	TOTAL	HORAS	ALUMNOS FINALES	PORCENTAJE DE BAJAS
FORMACIÓN OCUPACIONAL PRESENCIAL	12	5.340	134	20%
PRACTICAS EN EMPRESAS	2	270	7	0%
TELEFORMACION	20	580	58	5%
TALLER DE HABILIDADES SOCIALES Y ENTREVISTA	1	20	9	0%
TALLER DE BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO	5	90	35	6%
SEMINARIO DE INICIACIÓN AL AUTOEMPLEO	2	16	15	0%
TALLER DE FORMACIÓN PARA EMPRENDEDORES	2	150	10	15%
TOTAL	44	6.466	268	

AÑO 2005 (HASTA OCTUBRE)

ACCION FORMATIVA	TOTAL	HORAS	ALUMNOS FINALES	PORCENTAJE DE BAJAS
FORMACIÓN OCUPACIONAL PRESENCIAL	9	3.980	106	13%
PRACTICAS EN EMPRESAS	4	400	18	10%
TELEFORMACION	9	1.265	36	20%
TALLER DE MOTIVACIÓN	1	30	10	9%
TALLER DE HABILIDADES SOCIALES Y ENTREVISTA	2	60	17	0%
TALLER DE BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO	4	72	39	2%
SEMINARIO DE INICIACIÓN AL AUTOEMPLEO	1	8	6	0%
TALLER DE FORMACIÓN PARA EMPRENDEDORES	1	75	11	8%
TOTAL	31	5.890	243	

Boas Práticas no desenvolvimento de programas para o trabalho: Desenho do Currículo por Competências

Nuno Artur Rodrigues

Instituto de Emprego e Formação Profissional- CFP de Chaves

No decurso das últimas décadas tem sido visível o esforço levado a cabo pela UNESCO em função da elaboração de vias de aproximação, de métodos e instrumentos que permitam melhorar a concepção dos sistemas educativos, prevendo de uma forma mais eficaz os seus resultados, avaliando-os e aperfeiçoando o seu funcionamento.

O Sistema Educativo assume um âmbito mais lato que o Sistema de Ensino, sendo composto pelas estruturas que transmitem, mantêm e produzem os valores, as normas, as atitudes e os comportamentos numa sociedade determinada.

Analisando a LBSE (44/86, de 14 de Outubro), a Formação Profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no sistema básico, visa uma integração dinâmica no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Para o Sistema Educativo, a Formação Profissional engloba todos os níveis profissionais, integrando diversas modalidades, sectores de actividade e público-alvo. Entre os aspectos a salientar nesta abrangência encontram-se, também, a concepção da Formação Profissional como um processo contínuo e permanente, abrangendo como conteúdos o desenvolvimento das atitudes, das capacidades e da personalidade.

Os avanços da tecnologia e o progresso científico - profissional têm assumido um papel de grande relevo no encaminhamento que tem sido legado à formação profissional na actualidade, através da constante alteração dos conteúdos de trabalho e das respectivas competências exigidas. A constante desactualização e desadaptação que se vai manifestando cada vez mais, levanta a necessidade de se desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, é notória a tendência para o alargamento das instituições promotoras deste modelo de formação, uma vez que se manifesta premente contemplar novos públicos - alvo, com diferentes exigências, envolvendo novos tipos de estruturas que apresentem capacidade e vocação para realizar formação.

Deste modo, urge a promoção de uma formação contínua que invista na adaptação do programa formativo às necessidades do público - alvo interligando estas necessidades com as competências que este desenvolve ao longo da vida.

Apesar de em Portugal se verificar a existência de um elevado número de adultos pouco escolarizados (62,2 % da população activa portuguesa não possui a escolaridade de 9 anos¹³), isto não significa que não desempenhem com êxito as suas tarefas, enquanto profissionais. Isto porque, embora não tenham sido reconhecidas formalmente, detêm competências.

Segundo a Direcção Geral de Formação Vocacional, a competência pode definir-se como um “conceito polissémico que abrange conhecimentos científicos e técnicos, capacidades técnicas e tecnológicas, dimensões comportamentais e metacognitivas ou de análise simbólica, que se mobilizam permanentemente na acção ou são medidas pela acção. Convém, assim, ter presente que a noção de competência, uma noção que se revela complexa, correspondendo a um processo multidimensional, igualmente individual e colectivo, se encontra dependente de um determinado contexto e de um determinado projecto de acção.

Antes de mais, importa, também, fazer a distinção entre aprendizagens formais, não formais e informais. *Aprendizagens formais* são entendidas como aquelas que ocorrem em instituições de ensino e formação, conduzindo à obtenção de diplomas e certificações reconhecidos pelos sistemas de Educação e Formação de Adultos. As *aprendizagens não formais* reportam-se a todas aquelas que ocorrem em paralelo aos sistemas de ensino e formação, não garantindo uma certificação formal. As *aprendizagens informais* decorrem da vivência do quotidiano. Estas aprendizagens não são necessariamente intencionais, podendo não ser imediatamente reconhecidas pelos próprios indivíduos como contribuindo para o enriquecimento dos conhecimentos e/ou aquisição de novas competências.

Em consequência das experiências vivenciadas e dos diversos modos de aprendizagem, cada pessoa adquire competências que constituem o seu *património pessoal* e que se traduzem num *saber-ser*, num *saber-estar* e num *saber-fazer* (ao qual nos reportamos inicialmente, aquando da distinção entre ser capaz de desempenhar tarefas, ter destas consciência e obter o seu reconhecimento). Este *saber-fazer* nem sempre é valorizado socialmente, pelo que se torna premente o seu reconhecimento a este nível, tendo em conta toda a experiência de vida da pessoa. Sendo já inquestionável o importante papel assumido pelos contextos de vida enquanto potencial formativo, é necessário transformar esse potencial em realidade (transformando a experiência em saber), fazendo do próprio exercício das experiências de vida um objecto de reflexão e pesquisa.

¹³ Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, em 2000.

É neste panorama que se revela importante valorizar um conjunto de competências técnicas e não técnicas, que permitam ao sujeito não só aperfeiçoar a sua actividade profissional, como também construir uma representação intelectual e pertinente da globalidade do processo de produção em que se insere. Os programas de formação podem, portanto, tornar possível a aproximação entre as experiências de vida, as situações de trabalho e as situações de formação, o que pode ser conseguido através do *desenho de currículo de competências*.

Assim, este *desenho de currículo* permite-nos associar a narrativa experiencial a contextos de formação direccionados, servindo como um inventário de capacidades e competências que reúnem as aprendizagens realizadas pelo adulto nos contextos de natureza informal, não formal e formal supracitados. Importa salientar que não é a experiência que se vai reconhecer, mas sim as competências adquiridas através desta.

A importância crescente atribuída ao saber experiencial está na origem das novas práticas em torno do conceito dos adquiridos, concedendo à afirmação do formando como sujeito e o ponto de referência central da globalidade e da continuidade do processo de formação um papel preponderante.

Neste sentido, urge a reflexão sobre os aspectos fundamentais de um novo projecto educativo para adultos baseado na competência, que se encontra direccionado para práticas mais conseguidas. De uma forma mais cuidada, foca-se a atenção na continuidade entre saberes construídos e saberes mobilizados, nas metodologias de acompanhamento e nas necessidades de submeter as práticas a uma reflexão científica mais sistematizada.

Seguindo esta linha de ideias, direccionadas para as boas práticas em termos de projectos que permitem o desenho do currículo de competências, salienta-se o 1º Encontro Nacional de Boas Práticas de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, promovido pelo Centro de Formação Profissional de Chaves, uma vez que este integra nas suas valências um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. De facto, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e mais concretamente o Referencial de Competências – Chaves assume-se como um desenho de currículo de competências adaptado às competências evidenciadas pelos adultos. Estas metodologias permitem, assim, o reconhecimento de competências, concebido a partir das experiências de vida e de um referencial de competências, apresentando uma lógica formativa que tem como finalidade a tomada de consciência, por parte do sujeito, do seu património experiencial e da importância do conhecimento dele decorrente.

A experiência portuguesa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências encontra-se já numa fase de amadurecimento, quer em termos de processo, quer em termos de resultados, o que conduz a uma reflexão aprofundada sobre o caminho percorrido.

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), tutelados pelo Ministério da Educação /DGFV, criados nos últimos anos, exploram novas metodologias pedagógicas, traduzidas em práticas que apostam na formação inicial e contínua, geral ou profissional, dos adultos, exigindo dos profissionais uma mudança das suas práticas e um novo saber - fazer. Metodologias novas com as quais é possível desenvolver actividades e instrumentos que, centrados no adulto, permitem a identificação de competências que conduzem à construção de um projecto individualizado de formação, tornando-o, em simultâneo, sujeito e objecto da/na formação.

Estas competências são traduzidas através de um portfólio, que acompanha o adulto, ao longo da vida, estando em permanente construção e constitui-se como um recurso que a pessoa poderá utilizar, em variados contextos, nomeadamente de emprego e de formação.

Inserido no contexto da Educação e Formação de Adultos, o processo de reconhecimento de competências, centrado no sujeito aprendente e articulado com as suas experiências de vida, conduz ao desenho do currículo de competências permitindo:

- Desenhar o terreno da autoformação do sujeito e o conseqüente aceitar de novos desafios de aprendizagem;
- Construir percursos individualizados de formação, tornando o adulto, em simultâneo, sujeito e objecto da/na formação;
- Proporcionar-lhe uma “entrada” que visa fornecer material útil para um projecto pessoal específico;
- Incentivar ao prosseguimento de percursos de formação, tendo em vista níveis superiores de educação e de qualificação/actualização profissional.

Deste modo, o Encontro de Boas Práticas e a participação no Projecto Piloto de intercâmbio com Zamora constituem-se como mais valias deste Centro no âmbito do desenho de Currículo de Competências.

COMUNICACIÓN

Consenso entre Educación y Formación: la nueva estructura del espacio europeo.

Antonio Rial Sánchez

Universidad de Santiago de Compostela

I.- INTRODUCCIÓN: EUROPA UN LARGO RECORRIDO

La Libre Circulación de Trabajadores

En el largo recorrido que en la Unión Europea se fue produciendo a lo largo de su Historia, es sin duda la libre circulación de trabajadores el factor de más influencia de cara a la formación profesional y la inserción laboral, y también, el elemento clave en el desarrollo de directrices sobre sobre estos temas y el *leit motiv* de la mayoría de las acciones en este campo.

Desde 1970, la C.E.E. prohíbe cualquier discriminación de nacionalidad entre ciudadanos de su territorio en materia de acceso al empleo. Para ello es necesario el reconocimiento mutuo de las condiciones de acceso a las profesiones. Para ello fue necesario recorrer un largo camino, que comienza a ser efectivo a partir de 1992, y para el que se partió, de tres ámbitos:

El reconocimiento de los títulos y la preparación:

- Reconocimiento de títulos y periodos de estudio de enseñanza superior
- Reconocimiento de los títulos de F.P. de más de tres años
- Reconocimiento de los profesores del derecho de ejercer su trabajo en los países miembros

La formación inicial y continua:

- Preparar a los jóvenes para la vida adulta, buscando su inserción profesional
- Fomentar la formación continua y la convalidación de ésta con los sistemas reglados.
- Desarrollo de la enseñanza superior e intercambio de "créditos transferibles" a través de programas como ERASMUS, SCIENCE, ESPRIT o LEONARDO.

Mejora de la formación frente al intercambio tecnológico:

- Colaboración Universidad-Empresa
- Estudio de las cualificaciones
- Definición de perfiles profesionales

.....La preocupación por la F.P. y la inserción laboral en la U.E. nace y cuenta con competencias desde sus comienzos. Así en el Tratado de Roma ya se encuentran referentes para el desarrollo de una política de F.P. común:

En el artículo 118 que hace referencia a una política social común, La Comisión debe promover una estrecha colaboración entre los Estados miembros en el ámbito social especialmente los relacionados con la formación y el perfeccionamiento profesionales.

Según el artículo 125, el Fondo Social Europeo tiene como misión asegurar a los trabajadores un reemplazo productivo a través de la F.P.

Según el artículo 128, a propuesta de la Comisión y previa consulta de al Comité económico y social, el consejo debe establecer los principios generales de una política común de F.P.

Asimismo existen otros artículos del propio tratado referidos a esta temática como son: el 48 sobre la libre circulación de trabajadores, el 50 relativo a programas de intercambio de trabajadores.

El 52 y 59 referidos al libre establecimiento y a la libre prestación de servicios.

Por otra parte en este largo recorrido se fue produciendo abundante jurisprudencia apoyándose en las bases jurídicas citadas, de la que merece especial mención la sentencia del 13. 2.1985, Gravier 293/83. conocida también como sentencia, Erasmus¹⁴, en donde se define la F.P. como "toda forma de enseñanza que cualifique para una profesión, oficio o empleo es enseñanza profesional" que destaca por la amplitud que le da al concepto de F.P., incluyendo en ella a toda formación profesionalizada, incluso la universitaria, y admitiendo para esta formación cualquier tipo de escenario o estructura, tanto dentro del sistema reglado de enseñanza, como de el no reglado y sin mencionar escenarios específicos para recibirla o impartirla.

Esta definición crea un amplio horizonte para este tipo de formaciones dando consistencia a la escala de niveles de cualificación, diferenciando el grado de formación por nivel de cualificación, sin tener en cuenta la organización de esta ni el escenario en que se realiza.

....Hay que hacer especial mención al artículo 127 del Tratado de la Unión Europea¹⁵, que modifica o flexibiliza algunos de los aspectos del tratado de Roma, sustituyendo de este establecer los principios generales de una política común de F.P. por aplicar una política que apoye y complemente las políticas de los Estados miembros.

¹⁴ Sentencia del 30-5-1989. Comisión Europea. Consejo 242/87

¹⁵ Tratado de la Unión Europea artículo 127.

Así como también la modificación que introduce el artículo 189 C en el proceso de toma de decisiones en materia de F.P. por mayoría simple, dotando al Parlamento de una mayor intervención en la aprobación de los textos, al poder proponer este, por mayoría absoluta de sus miembros enmiendas a la posición común del Consejo y por mayoría rechazarla en cuyo caso el Consejo solo podrá pronunciarse en una segunda lectura por unanimidad.¹⁶

De igual modo el Comité Económico y Social deberá ser consultado obligatoriamente sobre las propuestas a la F.P. y, en la mayoría de los casos será conveniente obtener, de forma complementaria Un dictamen del nuevo Comité de las Regiones, dado las competencias que las comunidades autónomas tienen sobre la F.P.

Concretamente estas disposiciones se encaminan a que la Comunidad desarrolle acciones como:

Mejorar la F.P. inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral.

Facilitar las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesional.

Facilitar el acceso a la F.P. y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes.

Estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.

Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros¹⁷.

II.-HACIA UNA POLÍTICA EUROPEA DE F.P Y DE INSERCIÓN LABORAL., FASES MAS NOTABLES DEL PROCESO.

Nos remontamos para ello a 1963 en donde la decisión del Consejo de 2 de Abril¹⁸ establece los principios generales para la elaboración de una política común en materia de F.P. en torno, a los objetivos siguientes:

Crear las condiciones que garanticen a todas las personas el derecho a recibir una F.P. adecuada.

¹⁶ Tratado de la Unión Europea artículo 189 C.

¹⁷ Tratado de la Unión Europea, artículo 127.

¹⁸ Decisión du Conseil 63/266 CEE du avril 1963. JOCE 63 1388/63

Organizar los medios de formación convenientes para garantizar la fuerza laboral que requieran los diferentes sectores de la actividad económica.

Ampliar la F.P. a partir de la educación general, para facilitar el desarrollo armónico de la persona.

Capacitar a todas las personas para que adquieran el conocimiento técnico y la cualificación necesaria, de cara al ejercicio de una actividad profesional determinada.

Favorecer, durante las diferentes etapas de la vida profesional, una formación y un perfeccionamiento profesional debidamente adaptados, y en su caso una conversión y una readaptación.

Ofrecer a todas las personas, la posibilidad de acceder a un nivel profesional superior o la preparación para una nueva actividad de nivel más elevado (crear itinerarios de formación y promoción profesional).

Establecer relaciones lo más estrechas posibles, entre las distintas modalidades de F.P. y los sectores económicos, a fin de que la F.P. responda, lo mejor posible, a la necesidad de la actividad económica.

Tras esta primera decisión se crea el Comité Consultivo de F.P.¹⁹ formado por representantes de los Gobiernos, de las Empresas y de los Trabajadores. Tiene como misión presentar a la Comisión, bien por demanda de esta, o por iniciativa propia dictámenes motivados por cuestiones de interés general relativas a la F.P.

En 1966 se establece una recomendación para fomentar la Orientación Profesional²⁰ en donde se pide a los Estados miembro que adopten medidas para que la acción orientadora sea un referente permanente para los ciudadanos en cuanto a proporcionarle información sobre las posibilidades de colocación y la formación necesaria.

En 1971, se elaboran orientaciones generales para la orientación de un programa de actividades comunitarias en materia de F.P.²¹ en donde se señala como objetivo final el de construir una verdadera F.P, se formulan para ello los siguientes objetivos específicos:

*Desarrollar el intercambio de informaciones y la cooperación dentro de la Comunidad para lo cual se destinarán acciones a:

- La F.P., la evolución de las profesiones y las necesidades de formación.
- El desarrollo de técnicas y métodos pedagógicos de formación.
- El establecimiento de vínculos entre la educación general y la F.P.

¹⁹ Estatuto del Comité Consultivo de F.P. 63/688 CEE. DOCE 190 3090/63

²⁰ Recomendación de la Comisión de 18 de Julio de 1966. DOCE 66 2815/66 de 24.8.66.

²¹ Conclusions du Conseil du 26 Juillet 1971. JOCE C81 du 12.8.71.

- La cooperación en materia de investigación La promoción de iniciativas de formación para los trabajadores emigrantes.
- El desarrollo de experiencias piloto.

* Facilitar la aproximación de los niveles de formación, a través de las acciones de:

- El establecimiento de una terminología común
- El análisis de la F.P. por niveles y grandes grupos de profesiones o funciones
- El análisis de los niveles de cualificación exigidos en los diversos sectores económicos
- El análisis de las repercusiones que producirá la necesidad de asegurar una formación permanente sobre los sistemas de formación
- El desarrollo de nuevas concepciones en materia de formación pedagógica y técnica.

.....Sobre este periodo hay que hacer notar que la mayoría de estas acciones se reflejó más en el papel que en su repercusión real, a pesar de coincidir esta década con un gran desarrollo económico de los países miembros....

II.1.- Hacia la realidad actual

El progreso económico, el cambio técnico y el ajuste a los desafíos competitivos en los mercados internacionales son sinónimos de cambio constante en la organización de la producción. A medida que este proceso de transición aumenta su velocidad, se ejerce una mayor presión sobre la eficacia de los mercados de trabajo y se demanda más formación. Aportar esta formación ligada fundamentalmente al sistema productivo es el reto de formadores, profesores, diseñadores de formación bajo la perspectiva de las demandas canalizadas a través del partenariado social.

Hoy las economías industriales avanzadas se encuentran, en una fase de cambio de su tecnología de producción. La vieja tecnología mecánica que sirvió de fundamento a la revolución industrial, está dando paso a una organización de la producción en la que factores tales como, la competencia humana y la producción a pequeña escala, son cada vez más responsables de una producción competitiva, de alto valor añadido.

Este cambio está siendo impulsado, evidentemente, por la aparición de las nuevas tecnologías, pero, además, por el ajuste de los desafíos competitivos de los mercados internacionales y la globalización de la economía, entendida ésta como "el proceso por el cual la actividad económica, a escala local, regional y nacional, responde cada vez más a los incentivos económicos que se persiguen y generan a escala de los mercados mundiales"²². Y teniendo además en cuenta o sobre-aviso los efectos peyorativos a los que hacíamos referencia en la introducción de este trabajo

Esta globalización lleva a los países industriales desarrollados hacia un cambio en la organización de su producción, generando un alto grado de turbulencia en el mercado de

²² HASAN, A. (1994): "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" *CEDEFOP Formación Profesional. n°2. p. 14.*

trabajo, que se manifiesta en las altas tasas de desempleo, así como a través de indicadores tales como la rotación en el mercado laboral y la rotación de los puestos de trabajo. Esto ha dado lugar a cambios progresivos y sistemáticos en los procesos formales de planificación estratégica de las empresas, principalmente, en lo que hace referencia a aspectos relacionados con los *recursos humanos*, sistemas de información y procesos y capacidades de desarrollo e incorporación de la tecnología.

Todas estas necesidades nos llevan a articular un modelo diferente de relación entre los sistemas de producción, la organización del trabajo y las cualificaciones de los trabajadores.

Los nuevos modelos de organización de la producción parecen mostrar como denominador común su contraposición a los sistemas tayloristas (vinculados a la “organización científica” del trabajo), que han demostrado ser demasiado rígidos, ya que comprenden técnicas de trabajo como el control estadístico de los procesos, los sistemas de producción de existencias “justo a tiempo”, el perfeccionamiento continuo y la gestión de “calidad total”, basándose en el criterio de que el incremento de la calidad, la productividad y la flexibilidad pueden obtenerse a través de una utilización más eficaz de la fuerza de trabajo. Tal como manifiesta W. Wobe, responsable del programa MONITOR/FAST de la Comisión de las Comunidades Europeas²³, los sistemas industriales avanzados se orientan a la utilización óptima de los recursos humanos mediante su integración en el centro de trabajo y la organización del trabajo cooperativo, basado en las cualificaciones, como una descentralización de las decisiones y unas jerarquías horizontales apoyadas por tecnologías avanzadas²⁴.

Toda esta evolución implica, necesariamente, cambios en la demanda de las cualificaciones. En términos generales, se asiste a una demanda de un umbral de cualificación más alto y a una mayor necesidad de competencias técnicas, sociales y organizativas. Las competencias sociales, metodológicas y de acción, y el concepto de *transferibilidad* de los conocimientos atrae, cada vez más, el interés de los individuos y de las empresas.

Ello constituye, sin duda, un desafío para las políticas económicas y sociales, y sobre todo para los sistemas de *formación* que deberán ser capaces de fomentar las estructuras y las competencias que puedan garantizar la competitividad de los individuos en el mercado de trabajo, preparándolos para adaptarse a situaciones de trabajo cada vez más complejas y evolutivas. La formación, especialmente en sus últimas etapas, ha de transformarse en una parte integrante de los sistemas y de los incentivos del mercado de trabajo.

La tendencia progresiva más destacada en el mercado de trabajo a nivel del Estado Español y la UE es el cambio producido en su composición sectorial, sobre todo en lo que respecta al

²³ El Programa MONITOR/FAST de la Comisión de las Comunidades Europeas ha llevado a cabo una investigación sobre la evaluación de las perspectivas de los sistemas antropocéntricos de producción en la Unión Europea y a escala mundial.

²⁴ WOBBE, W. (1991): “Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas”. *CEDEFOP. Formación Profesional*. nº 2. p. 6.

sector servicios que es el que de forma persistente registra mayores índices de empleo. En todos los Estados miembros se asiste a una modificación en la estructura industrial del empleo a favor de las profesiones y empresas de servicios, produciéndose una contracción del empleo en los sectores primario y manufacturero.

En cuanto al tamaño de las estructuras de los centros de trabajo se confirma una ligera reducción del tamaño de las empresas (en este sentido, conviene señalar la importancia actual de las PYMEs que representan más del 80% de las empresas de la Unión Europea), al tiempo que, el trabajo por cuenta propia experimenta también un aumento (a excepción del sector agrario) observándose un incremento de los trabajos independientes, especialmente, en los sectores profesionales y de servicios al pormenor.

Por otra parte, se está produciendo un incremento del denominado “empleo atípico”, es decir, del empleo a tiempo parcial o temporal, aunque las cifras varían considerablemente entre los países miembros. Se incrementa el empleo parcial y el trabajo por cuenta propia.

Las innovaciones tecnológicas e industriales aplicadas a partir de 1980, han propiciado un cambio funcional de los empleos²⁵. En un primer momento, estas innovaciones supusieron la creación de nuevas industrias de alta tecnología, dirigidas, sobre todo, a la producción de equipos y programas de innovación, lo que fomentó la aparición de nuevos empleos.

La integración de esas innovaciones en la industria dio lugar a la reestructuración del trabajo en las mismas, de modo que diferentes funciones múltiples pasaron progresivamente a formar parte de un mismo puesto de trabajo. Consecuencia de todo ello, ha sido la configuración de *perfiles profesionales de competencias múltiples*, que podían adquirirse inicialmente en los sistemas de enseñanza o en el mercado de trabajo.

Sin duda, el elemento principal de estas innovaciones ha sido la ventaja competitiva alcanzada por las empresas usuarias, pero para conseguirla las empresas europeas se ven en la necesidad de seguir reestructurando los empleos a fin de conseguir perfiles profesionales más funcionales; si bien, esto sólo es posible cuando las empresas son realmente capaces de generar las competencias necesarias asociadas con las funciones múltiples.

Todo nos está indicando, pues, que los cambios estructurales relacionados con la aparición de nuevas industrias y de nuevas tecnologías suponen la aparición de nuevos trabajos debido a la reconversión profunda de los existentes, lo que exige un cambio en el enfoque del *desarrollo de los recursos humanos*, cambio que deberá abarcar desde el *sistema educativo a la formación en la empresa*, y que requiere de una mayor complementariedad entre ambos

²⁵ Informe del CEDEFOP sobre: Perspectivas de la formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. pp. 24-28.

sistemas. A este respecto, el Consejo Europeo de Luxemburgo²⁶ realiza propuestas concretas sobre lo que denomina el *desafío del empleo* en base a nuevos planteamientos y nuevas formulas de concebirlo en la parte I, y formulas para la mejora de la capacidad de la inserción laboral en la parte II.

A este Consejo de Luxemburgo hay que añadir como antesala de la actualidad, las aportaciones del libro blanco de Cresson :1995 *Enseñar y Aprender Hacia la Sociedad del Conocimiento*, el tratado de Amsterdam de 1997, el Consello Europeo de Lisboa de Marzo del 2000 y Santa Mª de Fiera de Junio del mismo año, en el que la UE se fijó el objetivo estratégico de *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*²⁷. en la las Propuestas de la Comisión en materia de empleo hacen referencias explícitas a la formación como motor de los cambios, aportando los recursos humanos suficientes para llevarlos a cabo, a través de la investigación y la “excelencia” en la realización y ejecución del trabajo y de cara a la consecución del pleno empleo de calidad.

....En esta antesala el dilema principal gira entorno al acercamiento de la formación al trabajo, a través del diseño de contenidos que respondan a los requerimientos de competencias y abre un debate especial en la formación universitaria, por una parte, se sitúan las posiciones holísticas y academicistas de algunos y por otra las dimensiones prácticas que conllevan la inserción laboral para un perfil concreto de los formandos. La conclusión de este debate debe ser el acercamiento de posiciones, teniendo en cuenta la realidad de los escenarios laborales y sus requerimientos y por otra la profundización en los conocimientos avalados por los avances de la investigación....

En la reunión citada de Lisboa el Consejo Europeo acordó como objetivo estratégico para 2010 que la Unión Europea debería convertirse en la *economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*. La educación y la formación es ámbito prioritario de la estrategia de Lisboa..."La Unión Europea sólo podrá convertirse en la principal economía mundial del conocimiento si cuenta con la aportación crucial de la educación y la formación, como factores del crecimiento económico, la innovación, el empleo sostenible y la cohesión social".

Esto va a exigir, entre otros cambios, la modernización de los sistemas educativos: el programa de trabajo detallado adoptado por el Consejo y la Comisión conjuntamente el 14 de febrero de 2002. Hace referencia a varios elementos y niveles de educación y de formación desde conocimientos básicos a la formación profesional y a la enseñanza superior, teniendo especialmente en cuenta el principio de la educación permanente. Se destaca el papel esencial

²⁶ Consejo Europeo Extraordinario sobre el Empleo. Luxemburgo 20 y 21 del 11 del 97.D. Serigrafiado.

²⁷ Apartado 5º de las conclusiones de la Presidencia de Lisboa. COM (2001)59 y COM (2001) 501.

que desempeñan la educación y la formación a la hora de mejorar el nivel de cualificación de los europeos.

Dos foros que tratan respectivamente de la transparencia de las cualificaciones profesionales y de la calidad de la formación profesional.

La educación y la formación deben ir más allá de preparar a las personas para sus vidas profesionales, debe contribuir al desarrollo personal de los individuos.: la educación y la formación son algo más que instrumentos par acceder al empleo. Partiendo de una formación básica e integral bien construida y fundamentada en herramientas que le proporcionen al individuo el poder progresar adecuadamente a través del continuum formativo, formaciones específicas para campos concretos de desarrollo laboral, y formaciones amplias y en profundidad para los requerimientos laborales de alto nivel que se deben conseguir en la formación superior y universitaria, todo ello con mecanismos de conexión a los que el individuo pueda acceder en cualquier momento de su vida.

Para ello el 14 de febrero de 2002 El Consejo y la comisión adoptaron un programa de trabajo para el seguimiento de objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. Centrándose en tres objetivos estratégicos que se desglosan en una serie de objetivos asociados que en resumen describimos a continuación:

Objetivo estratégico1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.- Referido a: la formación de profesores y formadores, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las TIC, facilitar equipos y programas informáticos educativos, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, se consideran aspectos clave para este cometido:

Objetivo estratégico 2: Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.- Referido a: entorno de aprendizaje abierto, ampliar el acceso a la educación permanente y la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo estratégico 3: Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.- Referido a: reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, a desarrollar el espíritu empresarial, a potenciar el aprendizaje de idiomas extranjeros, a incrementar la movilidad y los intercambios y fortalecer la cooperación Europea.

Se apuesta para conseguirlo, por el método abierto de coordinación definido en las conclusiones de Lisboa, en donde define, la manera de defender las prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE, indican que se tratará de un planteamiento totalmente descentralizado en el que se participará mediante distintas formas de colaboración y que estará destinado a facilitar la configuración progresiva de las políticas de los Estados miembros.

Este método se basará en instrumentos tales como indicadores y puntos de referencia, en la comparación de prácticas idóneas, el control periódico, las evaluaciones entre homólogos, etc. Todo ello organizado en prácticas de aprendizaje mutuos.

Todo ello se desarrollará a través del desarrollo de los trece objetivos estratégicos citados y cuarenta y dos cuestiones clave, que refleja el amplio espectro de los ámbitos relacionados con la educación y la formación, que se irán abordando progresivamente de manera que en 2004 estén todos los trabajos comenzados utilizando el Método Abierto de Coordinación.

Dentro del marco de coordinación se aplicará una estrategia única, completa para la educación y la formación profesional, que se compondrá de dos tendencias principales de actividad, el trabajo dirigido específicamente a la mejora de los sistemas de los Estados miembros y el aprovechamiento de las aportaciones de las actividades transnacionales, en el ámbito de la educación y la formación.

Se aprovecharán todas aquellas acciones pertenecientes a otros Organismos como lo son la OCDE y el Consejo de Europa y se implementarán con redes, mecanismos, proyectos piloto entre Estados miembros o los países candidatos.

Se buscarán sinergias con otras actividades, haciendo especial hincapié en aquellas referidas a la transparencia, el reconocimiento y la garantía de la calidad entre todos los sectores de educación, formación e investigación de la UE. Haciendo esto extensible a procesos como el de Bolonia o el Convenio de Lisboa, sobre el reconocimiento en el ámbito de la educación superior.

.....hay que señalar que aunque estos objetivos marcan un referente de actualidad otros como los que ya reseñamos (sentencia erasmus o los niveles de cualificación) abrieron un camino aportando instrumentos que sirven de base para los actuales planteamientos....

Operativamente el desarrollo de estos objetivos estratégicos, se centrarán en conseguir en el 2010, sin utopías, lo siguiente:

- *se llegará a la más alta calidad en cuanto a la educación y formación, y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y de sus instituciones,*
- *los sistemas de educación y formación europeos serán lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad,*
- *las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE podrá convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y la formación complementaria,*

- *los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso a la educación permanente,*
- *Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.*

III.- CONCLUSION

Tendríamos que comenzar este apartado preguntándonos si nuestros subsistemas de Formación Profesional, ¿son capaces de responder a los retos del presentes ... o quizás la eficacia y eficiencia es tal que ya los han superado.

A ello tenemos que ser realistas y sin perder de vista los logros conseguidos podemos decir que la última década fue rica en legislación, sobre todo en cuanto a la complementariedad de las normas de cara a un nuevo concepto de la Organización y realización de la F.P., y también a la ampliación de los escenarios formativos, incluyendo las nuevas figuras de profesionales que intervienen en la formación. Esta 1º década debe servir para consolidar cualitativamente estos avances y consolidar nuevas figuras de *formadores*, siendo el primer referente a tener en cuenta *“el factor humano”* y la mejora de sus condiciones a través de la formación, es sin duda este el primer elemento a tener en cuenta para la *empleabilidad de los formandos*, anteponiendo esto a cualquier reclamo de aumento de la productividad, que sin duda se conseguirá si se logra lo anterior. Pero de todos modos quedan otros muchos factores a tener en cuenta para la mejora de nuestros subsistemas como son:

- ✓ El tratamiento que se le da a los conocimientos prácticos apoyados en la formación básica e integral, primera fuente de competitividad entre las empresas.
- ✓ El estudio de la Evolución del trabajo (Institutos de Cualificaciones) y las decisiones de apoyo al desarrollo de sectores económicos, ligando la formación a los futuros empleos emergentes.
- ✓ Nuevos métodos de trabajo para una mayor productividad: las economías de los Estados miembros y en concreto nuestro Estado debe utilizar mejor el capital y la fuerza de trabajo y, por tanto, la mejora de la productividad se convertirá en otro de los elementos fundamentales para las empresas.
- ✓ Más formación en la empresa: por motivos de competitividad se producirá un cambio en el equilibrio del esfuerzo para desarrollar competencias, pasando del sistema de enseñanza a *sistemas mixtos de formación en la empresa*. Este cambio requerirá de una mayor

complementariedad entre ambos sistemas, y la potenciación de los *formadores dentro de este contexto*.

✓ Más servicios: los sectores de *servicios y oficios* seguirán aumentando su peso en las economías comunitarias.....

Consideramos necesario para estos logros potenciar o seguir incentivando:

Los cambios institucionales: mayor papel de la formación en la empresa, mayor papel de los sindicatos, más competencias para formadores, y planificación de los recursos humanos. Es decir, la empresa, y su contexto debe asumir un papel más importante en la formación si ciertamente éstas desean afrontar de manera eficiente el ciclo de innovación y crecimiento económico.

Los ámbitos motivadores referidos: al reconocimiento mutuo de cualificaciones en toda la Unión Europea; al enriquecimiento del trabajo con el objeto de que éstos resulten atractivos, *al tiempo que cada trabajador pueda percibir los méritos, para su futuro laboral, de la adquisición de competencias múltiples; y a la creación de estructuras organizativas nuevas y más flexibles*, de forma que cada trabajador disponga de mayores posibilidades para adquirir autonomía y poder expresarse. Así como la renumeración económica y de *rol* de trabajo.

La buena planificación, comenzando por el conocimiento de los grupos destinatarios y al estudio previo de necesidades. Para determinar el contenido de la formación se deben tener en cuenta las necesidades específicas y únicas de los diferentes grupos de trabajadores: directivos, trabajadores con competencias y trabajadores no cualificados o con *cualificaciones basadas exclusivamente en la práctica laboral* que realizan su cometido de manera rutinaria y sin formación básica para poder construir nuevas formaciones.

Los sistemas de enseñanza y de formación, haciendo referencia a las debilidades de estos sistemas de cara a los desafíos anteriores. En primer lugar, consideramos en general que es uno de los puntos débiles, la escasa calidad de la enseñanza, insuficiente para satisfacer las nuevas necesidades de las economías: los sistemas de formación se centran más en el estudio de conocimientos formales rutinarios y repetitivos y prestan escasa atención a la innovación y a la preparación profesional en donde debe compaginarse el conocer, con el saber hacer y el saber estar.

Los sistemas de formación tampoco disponen de elementos claramente definidos que se centren en el desarrollo de los distintos tipos de competencias relacionadas con el trabajo, a través del aprendizaje por la práctica y la formación en el lugar de trabajo. La historia y la

cultura de cada país tienden a influir más en los sistemas de educación y de formación que las exigencias económicas actuales y futuras.

Del análisis anterior se desprende, que los sistemas de formación y más concretamente los de F.P. exigen una respuesta global que tome en consideración el conjunto de todos los factores que están remodelando el mundo laboral. Cada Estado miembro debe dar una respuesta en función de sus circunstancias sociales, políticas, económicas e institucionales particulares, pero siempre teniendo presente ciertas medidas comunes que deben hacer referencia a los cuatro factores clave analizados en apartados anteriores así como los elementos complementarios importantes que corresponden a las nuevas fuerzas competidoras que está originando el Mercado Único y las medidas de convergencia para la creación de la Unión Económica y Monetaria.

En definitiva pues, el conjunto de todos los factores estructurales y económicos que influyen hoy en la política de formación profesional de la Unión Europea, están determinando el establecimiento de un sistema de formación profesional que sea a la vez:

➤ *Completo*, es decir, que comprenda todos los elementos de una enseñanza y una formación que posibiliten el desarrollo de competencias múltiples, prestando mayor atención a la formación de base.

➤ *Flexible*, es decir, que se adapte constantemente a los cambios estructurales en curso y los efectos sobre los diversos grupos de trabajadores.

➤ *Motivador*, es decir, que anime a las personas para que inicien un proceso de aprendizaje permanente, basado en un itinerario formativo continuo con diversas formas de reconocimiento de la cualificación, vital para conseguir una innovación constante de los productos y la adaptación de los mismos al cliente.

➤ *Integrador*, es decir, que se llegue a una complementariedad entre los distintos proveedores de la enseñanza y la formación y del reconocimiento de la cualificación se obtenga donde se obtenga.

BIBLIOGRAFÍA:

Ferrández Arenaz, A. El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. En *Herramientas*, 30.

Gan, F. y otros (1995): *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona: Apóstrofe.

Gelpi, E. (1996): Función del sindicalismo en la formación continua. En J. Gairín y otros (Eds.). *Formación para el empleo*. Barcelona: Grupo CIFO de la Universidad Autónoma..

Gelpi, E. (2001) París, L'Harmattan.

Grootings, P. (1994): De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?. En Revista de Formación Profesional, 1, Berlín, CEDEFOP.

HASAN, A. (1994): "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" *CEDEFOP Formación Profesional. nº2. p. 14.*

Jean Favri (1993) *Formation à L'Évolution des Emplois*. Eyrolles. París.

Le Boterf, G. (1991): Ingeniería y evaluación de los planes de formación. Bilbao: Deusto.

Nuevo Programa de Formación Profesional (1998-2002) Consejo General de la Formación Profesional

PROYECTO LEONARDO: Rial Sánchez. Zabalza Beraza y otros (1995-1998) *The Formation in the Interprise Diagnosis of Formation Necessities Profesional Profile and Strategic Formation Plan.*

PROYECTO PETRA: Rial Sánchez. Zabalza Beraza. Jean – Marie Barbier y otros (1991-1993) *Los aspectos Cualitativos de la Alternancia.*

Rial Sánchez (1999-2000) *Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega*. Xunta de Galicia.

Rial Sanchez, A. (1997) La Formación Profesional Introducción Histórica Diseño de Curriculum y Evaluación. Torculo, Santiago de Compostela.

Rial Sanchez, A. Valcarcel, Margarita (coord.) (2000) Actas I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo "O Reto da Coverxencia dos Sistemas Formativos e a Millora da Calidade da Formación. Santiago Torculo

Borrego, Carlos; Coimbra, Joaquín; Fernández, Domingos (coord.) (200) Actas II Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo "Construcción de Competetencias Personales e Profissionais para o Traballo". Instituto de Emprego e Formaçoao Profesional. Porto

Riesgo, L. (1983): La formación en la empresa. Madrid: Paraninfo.

Tejada Fernández, J ((2000) *Perfil Docente y Modelos de Formación*. En Saturnino de la Torre y Oscar Barrio: Estrategias Didácticas Innovadoras. Barcelona. Octaedro.

Xunta de Galicia (2000) O Emprego na Unión Europea

Xunta de Galicia (2000) Plan Galego de F.P.

Zabalza Beraza. Rial Sánchez y otros (1988-992) *La Evaluación del Programa de Prácticas en Alternancia en La Comunidad Autonoma Gallega* . Torculo, Santiago de Compostela.

WOBBE, W. (1991): "Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas" . *CEDEFOP. Formación Profesional. nº 2. p. 6.*

“Análise do contexto rural para a xustificación dun itinerario de formación de profesionais de xénero especializadas”

María Fernández Rey
Sonia López Fernández

Fundación Comarcal Valdeorras

Margarita Valcarce Fernández

Universidade de Vigo

Resumo

Esta comunicación pretende ser unha explicación da parte correspondente á investigación do proxecto que leva por nome “Expertos/expertas de xénero”. Este foille concedido á Fundación Comarcal Valdeorras polo programa europeo Leonardo Da Vinci.

Con este programa preténdense establecer as bases para desenvolver unha formación que capacite para o exercicio profesional como axentes e promotores/as de igualdade reforzando a cualificación dos/as participantes do proxecto para a súa posterior intervención na sociedade.

A parte de investigación pretende descubrir situacións de desigualdade non detectadas que influirán de maneira moi importante no desenvolvemento da formación de profesionais.

O proxecto inclúe varias accións que serían as seguintes:

- Un estudo de necesidades.
- Un curso piloto.
- Xornadas de difusión.

E que terán como consecuencia a elaboración dos seguintes produtos:

- Informe da investigación.
- Guía de boas prácticas de itinerarios formativos para a Igualdade de Oportunidades.
- Guía de xénero para mediadores/as de emprego.

Introducción

A parte de investigación que nos corresponde pretende obter información acerca de cal é a situación real da muller rural na comarca de Valdeorras, tratando de atopar os

indicadores de desigualdade e factores de discriminación específicos e diferenciados que presentan as mulleres neste medio e nesta comarca en concreto.

Descoñecemos a realidade comarcal en materia de xénero xa que non existe apenas información acerca das mulleres rurais de Valdeorras, descoñecemos por tanto a súa situación económica e como contribúen ó desenvolvemento rural, converténdose nun sector da poboación prioritario para levar a cabo a investigación.

Non existe unha identificación descriptiva de cal é a situación e polo tanto non podemos concretar as demandas e as necesidades do noso contexto rural, pois os problemas non están formulados.

Ademais dos factores de desigualdade que afectan ás mulleres por razón de xénero e que están amplamente identificados desde unha perspectiva xeral da realidade común que se repiten en tódalas culturas, países e territorios en maior ou menor medida (violencia, prostitución, saúde, educación, traballo, familia e outros) e dos específicos no medio rural (feminización do traballo doméstico, menos oportunidades de emprego e formación, escasa participación na vida social, política e cultural, máis responsabilidades familiares) poderían aparecer ademais algúns específicos en Valdeorras.

É por todo isto que se fai necesario explorar o medio rural, xa que neste poderíamos atopar factores de desigualdade descoñecidos e que influirán de maneira importante na formación de profesionais que traballen na Igualdade de oportunidades para a muller.

Desenvolvemento

O espacio en donde realizamos a investigación é a comarca de Valdeorras, situada no extremo nororiental de Ourense e limítrofe con Castela e León. Esta conta con 9 municipios e unha maioría de núcleos de poboación de carácter rural. Valdeorras é a porta de entrada a Galicia desde a meseta.

Para levar a cabo o estudo de necesidades fíxose, en primeiro lugar, necesario o estudo económico, demográfico e xeográfico da zona para coñecer a distribución da poboación, idades medias, distribución por sexos e así plantexar o problema.

Despois de situarnos e coñecer a realidade social a que nos enfrontamos continuamos a investigación seguindo unha serie de fases:

_ Exploración de documentos oficiais de distintas institucións e organismos, textos, revisión bibliográfica referida ó tema obxecto de este estudo, especialmente todo o existente a nivel local.

Nesta fase achegámonos as diversas institucións solicitando toda a información existente relacionada co tema que nos ocupa:

- Estatísticas relacionadas coa muller en España

Neste primeiro paso achegámonos á realidade da muller nos diferentes ámbitos: traballo, familia, participación social... atopando datos concretos que confirman esa desigualdade.

- Revisión e busca de datos e estatísticas da muller en Valdeorras.

Trátase dunha das partes máis complexas debido á falta de datos desglosados por sexos na comarca ademais da falla de estudos relacionados coa muller rural.

Vemos como se repiten as mesmas situacións de discriminación na comarca que no resto de contextos estudados, aínda que as porcentaxes sexan distintas.

Dos 9 municipios con que conta a comarca, os que teñen un carácter máis rural son os que contan cunha poboación máis envellecida estando moi equiparado en toda a comarca o número de homes e de mulleres.

A idade media da muller en Valdeorras é de 52,57 anos, moi superior á media de Galicia (45,3).

- Recopilación de estudos acerca da muller rural.

Isto axudaríanos a identificar os factores de discriminación comúns ás mulleres que se desenvolven neste medio.

Observamos como son as mulleres no medio rural quenes seguen realizando as tarefas domésticas e de coidado de persoas dependentes, compaxinando estas tarefas ademais coas do campo moi pouco recoñecidas socialmente. Digamos que teñen maior número de responsabilidades e maior carencia de servizos de atención infantil e á terceira idade.

Vemos como en moitas ocasións as mulleres que viven no medio rural ven aumentadas as súas dificultades para acceder ao mercado laboral e á formación. Traballar supón para elas moitas veces desplazarse ao medio urbano, evándolas en moitos casos a cambiar de residencia ante a falta de medios de transporte ou infraestruturas axeitadas.

As mulleres máis novas e con maior formación ven como o medio rural lles ofrece moi poucas opcións adecuadas á súa formación e expectativas tendo moitas veces que abandonar ese medio. O éxodo dos xoves aumentou considerablemente a media de idade da poboación rural.

Como resultado de todo isto a muller no medio rural ve moi limitada a participación na vida social, política e cultural.

_ Entrevistas a profesionais de servizos de emprego, saúde, educación e exclusión/inclusión social, observación directa de entrevistas de ditos profesionais a mulleres. Reunións de grupo con profesionais diferentes que traballan directa ou indirectamente con mulleres.

Nesta fase levamos a cabo grupos de discusión cos diferentes axentes da comarca ligados aos distintos contextos nos que a muller se move.

Os axentes da comarca foron divididos en catro grupos con temáticas específicas, así houbo grupo de emprego, de saúde, de educación e de inclusión/exclusión social.

A cada grupo foron invitados técnicos/as representativos de cada municipio que nos axudaron a sacar conclusións das súas interpretacións e aportacións.

_ Recollida de casos e historias de vida.

Trátase dunha técnica propia do modelo de investigación cualitativa, por considerala unha técnica axeitada para a realidade do noso entorno.

Neste momento atopámonos establecendo contacto cos profesionais que teñen coñecemento ou nos contarán casos de terceiras persoas e que así mesmo nos servirán de enlace para contactar coas protagonistas das historias de vida.

As historias de vida confecciónanse a partir dos datos obtidos mediante entrevistas sucesivas que nos mostrarán ou testimonio subxectivo de cada muller sobre os acontecementos da súa propia existencia e as valoracións que ésta fai dela mesma.

Conclusións

Neste momento, pendentes da valoración dos datos só poderíamos destacar algúns significativos, xa que apenas existe información desglosada por sexos ou estudos relacionados coa muller na comarca.

- Peculiaridade da comarca debido a Industria da pizarra. Isto diminúe considerablemente o desemprego feminino pero incrementa por outro lado a problemática de formar a desempregados/as xa que recurren ó emprego nesta industria.
- A muller emprendedora de Valdeorras segue interesada no pequeno comercio case nunca a maior escala.
- As profesións máis demandadas nos servizos de emprego seguen sendo as tradicionalmente femininas.
- A idade media das mulleres valdeorresas é notablemente superior a media galega. Esta media vese incrementada polos municipios máis alonxados das poboacións que presentan maior número de habitantes, eso tería moito que ver coa emigración interna que se produce entre os concellos da propia comarca.
- A muller formada cando regresa a comarca tras rematar os seus estudos non atopa moitas veces traballo acorde coa súa formación e abandona a comarca.
- En moitos concellos da comarca non se levan a cabo políticas de igualdade ante a falta de presupostos.

O resto da problemática reproducése en Valdeorras de igual forma que no resto do país. Encontrando os mesmos tipos de discriminación: salarios máis baixos a igual traballo, feminización do emprego doméstico e falta de recoñecemento social e laboral.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, Ezequiel (6ta edición, 1991). Técnicas de Investigación social. Edit. Humanitas. Buenos Aires.

BISQUERRA, Rafael (1989) Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Ediciones CEAC. Barcelona

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Barcelona.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. Y MONTOYA SÁENZ, J. M. (Eds)(1995): El Estudio de casos: Fundamentos y metodología. UNED. Madrid.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1996): Las Historias de vida la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. UNED. Madrid.

Modalidades de emprego das persoas con discapacidade

Alicia Díaz Balado

Universidade de Santiago de Compostela

Previamente ao desenvolvemento da nosa comunicación, achegamos a Clasificación utilizada hoxe en día, encol a discapacidade, tanto no ámbito da saúde, como nas diferentes disciplinas sociais. A diversificación de conceptos, aos que procede a clasificación, permítenos identificar a orixe das dificultades que enfrontan as persoas con discapacidade, e que proveñen, en grande medida, a partir dos impedimentos da mesma sociedade. A OMS estableceu, en 1.980, a Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades e Minusvalías (CIDDM). Establecéronse tres grados diferentes, para as cales se marcaran as seguintes definicións:

- Deficiencia: toda perda ou anormalidade dunha estrutura ou función psicolóxica, fisiolóxica, ou anatómica.
- Discapacidade: toda restricción ou ausencia (debida a unha deficiencia), da capacidade de realizar unha actividade na forma ou dentro da marxe que se considera normal para un ser humano.
- Minusvalía: unha situación desvantaxosa para un individuo determinado, como consecuencia dunha deficiencia ou discapacidade que limita ou impide o desenvolvemento dun rol que sería normal no seu caso (en función da idade, o sexo, os factores sociais e culturais).

Na CIDDM establécese, por vez primeira, a separación entre as condicións biolóxicas (as deficiencias), e as circunstancias resultantes para a persoa, debido á súa interacción co medio (as discapacidades e as minusvalías). Posteriormente, a Clasificación Internacional do Funcionamento, da Discapacidade e da Saúde (CIF), presentada pola OMS en 2.001, mantén esta clasificación, aínda que ofrece unha visión máis amplíada. Non clasifica persoas, senón que describe a situación de cada persoa nun conxunto de dominios.

É dicir, deficiencia, discapacidade e minusvalía, non son sinónimos, senón que fan referencia a tres circunstancias diferenciadas, aínda que relacionadas. Por isto, unha persoa, efectivamente, pode posuír unha deficiencia conxénita, ou sobrevida, e non concorrer nela nen discapacidade nen minusvalía algunha. Este sería o caso, por exemplo, de que a perda ou anormalidade da estrutura ou función non implicase a diminución da discapacidade, ou situación algunha de desvantaxe, que limitase o seu rol. Por exemplo, unha persoa con deficiencia na visión, non necesariamente posuirla discapacidade, se os óculos a corrixen.

Entón, non se derivará situación algunha desvantaxosa para o individuo, polo que tampouco se incurrirá en minusvalía.

Porque, ¿a través de qué mecanismos se posibilita a eliminación da discapacidade ou minusvalía?

Pois a través dos medios e recursos que o entorno utiliza, para que poidamos levar unha vida nas condicións máis normalizadas posibles. A normalización, en todos os ámbitos, suporá a participación das persoas, na totalidade de espazos sociais. O traballo, o mundo laboral, representa unha das parcelas na vida, neste sentido, máis importantes, debido a que o posto laboral posibilitanos o sustento económico, a independencia e autonomía persoal, ademais de ser un referente vital para a identidade persoal e a nosa relación social noutros contextos.

Na nosa sociedade, a transición ao mundo laboral atribúe novas responsabilidades ás persoas, e significa o paso dos novos cara a vida adulta.

En España, é a Lei de Integración Social de Minusválidos (LISMI)²⁸, do ano 1.982, o marco que proporcionou na historia da democracia española a posibilidade para a inserción laboral das persoas con discapacidade. Na Lei, establecece o fomento do emprego a través de dúas vertentes: emprego ordinario e emprego protexido.

En concreto, é o Título VII da LISMI, que leva por título “A integración laboral”, o que se ocupa desta temática. Aínda que no Título outórgase vía libre a ambas modalidades, o artigo 37 prioriza a incorporación ao sistema productivo mediante a vía do emprego ordinario. As medidas, neste sentido, fíxanse nos posteriores artigos 38, 39 e 40.

Desta forma, o artigo 38-1º, establece a reserva de postos de traballo – o 2% en empresas de máis de 50 traballadores –, e o fomento e o estímulo para a contratación de traballadores minusválidos a través de subvencións e axudas (art. 38-3º). No artigo 39, márcase o control de dita contratación mediante o establecemento dun Rexistro de traballadores demandantes de emprego, e no artigo 40, a esixencia do desenvolvemento sobre as normas de emprego selectivo previstas na Lei Xeral da Seguridade Social, especialmente as condicións de readmisión polas empresas dos seus propios traballadores tras os procesos de recuperación.

No artigo 41, con estas palabras, especifícase a modalidade de emprego protexido como opción para a integración daquelas persoas que, sendo quen dunha certa actividade

²⁸ A LISMI foi redactada coa vontade de desenvolver a Constitución, así como para dar entrada á normativa internacional, no ordenamento xurídico español. García Viso, M.; Puig de la Bellacasa, R. (1.989): “Empleo, discapacidad e innovación tecnolóxica. El horizonte laboral de las personas con discapacidad en España y las nuevas tecnologías de la información”, Madrid, FUNDESCO. A Constitución, no seu artigo 49, obriga aos poderes públicos a realizar “unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos dismínuídos físicos, sensoriais e psíquicos, aos que prestarán a atención especializada que requirían e os ampararán especialmente para o disfrute dos dereitos que este título outorga a todos os cidadáns”.

profesional, non chegan a cubrir as exixencias mínimas da economía nunha sociedade industrial.

O emprego protexido canalizaráse a través dos Centros Especiais de Emprego²⁹. Éstos foran creados para aquelas persoas con discapacidade que non poidan desempeñar, provisional ou definitivamente, o exercicio dunha actividade laboral nas condicións habituais.

Os Centros Especiais de Emprego son empresas con peculiaridades fiscais e xurídicas que lles conceden un carácter laboral especial. Neste tipo de centros, polo menos o 70% da plantilla ha de estar conformado por personas con discapacidade. Os Centros Especiais de Emprego, por ser parte da modalidade de emprego protexido, disfrutan dun réxime especial de subvencións, vantaxes fiscais e económicas (por exemplo, axudas ao seu mantemento, bonificación do 100% das cuotas de Seguridade Social ou subvencións salariais).

Por outra parte, son tamén centros protexidos os Centros Ocupacionais, aínda que éstos non posúen carácter laboral. Desde a LISMI, éstos estaban destinados á integración laboral das persoas con discapacidade, para quen a súa deficiencia ficase por debaixo dos límites que posibilitan a integración nos Centros Especiais de Emprego. Na Lei, establécese que a finalidade dos Centros Ocupacionais reside en asegurar os servizos de terapia ocupacional e de axuste persoal e social, para as cales a súa acusada deficiencia, temporal ou permanente lles impida a integración nun Centro Especial de Emprego, ou na empresa ordinaria.

Aos Centros Ocupacionais síguelles un propósito integrador. Neles realízanse tarefas ocupacionais en obradoiros³⁰, nos cales se desenvolven a autonomía e as destrezas persoais. Pero, na medida en que os seus usuarios carecen de contrato laboral, non é posible falar, coas propias palabras, de emprego ou inserción laboral.

A LISMI contempla a progresión das persoas con discapacidade, dunha modalidade, cára outra. A idea de fondo era a de que as persoas ocupadas en Centros Ocupacionais, ou empregadas en Centros Especiais de Emprego, evoluíran laboralmente, e conseguiran afastarse das fórmulas protexidas, ata o contrato no medio laboral ordinario.

Na realidade, o que acontece, na maior parte das ocasións, é o estancamento das persoas con discapacidade, tanto nos Centros Ocupacionais coma nos Centros Especiais de Emprego. Só unha ínfima parte das persoas usuarias de Centros Ocupacionais e Centros Especiais de Emprego, consegue superar o emprego protexido, e ficar en contratos no medio laboral ordinario.

²⁹ As persoas, para traballar nos Centros Especiais de Emprego, han de ter unha capacidade de traballo igual ou superior ao 33%.

³⁰ Son comúns os obradoiros de ebanistería, encadernación, ou xardineiría, por achegar algúns exemplos.

Por outra parte, o emprego ordinario, en España³¹, estrutúrase nas seguintes tipoloxías: o emprego competitivo, o emprego de transición, e o emprego con apoio. Éste último, á súa vez, diversifícase en emprego con apoio competitivo, enclaves na industria, grupos de traballo móbiles e o “pequeno negocio especializado”.

Sen dúbida, en España é o emprego con apoio³² unha das modalidades máis populares. Nel, a existencia dun preparador laboral para as persoas con discapacidade garante a súa progresiva adecuación ao posto.

Para Bellver (1.998), o emprego con apoio, en calquera das súas modalidades, haberá de ser entendido como facilitador de traballo remunerado nas empresas ordinarias da comunidade, no que se procura tamén a promoción persoal. O sistema de apoio individualizado, coa retirada progresiva do preparador, ofrece oportunidades ás persoas con discapacidade, para facilitarles a súa inclusión no mercado laboral ordinario.

Convén matizar que a actividade das persoas con discapacidade tamén se ten plasmado, e plasma, como parte da actividade económica non rexistrada / contabilizada, para o PIB. É frecuente que persoas con discapacidade “axuden” nos negocios familiares, ou no coidado de persoas maiores e nenos, na familia. A participación, como é ben sabido, das mulleres con discapacidade nas tarefas domésticas do núcleo familiar, é unha realidade.

Logo de 20 anos de vixencia da LISMI, a eficacia real do sistema para a participación económica das persoas con discapacidade, foi posta en dúbida. As cifras falan por si mesmas. Ás alturas do ano 2.005, certos sectores levan anos a ser moi críticos sobre os resultados acadados en canto á participación económica das persoas con discapacidade.

Pero, ¿cáles son as cifras reais que se manexan, en canto á inserción laboral do colectivo? Falamos das cifras en termos globais, que abranguen a totalidade do colectivo de persoas con discapacidades. Se nos atemos á última enquisa sobre Discapacidades, Deficiencias e Estado de Saúde, realizada polo Instituto Nacional de Estatística (INE), en 1.999, a cifra total de persoas con discapacidade en España é de 3.528.221, o que significa un 9,13% da poboación xeral española. No global desta cifra, o 58,25% das mulleres con discapacidade eran mulleres.

No total da poboación con discapacidades, o 58,7% sobrepasa os 64 anos - 2.454.070 persoas -, e é o intervalo de entre 45 e 64 anos o que lle sigue en importancia, con 818.213

³¹ Verdugo, M.A.; Jenaro, C. (1.993): “El empleo con apoyo. Una nueva posibilidad laboral para personas con discapacidad”, en SIGLO CERO, nº147, Vol. 24 (3), pp. 5-12

³² O emprego con apoio ten de experiencia en España máis dunha década. A súa implantación comezara no Mediterráneo: Cataluña, Mallorca, Málaga e Valencia foran os seus principais puntos de partida. Logo, foise implantando progresivamente nas Illas Canarias, e no norte de España (Asturias, Cantabria, Euzkadi e Galicia), e tamén cara ao interior da península.

persoas, que representa o 23,2%. Hay 519.495 persoas con discapacidade entre 16 e 44 anos - 14,72% -, e 11.861 - 3,35% -, menores de 16 anos.

A meirande proporción do colectivo, fica fóra da idade laboral, debido a que certas deficiencias son resultado do proceso de envellecemento. Pero, en canto ao porcentaxe restante, que abrangue persoas en idade laboral, as cifras de contratación son irrisoriamente baixas.

Segundo a Enquisa de Poboación Activa³³, correspondente a 1.999, a taxa de paro entre as persoas con discapacidade acadaba o 25,8%, fronte ao 15,73% da poboación xeral. A porcentaxe de inactividade para o colectivo era do 67,80%, e somentes traballaban o 23,81% do colectivo, para ambos sexos. A porcentaxe de inactividade para o total de mulleres, ascendía al 76,31%, mentras que para os homes era do 59,52%. E só o 15,86% traballaba, fronte ao 31,52% dos homes.

Observamos as cifras. Móstrannos que o dobre de homes que de mulleres traballan a través dun contrato laboral legalizado.

O Manifesto de Mulleres con Discapacidade introduciu, entre o conxunto das súas recomendacións, a inserción laboral. En concreto, a Recomendación nº5, "Employment, vocational training", desenvolve os aspectos asociados á participación no mundo laboral. Como precisa o punto 5.1, no seu comezo, "O traballo é unha compoñente crítica para capacitar ás mulleres con discapacidade para o seu propio mantemento, sustentación económica, e para acadar autoestima e recoñecemento social".

En definitiva, estamos en condicións de afirmar que, sobre o papel, recoñécense e establécense os cauces para a inserción laboral das persoas con discapacidade. Pero, na práctica, a situación muda, cando se procede a canalizar estas posibilidades.

A sociedade actual non reúne as mellores condicións de cára á inserción laboral das persoas con discapacidade. O pleno emprego está moi distante de ser unha realidade na sociedade española. Porque, se para a poboación en xeral, barállanse altas cifras de desemprego, as posibilidades de emprego para as persoas con discapacidade, atópanse ben comprometidas.

Para comezar, a propia Administración incumple a LISMI, cando non se esixe a si mesma o cumprimento da normativa que esixe á empresa privada, en concreto aquela establecida no artigo 38-3 da LISMI, no cal se indica textualmente que "nas probas selectivas para o ingreso nos corpos de Administración do Estado, Comunidades Autónomas, Administración Local,

³³ Fernández Rodríguez, M. (2.002): "Formación y empleo en mujeres con discapacidad", en *Mujer y discapacidad: un análisis pendiente*, Oviedo, Consejería de Asuntos Sociales del Principado de Asturias

Institucional e de Seguridade Social serán admitidos os minusválidos en igualdade de condicións aos demais aspirantes”.

Por outra parte, respecto ao sector privado, a “obligatoriedade” de que nas empresas con máis de 50 traballadores se reserve un cupo do 2% para as persoas con discapacidade, non é cumprida, asimesmo, en todos os casos. É usual, ademáis, que os cupos se cumprimenten con traballadores que adquiriron a discapacidade nun accidente laboral sobrevido na mesma empresa.

En canto ao emprego protexido, Saizarbitoria³⁴ (1.986), expón algúns dos problemas característicos cós cales se encontrou este sistema: na súa intención de obter a máxima rendibilidade, trataron de excluír á súa vez aos individuos para quen o seu rendimento podería ser menor. Ademáis, tendeu-se á creación de centros de emprego para cada categoría de minusvalía; de xeito que se diferenciaron os centros para as persoas con discapacidade física daqueles centros destinados ás persoas con discapacidade psíquica.

Por outra parte, engadimos ás palabras mencionadas polo autor, o feito de que nen os Centros Especiais de Emprego nen os Centros Ocupacionais, resultaron, desde a súa implantación en 1.982, solucións rendíbles economicamente. A súa situación no mercado, determínaos á competencia con fórmulas empresariais máis agresivas, para as cales non chegan a representar unha competencia efectiva.

Este é, a grandes rasgos, o panorama de fondo có cal se encontran as persoas con discapacidade. Sen dúbida, este trasfondo repercute nas súas oportunidades de acceso ao emprego. Éstas, pola súa parte, encontráanse tamén con dificultades de seu, xa relacionadas có que vimos de expor, xa doutra índole.

As pezas da economía laboral non semellan conformar o puzzle, o mosaico ideal para a inserción, que facilite o emprego das persoas con discapacidade.

A continuación expoñeremos as principais dificultades coas que se atopan as persoas con discapacidade, no acceso ao emprego.

Nun artigo que forma parte dunha publicación conxunta, Marta Fernández³⁵ (2.002), responsable do Departamento da Muller da UXT de Asturias, adicado á formación e ao emprego das persoas con discapacidade, especificamente, algunhas das dificultades que en concreto atopan as mulleres con discapacidade, e que explicarían as baixísimas porcentaxes de desemprego, entre as que se atopan a desmotivación (agravada pola sobreprotección

³⁴ Saizarbitoria, R. (1.986): “Aproximación al análisis de la integración laboral de los minusválidos”, en SIGLO CERO, nº103, pp. 13-28

³⁵ Vid., Fernández Rodríguez, M. (2002), o.c.

familiar) e certamente máis acusada no caso das mulleres, os prexuízos sociais, e a falta de formación. Para a autora, o tipo de de discapacidade inflúe tamén na posición de desvantaxe (as mulleres con discapacidade psíquica ou mental “copan” os índices máis baixos de inserción). Estas dificultades, aínda que certamente podémolas considerar menos acuciantes, facémolas extensivas ao conxunto do colectivo con discapacidade, e entre as citadas, atopamos os prexuízos e a sobreprotección familiar, en especial para as persoas con discapacidade psíquica. Así, sóese afirmar que, mentres que as persoas con discapacidade física precisarían de adaptacións ao posto laboral, as persoas con discapacidade intelectual, precisarían de asistencia ou tutoría personalizada.

Consultoria com estudantes de licenciatura em psicologia

Ana Mouta Costa & Inês Nascimento

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação U.P.

“Ya que todo lo que el hombre hace tiene además del sentido primario otro sentido por lo menos, más oculto y recóndito que luego salta y se manifiesta”.

Maria Zambrano, 1989

Contextualização da experiência de formação

O sentido da construção de significados para esta modalidade de ensino-intervenção passa pela necessidade de se especificarem os constructos com que se dá nome aos intervenientes neste processo, de modo a dar a conhecer os papéis e as dinâmicas que lhe estão subjacentes. Para se explorar e sustentar uma nova nomenclatura, importa familiarizar os presentes com o processo que se realiza junto dos estudantes de Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), contextualizando-a. Trata-se da experiência, proporcionada, no âmbito da disciplina de Psicologia e Orientação Vocacional, aos estudantes de 4ºano³⁶, ao nível da participação num processo de intervenção psicológica para o desenvolvimento vocacional. Esse processo é gerido por um psicólogo que os apoia, instrumentalmente, na mobilização e integração de conhecimentos, atitudes e competências a) para a compreensão do caso e b) para a avaliação crítica e elaboração de propostas de intervenção, que passam pela sugestão de estratégias, actividades e meios a utilizar e pela enunciação de processos psicológicos a promover no alvo. O psicólogo procura, também, apoiar emocionalmente os estudantes, ao favorecer a expressão de dúvidas, receios e dificuldades, e ao intencionalizar momentos de construção de significados para a experiência em questão. Estas intervenções psicológicas, em que participam um ou dois estudantes (intervenções individuais ou em grupo, respectivamente), decorrem no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCE-UP.

A experiência de acompanhamento de um caso é a primeira com que os estudantes se deparam no desenvolvimento da sua formação, gerando neles um misto de curiosidade, ansiedade e apreensão. Se os primeiros *sintomas* são correlativos da antecipação de qualquer novo projecto, o último parece dever-se à antecipação das responsabilidades que deles serão esperadas. A contribuir para o modo como antecipam a experiência de intervenção estão as construções pessoais que cada um possui quanto à intervenção em orientação vocacional. Estas encontram-se, muitas vezes, alicerçadas em epistemas construídos a partir da própria

³⁶ Pertencentes a duas áreas de pré-especialização da licenciatura – Consulta Psicológica de Jovens e Adultos e Psicologia do Trabalho e das Organizações.

experiência de orientação vocacional de que foram objecto, num dado momento do seu percurso formativo, e das representações socialmente veiculadas do que é e para que *serve* a orientação, dita, *escolar* e *profissional*. É ao nível das construções pessoais dos estudantes face ao domínio vocacional que, usualmente, se operam as principais transformações. É neste sentido que o psicólogo intenta, junto do estudante, tornar evidente a teoria de exploração reconstrutiva do investimento vocacional (Campos, 1991; Campos e Coimbra, 1991) que se explana durante as aulas, enquanto modelo orientador da prática da consulta psicológica de orientação vocacional na FPCE-UP. Esta teoria preconiza a possibilidade dos indivíduos se *orientarem* autonomamente, tendo por base experiências de qualidade, que questionem a fenomenologia do seu investimento vocacional actual e permitam significar o presente e perspectivar o futuro, no sentido da construção de um projecto. A intervenção psicológica passará, então, pela criação de condições para que os indivíduos questionem, transformem e reconstruam, progressivamente, a relação que mantêm com o mundo. É neste princípio que se fundamentam as experiências de exploração de contextos reais de formação e trabalho, experiências essas que devem ser significativas para os sujeitos, isto é, que devem corresponder a necessidades, interesses e desejos manifestos. Neste processo, a activação de processos afectivo-emocionais pela acção bem como a construção de referenciais pessoalmente significativos a partir da experiência assumem um papel central, tornando esta abordagem pouco compatível com as metodologias mais clássicas de intervenção em orientação vocacional.

A possibilidade de actuarem tendo em referência novas metodologias, que, eles próprios, têm a oportunidade de desenvolver num plano mais operacional, começa por ser aquela que mais *seduz* os estudantes, sobretudo quando já estão a par da natureza holística da abordagem em presença, no que se refere à valorização da generalidade das dimensões de vida dos alvos. Não obstante, essa possibilidade é, também, aquela que mais deles exige, no sentido da iniciativa, inovação, criatividade e intencionalidade. Estas competências nem sempre se encontram actualizadas, após três anos de formação, essencialmente, teórica. Aqui se objectiva um dos requisitos do profissional que lidera o processo de intervenção – mediar a relação, por vezes pouco óbvia, entre os *referenciais teóricos* e a sua *implementação*.

A especificidade e dualidade do papel do psicólogo

O processo em causa visa, por conseguinte, a preparação dos estudantes para a realização autónoma da consulta psicológica, o que comporta, para o psicólogo que o assume e conduz, uma responsabilidade importante ao nível da socialização profissional do estudante. Nesta perspectiva, o psicólogo constitui-se como um modelo na transmissão de uma cultura profissional, a qual é ponto de partida para a construção de uma identidade profissional que passa pelo reconhecimento da existência de uma comunidade cuja prática se rege por valores, normas e uma ideologia ou filosofia de intervenção específica (Dannels, 2002). Neste processo

de aculturação, o psicólogo não assume um papel similar a um colega profissional, nem um papel de professor, mas o papel de mediador. Esta será, por conseguinte, uma figura que não se define pelos habituais critérios de proximidade/afastamento, tão diferente está do tradicional *distanciamento* do professor ou *proximidade* do colega, mas uma figura que deve mover-se em dois planos: favorecendo a qualidade da sua relação com o estudante e do estudante consigo, de modo a que esta seja satisfatoriamente associada a níveis óptimos de estimulação, desafio e apoio e, simultaneamente, favorecendo a qualidade da relação dele (estudante) com o alvo, isto é, com o cliente.

Um dos ingredientes da exploração reconstrutiva é, justamente, a relação estabelecida entre os seus intervenientes. Ela própria se constitui como estratégia de intervenção, uma vez que, quanto mais investida emocionalmente essa relação, maior potencialidade terá a acção do psicólogo no que se refere ao questionamento das estruturas tácitas dos estudantes. “O aumento progressivo das maneiras de sentir só pode ser adquirido pelo exercício dos órgãos de vida de relação” (Lisboa, 1995). Este pressuposto coloca um novo desafio ao psicólogo: gerir a natureza da relação estabelecida com o estudante, compreendendo os processos de modelagem e/ou identificação que poderão ocorrer. O processo de modelagem, tal como a activação de qualquer processo psicológico, será tanto mais potenciado, quanto maior a identificação com o modelo e esta, por sua vez, tanto maior será quanto mais significativa for a relação em que ela tem lugar. É neste contexto que o psicólogo desenvolve mais uma competência indispensável para o exercício profissional – gerir a qualidade das relações interpessoais implicadas no trabalho que desenvolve, definindo e compreendendo as fronteiras do papel assumido por cada um dos envolvidos.

Mesmo intervindo junto do cliente, este psicólogo não deve perder o sentido duplo do seu trabalho, como facilitador da reorganização da experiência do cliente e elemento estruturante na definição da identidade profissional do estudante. Este duplo sentido do trabalho contribui, ao mesmo tempo, para a bidireccionalidade dos seus efeitos no que concerne à significação e/ou resignificação do exercício profissional. É que as competências e significados que se espera favorecer, desenvolver e actualizar no estudante são indissociáveis daqueles que, simultaneamente, são activados no psicólogo quando desempenha o papel que lhe está atribuído. O duplo sentido da construção de significados para o exercício profissional passa, então, pela: 1) actualização de competências e construção de significados no estudante – *preparação do psicólogo em formação* – e 2) actualização de competências e construção de significados no profissional – *formação contínua do psicólogo em exercício*.

A construção de uma nova nomenclatura

Compreendendo a dialéctica deste processo, como designar, então, os elementos que o protagonizam? Será o psicólogo um *tutor*, um *mentor*, um *orientador*, um *modelo* ou outro?

O primeiro, do verbo latino *tueor*, apela para a função de observação, guarda, protecção. O segundo, *Mentor*, remete para uma figura que fora em tempos amigo e conselheiro de Ulisses, figura essa de que a deusa Atena se serviu para intervir na educação de Telêmaco, o filho de Ulisses. Uma abordagem mais arrojada, diria que a Sabedoria havia utilizado o corpo de um homem como ferramenta para a educação de alguém. A expressão *mentor* poderia aplicar-se ao trabalho que aqui se pretende descrever. No entanto, tal como sucede com a primeira, *tutor*, a natureza dinâmica da língua portuguesa deu-lhes novo uso na comunicação corrente, tornando-os termos redutores no que se refere à especificação da natureza do papel do psicólogo em situação de acompanhamento/orientação de estudantes. O termo *orientador* parece fixar-nos na ideia da direcção e do sentido, dimensões que se inscrevem na continuidade lógica de qualquer tipo de experiências. No entanto, a função implícita na expressão (orientar outrém) parece destituir de agência aquele que se encontra em necessidade de orientação, concedendo ao primeiro (psicólogo) o sentido de autoria do projecto que seria, nesse caso, outorgado ao segundo (estudante). A noção de *modelo*, por sua vez, embora preponderante para a compreensão desta experiência de aprendizagem, revela, igualmente, algumas insuficiências. Bandura (1986; Gonçalves, 1999) salienta que “os referentes comportamentais conferem significado às abstrações cognitivas” (p.88). No caso concreto desta experiência de aprendizagem, o processo de modelagem ocorre pela: a) observação do psicólogo em consulta e pela posterior focalização que este favorece nos aspectos mais relevantes da intervenção realizada; b) prática, em que o estudante faz *role-playing* com o psicólogo, ensaiando uma actividade que virá a realizar com o cliente, e tem uma ou mais experiências de *role-taking* com o cliente (intervenção pontuais e possibilidade de realizar uma ou mais consultas, com o avançar do processo); c) auto-observação, realizada pela reflexão pessoal que redige e que deverá constar no final de cada registo narrativo da consulta e o d) reforço, através de *feedback* imediato e objectivo após cada desempenho, reforçando cada progresso revelado. Ainda que deste modo vicariante os estudantes possam aprender dimensões importantes do que é comportar-se e agir como psicólogo, o conceito de modelo, não contempla uma das vertentes do processo: a existência de reciprocidade, entre o estudante e o psicólogo, ao nível da partilha de estímulos, aprendizagens e significados.

Então, como intitular, afinal, os intervenientes nesta relação que visa, essencialmente, promover a qualidade do desempenho, entendido não como o *saber fazer*, mas como a capacidade de *agir e realizar (-se)*? Será que poderemos compreender este processo como o de consultoria centrada no desenvolvimento vocacional do consulente (estudante)?

As características do processo de consultoria na formação de psicólogos

A experiência de acompanhamento de um processo de consulta psicológica de orientação vocacional funciona como uma experiência de exploração reconstrutiva para o

próprio estudante, isto é, como uma oportunidade de rever os modos como ele organiza a sua experiência, a sua visão da realidade da intervenção em consulta psicológica vocacional, através da experimentação e construção de significados para a prática. Nesta experiência, ele próprio se *orienta*, questiona e define escolhas vocacionais, adquirindo competências que se esperam transversais à sua prática, em qualquer contexto ou domínio específico de intervenção, tendo por base uma relação de confiança com o psicólogo responsável pelo processo. O psicólogo, por sua vez, procura, em última instância, favorecer a qualidade da intervenção do estudante junto do cliente, promovendo, em ambos, processos de questionamento e reorganização vocacional. Com efeito, trata-se de dotar o estudante de competências para lidar com situações associadas ao exercício da psicologia, questionando e investindo no próprio processo de formação da sua identidade vocacional, o que resultará no incremento da qualidade da relação estabelecida com o alvo – o cliente.

Neste processo de consultoria, e na díade de colaboração que se estabelece entre o psicólogo e o consulente (estudante), cabe ao primeiro o papel de *consultor*, no sentido de compreender o problema do alvo, de propor objectivos, de delinear opções de intervenção, de seleccionar estratégias e construir meios, bem como de implementar e apoiar a implementação, de modo colaborativo, mas autónomo e criativo, das propostas elaboradas. Compete, ainda, ao psicólogo um conjunto de tarefas muito específicas que se prendem com a socialização profissional do estudante: a) a nível da facilitação de aprendizagens – ensinar, modelar, dar *feedback*, reforçar, demonstrar competências, avaliar; b) a nível psicológico – apoiar/dar suporte emocional, questionar, orientar, ajudar na manipulação de material de intervenção, motivar, aconselhar, estimular, desafiar, produzir dissonância, promover a integração; c) a nível institucional – facilitar relações com intervenientes do Serviço, ajudar a mover-se nos espaços de intervenção, criar um ambiente seguro, constituir-se como agente de recurso no contexto organizacional (adaptado de Neary, 2000). No entanto, este está longe de ser um processo unilateral. Trata-se, antes, de um processo transaccional, em que, reciprocamente, também o psicólogo/consultor recebe *feedback*, reforço, estimulação, apoio, desafio e encontra, fundamentalmente, condições propícias para a integração da sua experiência profissional, ao nível dos dois papéis que desempenha – *psicólogo e formador*.

Se, de facto, algumas das dimensões da intervenção a realizar com o estudante apelam a aspectos susceptíveis de se associarem mais ao conteúdo funcional do *tutor*, do *mentor*, do *orientador* e do *modelo*, o que parece claro é que todos esses aspectos e funções se tornam críticos quando pensamos na definição do seu papel como *consultor* – alguém que tem como objectivo educar, acompanhar, modelar, orientar, mediar, estimular e desenvolver a qualidade da relação do *consulente* com o alvo actual e alvos futuros. Por outro lado, a reciprocidade da relação é característica de um processo de consultoria, baseando-se nas trocas de experiências de que um processo desta natureza vive. Mesmo podendo não

corresponder, de modo cabal, a todas as componentes de um processo tradicional de consultoria, esta designação parece, com efeito, captar e caracterizar satisfatoriamente a essência da relação existente os elementos para os quais se procura um nome.

Desenvolver no respeito pela diferença: o pressuposto do isomorfismo

Neste ponto, a questão que se coloca é como tornar significativas diferentes experiências para diferentes estudantes? O êxito da socialização profissional de cada estudante depende do impacte que esta assume para cada um, consoante a diversidade e qualidade das experiências que os próprios experimentaram ao longo do seu desenvolvimento. Ela depende, também, de factores específicos da personalidade e do modo de funcionamento psicológico de cada um no ajustamento às exigências reais das situações (Neary, 2000). Como poderá o consultor potenciar o desenvolvimento de competências, partindo do princípio que cada estudante que acompanha esteve exposto a diferentes experiências desenvolvimentais, revela níveis de diferenciação e integração distintos de outro, possui características particulares de personalidade, possui diferentes estilos de expressão e *coping* emocional...tudo isto contribuindo para dinâmicas diversas de interacção consultor/psicólogo-consulente/estudante?

É neste contexto que o consultor deverá considerar o constructo desenvolvido por Vygotsky (1930; Spouse, 1998), de Zona de Desenvolvimento Proximal. Após as primeiras reuniões com os estudantes, a realização das primeiras consultas e os respectivos relatórios e reflexões pessoais escritas, o consultor apercebe-se dessas diferenças e deve, por conseguinte, elaborar um plano de trabalho distinto para cada um. A qualidade desenvolvimental das experiências proporcionadas depende, essencialmente, do grau no qual se ajustam às necessidades psicológicas específicas de cada destinatário. A consultoria centrada no desenvolvimento vocacional do consulente deverá, pois, ter como princípio orientador as necessidades específicas expressas ou manifestas de cada estudante, para o alcance dos objectivos comuns a todos eles.

É esperado que o diálogo e a interacção, tendo por base actividades que visam o desenvolvimento e a discussão com uma pessoa mais experiente, proporcione o suporte necessário para a transição de um nível de conhecimento *em uso* para um nível de conhecimento potencial *a ser usado* (Spouse, 1998). É no sentido do alcance deste objectivo, que o psicólogo deverá, antes de mais, promover o reconhecimento da importância dos processos psicológicos que intervêm na mudança no intuito de um progressivo domínio destes pelo estudante. Deste modo, através da exigência que é colocada ao estudante de diferenciar e integrar estes mecanismos de mudança no planeamento da intervenção e na compreensão do caso em presença, procura-se activar, no próprio estudante, processos de mudança

similares àqueles que conferem intencionalidade à intervenção junto do cliente, a montante e a jusante da situação de consulta: antes, os processos que permitem ao estudante seleccionar e mobilizar acções concretas para cada caso específico - no caso do cliente, os que lhe permitem traçar vias de acção face a cada novo problema; depois, os processos que permitem ao estudante significar a experiência de intervenção - e que encontram paralelo, nos que assistem os clientes na procura de sentido para as suas vivências.

Daqui se depreende que a experiência de consulta psicológica de que se tem vindo a falar revela propriedades de isomorfismo ao nível da metodologia de acção. O projecto de trabalho desenvolvido junto do estudante é, em praticamente tudo, idêntico ao projecto de intervenção realizado junto do cliente. Repare-se que não é só o cliente quem revela construções pessoais acerca do desenvolvimento vocacional que importa transformar; também no consulente essas construções estão presentes e são alvo de desafio logo no início do processo de consultoria. De igual modo, não é só o cliente que deve ser preparado para a exploração directa do mundo do trabalho; também o estudante vive uma experiência de exploração em contexto real para a qual deve ser preparado e estimulado. Considere-se, ainda, que se a qualidade da relação de trabalho que se estabelece com o cliente é um factor preponderante para o sucesso da intervenção psicológica, o mesmo é verdadeiro quando se pensa na relação que se estabelece com o estudante.

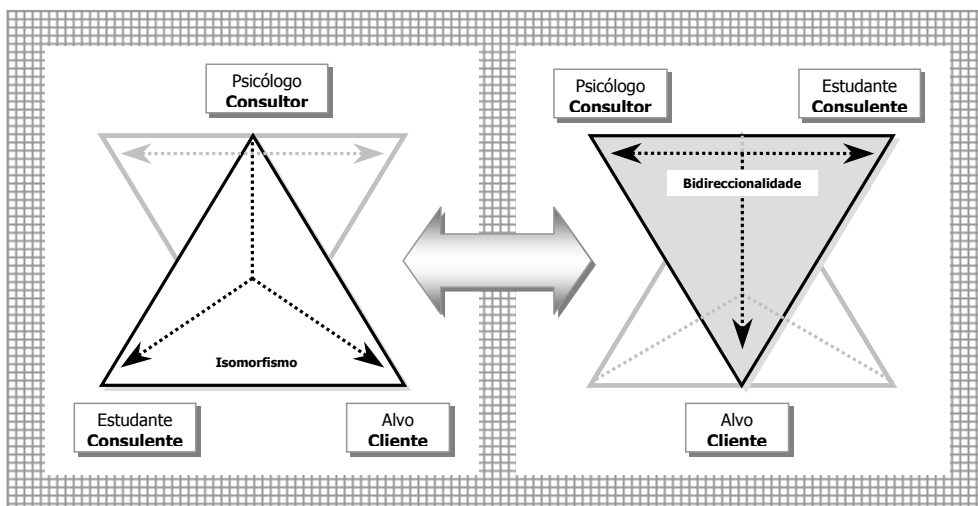


Fig. 1. A dinâmica do processo de consultoria na formação de (futuros) psicólogos

Os efeitos do processo de consultoria: bidireccionalidade e generatividade

As repercussões do desempenho, ainda *experimental*, do consulente (estudante) na qualidade da intervenção *junto* do cliente, requer do consultor, no seu papel de psicólogo

responsável pelo processo, um maior auto-domínio situacional e uma maior consciência e preocupação com a acuidade do seu trabalho. A exploração das competências do estudante no compromisso com o seu recente papel de aprendiz, a exploração da qualidade da relação que estabelece com o cliente, as competências de comunicação verbal e paralinguística que revela, a avaliação do seu investimento na produção de materiais, no planeamento de actividades, a segurança que manifesta em consulta, a compreensão demonstrada das várias dimensões implicadas no caso e das prioridades da intervenção, a capacidade para responder, de modo adequado, às solicitações e desafios do cliente, a capacidade para não apenas aceitar, mas integrar a crítica no seu processo de aprendizagem, a curiosidade, o interesse, a iniciativa, a motivação e a autonomia demonstrada, o posicionamento crítico e a criatividade...todas estas e outras dimensões, a que o consultor deverá estar atento no desempenho do estudante, devem ser continuamente cuidadas e aprofundadas na sua própria prática, para que ele se constitua uma referência significativa na aprendizagem do consultante/estudante.

A experiência de participação do consultante num processo de consulta permite o ensaio de competências a desenvolver no futuro profissional, face às exigências e especificidades da profissão. É por isso mesmo que o processo de consultoria não está orientado para o *fazer*, isto é, para a reprodução de uma prática que se mantém num ciclo de repetições ou que se concretiza na mera execução de procedimentos mais ou menos padronizados, mas, sim, um processo orientado para o *agir* (do psicólogo e do estudante). *Agir* requer que o profissional transforme e renove a sua prática de forma sensível às particularidades de cada nova situação e às necessidades que essa situação cria em si mesmo. Segundo *Heidegger* (1967), a essência de *agir* “está em con-sumar. Con-sumar quer dizer: con-duzir uma coisa ao sumo, à plenitude da sua essência...Por isso, em sentido próprio, só pode ser consumado o que já é. Ora, o que é, antes de tudo é o Ser” (p. 23). O que se espera nesta experiência de consultoria é o desenvolvimento de competências que sejam geradoras de intenções, opções, acções e retroacções, isto é, realizações focalizadas não apenas no efeito, mas na essência do que as motiva – *acções* que possam decorrer e ser integradas numa matriz de constructos pessoalmente significativos acerca do que significa ser e agir como psicólogo.

É também por isso que as competências que se espera actualizar no consultante e no consultor não têm, essencialmente, em vista a adequação à finalidade imediata – ter sucesso na disciplina (no caso do consultante) ou na experiência de consultoria, avaliada pelo *feedback* positivo de estudantes ou de um supervisor (no caso do consultor) –, mas a transformação, isto é, proporcionar oportunidades de continuar a aprender e lidar efectivamente com as complexidades que o mundo “exterior” coloca (Morosini, 2001). Continuar a aprender, isto é, desenvolver a competência de aprender a aprender envolve a aquisição e actualização de métodos e estratégias genéricas de compreensão e acção sobre a realidade. É esta

competência transversal que permite aos indivíduos aumentar o seu capital de saberes (saber-agir) ao longo do tempo.

Competências generativas como as de análise, crítica, síntese, inovação e flexibilidade são aquelas que se esperam transferíveis entre contextos e que favorecem o desenvolvimento de outras competências na sua implementação, contribuindo, no caso concreto destes estudantes e/ou profissionais, para uma competência geral – a competência vocacional, concebida como a capacidade para lidar, de modo autónomo, adaptativo e criativo, com as tarefas e os desafios actuais e futuros da sua relação com o mundo da formação e do trabalho.

O processo de desenvolvimento destas competências não se esgota na sua *aquisição*, mas prossegue ao nível da *mobilização* destas e de outras competências que as assistem ou são concomitantes da sua aquisição. Será possível demonstrar competência na organização pessoal de um processo de intervenção para uma consulta, sem manifestar autonomia na preparação da mesma? Será possível tornar-se competente na produção de meios inovadores e passíveis de tornar um contexto de intervenção significativo para o cliente sem se desenvolver a nível da criatividade e a iniciativa? Será, finalmente, possível estimular o desenvolvimento do outro sem se crescer também mais um pouco?

Referências Bibliográficas

- Campos, B. P. (1991). A intervenção para o desenvolvimento vocacional. In *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Ed. Afrontamento (cap. VI, 133-141 na 2ª edição de 1997).
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11 – 19.
- Gonçalves, O. (1999). *Introdução às Psicoterapias Comportamentais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Heidegger, M. (1967). *Sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lisboa, A. M. (1995). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Morosini, M. C. (2001). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação* (Vol.5, N.9, 89-102).
- Neary, M. (2000). Supporting student's learning and professional development through the process of continuous assessment and mentorship. *Nurse Education Today*, 20, 463-474.
- Spouse, J. (1998). Scaffolding student learning in clinical practice. *Nurse Education Today*, 18, 259-266.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

A integración da formación dende o pragmatismo: apuntamentos para ilustrar un modelo

Celestino Míguez

Luis Madariaga

FOREM GALICIA (CC.OO.)

1.- A estratexia europea do emprego no actual contexto sociolaboral e o acceso ás cualificacións

O actual contexto sociolaboral caracterizado pola globalización da economía, o auxe da sociedade da información e o acelerado progreso científico-tecnolóxico, obríganos a asumir que a aprendizaxe é un proceso permanente e, polo tanto, a formación deixa de ser unha etapa previa, conxuntural na vida dos traballadores, e pasa a converterse en proceso continuo, sen rupturas bruscas entre o ámbito educativo-formativo e o laboral.

Este novo modelo de sociedade impón un vertixinoso ritmo de adquisición e adaptación do coñecemento para así poder garantir a empregabilidade e plena integración social dos individuos.

O nivel formativo exerce unha influencia cada vez maior sobre as perspectivas profesionais dunha persoa e as súas oportunidades vitais; información e coñecemento convértese nos principais recursos e fontes de xeración de riqueza tanto no plano individual coma no colectivo.

O ámbito das relacións laborais ten sufrido importantes transformacións nos últimos anos, o mesmo nas empresas ca nas condicións do emprego. Estas transformacións fixeron máis evidente aínda a necesidade de entender o acceso á formación, e polo tanto á cualificación, como un dereito de todos os traballadores (dereito recollido pola Constitución española no capítulo III «Dos principios reitores da política social e económica.» No artigo 40.2 compromete os poderes públicos a poñeren en práctica unha política «... que garanta a formación e readaptación profesionais...»)

Mellorar a capacidade de adaptación das persoas traballadoras para que poidan responder ás esixencias xurdidas do continuo cambio das condicións produtivas convértese nunha prioridade cada vez máis importante para a sociedade en conxunto e, paralelamente, en política estratéxica de primeira orde en todos os países da Unión Europea.

O recente Consello Europeo de xuño de 2005, coa intención de reactivar a estratexia de Lisboa e proceder a unha reorientación de prioridades, aprobou as directrices integradas para o crecemento e o emprego 2005-2008.

A adaptación dos sistemas de educación e de formación ás novas necesidades en materia de competencias formúlase como reto prioritario no ámbito do emprego.

O Consello Europeo sinala que as directrices integradas deben traducirse no establecemento polos Estados membros de programas nacionais ambiciosos de reforma que se apoién nun enfoque integrado e coherente entre as políticas económicas de formación e emprego.

As políticas de formación profesional da Unión Europea expresan así a necesidade de arbitrar dispositivos que permitan a configuración dun Sistema Xeral de Formación Profesional articulado e aberto. É dicir, o recoñecemento da existencia de subsistemas de FP, potenciando as interaccións entre eles e o recoñecemento mutuo, ao tempo que se dota o sistema de flexibilidade para o desenvolvemento de itinerarios formativos (Libro Branco; crecemento, competitividade, emprego. Comisión Europea, 1994).

Nese marco estanse a definir os últimos detalles dun sistema de recoñecemento que integre a heteroxeneidade dos marcos normativos dos Estados membros (European Credit Transfer in Vocational and Educational Training, ECVET). As organizacións involucradas na formación permanente dos traballadores e os axentes sociais están a declarar, en toda Europa, as súas posicións e achegan propostas para o funcionamento eficiente deste sistema de transferencia de créditos.

2.- O caso español: os subsistemas de formación profesional e a configuración dun novo modelo articulado e aberto

No caso español, asistimos nos últimos anos a moitas convulsións do sistema educativo. A preocupación pola educación en xeral e o recoñecemento da transcendencia económica e social da formación profesional en particular, foron e están a ser núcleos de interese nas dúas últimas décadas.

Concretamente, a formación profesional experimentou un importante proceso de reforma que, no esencial, comportou unha reordenación dos contidos das cualificacións profesionais ofertadas e unha revalorización das súas funcións económicas e sociais.

A reordenación do sistema educativo, unida á redefinición da formación profesional ocupacional, e, no marco das relacións laborais, a modificación das bases organizativas e institucionais da formación dos traballadores ocupados contribuíron de xeito decisivo a rediseñar o sistema de formación do estado a través dos seus correspondentes instrumentos legais: LOXSE, Plan de Formación e Inserción Profesional e Acordos Nacionais de Formación Continua.

O novo modelo de formación profesional en España oríentase definitivamente a acadar un sistema integrado, coa participación dos axentes sociais, aberto á recualificación e a inserción educativa.

A LOXSE foi o marco de referencia xeral nos cambios na ordenación da formación profesional, supuxo un novo deseño estrutural e curricular, ao tempo que sinalou os principais compromisos que a Administración do Estado debe asumir en relación co sistema xeral de formación profesional: a regulación pública de correspondencias ou validacións da formación profesional adquirida, sexa no ensino regrado, na formación ocupacional ou continua, sexa na aprendizaxe informal ou práctica laboral; (LOXSE, disposición adicional 4.ª, 6.ª e 7.ª) así como a elaboración de novos catálogos ou repertorios de formación profesional (LOXSE, art. 35.1).

Complementariamente, a publicación do Real Decreto 797/95 supón a nova estruturación da formación profesional ocupacional e un novo marco institucional para o desenvolvemento da formación profesional continua sustentada polos sucesivos Acordos Nacionais de Formación Continua.

A formulación dun Sistema Xeral de Formación Profesional articulado e aberto supón desenvolver un novo enfoque na relación entre subsistemas de formación profesional e a súa concreción en dispositivos de recoñecemento.

Esta filosofía está subxacente e imprime espírito aos diferentes programas nacionais de formación profesional que, a partir de 1993, propician o desenvolvemento da formación profesional dende unha visión integradora, se ben a articulación efectiva resulta complexa, con moitos impedimentos e ás veces é refutable.

O marco xurídico e político da nova FP en España toma as referencias das directrices europeas. Existe perspectiva e vontade política fronte á modalidade de sistema aberto de formación profesional, de aí a consolidación de subsistemas de formación e a creación do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais (SNCP), que tenta responder, tamén así, á estratexia europea para o emprego, iniciada no ano 1997 co Tratado de Amsterdam no que xa se esixe aos axentes sociais corresponsabilidade na toma de decisións nesta materia.

A Lei Orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da formación profesional, establece un Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais que permite avanzar na orientación da aprendizaxe permanente e na integración das diferentes ofertas de formación profesional, sentando as bases para o recoñecemento e acreditación das competencias profesionais adquiridas tanto a través dos procesos formativos –formais e non formais– como da experiencia laboral.

En definitiva, presupón unha alta permeabilidade entre os subsistemas que precisa equiparación, recoñecemento, validacións mutuas e referentes formativos que permitan a construción de itinerarios, non sempre de carácter «estándar», que respondan ás necesidades específicas do mercado laboral e das persoas.

3.- A formación continua ante o novo modelo: especificidades, apuntamentos e dilemas

Na procura deste obxectivo –articulación e permeabilidade entre subsistemas– a formación profesional continua atópase en desvantaxe.

Os procesos de institucionalización, estruturación e formalización da formación son os que outorgan carácter sistémico.

Dende a aprobación da LOXSE, a institucionalización, estruturación e formalización da formación profesional regrada e ocupacional afianzáronse solidamente, pero non así o sistema de formación profesional continua, de aí o escaso recoñecemento explícito no ámbito institucional.

O feito de que o subsistema de formación continua non cumpra sobradamente todos os requisitos sistémicos (institucionalización, estruturación, formalización), ou que a formación profesional informal (experiencia laboral) non teña atributos de subsistema, contribúe a que, na práctica, a articulación entre subsistemas marque as prioridades entre ciclos formativos de formación profesional regrada (FPR) e certificados de profesionalidade da formación profesional ocupacional (FPO). (Grup de Recerca Educació i Treball. ICE / UAB 2003)

No discurso institucional, as referencias á formación profesional continua (FPC) e a experiencia laboral quedan relegadas, ata o momento, a pouco máis que declaracións de intencións. Isto representa un problema de lexitimación deste «subsistema», que o imbrica só tanxencialmente no conxunto do Sistema Xeral de Ordenamento da Formación Profesional.

O paradoxo é claro: a LOXSE e a normativa de Certificación da Profesionalidade (R. D. 797/95) reforzan o rango sistémico da formación profesional regrada e a formación profesional ocupacional, pero diminúeno para unha formación profesional continua orientada á demanda.

No que respecta á institucionalización, en España o modelo de formación continua, no marco dos Acordos Nacionais, sustentouse sempre no financiamento con cargo ás cotizacións para a formación profesional e a participación dos interlocutores sociais.

Recentemente, certos aspectos relevantes inciden nas sucesivas reformas do modelo:

1. A Lei Orgánica 5/2002 das cualificacións e a formación profesional e o establecemento do Sistema Nacional de Cualificacións.
2. As sentenzas do Tribunal Constitucional (STC 95/2002, do 25 de abril, e STC 190/2002, do 17 de outubro) que indican os ámbitos de actuación da Administración xeral do Estado e das comunidades autónomas en materia de formación continua (sen por iso ter definitivamente resolta a día de hoxe a polémica, e sendo tema pendente da mesa do diálogo social).
3. A Lei de emprego (Lei 56/2003, do 16 de decembro, que recolle a formación como política activa de emprego)

Neste marco, goberno e axentes sociais analizan a reforma do modelo de formación para o emprego e consideran, na liña do establecido na Lei das cualificacións e a formación profesional, a integración da formación ocupacional e a continua, orientadas ambas ao emprego.

Este proceso convértese nunha arma de dous fíos xa que, se ben pode contribuír á adquisición de carácter sistémico por parte da formación profesional continúa, incidindo fundamentalmente na súa formalización e estruturación, tómasse como único referente de ordenación curricular a estrutura e criterios metodolóxicos das certificacións de profesionalidade establecidas. Ao noso xuízo, o referente da certificación da profesionalidade resulta insuficiente para a formación profesional continua, así como para o recoñecemento da experiencia laboral dos traballadores.

Como vía única tradúcese nunha relación de dependencia (respecto da formación profesional ocupacional) e nunha infravaloración da experiencia profesional e das necesidades formativas concretas das empresas e dos traballadores. (Joaquín Casal e outros; 2003)

Cómpre impulsar unha formación continua con entidade de seu, e non necesariamente orientada a conseguir a reinserción noutros subsistemas, sen que por iso se desbote esta posibilidade.

Á formación continua correspóndelle igualmente concibir e lexitimar contextos formativos no curso e desenvolvemento do traballo. Neste sentido, a diferenza crucial entre a formación continua e os restantes subsistemas radica en que a primeira está directamente vinculada á mellora e adquisición de competencias profesionais dos activos, e a formación regrada e ocupacional máis orientadas á obtención dunha cualificación para o acceso ao emprego.

Sen lugar a dúbidas, a acreditación lexitimada socialmente –no marco das relacións laborais, a negociación colectiva e as relacións entre subsistemas– das competencias profesionais, é un requisito imprescindible para o desenvolvemento do subsistema de formación continua.

Calquera tipo de validación ou homologación, en definitiva a permeabilidade entre subsistemas, sen cumprir este requisito só pode conducir á frustración das expectativas dos verdadeiros interesados no funcionamento do sistema: os traballadores individuais e as empresas que os contratan.

Para esta acreditación precísase dun catálogo de formación que exprese contidos e niveis, complementariamente aos certificados de profesionalidade, un dispositivo diferenciado para a acreditación de competencias adquiridas a través da experiencia laboral e un referente institucional sólido, recoñecido e coparticipado polos axentes sociais, que avale a certificación.

Pódese concluír que o actual modelo de formación continua experimentou recentemente cambios significativos na súa institucionalización (feito regulador), pero a estruturación (ordenamento e nivelación) e formalización (centros impartidores, requisitos mínimos, regulación de accesos, definición de currículo, credenciais, avaliación...) son aspectos clave que hai que desenvolver para obter, de pleno dereito, o cualificativo de «subsistema», e como tal contribuír a configurar o Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais en igualdade de condicións cos restantes subsistemas, permitindo así acadar o obxectivo da articulación efectiva entre eles.

Resulta obvio que a integración do subsistema de formación continua no marco do SNCP resulta moito máis complexa, tanto como menor é o seu grao de estruturación e formalización.

A súa propia natureza orientada á demanda dificulta a elaboración dun referente formativo –catálogo– que garanta o recoñecemento e lexitimación social necesaria na súa acreditación. Este é o primeiro desafío que ha afrontar o subsistema da formación continua no marco do SNCP.

O carácter subsistémico e a institucionalización da FPC esixen unha ordenación e canalización da demanda, unha nivelación das formacións e un catálogo de FPC con definición de competencias e contidos formativos previos.

A natureza aludida da FPC, coa súa complexa estrutura sectorial e territorial e ás veces con bases de creación diferentes, impide unha oferta estruturada que permita certificacións similares ás dos outros subsistemas. Cremos que debера establecerse un dispositivo propio e

aberto ás novas demandas, caracterizado pola súa flexibilidade sen renunciar á pertinente ordenación e nivelación. Un catálogo que, recollendo as actuais certificacións de profesionalidade para proxectos de formación máis prolongada, posibilita a súa desagregación modular acreditable ou a formación continua de actualización de coñecementos instrumentais ou destrezas igualmente certificables no marco do SNCP.

4.- O estado da situación no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia e o Plan Galego de Formación Profesional (PGFP)

A formación profesional non só constitúe parte fundamental das políticas activas de emprego, senón que desempeña un papel estratéxico no desenvolvemento desas políticas, polo que resulta necesario promover todas as medidas posibles para favorecer o diálogo social nese ámbito.

Tras o asinamento do Acordo Económico e Social en 1984, no que se formulan os obxectivos prioritarios de formación profesional, e a creación do Consello Xeral de Formación Profesional en 1986, que promove os sucesivos programas nacionais de formación profesional, configúrase o caldo de cultivo para a constitución, no ano 1996, das mesas de diálogo social sobre formación profesional que culminan co Acordo de Bases sobre política de FP e os Acordos Nacionais de Formación Continua (bipartito e tripartito).

Deste xeito, os protagonistas da actividade produtiva, a través dos interlocutores sociais, participan nas decisións relativas á formación dos traballadores, sendo o diálogo creado en torno á formación continua o que precipita moitos dos convenios colectivos existentes.

O imprescindible achegamento desta realidade aos ámbitos territoriais correspondentes ás comunidades autónomas, supuxo que en Galicia se decidira impulsar, de xeito acorde coas medidas e recomendacións recollidas no II PNFP, e sen prexuízo da capacidade normativa estatal, un sistema de FP que responda ás necesidades específicas de cualificación da poboación activa galega.

Proxectado para o período 2002-2006, propón ambiciosos obxectivos baseados en orzamentos e financiamentos concretos, orientados a acadar a promoción persoal, social e profesional dos individuos e incrementar a competitividade das empresas.

Fai un balance da situación da FP na comunidade e establece accións concretas en cada un dos ámbitos da formación (inicial, ocupacional e continua).

O Plan Galego aposta pola ordenación do complexo mapa da formación profesional nun sistema integrado de cualificación e ordenación profesional. Nel artículáanse os axentes que ofrecen formación, o catálogo de cualificacións, os centros, as iniciativas...

Entre os seus programas, plans e medidas inclúen o incremento da participación dos axentes sociais no sistema de formación profesional, reforzando os órganos existentes –o caso do Consello Galego de Formación Profesional– e coa creación de novos organismos –as comisións sectoriais de cualificación e formación profesional/comisións de estándares profesionais– que garanten a corresponsabilidade dos axentes sociais na definición das cualificacións, na canalización das súas demandas e na promoción nos ámbitos territoriais e sectoriais.

A aprobación e posta en marcha do PGFP supuxo a mobilización de iniciativas e recursos relacionados co desenvolvemento dos tres subsistemas de FP tomando como base os referentes establecidos polos diferentes programas e plans de actuación cos seus correspondentes obxectivos e medidas.

Neste sentido, resulta relevante a creación dun Comité Interdepartamental das Cualificacións e da FP, o reforzamento institucional das funcións e competencias do Consello Galego de FP, a creación –nominal– da Axencia Integrada para a xestión da calidade e avaliación da FP e das Comisións Sectoriais e de Estándares Profesionais, a creación de centros integrados de FP, ou a realización polo Instituto Galego de FP de informes relacionados co estudo das cualificacións e relacións entre formación e emprego, entre outras actuacións.

A pesar do sinalado, moitos dos obxectivos do PGFP precisan dun novo impulso na súa execución para acadar os obxectivos prefixados neste Plan.

O desenvolvemento dos diferentes plans e programas é moi dispar, e moitos resultan hoxe en día claramente insuficientes, requiren maior atención ou simplemente a necesidade de acometelos, se ben precisan unha maior coordinación entre as diferentes administracións implicadas e a dotación de recursos cualificados.

Por outra banda, mesmo sendo certo que os plans nucleares do PGFP (desenvolvemento das cualificacións, establecemento do Catálogo Modular de Formación Asociado, o establecemento dun Sistema de Recoñecemento e Avaliación da competencia, ou a Certificación da Formación Continua) tiveron que retardar o seu desenvolvemento á espera das normas derivadas da aplicación da política estatal, que requiren a necesaria converxencia coa política autonómica, neste intre e tras a aprobación no 2002 da Lei de cualificacións e FP, ábrese a posibilidade de coordinar as respectivas políticas neste ámbito. Porén, as iniciativas

verbo da integración dos subsistemas non garanten a día de hoxe a consecución efectiva deste obxectivo.

Pero é no ámbito da formación continua onde se poden apreciar os principais déficits, dado o escaso tratamento e consideración outorgados neste período. Obxectivo prioritario do PGFP é a inaprazable mellora da eficacia e calidade deste subsistema, e que se consegue a través da «integración» en termos obxectivos de cualificación e certificación.

A actualización e desenvolvemento das cualificacións da poboación activa ocupada han de contribuír de xeito decisivo ao mellor e máis competitivo desenvolvemento produtivo da estrutura económica de Galicia, de aí que o incremento da súa eficacia e calidade sexa obxectivo fundamental promovido polo PGFP. Non obstante, na perspectiva da integración cos outros dous subsistemas resulta nula, non posibilita a avaliación do desenvolvemento ou execución de Plans e Programas relacionados que configuran o PGFP. Neste sentido, o Plan de Fomento da FC (incremento de recursos e incentivos), a posta en marcha de ofertas integradas en centros de FP e o escaso desenvolvemento efectivo de órganos e medidas chamados a impulsar a integración (Comité Interdepartamental e Axencia para a Xestión de Calidade e Avaliación) deberán realizar a partir deste momento un esforzo engadido.

En definitiva, o desenvolvemento acadado do PGFP resulta ambivalente, moitas medidas non se executaron, outras non se cumpren satisfactoriamente e outras non se acometeron, polo que cómpre un novo pulo dedicando especial atención á vocación integradora do Plan e ampliando a cooperación de todos os axentes implicados no seu desenvolvemento.

Dende a óptica sindical, ten especial relevancia o Programa de Reforzo das Institucións de FP», tanto no que respecta ao PLAN DE REFORZO DOS ÓRGANOS INSTITUCIONAIS DE PLANIFICACIÓN E DIRECCIÓN DA FP, como no PLAN DE INCREMENTO DA PARTICIPACIÓN DOS AXENTES SOCIAIS NO SISTEMA DE FP.

As reiteradas sentenzas do Tribunal Constitucional no ano 2002 sobre o dereito competencial das CC. AA. na xestión da FC conducen a un novo escenario no que as competencias de xestión dos recursos públicos destinados a FC correspóndenlles ás CC. AA. A nova reforma do dito subsistema, por parte do actual Ministerio de Traballo, deberá supoñer o exercicio do dereito competencial que ás CC. AA. lles atribúe a Orde do 14 de maio de 2003. A necesidade de ampliar o Consello Xeral de FP incluíndo as CC. AA. queda recollida na Lei 19/1997, do 7 de xuño; enriquecese así a súa composición e garántese a súa participación na xestión dos fondos públicos dedicados a este subsistema.

O positivo reforzamento do Consello Galego de FP nas funcións de coordinación e tratamento integrado de FP, tras a aprobación da Lei das cualificacións e a FP, ten arestora desbloqueadas as súas opcións de facer efectivas as funcións descritas no PGFP a través da recentemente creada Comisión Galega de Formación Continua, do Comité Interdepartamental das Cualificacións e da FP e da Unidade Técnica de Apoio ao Consello.

Estas funcións non resultan na actualidade completas, e se ben acádanse obxectivos normativos, en termos funcionais, nin o Comité Interdepartamental está funcionando de forma regular nin o Consello Galego de FP está desenvolvendo as principais novas funcións que lle atribúe o PGFP (Orde do 14 maio de 2003).

No tocante ao Plan de Incremento da Participación dos Axentes Sociais no Sistema de FP, que inclúe dúas medidas, a saber: a creación das comisións sectoriais e a creación das comisións de estándares profesionais, se ben foron creadas normativamente (Decreto 263/2002 do 31 de xullo), porén a constitución efectiva non tivo lugar en ningún caso.

Ambas as comisións son instrumento indispensable para articular e identificar as ofertas formativas necesarias, así como para analizar de xeito permanente a evolución dos procesos produtivos e detectar os estándares de competencias que deben formar parte das cualificacións, para o que se precisa de expertos sectoriais que cumpran esta función decote. Estas comisións son garante da participación e da corresponsabilización dos axentes sociais no Sistema de Cualificacións e FP.

A importancia que no eido sindical recae na constitución daquelas é transcendental, xa que serán elas as que han garantir a corresponsabilización da intervención sindical na elaboración das cualificacións e na implantación do dispositivo de recoñecemento e avaliación da competencia da poboación activa, vinculando estes factores á negociación colectiva.

É a través destas comisións dende onde se poderá facer efectiva a adecuación de ofertas, a canalización de demandas, o fomento de determinadas cualificacións, a determinación de estándares... resultando obrigada a participación sindical efectiva.

A articulación da oferta de FC e a elaboración de cualificacións profesionais resultou nula ou, cando menos, imprecisa, polo que cómpre propoñer a súa constitución gradual e progresiva e incentivar a participación dos axentes sociais en ambos os tipos de comisións.

5.- ECVET: un pequeno apuntamento

A dispoñibilidade dun catálogo aberto no SNCP, que resulte garante da lexitimación social da acreditación expedida, permitiría, dende o noso punto de vista, unha mellor

imbricación co sistema europeo de recoñecemento (ECVET), aínda en construción, ata onde existe xa unha definición formal do seu funcionamento.

No marco do proceso Bruxas-Copenhague, creouse un equipo técnico de traballo para desenvolver un sistema europeo de transferencia de créditos na formación profesional e continua (ECVET-TWG). Unha gran cantidade de achegas a ese grupo técnico proceden de diferentes proxectos do programa Leonardo da Vinci, que ten una liña de traballo dedicada a este complexo obxectivo.

A idea básica é que as competencias adquiridas na educación formal, a formación non formal e no posto de traballo poidan ser recoñecidas en toda a UE ou, máis graficamente, que as competencias poidan «capitalizarse» en euros.

Os obxectivos operativos do proxecto son dous:

1. Describir un instrumento de definición de competencias (Carteira de competencias ou Competence Portfolio) detallado abondo: **ás filas dunha matriz de competencias**.
2. Establecer un procedemento de mobilidade para sistemas con estruturas moi diferenciadas baseadas nesas competencias. Ver táboa para exemplo.
Neste obxectivo estableceranse as columnas da matriz en forma de niveis e o metanivel de transferencia, a relación que permita a asignación de estado aos diferentes niveis dos países da UE.

OS SISTEMAS DE CUALIFICACIÓNS E FORMACIÓN PROFESIONAL			
PAÍS	SECTORES	CERTIFICACIÓNS	N.º PARTICIPANTES
Reino Unido	11 (5 niveis)	764 (xuño 2002)	3,5 millóns
Alemaña	52 grupos	367 (2001)	600.000 ao ano
Francia	17+5 (6 niveis)	672 diplomas+340 títulos	4 millóns
España	26	>200 (e segue)	—
<i>Fonte INCUAL, 2003</i>			

O primeiro obxectivo está xa nunha fase moi avanzada. O marco de execución da fase preliminar deste obxectivo é o modelo de CV Europass. En Europass establécese a lista de competencias por áreas que deben tomarse en conta na formalización das competencias persoais.

O segundo obxectivo ten xa definicións básicas para os cinco niveis propostos e descrições detalladas en moitos sectores.

Por convención, un programa completo de cualificación divídese en grupos de 60 créditos (entendidos como unidades que se poden adquirir –e validar– separadamente) por ano. Un programa típico tería 120 créditos, aínda que algúns niveis poden ter 180 ou 240.

Un país europeo pode adherirse voluntariamente ao sistema de recoñecemento e mobilidade, comezando polo establecemento dun acordo no relativo ao metanivel de referencia para o país no marco do ECVET.

O aspecto da voluntariedade é moi criticado polos axentes sociais, que ven –vemos– nela unha posible fonte de barreiras á mobilidade por parte dos países máis desenvolvidos de Europa pola vía de non adherirse ao acordo.

6.- Os problemas prácticos da formación continua en España

No achegamento do punto tres expuxemos a tese de que o carácter subsistémico e a institucionalización da FPC esixen unha ordenación e canalización da demanda, unha nivelación das formacións e un catálogo de FPC con definición de competencias e contidos formativos previos.

Tentaremos agora detallar algúns problemas que se nos fan evidentes no marco actual e que requirirían unha solución imaxinativa para unha posta en marcha real do recoñecemento das cualificacións:

1. A definición dos centros integrados e de referencia no marco da Mesa do Diálogo Social española é pouco detallada, pero apunta tres papeis principais: mantemento e actualización das certificacións profesionais, impartidores de formación en cualificacións profesionais e axencias de certificación de competencias a través de probas formais.

Dende o noso punto de vista hai tres aspectos adicionais que deberan incluírse:

- a) Homologación de módulos que poidan incorporarse á carteira persoal de competencias, independentemente do medio (educación formal, formación non formal ou experiencia de traballo) en que fora cursado o proceso de adquisición das competencias involucradas. Na nosa experiencia, as accións formativas para traballadores en activo deben ser curtas para seren eficaces. Un intervalo entre 30 e 60 horas por acción formativa parécenos realista.

- b) Actuación como garantes da impartición dos módulos que completen as cualificacións que teñan asignadas e que non ofrezan outras organizacións por uns ou outros motivos.
 - c) Certificadores da calidade do sistema.
2. Establecer unha segmentación das homologacións a entidades formativas para a impartición baseada en módulos, non no certificado de profesionalidade completo como ata o de agora. A situación actual obriga a un esforzo investidor que disuade, en moitas ocasións, as organizacións de acometeren certificados primordiais nunha zona concreta
 3. Ligar esas homologacións á capacidade real das entidades para a impartición, non a un espazo físico determinado. A relación da homologación co espazo fai imposible, moi a miúdo, dar formación na localidade onde se demanda.
 4. Imbricar nos certificados profesionais as competencias transversais: TIC, medio ambiente, prevención dos riscos laborais, idiomas... de xeito xeneralizado e serio e non só como módulos «maría».
 5. Incluír tamén outro tipo de competencias transversais ligadas a actitudes (traballo en equipo, capacidade de comunicación e negociación, intelixencia emocional...)
 6. Abordar, tamén neste subsistema, a educación para a cidadanía –ciudadanía europea neste caso– como igualdade de oportunidades ou participación en organizacións cuxo fin sexa influir nas administracións e os gobernos para a mellora do contorno nun sentido amplo. Non só se trata de formar traballadores cualificados, trátase de formar cidadáns cualificados.
 7. Todos os puntos anteriores requiren, ao noso entender, un esforzo importante de homoxeneización das cualificacións nos seus niveis básicos. Deste xeito, o número de títulos diferentes (que pode ascender a varios centos) podería estar ligado especificamente a formacións máis curtas e permitiría un mantemento e actualización máis eficaz. As formacións básicas obrigadas precisarían moi probablemente dun esforzo de actualización maior se cabe, pero limitado a un número moito menor de módulos (ou de créditos).
 8. Establecer claramente os estándares para a validación das competencias adquiridas no exercicio da actividade profesional e ligalos á negociación colectiva e ao contorno empresarial e social. A experiencia demostra que as formacións habilitantes teñen

unha forte demanda no sistema de FC e o sistema é ben coñecido no sector que as establece (Estudio CC.OO, 2005.: Las actividades de Formación Continua en las empresas; los principales resultados de la Encuesta Europea de Formación Continua).

9. Determinar aqueles módulos que poderán acreditarse mediante sistemas máis flexibles de formación (distancia, teleformación ou mixta).
10. Por último, pero quizá o máis importante, deberase simplificar o axuste do INCUAL co sistema ECVET que está a xurdir do traballo, por encargo da Comisión, de múltiples organizacións europeas. Cremos que as modificacións propostas facilitarían moito ese labor. Unha achega habitual dos axentes sociais ao ECVET é a dificultade de relacionar sistemas baseados en créditos con outros baseados en unidades de competencia (UEAPME response to the consultation from the European Commission concerning ECVET, 2004, por exemplo). Aínda que o INCUAL parece estar adoptando o sistema de créditos na definición de, polo menos, algunhas das cualificacións profesionais, haberá que afondar no sistema, en especial no referente ás competencias transversais e na creación de itinerarios.

6.- CONCLUSIONES

A acreditación de competencias profesionais é un requisito para o desenvolvemento do subsistema de FPC. O proceso está a dar os últimos pasos para a súa posta en marcha en España e en Europa, despois dunha longa e accidentada traxectoria.

Aos axentes sociais correspóndelles unha longa e complexa tarefa para posibilitar a institucionalización do subsistema da FC que permita lexitimalo nun marco respectuoso cos intereses dos traballadores e das empresas.

No camiño van aparecer atrancos técnicos de todo tipo, reticencias e desconfianza ante os cambios, que son habituais e poden eludirse cunha boa explicación do sistema e, sobre todo, polo seu bo funcionamento unha vez executado.

Pero tamén é moi probable que aparezan moitas outras actitudes de rexeitamento ligadas a corporativismos, a reticencias dalgúns compoñentes e actores do sistema educativo a deixar de ser «tendas de mobilidade pechadas».

Os sindicatos tamén deberíamos tentar, cremos, anticipar e reducir esas actitudes nas nosas organizacións. A acción sindical está na defensa dos dereitos de todos os traballadores, non só dos dun sector que poida verse máis ou menos afectado polos cambios.

Metodología de tipificación de acciones de formación continua

Juan Antonio García Fraile

Chantal Biencinto López

Facultad de Educación – C.F.P. UCM

RESUMEN

Con el objetivo de tipificar las distintas acciones de formación continua ofertadas en los distintos sectores de producción, se presenta una metodología específica de tipificación que se concreta en una **ficha**. La finalidad de esta ficha es tipificar y describir el conjunto de acciones que incorporen los aspectos formativos específicos requeridos para dar respuesta a las diferentes necesidades detectadas, contemplando las distintas formas organizativas y de división del trabajo de cada sector, distinguiendo tres tipos diferentes de acciones:

1. Acciones formativas generadoras de competencias específicas del sector.
2. Acciones formativas generadoras de competencias relacionadas con el sector transferibles a ocupaciones de otros sectores.
3. Acciones formativas generadoras de competencias transversales que por características propias del sector o por su peso en el empleo requieran adaptar o incrementar sus contenidos.

Dicha ficha es consecuencia de un estudio documental previo y de un intento posterior por agrupar las acciones formativas llevadas a cabo en cada sector. Recoge tanto la oferta empresarial como la demanda de los trabajadores. Se trata de un instrumento muy útil para agrupar la diversidad de acciones de formación continua que se ofertan cada año en cada uno de los sectores productivos.

PALABRAS CLAVE

Metodología, formación continua, ficha tipificada, oferta/demanda / Methodology, life long learning, standardised card, supply/demand

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en cualquier sector de la economía, la formación se entiende como una de las claves para responder a las nuevas exigencias del mercado y los avances tecnológicos y, en particular, en los Estados miembros de la UE, para cumplir con las nuevas normativas comunitarias en cuanto a calidad, salud laboral, nuevas tecnologías y atención al medio

ambiente. Estas nuevas exigencias han distinguido más claramente dos tipos de formación: la inicial para aprender un oficio, y la formación continua para adaptar las capacidades ya adquiridas a las nuevas exigencias sociales, tecnológicas y del mercado. Si hasta hace unos años las empresas sólo exigían a sus trabajadores una formación inicial en el oficio que iban a desempeñar, actualmente la tendencia es que valoren cada vez más la formación continua de su plantilla, para adaptar la empresa a los permanentes cambios antes mencionados.

En efecto, si bien ha sido un proceso lento y hace falta mucho camino por recorrer en este campo, las empresas de todos los sectores han venido asociando, lentamente, la idea de competitividad a la de inversión en nuevas tecnologías y en capital humano (formación), como requisitos indispensables para mejorar la productividad. Y, con independencia del valor añadido que supone la formación, sin ella, la inversión en capital fijo, esto es, en nuevos equipos tecnológicos es estéril. Esto ha contribuido a consolidar lentamente una práctica en la que las empresas no sólo valoran la formación inicial, sino que además fijan un presupuesto cada año para la formación continua de su personal.

Sin embargo, para que la formación continua sea efectiva, eficiente y redunde verdaderamente en beneficio de sus destinatarios, además de la cantidad de la misma, conviene establecer criterios de calidad que vendrán determinados por procedimientos de detección de necesidades y la selección adecuada de las técnicas de discriminación de la información más adecuada para los destinatarios. Exponemos a continuación el modelo que consideramos más adecuado para la realización de estudios sobre los niveles de formación en sectores productivos.

1. CONCEPTOS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA, RELACIONAL Y TRANSVERSAL

Previamente a la utilización de cualquiera de las técnicas se deben definir estos tres conceptos:

- **Acciones de formación específicas:** conocimientos y habilidades en una materia concreta estrechamente vinculada con las actividades profesionales que realiza el trabajador. El aprendizaje de acciones específicas se circunscribe al sector en que desarrolla sus tareas profesionales.
- **Acciones de formación relacionadas:** conocimientos y habilidades en materias relacionadas con la actividad que realiza el trabajador, transferibles a ocupaciones de otros sectores diferentes al que realiza su labor.
- **Acciones de formación transversales u horizontales:** aquellas acciones que son generadoras de competencias transversales y que por características propias del sector o por su peso en el empleo, requieran adaptar o incrementar sus contenidos.

2. METODOLOGÍA DE TIPIFICACIÓN: FICHA

La metodología para la tipificación y estructuración de las acciones de formación, debe contemplar una serie de fases o pasos necesarios para la consecución de los objetivos propuestos. Este procedimiento para tipificar la formación, responde a una estructura lógica de investigación.

- a) En una primera fase documental, se deben contemplar aspectos como la estructuración de la oferta formativa por ámbitos y familias profesionales. Asimismo, en esta fase documental se debe completar un mapa ocupacional tanto de la oferta como de la demanda, así como los itinerarios propuestos.
- b) En una segunda fase de corte experimental, se debe recoger toda aquella información relevante para el estudio. La recogida de información se realizará mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. El instrumento fundamental para ésta recogida de información será el *cuestionario*. Para la aplicación del cuestionario se tendrán en cuenta una serie de aspectos y condiciones que describimos a continuación:
 - Selección de la información relevante y justificación de la elección de la técnica a utilizar.
 - Identificación de colectivos: empresarios, trabajadores, directivos, responsables de recursos humanos...
 - Determinación del procedimiento de recogida (personalmente, vía correo electrónico, por FAX...).
 - Criterios y justificación de la muestra (tamaño, margen de error y fiabilidad).
 - Una vez aplicado el cuestionario y recogida la información, será necesario tabular los datos para su posterior tratamiento estadístico. En este punto, recomendamos la utilización de programas de análisis de datos, tipo SPSS.
 - El análisis de los datos, contemplará una primera *fase descriptiva* (análisis de las medidas de tendencia central y variabilidad, así como un análisis de porcentajes); y una segunda fase donde se podrán *analizar las diferencias de medias* al igual que la realización de un *análisis correlacional*.

Como complemento a este tipo de instrumentos podemos contemplar la posibilidad de utilizar técnicas de corte cualitativo. En primer lugar señalar que la información que nos proporcionan las técnicas cualitativas tendrá que ser tratada de forma independiente a la información obtenida a través del cuestionario. Los instrumentos más utilizados para este tipo de estudios, son las *entrevistas semiestructuradas* y los *grupos de discusión*. Referente a las entrevistas, habrá que tener en cuenta una serie de aspectos

importantes: en primer lugar, el número de entrevistas a realizar; en segundo lugar, el perfil de los entrevistados; y, por último, la información que se pretende conseguir con este instrumento y justificar su utilización en el proyecto.

En cuanto a los grupos de discusión, al igual que con las entrevistas, tendríamos que contemplar una serie de aspectos importantes para llevar a cabo la técnica. Estos aspectos podemos resumirlos en fijar el número de reuniones, establecer el número y perfil de los participantes (este aspecto resulta esencial para que la información sea relevante) y, por último, elaborar el guión del grupo y justificar el porqué de la utilización de esta técnica.

Los datos que nos proporcionan estos instrumentos serán susceptibles de ser analizados mediante análisis de contenido. Del mismo modo, podemos utilizar la triangulación de métodos para validar la información recogida.

- c) Por último, una fase analítica donde, con la información procedente de las fases anteriores, podremos elaborar la ficha de tipificación de la oferta formativa. La **ficha** debe contener los siguientes elementos:
- Descripción de cada Acción Formativa respecto del Código del Grupo de Acciones Formativas. Dichas acciones de formación continua se estructuran en *ámbitos de competencia profesional* y *grupos de acciones*, las cuales se relacionan con la ordenación de la formación ocupacional llevada a cabo por el INEM en 1998 y a las publicadas en el R.D 1128/2003 de 5 de septiembre.
 - De acuerdo con ello se asigna la acción de formación continua a:
 - *Familia profesional.*
 - *Ámbito de competencia profesional.*
 - *Grupo de acciones.*
 - *Definición del objetivo general de la acción:* se trata en este apartado de definir lo más exactamente posible la acción para adecuar los recursos, tiempo y metodología a la misma y diferenciarla así del resto, y sobre todo de aquellas otras que pudieran presentar similitudes o llevar a equívocos.
 - *Correspondencia con la Clasificación del INEM 98:* se trata de inscribir la acción dentro del Código de Formación Profesional 98, establecido en función de las Familias Profesionales INEM 98 en relación con la Tabla de Familias Profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

- *Establecimiento y definición del Código de Ámbito de Competencia Profesional (FTFE).*
- *Establecimiento de correspondencia con el CNC:* adscripción de la acción formativa al Código de FP correspondiente, dentro de la Tabla de Familias Profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).
- *Relación con Ocupaciones Preferentes del CNO94:* adscripción de la acción al Grupo y Código correspondiente dentro de la Clasificación Nacional de Ocupaciones 199 (CON 94) (RD 917/1994).
- *Definición de la Ocupación Preferente de Estudio:* vinculación de la acción con una ocupación preferente para tomar como referentes las competencias y cualificaciones propias de la misma.
- *Ocupaciones relacionadas con el Estudio:* vinculación de la acción formativa y ocupación preferente a la que se vincula, con otras ocupaciones con semejanza en determinados procesos y competencias.
- *Puestos a los que se dirige preferentemente la acción formativa:* identificación de aquellos puestos de trabajo del sector a los que iría dirigida la acción formativa de forma preferente, de acuerdo con las demandas y necesidades de los mismos.
- *Tipo de acción:* adscripción de la acción, en función de las competencias que contiene a uno de los tres tipos clásicos: *Competencias Específicas, Relacionadas o Transversales.*
- *Asociadas a las Unidades de Competencia:* indicación de los procesos y unidades de competencias vinculados a la acción.
- *Peso de la acción en el conjunto de la oferta:* cuantificación de la acción en el conjunto de la oferta formativa del sector de acuerdo con los parámetros: *Baja, Media, Alta.*
- *Clasificación Profesional Convenio. Grupo/s:* adscripción de destinatarios preferentes de la acción dentro de los grupos establecidos en el convenio laboral del sector.
- *Área Funcional:* identificación del área de la empresa al que pertenecen los destinatarios de la acción.
- *Categoría profesional:* indicación de la categoría profesional del sector de los destinatarios de la acción.

- *Modalidad de Impartición:* en función de los destinatarios, su nivel de formación, el carácter de la misma y la metodología empleada de acuerdo con los criterios de *Presencial, No Presencial o Mixta* y las categorías intermedias.
- *Duración:* asignación del número aproximado de horas en que se llevaría a cabo la acción de una manera óptima.
- *Nivel Educativo Previo (CNED 2000):* indicación del nivel educativo mínimo (titulación académica o formativa) que deberían poseer los sujetos para un aprovechamiento óptimo de los contenidos.
- *Nivel al que se dirige (UE):* nivel de cualificación recomendable que deberían poseer los destinatarios de la acción.
- *Contenidos de la Acción en módulos:* número y nomenclatura de los módulos de contenidos en que deberían dividirse el conjunto de contenidos de la acción para una adecuada periodización y secuenciación de los contenidos de la misma.
- *Perfiles requeridos para el formador o tutor:* requisitos que debería reunir el formador, de acuerdo con el perfil clásico del docente: formación académica, experiencia profesional, nivel pedagógico.
- *Perfil y número idóneo de participantes:* indicar número idóneo de participantes para una asimilación correcta de los contenidos y un aprovechamiento adecuado de los recursos y la metodología empleada.
- *Recursos materiales necesarios para la impartición de la acción:* indicar de modo orientativo los recursos mínimos necesarios para una adecuada impartición de la acción formativa.

CONCLUSIONES

Para finalizar esta comunicación, expondremos un análisis de las dificultades con las que nos podemos encontrar cuando ponemos en marcha una metodología de este tipo, así como las posibles mejoras encaminadas al mejor aprovechamiento de la ficha.

Las principales dificultades con las que nos podemos encontrar dentro del proceso de tipificación se resumen en:

- *La diversificación de la oferta formativa* por parte de las empresas de un sector productivo determinado.
- *La dificultad de agrupar* las acciones formativas dentro de las tipologías existentes.

Para paliar estas posibles deficiencias del proceso recomendamos, de forma general, la:

- *ampliación y mayor concreción del Catálogo de Ocupaciones contenidas la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 1994.*
- *ampliación del Catálogo de Familias Profesionales del INEM 98.*
- *ampliación de la Tabla de familias Profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).*
- *ampliación y mayor discriminación de los Grupos y Categorías contenidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 1994 (CON-94) (RD 917/1994).*

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés Reina, M.P. (2001). *Gestión de la formación en la empresa*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, J.J. (1996). *La emergencia de nuevos modelos productivos: fabricando la organización del trabajo del futuro en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología III.
- Castillo, J.J. (1996). *Sociología del Trabajo*. Un proyecto docente. Madrid. CIS
- Castillo, J.J. (ed.) (1999). *El trabajo del futuro*. Madrid: Editorial Complutense.
- Castillo, J.J. [et al.] (1999). *División del trabajo, cualificación, competencias: una guía para el análisis de las necesidades de formación por los trabajadores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología III.
- Etxeberría, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla
- García, C.E. (1994). *Crecimiento económico e innovación: El debate sobre la formación y cualificación de la fuerza de trabajo*. Documento de Trabajo. CSIC. Madrid.
- Kirkpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.

Inmigración, formación intercultural e integración sociolaboral: a transversalidade como vía de intervención.

Diana Priegue Caamaño

Sonia Basanta Montenegro

Nuria Abal Alonso

Instituto de Ciencias da Educación - Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

En España, tal e como sucede na totalidade das rexións que compoñen o territorio mundial, o novo contexto económico e social caracterízase por unha rápida globalización a partir da cal, con todo o bo e o malo que isto supón, a vida social, económica, política e cultural se integra nun período de internacionalización. Damos por feito que os medios de comunicación e as tecnoloxías da comunicación e a informática (redes informatizadas) son un dos principais motores que dinamizan esta nova sociedade global, ou aldea global como a denominan algúns autores, son as vías indispensables para entrelazar todas as dimensións da sociedade, a vida económica, cultural, produtiva, de ocio, etc. (Torres, 1994).

Se ben a esfera económica é a que percibiu dun xeito máis directo a influencia do clima de interconexión e interdependencia que xerou nas últimas décadas, na actualidade, as demais esferas sociais e culturais están xa claramente afectadas por este fenómeno de intensidade crecente no panorama internacional en xeral e no noso país particularmente.

É por isto polo que a globalización, entendida como a capacidade dunha sociedade, e especificamente dunha economía, de funcionar como unha unidade en tempo real e a escala de todo o planeta (Beck, 1998), intensifica a chegada de inmigrantes ás distintas rexións que compoñen o territorio mundial, favorece a creación de contextos multiculturais e, en consecuencia, permite a emerxencia de relacións entre culturas historicamente separadas por límites ou barreiras espaciais.

Podemos dicir, polo tanto, que o proceso de globalización coas resultantes transformacións tecnolóxicas e económicas, e, principalmente, o crecemento dos fluxos migratorios ao longo dos últimos anos, son os grandes determinantes do desenvolvemento e emerxencia da multiculturalidade na sociedade e, en consecuencia, no entorno laboral e na empresa española.

1. Inmigración e emprego: na procura de mellor fortuna

Se observamos a dinámica migratoria dos últimos anos, sorprende que unha importante parte dos fluxos migratorios non se dirixe a países moi desenvolvidos senón a outros que teñen un menor nivel de renda económica pero que están sufrindo un crecemento sorprendentemente rápido. Referímonos, polo tanto, a factores de atracción derivados, principalmente, da demanda efectiva nos mercados de traballo dos países de destino provocada, ben polo ciclo expansivo no que están inmersos, ou ben por aqueles desequilibrios relacionados co envellecemento e/ou redución da poboación activa, coa escaseza dalgunhas cualificacións no país de orixe ou coa elevación do salario de reserva da forza de traballo nacional.

Tal e como estima a Organización Internacional do Traballo (OIT), na segunda metade do pasado século, foron preto de 80 millóns as persoas que por motivos de traballo se desprazaron dende os seus países de orixe na procura de mellor fortuna. Sen embargo, contrariamente ao que poderíamos agardar nun principio, a maioría dos fluxos migratorios proceden de países cun nivel intermedio de desenvolvemento e non en situacións de pobreza extrema. Ao mesmo tempo, destacar que tampouco emigran os máis pobres deses países, senón aqueles que contan cos suficientes recursos como para facerlle fronte aos custos ou dificultades que esta decisión supón.

No caso concreto de España, o feito de ser un país pertencente á Unión Europea e un espazo fronteirizo entre esta e o Norte de África, xunto coa súa vinculación á área lingüística hispana, fan que estes factores sexan importantes na atracción de inmigrantes cara o noso territorio. Tal e como sucede na maior parte dos países da Unión, a inmigración de carácter económico e, máis concretamente, de aquelas persoas que buscan emprego en España, predomina sobre a inmigración motivada por outros factores (políticos, culturais ou relixiosos). Sen embargo, aínda que poidamos sinalar que as demandas do mercado laboral son a principal causa do incremento das chegadas de persoas procedentes do estranxeiro, a mellora das oportunidades de vida constitúe un factor de atracción moito máis xeral.

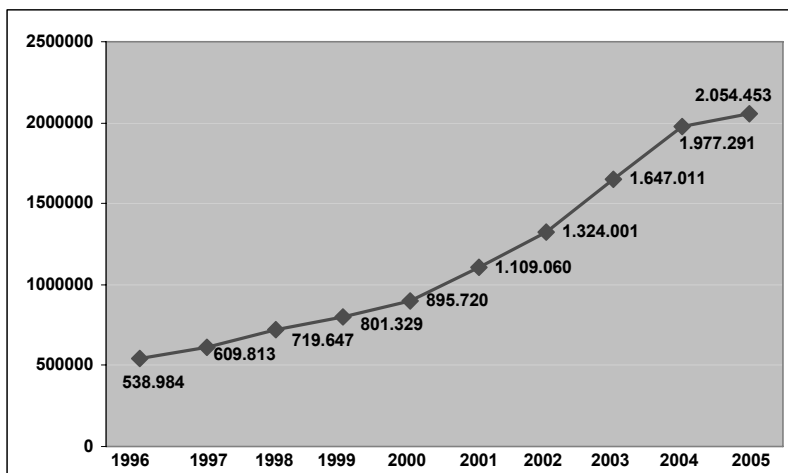
Na actualidade España, presenta unha das taxas de crecemento da inmigración máis altas da Unión Europea, concretamente, case unha quinta parte das persoas que emigran á Unión se asentan no noso país (CES, 3/2003). Tal e como reflicten os datos do INE³⁷, se a finais do ano 2004 os residentes estranxeiros supoñían o 7% da poboación³⁸ (3.034.326 millóns de estranxeiros), no terceiro mes do 2005 esta cifra elévase xa ata o 8,4%³⁹ (3,69 millóns de estranxeiros) (ver gráfica 1).

³⁷ (<http://www.ine.es>)

³⁸ A poboación española a 1 de xaneiro de 2004 ascendía a 43.197.684 persoas (<http://www.ine.es>).

³⁹ As estimacións provisionais do INE (<http://www.ine.es>) avanzan que a 1 de xaneiro de 2005 a poboación de España creceu nunhas 770.000 persoas con respecto ao pasado ano, é dicir alcanza os 43,97 millóns de persoas.

Gráfica 1: Evolución de estranxeiros residentes en España 1996-2005



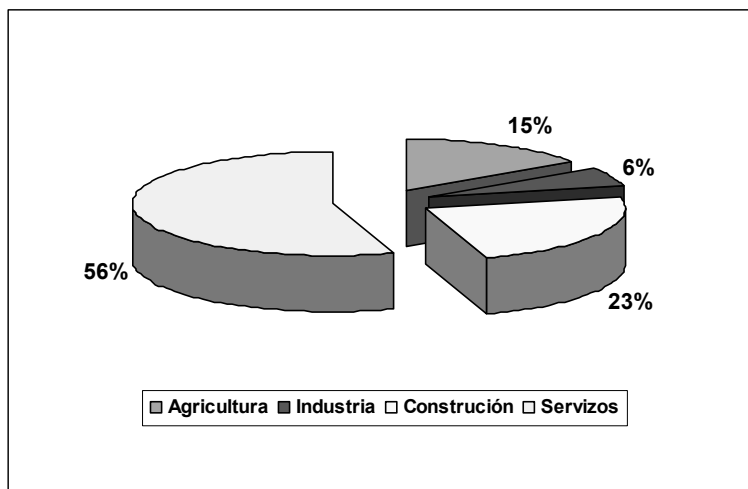
Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (2005)

En definitiva, nos últimos cinco anos, despois da consolidación dunha inmigración de asentamento e de raíz fundamentalmente económica, o número de inmigrantes alcanza cifras insospeitadas ao tempo que se ven producindo a ampliación e diversificación do contingente migratorio de ampla repercusión no panorama social español e, concretamente, tal e como aborda a cuestión nuclear deste traballo, no ámbito sociolaboral.

Tal e como indican os datos oficiais, a finais de xuño deste mesmo ano a proporción de traballadores estranxeiros afiliados á Seguridade Social respecto ao total nacional era do 8,33% (1.588.215 traballadores), dos cales o 60,54% son homes e o 39,46% mulleres e onde a idade media se aproxima aos 35 anos. Segundo continente, predominan os procedentes de Latinoamérica (39,47%) seguidos dos nacionais dalgún país africano (20,94), dos nados en países da Europa Comunitaria (19,50) e dos europeos non comunitarios (13,47%). Se analizamos a nacionalidade do colectivo máis numeroso atopámonos con que os traballadores ecuatorianos (249.048 persoas) e os marroquís (238.796 persoas) supoñen máis do 30% do total de traballadores estranxeiros.

Atendendo agora ao sector de actividade, a gran maioría das persoas estranxeiras que traballan no noso país ocúpase no sector servizos (exactamente no sexto mes deste ano rexistráronse 671.913 contratos), e na construción (283.429 traballadores estranxeiros), mentres que a agricultura (188.526 traballadores) e a industria (75.805) acollen a un número máis reducido (ver gráfica 2).

Gráfica 2: Traballadores estranxeiros por sector de actividade (%)



Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais, 2005

A análise cualitativa das cifras rexistradas pon de manifesto a precariedade laboral á que se enfrenta o colectivo de traballadores estranxeiros que reside no noso país. Como acabamos de ver, a gran maioría realiza actividades que demandan unha cualificación escasa, que requiren unha alta taxa de actividade e onde o peso da economía somerxida, así como a irregularidade e a mobilidade sectorial, ocupacional e de empresa, teñen unha maior notoriedade (Izquierdo, 2003).

Diante da adversidade, non sorprenden as múltiples dificultades de integración ás que se enfrontan estas persoas e ás que será preciso atender dende unha perspectiva na que se acompañen todas as dimensións claves deste proceso: a participación e a mobilidade no mercado de traballo, o coñecemento da lingua e da educación, a integración residencial, o acceso a saúde e aos servizos sociais, o acceso aos dereitos cívicos e, en xeral, a un contorno de participación cultural e social (CES, 2004).

Sen embargo, a pesar de que a normativa legal recolle a necesidade de que o colectivo inmigrante poda acceder en condicións de igualdade ao mercado de traballo, a situación laboral que viven día a día as persoas chegadas dende outras latitudes é ben distinta dos ideais recollidos nas disposicións legais. Neste senso, temos que destacar as múltiples diferenzas existentes entre autóctonos e alóctonos e, sobre todo, non podemos pasar por alto os múltiples atrancos, tanto estruturais como institucionais, aos que se enfrontan estas persoas.

Consecuentemente e, sobre todo, a partir do incremento continuado dos fluxos migratorios cara o noso país, o goberno español comezou a poñer en marcha distintas medidas lexislativas a fin de procurar a regulación e facilitar a integración social e laboral do colectivo de estranxeiros. Tal e como se recolle na Lei Orgánica 4/2000, de 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa integración social, reformada pola Lei Orgánica 8/2000, de 22 de decembro, e o seu Regulamento de execución, establécese a posibilidade de outorgar permisos de traballo a estranxeiros legais en España e a aqueles que non se encontren nin residan en territorio español, a través de distintos procedementos e tendo en conta as distintas circunstancias destas persoas, as características do traballo que vaian a desenvolver, a situación nacional do emprego, etc. A articulación de dita normativa ten como obxectivo ordenar, a través do traballo e a oferta existentes, a chegada legal ao noso país de estranxeiros en base á capacidade de acollida e determinada, á súa vez, polo exceso de oferta de traballo que non se cubre polo mercado de traballo nacional, a fin facilitar a súa integración e o seu desenvolvemento persoal e profesional.

Atopámonos, xa que logo, diante dun contexto sociolaboral en transformación, estreitamente vencellado ao impacto das novas tecnoloxías e á nova paisaxe social, e, a partir do cal se pon de manifesto a emerxencia dunha realidade de complexidade crecente con novas necesidades e requirimentos que, no marco da multiculturalidade, esixe o esforzo de todos e todas.

2. A emerxencia da multiculturalidade nas empresas españolas: a formación como factor clave.

As profundas transformacións tecnolóxicas, económicas e sociais que teñen afectado ás lóxicas produtivas, aos fluxos demográficos, á estrutura das organizacións e, en última instancia, ás necesidades profesionais, requiren, como ben se ten mencionado con anterioridade, novas respostas en todos os eidos da sociedade actual.

Estas transformacións, e, principalmente, o fenómeno da inmigración, supoñen un dos grandes determinantes do desenvolvemento e emerxencia da multiculturalidade nas empresas do noso país.

A chegada de inmigrantes a España significa, entre outras cousas, unha importante riqueza para o conxunto da sociedade española, ben sexa económica, cultural e/ou social. En primeiro lugar, aportan o seu traballo e, neste senso, contribúen ao desenvolvemento económico. Tamén traen as súas tradicións, as súas pautas culturais, as súas visións do mundo, as súas formas de relacionarse, os seus modos de ser, pensar e sentir.

Por suposto, a chegada dun número importante de inmigrantes nun período curto de tempo obriga a unha adaptación acelerada do conxunto da sociedade. Vese afectado o

mercado de traballo e a escola; inflúe no sistema sanitario e nos servizos sociais; cambia a paisaxe humana das cidades e pobos; e tamén se ven modificadas as actitudes e comportamentos de acercamento e rexeitamento a outras persoas.

En canto aos inmigrantes no mundo laboral, cabe salientar que os traballadores inmigrantes constitúen un segmento propio dentro do mesmo. Este segmento pode estar provocado por diversas causas tales como a lexislación, as diferenzas culturais e o agrupamento nacional en ámbitos de actividade. É por isto que a integración laboral dos inmigrantes é bastante baixa: segregación ocupacional, altas taxas de paro, precariedade no traballo, temporalidade e mobilidade espacial, peores condicións de traballo, baixos salarios, e, en ocasións, non contratación polo feito de ser estranxeiro. Derivado disto, os inmigrantes atópanse en situacións de desvantaxe ou de exclusión no mercado laboral.

Atopámonos, entón, cun contexto sociolaboral en transformación, estreitamente asociado ao impacto das novas tecnoloxías e á nova paisaxe social, e, a partir do cal se pon de manifesto a emerxencia dunha realidade de complexidade crecente que trae consigo a necesidade de redefinir as tarefas e os requisitos de formación dos traballadores.

“El trabajador actual ya no puede responder únicamente a los requerimientos de las tareas específicas de un puesto de trabajo sino que debe ser capaz de afrontar con éxito las eventualidades que surgen en el desempeño del mismo. Ciertamente, ya no basta con cualificaciones técnicas o funcionales”. (Pérez Escoda, cit. en Aneas, 2003).

Así pois, xunto coas evidentes demandas de cualificación técnica, a formación permanente dentro da empresa cobrará unha especial relevancia a fin de que os traballadores poidan responder con eficacia e calidade aos requirimentos do entorno produtivo e, por suposto, ás novas esixencias derivadas das relacións profesionais, laborais e persoais que se establecen no marco da multiculturalidade social e empresarial.

A empresa convértese, nesta orde de cousas, nunha organización multicultural, é dicir, aquela na que conviven moitos grupos ou persoas pertencentes a diferentes culturas. Neste senso, e con fins clarificadores, queremos destacar que o termo intercultural engade ao anterior o feito de que estas persoas ou grupos diversos se relacionan, enriquecéense mutuamente, o que implica diálogo e comunicación entre os mesmos.

Este diálogo comeza pola aproximación e coñecemento da outra cultura, o que supón a loita e a eliminación, na medida en que sexa posible, dos estereotipos culturais que cada cultura produce das outras, o que implica o descubrimento e comprensión de valores alternativos e, se é o caso, a súa realización.

O contacto, o traballo en equipo e a convivencia entre persoas de procedencias e culturas distintas dentro dunha empresa requirirá a posta en marcha de accións formativas que faciliten a adquisición de competencias que ata o momento non foron necesarias e cuxo desenvolvemento repercutirá favorablemente tanto no exercicio profesional coma no clima social da organización.

O escenario da empresa convértese, polo tanto, nun ámbito de integración, pero non só a nivel laboral, senón, tamén, de integración cultural.

A formación permanente é unha formación que inclúe toda experiencia no tempo ou no espazo que contribúa directa ou indirectamente á formación do individuo. Máis que nunca, os cidadáns desexan planear as súas propias vidas, teñen que participar activamente na sociedade e teñen que aprender a convivir de maneira positiva coa diversidade cultural, étnica e lingüística. A educación e a formación son, pois, a chave para aprender e comprender cómo afrontar estes retos.

Os inmigrantes que veñen a España con intención de traballar deben someterse a un proceso de socialización secundaria para alcanzar un nivel de adaptación básico: coñecemento do idioma e das pautas culturais máis xerais e estendidas entre os españois. Por outro lado, de forma moi semellante a como ocorre cos traballadores autóctonos, deben implicarse na formación para o emprego e nos procesos de formación continua que se desenvolvan dentro da propia empresa.

Neste orden de cousas, cabe sinalar a importancia da formación profesional no seu conxunto, e da formación profesional ocupacional e continua en particular; posto que canto maior sexa a súa formación, maior será a súa integración económica e social na nova sociedade na que se atopan; máis posibilidades terán de atopar un emprego, mellores serán as súas condicións laborais; e maior será a súa calidade de vida.

Podemos entender a formación profesional como o conxunto de actividades que proporcionan ás persoas as competencias para exercer un traballo ou conxunto de traballos. Pero xa que estamos a falar de espazos multiculturais, o que debemos subliñar é a importancia, dentro da formación profesional, da formación intercultural.

A formación intercultural planea capacitar ás persoas para que poidan facer fronte aos diversos requirimentos sociais, psicolóxicos e profesionais que unha situación intercultural pode demandar. É por isto que se estima a formación intercultural como unha formación eminentemente práctica, orientada á mellora do desempeño e solución de problemas. Problemas que poden derivarse dos procesos de choque cultural, relacións sociais

interculturais ou desaxustes profesionais ocasionados polas diversas perspectivas que unha mesma cultura pode determinar.

Así as cousas, a meta dunha empresa na que se da diversidade cultural, debería ser aquela na que houbera relacións interculturais e integración entre os seus membros. Velaí a importancia da formación intercultural que permite ás persoas superar os problemas que poidan interferir no mellor aproveitamento das súas experiencias interculturais, así como desenvolver relacións interpersoais con persoas doutra cultura de xeito máis satisfactorio e positivas.

Por outra banda, desde o punto de vista da sociedade receptora, a formación dos inmigrantes influiría na súa capacidade produtiva e, tamén, na súa integración económica e na harmonía social. É por isto que a formación intercultural se debe impartir desde a base da reciprocidade, é dicir, que se formen todos aqueles grupos culturais que se atopen en relación, tanto minoritarios ou chegados recentemente como os grupos minoritarios, posto que os procesos de choque cultural son comúns a un e a outro grupo.

Por suposto, existen algúns sectores no país receptor que prefiren unha man de obra sen cualificar, que fagan traballos non desexados pola poboación autóctona.

En resposta ás necesidades de formación dos inmigrantes, nos últimos anos en todo o país se veñen realizando multitude de iniciativas educativas, desde as máis diversas instancias, e con obxectivos variados, perspectivas ideolóxicas e metodolóxicas distintas e, ademais, con resultados moi dispares. Gobernos rexionais, concellos, sindicatos, organizacións empresariais, organizacións non gobernamentais e asociacións diversas se están a ocupar da formación dos inmigrantes.

Falar, por tanto, de empresa multicultural non só é falar de economía, organización ou cualificación profesional, é falar tamén de xenofobia ou racismo, marxinação e políticas sociais, entre outras cousas. O escenario profesional en que se desenvolve a persoa é cada vez máis complexo; estamos ante un contexto laboral que demanda novas obrigas ás persoas que deben desenvolverse nel.

A formación intercultural pode ser, pois, un axente de cambio e reestruturación cognitiva. Fomenta a tolerancia á ambigüidade, a non formulación de xuízos, o etnorelativismo ante as diferenzas culturais, a flexibilidade cognitiva e comportamental, todos eles requisitos previos para a competencia intercultural.

As persoas soemos ter unha perspectiva espontaneamente etnocéntrica, que nos propicia a nosa identidade persoal e unha perspectiva persoal radicada nos valores, puntos de

vista, repertorios de conduta e representacións cognitivas que teñen determinado a propia cultura. Segundo a nosa opinión, só mediante a formación intercultural, tras un proceso de cambio interior, se pode chegar ao etnorelativismo, pero este proceso de transformación social non é doado nin rápido.

O multiculturalismo pode despertar gran número de dilemas nas persoas, así como a perda de identidade persoal, a confusión do autoconcepto, e outras consecuencias negativas. Pero a pesar de todo, esta realidade multicultural, debidamente guiada e tutelada pola formación intercultural pode transformarse.

Desde a nosa perspectiva, a formación intercultural para a integración pode ser considerada como unha estratexia moi útil para a loita contra a exclusión social, en canto a que na medida en que as persoas inmigrantes contan con competencias interculturais, disporán de máis facilidades para localizar un emprego e desempeñalo baixo uns parámetros axeitados á cultura da empresa, sempre que esta teña claro o valor social da diversidade cultural.

A formación intercultural é, pois, unha formación na que a percepción e o recoñecemento dun mesmo e do outro son elementos básicos; este é, demanda competencias interculturais non só das persoas inmigrantes, senón de todos os axentes implicados na realidade na que nos atopemos.

3. As competencias interculturais como estratexia de formación na empresa.

Antes de proceder a introducirmos con maior detalle nas competencias interculturais, comezaremos facendo unha breve introdución acerca das competencias profesionais sobre as que se fundamentará a nosa estratexia formativa no marco da empresa multicultural.

Debemos ter en conta que o concepto de competencia posúe unha natureza complexa, cambiante e polisémica, é dicir, é un termo relativo do que emerxen diversas acepcións e implicacións.

É necesario aclarar que tradicionalmente se consideraban as competencias como algo sumamente específico e vinculado a un posto de traballo; sen embargo, na actualidade, os cambios nas lóxicas de produción e comunicación, a mobilidade, a multiculturalidade, etc. debuxan un contexto laboral que demanda novos requirimentos ás persoas que deben desenvolverse nel. Xa non basta con cualificacións técnicas ou funcionais (Pérez Escoda, cit. en Aneas, 2003).

Desta forma, podemos considerar as competencias como o conxunto de coñecementos, procedementos e actitudes combinados, coordinados e integrados na acción,

adquirido a través da experiencia (formativa e non formativa –profesional-) que permite ao individuo resolver problemas específicos de forma autónoma e flexible en contextos singulares (Tejada, 1999).

As competencias non poden reducirse nin ao “saber” nin ao “saber facer”, senón á mobilización destes recursos. As competencias así concibidas, permítenos valorar a capacidade do traballador para poñer en xogo o seu saber adquirido na experiencia. Desta forma enténdense como unha interacción dinámica entre os distintos acervos de coñecementos, habilidades, destrezas, actitudes e desempeño no que se atope cada persoa.

Desde a nosa perspectiva, e sen obviar a existencia doutros enfoques ou modelos que tamén poden ser válidos, seguiremos a categorización que propón o ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) (1995) para formular sobre ela a nosa proposta de competencias interculturais.

Dende este modelo as competencias clasifícanse en: competencias básicas, técnicas e transversais, sendo estas últimas onde se integran as competencias interculturais.

Entendemos por competencias transversais o conxunto de destrezas que permiten ao individuo desenvolver e aplicar as súas propias competencias en actividades diversas e que implican tanto factores cognitivos, afectivos como comportamentais. Isto é, son consideradas competencias fundamentais para capacitar á persoa a traballar en diversos ámbitos profesionais logrando un resultado cualitativamente superior.

É dentro das competencias transversais onde debemos facer alusión á importancia das competencias interculturais. Seguindo a Aneas (2003), podemos definir as competencias transversais interculturais como aqueles coñecementos, habilidades e actitudes que permiten diagnosticar os aspectos persoais e as demandas xeradas pola diversidade cultural. Permiten negociar, comunicarse e traballar en equipos interculturais e facer fronte ás incidencias que xorden na empresa mediante o autoaprendizaxe intercultural e a resolución de problemas que consideren outras culturas.

As competencias interculturais requiren que a persoa dispoña duns referentes conceptuais, duns saberes que lle permitan diagnosticar, relacionarse e afrontar sobre bases válidas e rigorosas. Esta información permitirá á persoa recoñecer e identificar a cultura tanto propia como allea e planear respostas axeitadas a cada situación e necesidade intercultural.

A adquisición de competencias interculturais posibilitará á persoa un mellor desempeño profesional cando se producen relacións interculturais, e propiciará a integración sociolaboral das minorías culturais. Unha persoa será competente interculturalmente, cando na súa vida

cotiá, e mesmo en relación coas demandas laborais, sexa quen de resumir pragmaticamente aqueles coñecementos, disposicións e habilidades precisas para resolver con efectividade situacións de comunicación ou de resolución de problemas.

Finalmente, destacar que a actual emerxencia de empresas multiculturais fai necesario a formación de competencias interculturais nos traballadores como paso fundamental para o desempeño profesional e a integración persoal nunha empresa destas características.

4. Conclusións

Tense apreciado como o fenómeno da multiculturalidade na empresa é un fenómeno global de carácter estrutural. A multiculturalidade está causada por diversos motivos, pero é unha tendencia imparable que nos afecta en todos os ámbitos, e a empresa non queda á marxe.

No presente traballo amosamos como se vén configurando unha segmentación étnica de diversas ocupacións e a pesar de que hai presenza multicultural nos diversos niveis ocupacionais da empresa, as persoas inmigrantes, procedentes fundamentalmente de terceiros países, están maioritariamente infracualificados e presentan graves dificultades para lograr o recoñecemento da súa cualificación profesional.

Nesta orde de cousas, defínese a empresa multicultural como unha organización composta de elementos persoais, coordinada mediante a comunicación e a interacción e, cuxo fin, é a produción dunha serie de bens ou servizos.

Diversos aspectos poden determinar e afectar ás relacións sociais a nivel interpersoal, intergrupal e intragrupal; e aí a importancia da integración cultural na empresa, que implica a súa vez, competencia profesional dos traballadores, mantemento da propia identidade cultural, relación social e integración na organización para o seu benestar.

Xorde así a importancia de levar a cabo accións formativas que, no campo da interculturalidade e desde unha perspectiva transversal, lles permita aos traballadores adquirir as competencias que a nova situación social e profesional require.

Referencias.

- Aneas Álvarez, M^a A. (2003): Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas. Tesis Doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Beck, U. (1998): ¿Qué es la globalización?, Barcelona, Paidós.

- CES (2003): Informe sobre la situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española, Madrid, Consejo Económico y Social.
- CES (2004): La inmigración y el mercado de trabajo en España, Madrid, Consejo Económico y Social.
- Izquierdo A. (dir.) (2003): Inmigración: mercado de trabajo y protección social en España, Madrid, Consejo Económico y Social.
- Tejada, F. (1999): Acerca de las competencias profesionales, Herramientas, 56, 20-30.
- Torres, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Madrid, Morata.

As Escolas Obradoiro, Casas de Oficios e Obradoiros de Emprego e a restauración do Patrimonio. Algunhas achegas puntuais na provincia de Pontevedra.

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez
Universidade de Santiago de Compostela

Cando en 1985 o arquitecto e humorista gráfico José María Pérez, *Peridis* decidiu chamar á porta do Ministerio de Traballo para explicarlle a idea na que viña a traballar desde había un tempo, descoñecía a repercusión que esta ía ter na vida de moitos mozos e mozas, e tamén no destino de moitas pezas do noso patrimonio histórico artístico a partir daquela data.

Natural de Aguilar de Campóo, *Peridis* observaba que na súa vila, malia a puxanza industrial que daban as fábricas de galletas, había moitos mozos e mozas que non remataban a súa etapa escolar, ou que a remataban sen moitas posibilidades de colocación. Ao mesmo tempo, como arquitecto preocupado pola restauración do Patrimonio histórico artístico, coñecía o estado de abandono no que se atopaba o mosteiro románico de Santa María La Real.

Foi así como concebía a idea de crear unha especie de escola que dera satisfacción a diversas demandas sentidas dunha parte da poboación: por un lado, crear un obradoiro de artesáns que promovera diversas técnicas da construción tradicional; por outro, poder transmitir aos rapaces sen estudos un oficio relacionado co traballo da pedra, a madeira ou a albanelería, con expectativas de futuro laboral no sector da restauración e rehabilitación da arquitectura rural. E ao mesmo tempo que os rapaces aprendían un oficio, habían de ir, paseniño, como base da súa aprendizaxe, restaurando algunha parte do mosteiro. Deste xeito, aquela escola podía dar acubillo a moitos mozos e mozas que pouco a pouco rematasen cos traballos iniciados nos muros do vello mosteiro.

O proxecto semellaba atractivo: por unha parte tratábase da restauración do mosteiro, e por outra, a “rehabilitación social” dos seus participantes. Afortunadamente, as súas palabras foron escoitadas con atención e interese e o proxecto piloto nacía, pouco despois, na vila palentina dando paso, co tempo, a un dos planos de formación e inserción laboral máis efectivos dos emprendidos desde a Administración dentro da educación non formal.

Como xa temos explicado noutras ocasións, o *Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios*, así chamado nun primeiro momento, formaba parte do Plan FIP (Formación e Inserción Profesional), financiado polo Fondo Social Europeo, o Ministerio de Traballo e a entidade promotora correspondente, podendo ser un concello, unha diputación, unha consellería, unha sociedade estatal ou unha entidade privada sen ánimo de lucro. Tratábase de vencellar o

emprego e a formación coa actuación sobre unha obra concreta, relacionada na meirande parte dos casos ao noso patrimonio. Como afirma Julio Martín Casas, no conxunto do Estado se agrupa o legado histórico-artístico máis rico e diverso de todos os que conforman a Unión Europea, detrás de Grecia e Italia.

A partir da idea inicial de *Peridis* xurdiron dúas modalidades de Centros: Casas de Oficios e Escolas Obradoiros —máis tarde, contra 1996, apareceron os Obradoiros de Emprego, pensados para desempregados maiores de 25 anos e parados de longa duración—. As casas de Oficios, cunha duración de 12 meses, estaban pensadas inicialmente para recuperar actividades artesanais a piques de desaparecer, como a cerámica, alfarería, cestería, artesanía do coiro, encadernación e outros labores tradicionais, tratando de rescatar e poñer en valor o que hoxe coñecemos, en certo modo, como patrimonio inmaterial.

As Escolas Obradoiro, en cambio, centráronse máis na restauración e conservación do Patrimonio material, sendo as primeiras escolas de Galicia as que se implantaron en Tui, Cuntis e Silleda. A primeira, á que nos referiremos máis tarde, para realizar labores de restauración no casco monumental; a segunda, para traballos similares no casco urbano de Cuntis relacionados coas termas; a terceira, para acometer sinxelas, pero efectivas, obras de consolidación no fermoso conxunto medieval do Mosteiro de Carboeiro, e de preservación botánica da súa fraga.

Para comprender a forte imbricación entre a experiencia das Escolas Obradoiro e o mundo da restauración arquitectónica basta citar tres exemplos abondo significativos, en tres planos diferentes. Primeiro, desde o ano 2000, a propia Xunta de Galicia mantén unha rede específica de Escolas Obradoiro ocupadas na restauración do patrimonio histórico ligado ao Camiño de Santiago. Segundo, o Grupo de Cidades Patrimonio da Humanidade, composto por 11 cidades declaradas Patrimonio da Humanidade pola UNESCO (Alcalá de Henares, Ávila, Cáceres, Córdoba, Cuenca, Ibiza, Salamanca, San Cristóbal de la Laguna, Santiago de Compostela, Segovia e Toledo), subscribiron un convenio en 2004 co fin de promover unha Unidade de Promoción e Desenvolvemento, a través do Servizo Público de Emprego Estatal que impulsa, elabora e promociona proxectos de Escolas Obradoiro e Obradoiros de Emprego nas Cidades Patrimonio en termos de creación de emprego e promoción dos recursos existentes. Por último, o Ministerio de Traballo ven de renovar, en novembro de 2005, o convenio de colaboración subscrito en 1997 coa Axencia Española de Cooperación Internacional, a fin de crear Escolas Obradoiro en Iberoamérica, Norte de África e países do Leste de Europa, para o desenvolvemento de proxectos relacionados co uso social do Patrimonio e a resolución de problemas e habitabilidade básica.

O Programa estatal comezou por aprobar, nos seus inicios, proxectos de Escolas Obradoiro cunha duración de 36 meses. Máis adiante íríase reducindo ata 24 e, mesmo cando

foi transferido á Consellería de Familia da Xunta de Galicia, en 1998, a meirande parte dos novos proxectos aprobados non tiñan unha duración maior de 18 meses, devaluando así, en grande medida o proxecto inicial.

Se o seu labor se centrou, inicialmente, na restauración do Patrimonio Histórico-Artístico, máis tarde pasou a desenvolver outro tipo de obras e proxectos tras adaptarse a novas necesidades, entre as que destacan a rehabilitación do patrimonio cultural ou natural; a xestión de residuos e augas, a protección do ambiente, etc. Tamén se foi ampliando a outros ámbitos, como o lecer (promoción do turismo, e desenvolvemento local e cultural), ou os personalizados de carácter cotián, como coidado de nenos, prestación de servizos de axuda a domicilio a persoas discapacitadas, e a mozos e mozas con dificultades e desarraigamento social. Entre as especialidades atópanse a construción (albanelería e cantería), construcións metálicas, electricidade, madeira e cortiza, recuperación ambiental, xardinería, ornamentación e forestal, e pel e coiro e servizos á comunidade.

Pero o balance da intervención directa no patrimonio histórico pode acarrear algunhas consideracións, sen ánimo de exhaustividade, que trataremos de salientar a continuación

Aspectos positivos

-O primeiro aspecto positivo que se debe sinalar é, sen lugar a dúbidas, a inserción sociolaboral dos participantes, pois o programa de Escolas Obradoiro e Casas de Oficios incide directamente nun dos estratos de poboación máis vulnerábeis ante as esixencias do mercado de traballo, é dicir, os mozos e mozas menores de 25 anos con escasa ou nula formación. Como xa se ten apuntado noutras ocasións, trátase dun programa solidario cos máis desfavorecidos e, polo tanto, de forte contido social.

-Outro dos aspectos que debemos salientar é a posta en valor de espazos públicos degradados ou abandonados, que volven outra vez a tomar vida a partir das actuacións das Escolas Obradoiro. Isto propiciou que fora medrando a actividade en sectores relacionados co Patrimonio e que naceran, incluso, novos sectores profesionais. Como afirma Martín Casas, entre 1988 e 2005, todas as Comunidades Autónomas teñen ido consolidando a intervención de urxencia relacionada coa arqueoloxía e a arquitectura, que ten permitido que un número considerábel de licenciados e técnicos poidan ter un desenvolvemento profesional medianamente normalizado, creando moitas veces sociedades que xeneran, á súa vez, máis emprego e riqueza. Pódese citar, neste sentido, o caso de varias escolas pioneiras en Galicia: a Escola Obradoiro de Betanzos ligada á restauración do parque “El Pasatiempo”, obra dos irmáns García Naveira de comezos do século XX e orgullo actual dos betanceiros; a Escola Obradoiro “Mosteiro de Carboeiro”, que deu a coñecer e

revalorizou o citado mosteiro e o seu fermoso contorno natural, por citar algúns dos exemplos máis salientábeis.

-En terceiro lugar, que as rehabilitacións que levan a cabo as Escolas Obradoiro se realizan con fins sociais, turísticos, culturais ou de lecer, xerando en si mesmas, polos de atracción e sinerxias de desenvolvemento económico que resultan moi interesantes desde todos os puntos de vista. Hai que considerar que, ademais de atopar traballo como asalariados, o alumnado das Escolas Obradoiro, Casas de Oficios e Obradoiros de Emprego fundan as súas empresas. Na súa meirande parte non deixan de ser modestas cooperativas, comunidades de bens, ou pequenas empresas de autónomos. Pero ninguén nega que son estas, en definitiva, as que conforman o tecido económico do país.

-Ademais, as intervencións que realizan as Escolas Obradoiro, Casas de Oficios e Obradoiros de Emprego sobre o noso Patrimonio, implican a preservación de importantes elementos de grande valor material e artístico. Debemos ter en conta que, desde o punto de vista orzamentar, a conservación dese inxente legado resulta un problema considerábel. As actuacións mínimas necesarias para conservar os bens móbeis e inmóbeis do Estado, e mesmo da Comunidade Autónoma, superan con moito as posibilidades das citadas administracións. Por outro lado, moitos deses elementos, sobre todo inmóbeis, non gozaban do necesario grao de protección, que é o que outorga a figura de BIC (Ben de Interese Cultural), pero que merecían ser dignamente conservados polo seu significado, no plano local, provincial ou comunitario; polo seu carácter histórico, artístico, arqueolóxico ou industrial, ou pola súa utilidade funcional, quedando, daquela, desamparados ou, en xeral, en mans das administracións municipais, pois na meirande parte dos casos, estas carecen de recursos necesarios para abordar unha correcta protección dos mesmos. Todas estas intervencións axudan a frear o expolio.

-Mediante a creación e realización de Escolas Obradoiro, casas de Oficios e ultimamente Obradoiros de Emprego se promove a difusión da nosa cultura e da nosa historia. As intervencións que realizan axudan a poñer en valor todo ese legado patrimonial. Xeneran noticias de prensa, promoven visitas, e colaboran na difusión do seu coñecemento máis alá da veciñanza local.

-Ao mesmo tempo, as Escolas Obradoiro axudan á reactivación económica da zona onde se implantan. Hai que contar que, en moitos casos, a Escola Obradoiro é a empresa máis grande do Concello, a que conta con máis empregados e a que manexa un maior presuposto. Todo iso se nota en vilas pequenas, onde quedan a meirande parte dos recursos xerados por estes centros de formación. A reactivación pode ser directa, a través de salarios, gastos e inversións que realiza o Concello cos fondos da Escola Obradoiro, ou indirecta, pois se mantén ocupado a unha parte da poboación potencialmente conflitiva e ao

mesmo tempo se invirte no seu futuro inmediato mediante o recurso máis rendible, que é a formación.

Aspectos negativos

En primeiro lugar, cómpre matizar que, malia ofrecer uns resultados moi positivos respecto doutras accións similares, resulta complicado chegar a “fabricar” un traballador cualificado nun tempo tan reducido. Moitas veces é suficiente con “recolocar” ao alumno nunha determinada dirección para que a partir de aí el mesmo vaia construíndo o seu futuro persoal e laboral.

-En segundo lugar, e como afirma Julio Martín Casas, moitas veces, as Escolas Obradoiro, en vez de realizar melloras, o que promoven son “peoras” sobre o Patrimonio. Isto débese, en moitos casos, á incipiente, inadecuada, ou mesmo escasa formación dos participantes para actuar en certos espazos que requiren intervencións técnicas e profesionais moi específicas. Ou, o que é máis lamentábel, á escasa ou nula sensibilidade de moitos alcaldes, responsábeis das entidades promotoras das Escolas Obradoiros, que utilizan estes eficaces instrumentos para promover actuacións de dubidoso interese sobre o Patrimonio local; ou o que é peor, cando utilizan as Escolas Obradoiro ou Obradoiros de Emprego para servir aos seus propios intereses, nunha maraña de negocios onde se dilúe o servizo público e os beneficios privados. Sirva como exemplo o caso paradigmático de Tui. Esta cidade posúe un fermoso conxunto histórico-artístico aspirante a ser declarado Patrimonio da Humanidade pola UNESCO. Contou coa primeira Escola Obradoiro de Galicia, denominada “Escola Obradoiro Restauración” no ano 1986, con actuacións exemplares, á que seguiron outros catro proxectos desde entón.

Malia a importancia do seu casco histórico e da súa tradición en proxectos de formación ocupacional ligados á restauración e rehabilitación de Patrimonio, na actualidade ten paralizado o seu Plano Xeral de Ordenación Urbana debido ás irregularidades cometidas polo equipo de goberno, en mans do Partido Popular. O seu alcalde, Feliciano Fernández Rocha, empresario da construción con intereses inmobiliarios no seu propio concello, está condenado pola Sala Segunda da Audiencia Provincial de Pontevedra en 2004 a 8 anos de inhabilitación, máis unha multa. É a primeira sentenza, recurrida neste momento no Tribunal Supremo, dunha serie de xuízos en cadena que se irán fallando nos vindeiros meses. Feliciano Fernández Rocha é un claro exemplo do rexidor municipal, responsábel da entidade promotora da Escola Obradoiro que, sen ningún tipo de atrancos, utilizou este instrumento público como un elemento máis do entramado para dar satisfacción aos seus intereses privados. Todo parece indicar que a xustiza acabará por poñer as cousas no seu sitio, malia a desgraza de que as irresponsábeis actuacións que promoven a

súas políticas urbanísticas teñen causado danos irreversíbeis no patrimonio común deste fermosa cidade.

-En terceiro lugar, a falta de coordinación que en ocasións se aprecia entre a Dirección Xeral de Patrimonio da Xunta de Galicia e as entidades promotoras. Esta é unha cuestión que está moi ligada ao que acabamos de expoñer, e que debería solventarse cunha maior inspección e co endurecemento das sancións aos rexidores municipais, e responsábeis públicos en xeral, que utilizan o aparato da administración nos seus diferentes niveis para o beneficio persoal a costa do expolio e da especulación. Esperemos que os novos aires de cambio no panorama político vaian mudando vellos hábitos, fortemente arraigados, para dar paso a unha xestión do patrimonio máis sensíbel, respectuosa e responsábel, e que persiga, como sería de desexar, o beneficio común. E que as Escolas Obradoiro, Casas de Oficios e Obradoiros de Emprego recuperen pouco a pouco a súa filosofía inicial de solidariedade e servizo público.

Última normativa vixente de aplicación ao Programa Escolas Obradoiro e Casas de Oficios

Orde Ministerial de 14 de novembro de 2001 (B.O.E. núm. 279 de 21 de novembro) pola que se regulan o programa de Escolas Obradoiro e Casas de Oficios e as Unidades de Promoción e Desenvolvemento e se establecen as bases reguladoras da concesión de subvencións públicas a ditos programas.

Resolución de 7 de xullo de 1995 (B.O.E. núm. 179 de 28 de xullo), do Instituto Nacional de Empleo, de aplicación e desenvolvemento da Orde Ministerial de 3 de Agosto de 1994.

Certificados de Profesionalidade e Certificacións Profesionais

Ley Orgánica 5/2002 de 19 de xuño (B.O.E. núm. 147 de 20 de xuño) das Cualificacións e de Formación Profesional.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de setembro (B.O.E. núm. 223 de 17 de setembro) polo que se regula o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.

Real Decreto 1506/2003, de 28 de novembro (B.O.E. núm. 302 de 18 de decembro) polo que se establecen as directrices dos certificados de profesionalidade.

Real Decreto 295/2004, de 20 de febreiro (B.O.E. núm. 59 de 9 de marzo) polo que se establecen determinadas cualificacións profesionais que se inclúen no catálogo nacional de

cualificacións profesionais, así como os seus correspondentes módulos formativos que se incorporan ao Catálogo modular de formación profesional.

Orde TAS/470/2004, de 19 de febreiro (B.O.E. núm. 50 de 27 de febreiro) pola que se desenvolve o Real Decreto 1506/2003, de 28 de novembro, polo que se establecen as directrices sobre os certificados de profesionalidade.

Bibliografía

MALHEIRO GUTIÉRREZ, X.M.: *Escolas obradoiro e Casas de Oficios en Galicia*. 1999. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2000.

MARTÍN CASAS, J.: "La formación, el patrimonio y el empleo". *Jornadas sobre formación y empleo*. Córdoba, 13-14 de abril de 2000. Delegación de Desarrollo Económico y Turismo. Unidad de Promoción y Desarrollo. Diputación de Córdoba.

PÉREZ GONZÁLEZ, J.M./ MARTÍN CASAS, J.: *Escuelas Taller y Casas de Oficios. Una aportación al Patrimonio*. INEM-Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1993.

PLAN Galego De Formación Profesional. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2004.

RELACIÓN de especialidades de FP ocupacional e empregos asociados. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2001.

www.inem.es/ciudadano/etco/normas.html

Utilización do cartafol como recurso de inserción laboral: unha proposta de deseño.

M^a Cristina Ceinos Sanz

Raquel Rial Sánchez

Esther Vila Couñago

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN.

Actualmente, estamos inmersos nunha sociedade caracterizada por constantes cambios, os cales se producen en tódolos ámbitos, ben sexan no económico, político, social, cultural, así como tamén no laboral. Todos eles teñen as súas consecuencias, polo que a poboación en xeral vive inmersa nunha sociedade na que ten que adaptarse a novas realidades e enfrontarse a constantes mutacións. No ámbito do traballo, no que nos centraremos nesta comunicación, caracterizado por cambios no que respecta ó seu contido, así como nos modelos de organización e produción, as persoas atópanse ante situacións como as que se enumeran a continuación: falta de estabilidade e mobilidade laboral, dificultades para insertarse profesionalmente, diversas transicións ó longo da súa vida, etc. Ante un panorama como o que acaba de ser descrito, a orientación profesional ten varias tarefas que acometer a través do desenvolvemento de diferentes accións e da utilización de diversos recursos. Xa que logo o que pretendemos é dar a coñecer un recurso de inserción profesional, ó mesmo tempo que facemos unha proposta para a súa elaboración.

Neste traballo, propoñemos a utilización do cartafol como un recurso de identificación de competencias profesionais, xa sexan adquiridas a través da formación e/ou a través da experiencia, coa intención de que os seus destinatarios/as, xa sexan xoves ou adultos, o utilicen na busca dun emprego, na elaboración do seu proxecto profesional, así como na adquisición de novas cualificacións, contribuíndo desta forma á mellora e promoción da súa carreira profesional.

Expostos os principais aspectos teóricos, preséntase unha proposta de deseño coa intención de dar a coñecer as principais pautas de traballo a seguir na elaboración e posterior posta en práctica de dito instrumento. Centrémonos nos aspectos máis significativos, desde o noso punto de vista, para elaborar este tipo de cartafol, ofrecendo diversas alternativas e

*Correspondencia a: Cristina Ceinos Sanz, Dpto. de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación, Facultade de Ciencias da Educación, Campus universitario sur. 15782 Santiago de Compostela.

E-mail: ccminos@usc.es

posibilidades, xa que se deben ter en conta as necesidades manifestadas polos usuarios/as.

Non se trata, pois, dunha proposta cerrada ou estática, senón dunha proposta aberta a novas reflexións e aportacións sobre os aspectos que debería recoller este recurso de cara á inserción laboral.

O CARTAFOL NO PROCESO DA ORIENTACIÓN, FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL.

O feito de considerar á persoa como ser capaz de construír o seu propio proceso de orientación, formación e inserción profesional implica a asunción do papel protagonista na busca de datos sobre si mesma e o que lle rodea, potenciando o seu saber facer e a súa responsabilidade ante a vida (Ibarra e Sánchez, 1999).

Isto implica o desenvolvemento de numerosas habilidades tales como a observación, cuestionamento, descubrimento, planificación, elección, autonomía, independencia, reflexión sobre un mesmo, autocrítica, análise de pros e contras persoais e aptitudinais, etc.; así como o desenvolvemento dunhas actitudes: apertura, curiosidade, interese, sensibilidade, tolerancia, confianza, implicación, etc.

Neste sentido, o cartafol vai a cubrir as lagoas ou ocos que poden deixar baleiros outras técnicas e instrumentos ó servizo da orientación e inserción laboral. Vai a ser un instrumento a través do cal a persoa vai a aprender como auto-orientarse, como organizar as súas ideas e os seus propósitos académicos e profesionais, avaliando, paso a paso, coas evidencias imprescindibles, o propio progreso no coñecemento e avaliación sobre si mesmo (Rodríguez Moreno, 2003). De feito, seguindo a Ibarra e Sánchez (1999), poñer en práctica ou implementar un cartafol obriga a inducir, deducir, analizar, crear, e, en definitiva, desenvolver todo un abano de habilidades e competencias intelectuais e afectivas.

A grandes rasgos, podemos definir un cartafol como un conxunto ordeado e sistemático de rexistros persoais e casi sempre centrado en aspectos de aprendizaxe persoal, historias de vida, de planificación do futuro, etc.

O cartafol, como forma de comunicación ou de autorreflexión para dar a entender a alguén algo sobre a propia traxectoria, pode ter variadas formas. A estrutura e contido do cartafol están estreitamente vinculados ó obxectivo principal que se pretende conseguir.

Así, por exemplo, Rodríguez Moreno (2003:94) fala do cartafol ou dossier profesional como “unha colección de arquivos e de informacións documentais organizados dun modo funcional e ordeado, que informen o mellor posible sobre a formación académica dunha persoa, sobre o traballo que realizou ata entón, ou sobre as experiencias de vida pertinentes”.

Obviamente, a elaboración do cartafol implica un traballo enormemente reflexivo para o usuario/a, ó que se lle debe respetar o seu momento de evolución persoal e a súa actualización permanente, combinando o seu ritmo persoal coa axuda do orientador/a, sobre todo nos momentos máis críticos como a resolución de problemas ou a toma de decisións. Así pois, a través do cartafol, foméntase a identificación, de maneira reflexiva, de coñecementos, habilidades e destrezas que conducen a elaborar un proxecto coherente co coñecemento de si mesmo e do mundo profesional ou laboral que lle rodea, podendo establecer saídas, alternativas ou itinerarios a seguir tanto no presente como no futuro.

O CARTAFOL DE COMPETENCIAS: UNHA PROPOSTA DE DESEÑO.

O enfoque que adoptamos sobre o cartafol persigue a finalidade da inserción laboral. É dicir, trátase dun recurso a utilizar por unha persoa que intenta atopar un traballo e ten que demostrar tanto a si mesma como a terceiros que ten os correspondentes niveis de competencia esixidos para unha ocupación concreta.

Definimos o cartafol de competencias como un dossier persoal, documentado e sistemático, que se elabora para identificar persoalmente os coñecementos adquiridos mediante a formación e/ou a experiencia, co propósito de facelos recoñecer nun plano institucional ou profesional.

O cartafol permite á persoa que o presenta rexistrar e gardar probas das capacidades e competencias adquiridas para favorecer un mellor recoñecemento social e profesional, así como para recoñecerse a si mesma, en primeiro lugar, e para facerse recoñecer polos demais posteriormente.

A realización do cartafol supón para a persoa analizar voluntariamente o seu pasado persoal e profesional polo que facilita que esta se ubique na traxectoria seguida de cara a construír o seu proxecto profesional, para acceder a unha determinada formación, para acceder á busca de emprego, adquirir novas cualificacións, etc.; comportando isto un progreso e avance tanto profesional como persoal.

A elaboración do cartafol, desde a nosa proposta, consta de tres grandes fases: fase preliminar, fase investigadora e fase de conclusión.

Na primeira fase, fase preliminar, realízase unha entrevista cuxo obxectivo básico é informar ó usuario/a sobre o contido do instrumento, os obxectivos xerais formulados, o calendario a desenvolver, os recursos a utilizar, etc. A fase investigadora abrangue a descrición de itinerarios formativos e profesionais, de autocoñecemento e de experiencias adquiridas a través da formación e da experiencia. E, por último, na fase de conclusión,

realízase unha síntese sobre o traballo realizado valorando o modo no que se cumpriron as expectativas iniciais. Elabórase, por tanto, un documento de síntese do proxecto realizado e do Currículum Vitae; levando tamén a cabo a avaliación do proxecto.

Nestas tres fases que conforman o proceso de elaboración do cartafol, podemos distinguir a súa vez seis subetapas: concienciación do proxecto, descrición do itinerario persoal e profesional, coñecemento de si mesmo, elaboración de fichas de competencias (adquiridas a través da formación e a experiencia), construción do proxecto profesional e avaliación. Cabe poñer de manifesto que estas fases e as súas correspondentes subfases son susceptibles de ser modificadas ou negociadas segundo as características, intereses, expectativas e ideas previas do usuario/a.

A metodoloxía a seguir baséase en entrevistas de orientación que posibiliten a recollida de información persoal, profesional, formativa e social, así como diferentes probas documentais e descritivas que favorezan a reflexión e axuden á toma de decisións tales como: probas psicométricas (de personalidade, intereses profesionais, actitudinais), itinerarios autobiográficos, fichas descritivas e de autoavaliación, entre outras.

A presentación do cartafol realízase a través de carpetas que deben conter: a autobiografía (destacando aspectos como a formación cursada, as principais experiencias profesionais e sociais); a identificación das experiencias de formación validadas (títulos, diplomas, certificados); a identificación de competencias non validadas (testificadas por un organismo non oficial como centros formativos e organizacións sociolaborais); e certificados de experiencia profesional.

A continuación, centrámonos no desenvolvemento de cada unha das subfases que conforman o cartafol, expoñendo as actividades e tarefas a levar a cabo en cada unha delas.

1. Concienciación do proxecto.

Nesta subfase realízanse actividades encamiñadas a definir e valorar o sentido que o usuario/a lle otorga ó cartafol. Para isto ten lugar unha entrevista individual, no caso de que se trate dun candidato/a, ou unha entrevista grupal, si son varios os usuarios/as. Neste último caso, complementase cunha entrevista individual para clarificar dúbidas ou explicitar algunha cuestión que puidera haberse pasado por alto anteriormente. Nesta entrevista o orientador/a proporciona información sobre o contido do cartafol, os obxectivos, a metodoloxía a seguir, recursos a utilizar, etc.; asemeade, recolle datos sobre estes aspectos, desde o punto de vista do usuario/a, a través dun cuestionario, o cal debe ser cumprimentado de maneira persoal. En definitiva, trátase basicamente de que a persoa coñeza e interiorice o sentido de dito instrumento.

2. Descrición do itinerario persoal e profesional.

A descrición do itinerario persoal e profesional consiste en narrar e analizar o ocorrido ó longo da nosa vida, desde o nacemento ata a actualidade, con vistas a que nos sirva de guía e punto de partida para iniciar novos retos, proxectos e camiños. Non se trata de realizar unha narración meramente descritiva nin unha análise exhaustiva da nosa historia de vida, senón de identificar aqueles feitos, acontecementos e experiencias relevantes que marcaron o noso desenvolvemento persoal e profesional.

Todo isto sería realizado a través de diversas fichas de traballo, recollendo aspectos como por exemplo, ano no que finalizamos unha formación, o momento no que traballamos por primeira vez, periodos de desemprego, etc.

3. Coñecemento de si mesmo.

As tarefas propostas nesta subfase teñen por obxecto o coñecemento real sobre un mesmo. Non é unha mera descrición de datos e características persoais, senón unha verdadeira toma de conciencia por parte do usuario/a sobre a súa maneira de ser e actuar. Para isto propóñense unha serie de actividades de valoración de rasgos de personalidade nas que se lle solicita responder coa máxima sinceridade, veracidade e obxectividade posible, sen tender a describir o que quixerían ser ou desexarían facer, senón que han de facer constar o que realmente son e poden facer.

Primeiramente, preséntase un cuestionario de personalidade no que se valoran aspectos tales como a estabilidade emocional, o autocontrol, a autonomía, a actitude ante o cambio, a sociabilidade, a iniciativa, a actitude ante o traballo, etc.; proporcionando, a través da puntuación otorgada, a correspondente interpretación dos resultados.

A continuación, proponse unha actividade consistente na realización dunha análise comparativa entre cómo se ve o usuario/a a si mesmo/a e cómo o ven os demais, tendo en conta os anteriores factores a avaliar. Desta forma, preténdese contrastar a información obtida, xa que a opinión dada por outras persoas pode resultar máis obxectiva.

4. Elaboración de Fichas de Competencias.

Nesta subfase preténdese realizar un balance da formación e da experiencia adquirida ó longo da nosa traxectoria académico-profesional ou de aquelas que máis transcendencia puideran ter de cara á proxección de futuro da persoa.

Levaranse a cabo dous tipos de fichas: por unha banda, as fichas correspondentes ás competencias adquiridas a través da formación, onde se describen todos aqueles coñecementos adquiridos así como a súa acreditación; e, por outra banda, as fichas relativas ás competencias adquiridas a través da experiencia, onde se describen aqueles coñecementos e competencias adquiridas e validadas a través da experiencia profesional ou outro tipo de experiencia que se poida validar.

5. Construción do proxecto profesional.

Trátase de concretar todo o desenvolto nas anteriores subfases a través das diferentes actividades nunha reflexión e valoración global do proceso e itinerario sociolaboral (proxecto), co propósito de deseñar e establecer, a partir de aí, o camiño a seguir (planificación de actividades) e a forma de andalo (estratexias e recursos).

A realización do proxecto profesional supón definir os obxectivos profesionais, decidir o que se desexa facer, calcular as posibilidades de emprego, determinar as necesidades persoais, fixar os recursos e estratexias a poñer en práctica e valorar as dificultades que supón conseguir o obxectivo marcado.

6. Avaliación .

Por último e como colofón a todo o proceso desenvolvido, a persoa valora en que medida conseguiu os obxectivos propostos nun principio, en que medida se cumpriron as súas expectativas, que lle pareceron as tarefas realizadas, como se sentiu no desenvolvemento das actividades, como lle serviu o proceso de reflexión seguido, como mellorou o seu coñecemento sobre si mesma e sobre o mundo profesional e laboral, etc.

Cabe reseñar unha cuestión moi importante relacionada con esta última subfase de avaliación que non queremos deixar pasar por alto: si a persoa se implica na realización do cartafol, a mellor avaliación será o compromiso que adquire para levar a cabo as súas propias decisións (Ibarra e Sánchez, 1999).

CONCLUSIÓN.S.

Expostos os principais puntos que configuran a nosa proposta de traballo, consideramos oportuno apuntar varios aspectos co propósito de concluír a presente comunicación.

De acordo co que comentabamos nun principio, a sociedade actual presenta constantes mutacións que afectan ó mundo laboral, polo que, dentro deste campo de

actuación, a orientación profesional ten diversos cometidos que afrontar. Dentro deles, está o ofrecer un asesoramento e/ou axuda encamiñada a favorecer a inserción laboral das persoas, sendo un aspecto importante, dentro desta tarefa, o conseguir que os candidatos/as teñan un coñecemento de si mesmos o máis exhaustivo posible, co propósito de que unha vez que leven a cabo o autocoñecemento sexan capaces de identificar o campo profesional e a ocupación que máis se adapta ó seu perfil.

Por tanto, dentro da tarefa de analizar o perfil profesional de cada unha das persoas, cremos oportuno a aplicación de diversas técnicas e recursos, nas que tería cabida o cartafol de competencias, xa que, desta forma, a persoa pode chegar a identificar as competencias que posúe, facendo especial fincapé, sobre todo, naquelas para as que non ten unha acreditación que o certifique. Así pois, a través deste instrumento, a persoa pode chegar, de maneira reflexiva, á identificación de coñecementos, habilidades e destrezas que, con posterioridade, lle permitirán deseñar e pór en marcha un proxecto coherente consigo mesma e co mundo profesional ou laboral que caracteriza á sociedade actual.

Finalmente, apuntar que no proceso de recoñecemento persoal, social e profesional dunha persoa, o cartafol de competencias non é o único instrumento válido, senón que é un máis, o cal debe ser complementado por outros, non por iso menos importantes.

BIBLIOGRAFÍA.

Ibarra, M. e Sánchez Rojas, C. (1999). Posibilidades del portafolios en auto-orientación profesional. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 10 (17), 63-82.

Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional* [Capítulo 5]. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Struillou, M. (2004, febreiro). *Avaliación de competencias profesionais: a experiencia en Francia*. Documento presentado no Curso Master Avaliación e Orientación de Competencias e Cualificacións Profesionais. Universidade de Santiago de Compostela.

La formación de los tutores de prácticas: el reto del multiculturalismo.

M^a Esther Martínez Figueira

Manuela Raposo Rivas

Universidad de Vigo

No resulta extraño afirmar que en un espacio temporal muy corto, nuestro país, ha pasado de ser emisor a receptor de inmigrantes. Ante este fenómeno, los tutores tienen que ser sensibles y, como respuesta a ello, promover una formación con miras para la *integración multicultural*. Dicho concepto, que no es de significado unitario, incluye variedad de creencias y enfoques, al tiempo que establece matices diferenciales con el término *interculturalidad*. Bajo esta distinción, se señalan algunas de las dificultades más notables con las que los tutores, como formadores para la transición a la vida activa, se encuentran en el día a día para la inclusión social de trabajadores de distintas condiciones y se sugieren algunas soluciones para ello.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Durante los últimos diez años, el número de alumnos inmigrantes en nuestras aulas casi se ha multiplicado por diez, si en el curso 1994-95 había por entonces 53.213, hoy la cifra asciende a los cerca 500.000. Estos datos repercuten en la matrícula total de alumnado de enseñanza no universitaria. Así, según el informe del Ministerio de Educación⁴⁰ (2005), el total de alumnos matriculados en el curso 2005-06 es de 8.420.476, lo que supone un ligero incremento de 23.272 (+0,3%) respecto al curso pasado, causa de ello es, entre otras cosas, la inmigración. De acuerdo con estas cifras, continúa el ritmo ligeramente creciente del alumnado del sistema educativo que se inició en el curso 2003-2004, tras quince años de sucesivos descensos de la escolarización derivados de la reducción de la natalidad.

Esta nueva situación se debe, fundamentalmente, a la incorporación en los últimos años de población extranjera y a que el aumento de los nacimientos que se produce a partir del año 1999 ya comienza a afectar a las etapas iniciales del sistema educativo. Estos factores compensan, en cierta medida, los descensos de la población de las edades de 16 a 24 años.

De este modo, el crecimiento del alumnado de Educación Infantil es factible y va en aumento por las razones citadas anteriormente. Ya en las etapas de la escolaridad obligatoria, y desde el curso escolar 2002-03, la reducción demográfica viene siendo neutralizada por la

⁴⁰ Datos y cifras estadísticas que el Ministerio de Educación y Ciencia ofrecen cada año al comienzo del curso escolar para ser conocedores de la situación actual y de la que somos partícipes por el mero hecho de pertenecer a la comunidad educativa. Los datos que en estas páginas ofrecemos proceden de dicho documento público, que puede ser consultado en http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_2005-06.pdf

incorporación del alumnado extranjero. Esto ha repercutido en una estabilización del volumen de la Educación Primaria en torno a los 2.500.000 alumnos, experimentando en los últimos cursos variaciones poco significativas al alza o a la baja en función del montante de alumnado extranjero que se incorpora anualmente. Para el curso 2005-2006 se ha previsto un aumento de 12.051 alumnos (+0,5%) en Educación Primaria, bajo la hipótesis de una incorporación de 20.000 alumnos procedentes del extranjero. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria se ha estimado que disminuye el alumnado en 12.413 (-0,7%), como resultado de que los decrecimientos de población en estas edades todavía superan a las incorporaciones de población extranjera.

En el curso 2004-05 el alumnado extranjero representaba el 6,5% del total de alumnado no universitario, aunque con diferencias significativas entre las *Comunidades y Ciudades Autónomas*: las que cuentan con mayores porcentajes son Illes Balears, 11,1%, Madrid, 10,7%, y La Rioja, 9,6%, y las que cuentan con menores porcentajes son Galicia, 1,9%, Extremadura, 1,8%, y Ceuta, 1,5% (ver figura 1).

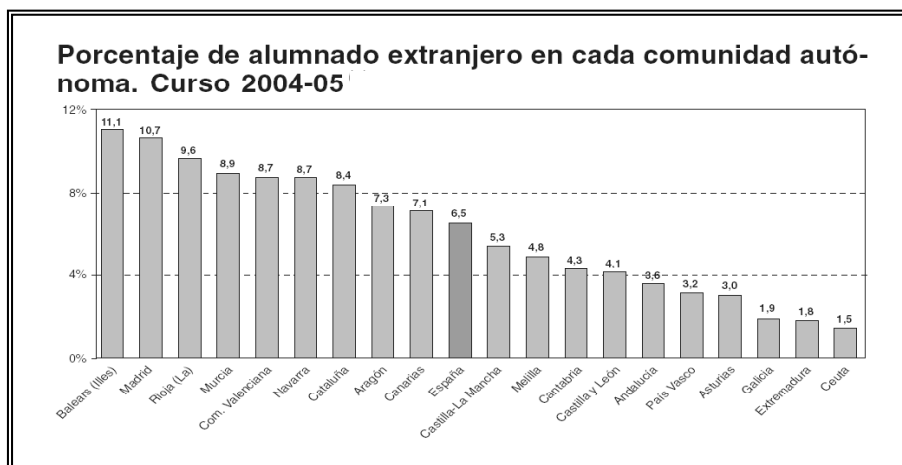


Fig. 1. Porcentaje de alumnado extranjero por Comunidad Autónoma. Curso 2004-05.

Como podemos observar en la figura siguiente, atendiendo a la *nacionalidad* de origen, sigue destacando el alumnado procedente de América del Sur y Central con un 48,7% (Ecuador y Colombia fundamentalmente), seguido del europeo con un 26,4% (destacando Rumania) y del originario de África con un 19,1% (mayoritariamente de Marruecos). También existen diferencias considerables en su distribución por la *titularidad del centro* donde se escolarizan: en los centros públicos los alumnos extranjeros representan el 7,8% de su alumnado, aproximadamente el doble que en los centros privados (3,7%).

Distribución del alumnado extranjero por procedencia⁽¹⁾

	%
Total	100,0
Europa	26,4
África	19,1
América del Norte	1,1
América Central	3,8
América del Sur	44,9
Asia y Oceanía	4,7

Porcentaje de alumnado extranjero por enseñanza y titularidad⁽¹⁾

	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Total	6,5	7,8	3,7
E. Infantil	5,8	7,4	3,0
E. Primaria	8,1	9,9	4,4
E. Especial	6,2	7,6	4,6
E.S.O.	6,7	8,1	4,0
Bachillerato	3,0	3,4	1,8
F. P.	3,7	3,8	3,5

(1) Cifras avance del curso 2004-2005.

Fig. 2. Distribución del alumnado extranjero por procedencia, enseñanza y titularidad. Curso 2004-05.

2. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL?

Acostumbrados a convivir con “los nuestros” y a ser un país emisor de emigrantes, las escasas diferencias étnicas y culturales existentes apenas planteaban preocupaciones. El tema cobra matices cuando estas diferencias empiezan a ser numerosas y permanentes, desarrollando problemas en diferentes campos, como por ejemplo, en el educativo, social, religioso, etc. Cuando estos problemas sobrepasan un cierto límite, el umbral de la tolerancia de los miembros de la cultura dominante se pondrá a la defensiva dando respuestas típicas de ‘ismos’, es decir, racismo, nazismo, etc. (AGUADO, 1996).

La escuela, como lugar por excelencia, en la cual coexisten grupos étnicos claramente diferenciados por razones de color, lengua, valores, comportamientos religiosos y otros elementos, tiene en su mano la gran responsabilidad de promover una educación multicultural; esto es, atender a tales diferencias desde el plano de la **integración multicultural** como la estrategia de contacto entre dos o más culturas en la que se le da tanta importancia al contacto entre ellas como a la conservación de cada una.

En este sentido, la educación multicultural por la que apostamos y que suscita, como veremos más adelante, tantas dificultades en el profesorado, muchos de ellos tutores en el desarrollo de programas formativos para el trabajo y la transición a la vida activa, es aquella que no se refiere únicamente a grupos minoritarios sino, todo lo contrario, es para todos los grupos (pues no tendría sentido hablar en términos de minorías o mayorías). Se trata pues, de una educación que cuestiona incluso la propia idea de relación escuela-Estado porque desde esta óptica la primera venía transmitiendo la cultura dominante entre las fronteras geográficas del segundo. Hoy, ya no se puede seguir manteniendo la idea de que existe una homogeneidad en la cultura dominante porque nunca existió tal homogeneidad dado que

nuestra identidad cultural se conforma con los vestigios que quedaron de todas las culturas que pasaron por nuestra península, por ejemplo, celtas, romanos, árabes, etc. Ahora debemos preguntarnos ¿qué cultura entre qué fronteras?

Pensar en la multiculturalidad es reflexionar sobre la educación, sobre la cultura, sobre la diversidad, sobre la integración y, lejos de ser dramáticos, no pensemos que todo son dificultades. Existe infinidad de ventajas que nos aporta la presencia de inmigrantes en nuestras escuelas. Una de ellas es que nos permite ver con ojos nuevos viejos problemas que creíamos resueltos o quizás inexistentes, como por ejemplo, la diversidad cultural o diversidad de métodos de enseñanza-aprendizaje a emplear para promover una formación multicultural.

Así, la multiculturalidad es entendida como aquella opción que enseña a vivir juntos, a participar en un proyecto de sociedad favoreciendo la cohesión social y no la fragmentación. De ahí que los centros de trabajo deban centrarse en el reconocimiento multicultural y no en la tolerancia, ya que la persona tolerante es aquella que tiene creencias y principios y que, a mayores, concede que los demás tengan derecho a cultivar “creencias equivocadas” (SARTORI, 2001). La tolerancia es asimétrica, es ser capaz de aceptar, convivir con otras personas diferentes a ti, que no son como uno, en definitiva, es el producto de lo intercultural.

Entramos por tanto, en el modelo intercultural que, a diferencia del multicultural, es aquel en el que, existiendo una cultura dominante, se tolera la presencia de las culturas minoritarias, siendo éstas las que deban adaptarse a la mayoría. Como consecuencia de este fenómeno, se producen diferencias, segregaciones sin dar cabida a la integración total. Normalmente, este fenómeno es el que se produce a pesar de que inicialmente se abogue por la multiculturalidad pues, en numerosas ocasiones, ésta suele tener carácter utópico. Pero debemos ser insistentes y **procurar que el reconocimiento multicultural se haga realidad**. Esto exige:

- Una producción y crítica cultural caracterizada por contemplar la diversidad de contenidos culturales existentes.
- Asegurar una diversidad de métodos de transmisión y siempre ajustados a los diversos alumnos.
- Fomentar en la comunidad educativa mayores niveles de conciencia acerca de la diversidad cultural sin quedarse sólo en la entrega de información.
- Preparar a los futuros trabajadores con los recursos cognitivos precisos para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos.
- Percibir y analizar las desigualdades sociales en las que normalmente se traducen las diversidades anteriores, criticar dicha traducción y dar propuestas de transformación tomando posición crítica y activa en la acción social.

- Rechazar la idea de exclusión mutua entre la preservación de identidades de grupos minoritarios desfavorecidos y el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de estos.

Se apuesta así por formar alumnos-trabajadores críticos desde la multiculturalidad mediante una reflexión social, autocomprensión y autocrítica de las propias formas culturales con objeto de reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural. Pero esta diversidad en ningún momento equivale a desigualdad porque formar desde y para la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia con respecto a estas distinciones para la integración total.

2.1. Referencias legales

Ahora bien, estos son argumentos con los que podemos estar o no de acuerdo pero, ¿Qué dicen los marcos legislativos vigentes en nuestra sociedad? ¿Apoyan nuestras tesis?

En el estado español y en las diferentes comunidades autónomas se establece como una de las prioridades la atención a la educación multicultural. Para ello se deberán de evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos o de otra índole. Actualmente, con las competencias plenamente asumidas en materia educativa por las comunidades autónomas, cada una de ellas va incorporando las estrategias y recursos necesarios para afrontar el reto de la multiculturalidad. Labor que recae en la figura del trabajador del centro, en nuestro caso, profesor (unas veces hace de profesor y otras de tutor -depende quién sea en ese momento su destinatario).

Por ejemplo, tal y como señala la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en el capítulo VII, Sección 2ª, *las administraciones educativas deben favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Y, además, para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, se desarrollarán programas específicos de aprendizaje para facilitar su integración en el nivel correspondiente. En cualquier caso, los alumnos extranjeros tienen los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles y las administraciones educativas deben adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.*

En conclusión, si tenemos en cuenta la situación actual descrita y somos coherentes con nuestra legislación y la Declaración Universal de los Derechos Humanos que mira hacia la integración social, estamos ante el horizonte de la formación profesional para la

multiculturalidad y la integración sociolaboral. La mejor opción para ello implica a la figura del tutor en el practicum y las prácticas en empresas.

3. EL PRACTICUM: OPORTUNIDAD DE FORMACIÓN. LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DE LOS TUTORES

En la actual coyuntura, la sociedad expresa una serie de demandas sobre la formación de profesionales que muchas veces ésta no está en condiciones de resolver. No obstante, se sabe que no se puede pretender abarcar toda la profesionalidad educativa durante los pocos años de formación inicial, especialmente cuando ésta no abarca más de cinco años, aunque sí es cierto que ésta puede ser la base sólida del futuro profesional. Quizá su papel más eminente sea resolver las cuestiones más urgentes, formar buenos principiantes, gente capaz de reflexionar sobre lo que hacen, han hecho o van a hacer. Desde este punto de vista, la formación práctica inicial en cuanto inicio de la formación de profesionales debería servir, entre otras cosas, para reflexionar sobre la práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de síntesis y análisis, etc.

Ante esta premura, la opción más idónea es el practicum y **las prácticas** en empresas como espacio formativo y de iniciación profesional. Se trata de un acercamiento entre el futuro profesional y la realidad sociolaboral para la cual se está formando y sirven de inicio en su andadura de profesionalización. Algunos dicen de las prácticas que constituyen el corazón de la formación para el trabajo o que son el componente valioso en la formación del mismo; otros, que éstas son el periodo más importante de la formación. Ciertas o no, podemos estar de acuerdo en que éstas son consideradas generalmente como el meollo de la formación inicial (MONTERO, CEBREIRO y ZABALZA, 1995) y la ayuda necesaria para facilitar la transición a la vida activa. En sentido amplio, nos encontramos ante una de las primeras oportunidades más complejas que nos brinda la formación inicial de la profesionalización.

El sentido más inmediato que tiene el practicum es que ofrece una formación práctica vertebrada en la formación teórica-práctica recibida en el centro de estudio. Es al menos una oportunidad de contraste y de verificación de la formación recibida y la que se espera recibir con la ayuda-coordinación del tutor y supervisor del practicum. Esta respuesta es el inicio de una extensa reflexión sobre lo que es el eje fundamental alrededor del cual giran las funciones de sus partícipes y que en último caso, repercutirá en la adquisición del conocimiento profesional (Martínez, 2005). La justificación estriba en determinar el modelo de formación práctica profesional que queremos. Dicha práctica de fuente de conocimiento y posterior reflexión, es necesaria en el curriculum del futuro profesional dotándolo de destrezas y habilidades que le permitan llevar a cabo su función profesionalizadora.

Pero para darle sentido a esta oportunidad de formación, es indispensable **la figura del tutor**. Ésta es figura clave en la cooperación entre centros educativos y los centros de trabajo que reciben alumnos de prácticas. Su competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional que desempeña y resulta muy importante tenerlo presente más cuando estamos hablando de la formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad. Son los profesionales de las instituciones colaboradoras que se encargan del seguimiento del plan de prácticas de los alumnos y, con los centros de estudios, “mantienen” relaciones colaboradoras. Así, en sus manos están toda una serie de **tareas** como pueden ser:

- Participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas de los alumnos asignados;
- Facilitar el desarrollo personal y profesional del alumno proporcionándole las competencias necesarias y propias de la profesión que está aprendiendo mediante pautas informativas, orientativas y de guía que están directamente vinculados con su futura profesión;
- Ayudar al alumno a observar y familiarizarse con las prácticas diarias de su centro;
- Orientarle en la toma de decisiones relativas al ejercicio de su futura profesión; etc.

En definitiva, el tutor es quien proporciona un andamiaje procedimental y actitudinal así como un marco conceptual donde los alumnos puedan situar sus experiencias de prácticas, donde puedan comprenderlas, analizarlas, y reflexionarlas. El cómo hacerlo es tratando de influenciar y comunicar su experticidad a los practicantes no sólo mediante el ejemplo sino quedaría anclado en la perspectiva tradicional o técnica, sino también en el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional (Martínez, 2005). Esta labor debe ser respetuosa con el tiempo que el alumno necesita para madurar y compartir sus experiencias diarias, sin apresuramientos para que alcance una visión más clara.

4. EL RETO DE LA MULTICULTURALIDAD: CÓMO HACERLE FRENTE

En este proceso de procura de integración total, es palpable en los tutores de prácticas ciertas **dificultades** que limitan su quehacer deseable. Algunas son:

a) Ambigüedad en el uso del término

El concepto y significado de multiculturalidad para algunos aún está poco claro y resulta ambiguo. El profesor y/o tutor multicultural debe de tener muy clara la finalidad de su trabajo y más cuando éste se ve sumergido en este reto tiene que tener muy claro que las condiciones culturales, la legalización, las condiciones físicas y psíquicas del grupo de referencia que sirve para la formación del alumnado de prácticas no son las únicas dificultades directas que pueden afectar en la formación para el trabajo. De no ser así,

estará propenso a dificultades que desembocarán en el desánimo, en la sensación de estar apartados, aislados, desarmados, no lo suficiente preparados, carentes de recursos, estancados en una realidad que ha dejado de existir, arrinconados entre la realidad multicultural y lo que se les exige; desconocedores de las culturas que llegan a su aula, con escasa –o nula- formación inicial y continua, anclados en un determinado modelo profesional monocultural, entre otras.

Con este problema de delimitación conceptual, podemos justificar numerosas y repetidas dificultades sentidas como el desconocimiento de las culturas, la falta de formación, el anclaje en un determinado modelo profesional monocultural que necesita avanzar con la realidad porque la sociedad de hoy necesita de profesionales con formación y preparación multicultural.

b) Miedo a la pérdida de la identidad cultural y al sentimiento de invasión

Un malestar que se sitúa más en el plano personal que en el profesional pero que, aún así, deja su huella en su quehacer educativo. Precisamente, a medida que aumenta el número de niños inmigrantes en el aula, el centro y la sociedad, más amenazados se sienten los profesores y/o tutores de prácticas ya que de alguna manera su ejercicio profesional se cuestiona según el contexto de referencia.

Este sentimiento aumenta según el factor procedencia. Así, en el peor de los casos, surgen en el profesorado declaraciones racistas; otros, intentan protegerse con el uso abusivo de la disciplina y el castigo; o, en otros casos, se desencadenan climas de “guerras” y conflictos entre el profesorado por la discrepancia en sus opiniones.

c) Falta de formación

La falta de formación a la que hacemos mención es a dos bandos. Por un lado, desde **la óptica de profesor**, se palpa una deficiente formación recibida para afrontar con éxito la masiva llegada de alumnos inmigrantes que llegan a nuestras aulas y a la que los profesores aún no están acostumbrados ni formados. Por esta razón, el gran cometido de todos los profesionales y responsables de la educación es repensar la formación inicial y continua; porque, a pesar de todo, carecemos de políticas globales y efectivas acerca de una adecuada formación-capacitación-perfeccionamiento de los profesores de educación parvularia, básica y media para implementar políticas de educación multicultural.

Por otro lado, desde **la óptica del tutor**, los tutores se sienten poco formados e informados de cuáles son las funciones que les competen en su proceso de facilitadores de contextos de aprendizaje. Así nos consta que su papel de agentes facilitadores de la transición

a la vida activa queda en manos de la buena voluntad de algunos. A este respecto quizás tengamos que hacer algo. Por ejemplo, sería un paso importante hacerlos conocedores de la magnitud de su papel. Así, algunas tareas a realizar desde su función de tutores de prácticas serían las siguientes:

- Información, orientación y asesoramiento al alumnado de prácticas sobre actuaciones relacionadas con la inserción sociolaboral en nuestra sociedad, el acceso a servicios de carácter público y privado y la atención en sus múltiples necesidades.
- Sensibilización al alumnado sobre la realidad y facilitar vías para su inserción sociolaboral.
- Generación de cauces de solidaridad, participación y convivencia entre todos.

Creemos que las posibles **soluciones** pasan por afrontar una formación inicial y permanente del profesorado/tutores que le permita la adquisición de una *competencia pedagógica* que se derive en:

- El conocimiento de estrategias educativas y metodológicas que faciliten su labor docente/tutorial.
- La adquisición de unas competencias mínimas para poder diagnosticar las necesidades de su alumnado.
- Favorecer la integración a través de:
 - La *pedagogía del reconocimiento*, la cual versa sobre el reconocimiento de la persona y la cultura de cada uno de sus alumnos.
 - La *pedagogía de la profesionalidad*, que se centra en el desarrollo de la personalidad global del alumno y en el desarrollo de su persona, ya que es persona antes que inmigrante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2001): *La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Una propuesta para la formación del profesorado*. Málaga: Andalucía Acoge.

AGUADO ODINA, M. T. (1996): *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.

MARTÍNEZ FIGUEIRA, M.E. (2005): *El tutor del practicum: su complejidad funcional en Psicopedagogía*, Proyecto de investigación para la obtención del DEA, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, documento policopiado.

MONTERO MESA, L., CEBREIRO LÓPEZ, B. y ZABALZA BERAZA, M.A (Coord.) (1995). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo.

SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Santillana.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

BARTOLOMÉ PINA, M.: *De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía*.

<http://www.mec.es/cesces/relatoria3.htm> (consultado el 21/11/05).

GARCÍA CASTAÑO, F.J., PULIDO MOYANO, R. A. Y MONTES DEL CASTILLO, Á.: *La educación multicultural y el concepto de cultura*. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm> (consultado el 22/11/05).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2005/2006*. http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_2005-06.pdf (consultado el 22/11/05).

Do Ensino Superior para o trabalho: Indicadores de uma transição efectiva

Diana Vieira

Joaquim Luís Coimbra

Universidade de Porto

Resumo

O mundo do trabalho, cada vez mais complexo e mutável, caracterizado por ambientes organizacionais instáveis e voláteis, vem colocar novos desafios à forma de conceptualizar a transição efectiva dos estudantes do ensino superior para o mundo do trabalho. Considerando esta conjuntura actual, de que forma poderemos avaliar em que medida os diplomados do ensino superior apresentam uma transição efectiva para o mundo do trabalho? Quais serão os indicadores ou critérios de sucesso nessa transição? Ter um emprego? Ter um trabalho remunerado? Estar satisfeito com o trabalho que tem? Ser capaz de se sustentar economicamente? Atribuir um significado de utilidade e de propósito vocacional às actividades desenvolvidas no momento? A partir de uma revisão da literatura, teórica e empírica, procura-se analisar de que forma tem sido conceptualizado o sucesso profissional objectivo e subjectivo e, em particular, a transição efectiva dos estudantes do ensino superior para o mundo do trabalho.

Introdução

O mundo do trabalho, cada vez mais complexo e mutável, caracterizado por ambientes organizacionais instáveis e voláteis, vem, inevitavelmente, colocar novos desafios à forma de conceptualizar a transição efectiva dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho. De facto, neste contexto organizacional volúvel e inconstante, as ideias de um emprego “para a vida” numa organização ou de progressão linear pela hierarquia organizacional estão ultrapassadas. Se por um lado as novas formas de organização do trabalho, a evolução científica e tecnológica, a interdependência das economias e o desemprego estrutural são factores que concorrem para tal cenário de instabilidade no mercado de trabalho (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Coimbra, 2001), por outro lado, a massificação do acesso ao ensino superior vem também adicionar novos contornos à transição dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho. A este respeito, constata-se que, por exemplo, em Portugal, entre 1993 e 2003, o número de alunos inscritos pela primeira vez no ensino superior aumentou de 68.634 para 92.961, sendo que, ao longo desse mesmo período, o número de licenciados aumentou para mais do dobro (de 32.622 para 67.673; Oces, 2004).

Uma vez que o mercado de trabalho continua a estreitar-se e o número de licenciados continua a aumentar, não se pode mais assumir que os diplomados do ensino superior, nem os mais

qualificados, irão considerar fácil esta fase das suas vidas. Torna-se então cada vez mais importante compreender o processo de transição para o trabalho e a complexidade que lhe é inerente.

Assim, actualmente, torna-se cada vez mais comum o confronto dos indivíduos com a perda involuntária de emprego, com movimentos horizontais de emprego dentro ou entre as fronteiras das organizações, e/ou com interrupções profissionais (Eby *et al.*, 2003; Sullivan, Carden & Martin, 1998). Face a tal contexto, torna-se necessário construir novos modelos para compreender a natureza mutável das carreiras (Eby *et al.*, 2003).

O significado de carreira

Antes de avançar, será pertinente determo-nos um pouco naquilo que queremos significar quando utilizamos a palavra carreira. Ao considerarmos a carreira como o curso ou o progresso de uma pessoa ao longo da sua vida, poderemos colocar imediatamente a questão de saber se se trata da forma como cada pessoa interpreta o significado daquilo que tem vindo a fazer e do que lhe tem vindo a acontecer (Carreira subjectiva; Hughes, 1937; cit. por Gunz & Heslin, 2005); ou se será principalmente o mapa do território social percorrido pela pessoa como por exemplo, as escolas frequentadas, os empregos que teve (a carreira objectiva).

De facto, a carreira pode ser descrita segundo duas formas fundamentalmente diferentes. Por um lado temos a carreira subjectiva que reflecte o sentido que o próprio indivíduo atribui à sua carreira e, por outro lado, temos a carreira objectiva, que reflecte as posições, situações e estatutos observáveis descritores dos movimentos do indivíduo no contexto social alargado (Arthur, Khapova & Wilderom, 2005).

Nesta mesma linha de pensamento, Schein (1996) refere que a *carreira interna* envolve o sentido subjectivo de direcção da vida profissional do indivíduo, enquanto que a *carreira externa* representa os estádios e os papéis formais da política organizacional e os conceitos societais acerca daquilo que o indivíduo poderá esperar da estrutura ocupacional.

Um dos principais argumentos a favor da consideração da carreira subjectiva é o facto das carreiras terem mudado dramaticamente nas últimas décadas, tornando difícil a adequação da utilização de índices de sucesso convencionais. Por exemplo, as estruturas organizacionais tornaram-se cada vez mais horizontais daí que haja cada vez uma menor possibilidade de mobilidade vertical dentro da organização (Gunz & Heslin, 2005).

Tal dualidade subjectiva-objectiva não se limita à noção de carreira mas emerge também na abordagem ao sucesso profissional.

O significado de sucesso profissional

De acordo com Arthur, Khapova e Wilderom (2005), o sucesso profissional é o resultado das experiências profissionais da pessoa e pode ser definido como *“a concretização de resultados profissionais desejados em qualquer ponto das experiências profissionais de uma pessoa, ao longo do tempo”* (p.179).

No entanto, as pessoas possuem diferentes aspirações profissionais, atribuindo valores distintos a factores como a remuneração, a segurança no emprego, o estatuto, o acesso a oportunidades de aprendizagem, o equilíbrio entre o tempo dedicado à família e ao trabalho, entre outros. Daí que se possa falar de sucesso profissional subjectivo, isto é, do sucesso profissional que o sujeito atribui a si próprio, cujos critérios variam entre os indivíduos.

Por outro lado, devemos também considerar o sucesso profissional objectivo, sendo este definido como uma perspectiva externa que delinea indicadores mais ou menos tangíveis da situação profissional do indivíduo, como por exemplo os cargos ocupados pelo indivíduo, a sua profissão, entre outros. A carreira objectiva é publicamente acessível e diz respeito ao papel e à posição social. Deste modo, Arthur, Khapova e Wilderom (2005) defendem que o sucesso profissional objectivo reflecte uma compreensão social partilhada e não uma perspectiva individual distinta.

Nicholson e Waal-Andrews (2005) defendem a primazia da carreira objectiva. Embora aceitando que muitas pessoas estão satisfeitas apesar de não parecerem ter sucesso na vida (baixo sucesso objectivo e alto sucesso subjectivo), os autores defendem que tal satisfação deriva de “uma retórica interna de auto-regulação...”, isto é, deriva de um mecanismo de defesa análogo às ideologias sociais de reconciliam os oprimidos com a sua opressão. Segundo estes autores, são as várias facetas do sucesso objectivo que deverão constituir-se como alvo de análise e de investigação.

Num sentido contrário, Hall e Chandler (2005) assumem uma perspectiva claramente subjectivista⁴¹, defendendo que cabe ao próprio indivíduo definir o quanto a carreira subjectiva adquire primazia na balanço entre sucesso objectivo e subjectivo. Segundo estes autores, o que realmente importa é a própria avaliação que o indivíduo efectua acerca do seu sucesso profissional.

Arthur, Khapova e Wilderom (2005) analisaram artigos empíricos acerca do sucesso profissional e publicados entre 1992-2002 em revistas científicas, num total de sessenta e quatro artigos,

⁴¹ Na perspectiva de Gunz e Heslin, (2005), numa abordagem objectivista o investigador questiona os sujeitos acerca de resultados como a satisfação laboral, a intenção de mudar de emprego, o envolvimento no emprego, a satisfação com o progresso profissional até ao momento presente. Numa abordagem subjectivista, o investigador solicita aos sujeitos as suas próprias definições acerca do significado que atribuem ao sucesso, antes de analisarem os resultados utilizando tanto abordagens qualitativas ou quantitativas.

procurando sistematizar de que forma o sucesso profissional foi conceptualizado e operacionalizado. Setenta e dois por cento destes artigos operacionalizaram o sucesso subjectivo nas suas investigações. Por outro lado, a operacionalização do sucesso objectivo ocorreu em oitenta e cinco por cento das investigações. Apenas quinze por cento dos artigos dedica-se apenas à carreira subjectiva enquanto que vinte e oito por cento se dedicam exclusivamente à carreira objectiva. Verifica-se, portanto, um certo predomínio da abordagem ao sucesso objectivo, no entanto, cinquenta e sete por cento dos artigos referem-se, implícita ou explicitamente, à dualidade da carreira objectiva e subjectiva subjacente ao sucesso profissional.

Segundo Gunz e Heslin (2005), ainda há muito que compreender acerca da natureza multifacetada do sucesso profissional. Uma vez que as carreiras são socialmente construídas, as interpretações subjectivas do sucesso poderão evidenciar padrões de compreensão partilhados por aqueles que vivem no mesmo contexto social.

Arthur, Khapova e Wilderom (2005) defendem a centralidade da compreensão da interacção entre sucesso objectivo e subjectivo. Tal como Heslin (2005), estes autores defendem que há pouca evidência de que os critérios que tem vindo a ser utilizados na investigação para avaliar o sucesso profissional sejam teoricamente fundamentados. Além disso, tais critérios não levam em consideração questões cada vez mais importantes nas carreiras actuais, principalmente o impacto do aumento da mobilidade inter-organizacional.

De facto, há um longo caminho a percorrer no sentido de se conseguir uma compreensão alargada do sucesso profissional na ligação entre a forma como os indivíduos interagem, objectiva e subjectivamente, com o seu trabalho e com o seu contexto social mais alargado.

O sucesso na transição para o trabalho

A investigação acerca da transição de diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho tem sido caracterizada pela ausência de uma definição clara de sucesso profissional inicial. A maior parte da investigação acerca da transição dos diplomados do ensino superior para o mundo do trabalho considera a aquisição de qualquer tipo de emprego como critério de sucesso. Nos estudos realizados por Sagen, Dallam e Laverty (1999; 2000), uma definição mais restrita de sucesso profissional inicial foi adoptada, isto é, a aquisição de um emprego apropriado ao nível educacional, durante os dois meses subsequentes à conclusão do curso foi considerado como critério de sucesso profissional inicial.

Num artigo dedicado à reflexão acerca da contribuição das teorias do desenvolvimento vocacional para o processo de transição para o trabalho, Herr (1999) chama a atenção para o facto de tal processo ter a adaptação ao contexto de trabalho como ponto final, evidenciando a

ideia de que não é suficiente encontrar um emprego para assumirmos que a transição para o trabalho foi bem sucedida.

Blustein *et al.*, (1997) defendem que é necessária uma definição operacional de “transição adaptativa” e referem que a revisão dos estudos existentes nesta área sugere a existência de uma significativa divergência de opiniões acerca deste tópico, constatando-se a predominância de critérios sociais e externos ao indivíduo. No sentido de contrariar esta tendência, no estudo realizado pelos autores, a transição adaptativa da escola para o trabalho foi definida de acordo com dimensões psicológicas internas, isto é, a satisfação com o emprego e a congruência da escolha profissional.

Werbel (2000) num estudo realizado junto de uma amostra de 239 recém-licenciados, avaliou, seis meses após a conclusão do curso, a remuneração relatada pelos sujeitos e a satisfação com o emprego.

Num estudo dedicado aos antecedentes e consequentes do comportamento de procura de emprego, Steffy, Shaw e Noe (1989) consideraram o número de entrevistas de selecção realizadas, o número de ofertas de emprego recebidas e a satisfação no emprego como critérios de um resultado positivo na procura de emprego de recém-licenciados.

Numa perspectiva contextual-desenvolvimentista, vários estudos realizados acerca da transição para o trabalho (por exemplo, Reitzle, Vondracek & Silbereisen, 1998; Reitzle & Vondracek, 2000) assumem como critério de sucesso na transição para o trabalho a obtenção de um emprego a tempo inteiro que garanta a independência económica. Os autores justificam tal opção pela grande frequência de remunerações baixas no primeiro emprego.

Maatta, Nurmi e Majava (2002) realizaram um estudo focalizado na medida em que as estratégias de realização e as crenças atribucionais utilizadas pelos jovens durante o percurso académico influenciam o seu sucesso na transição da escola para o trabalho. Neste estudo, o resultado da transição é avaliado em termos da situação de vida do indivíduo, isto é, se está empregado, desempregado ou se prosseguiu os estudos. Na análise dos resultados, as autoras diferenciaram os indivíduos em termos de sucesso na transição de forma dicotómica (empregados ou desempregados). Tal procedimento levanta-nos algumas questões, nomeadamente, a de saber até que ponto será legítimo considerar que o prosseguimento de estudos de um recém-licenciado constitui-se como sinónimo de fracasso nessa transição.

Num estudo efectuado por Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto (2002) acerca da importância dos objectivos pessoais no processo de transição da escola para o trabalho, o sucesso na transição para o trabalho foi avaliado pela obtenção de um emprego adequado ao seu nível educacional, logo após a obtenção do grau e um ano e meio depois.

Num estudo acerca da transição para o trabalho, efectuado por Bonassi e Wolter (2002) junto de recém licenciados, foram utilizados como critérios de sucesso o facto de encontrar o primeiro emprego após a licenciatura e o nível salarial. No entanto, os autores reconhecem que o salário, por si só, não determina se o indivíduo está satisfeito com o seu emprego, pelo que avaliaram também a satisfação dos diplomados relativamente aos seus empregos, tendo em conta várias dimensões, tais como: a possibilidade de exercer influência no local de trabalho e a avaliação do nível de requisitos do emprego. Os autores defendem que um emprego só poderá ser considerado apropriado para um diplomado do ensino superior, no que concerne a estes dois critérios, caso o nível de requisitos necessários para desempenhar a actividade bem como as oportunidades para exercer influência e para desenvolver o seu potencial correspondam às expectativas dos diplomados⁴².

Blustein *et al.* (1997) referem que a definição de uma transição adaptativa para o mundo do trabalho, assente na satisfação laboral e na congruência vocacional, representa um compromisso com uma abordagem psicologicamente fundamentada e a eleição pela exploração da dimensão psicológica justifica-se pela relativa falta de importância dada a esta perspectiva na literatura existente. No entanto, os autores aceitam que uma definição compreensiva de transição adaptativa provavelmente englobará uma variedade de perspectivas, incluindo não apenas a psicológica, mas também organizacional, económica e social.

Notas finais

O estudo do sucesso profissional deverá privilegiar as manifestações “objectivas” de sucesso (por exemplo, nível salarial, posição hierárquica, a quantidade de recursos ao dispor da pessoa), ou deverá concentrar-se na questão “subjectiva” da forma como a pessoa se sente face à sua experiência de trabalho ao longo da sua vida profissional?

Arthur, Khapova e Wilderom (2005) oferecem algumas orientações para a investigação futura nesta área, recomendando a inclusão de definições relevantes de sucesso profissional objectivo e subjectivo, bem como a tentativa de uma melhor compreensão da interacção entre estas duas facetas do sucesso profissional. Além disso, estes autores chamam a atenção para a possibilidade de múltiplas dimensões no sucesso profissional subjectivo como, por exemplo, manter uma remuneração satisfatória, conseguir tempo para a família e continuar a aprender continuamente.

Heslin (2005) defende que os investigadores deverão se debruçar sobre um conjunto mais abrangente de critérios de sucesso objectivos e subjectivos, orientando-se pela teoria e pela

⁴² Não podemos aqui deixar de chamar a atenção para a necessidade de acomodação das expectativas dos diplomados uma vez que é comum estes evidenciarem expectativas irrealistas e inflacionadas face à inserção no mercado de trabalho.

investigação e tendo em conta as preocupações vocacionais e os contextos da população em estudo, defendendo o autor que tanto factores contextuais como individuais poderão influenciar os critérios que são mais salientes para as pessoas quando estas avaliam as suas carreiras.

Ainda, Arthur, Khapova e Wilderom (2005) chamam a atenção para o facto de em nenhum dos 64 artigos acerca do sucesso profissional analisados (publicados entre 1992-2002) a informação acerca do sucesso profissional foi recolhida através da auscultação directa dos discursos dos sujeitos ou permitiu que estes exprimissem os seus próprios critérios de sucesso profissional. De facto, a área de investigação acerca do sucesso profissional necessita de estudos de índole qualitativa uma vez que a carreira subjectiva não poderá ser adequadamente estudada caso não sejam permitidas as expressões das interpretações subjectivas dos próprios actores profissionais, para além das suas respostas circunscritas a um conjunto limitado de itens de questionários pré-definidos.

Concluindo, pensamos que o mais pertinente será dar voz aos próprios diplomados, explorando junto destes quais os critérios necessários à consideração do sucesso na transição para o mundo do trabalho.

Referências bibliográficas

- Arthur, M. B., Khapova, S. N., Wilderom, C. P. M.(2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Blustein, D. L., Phillips, S. D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. L. & Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- Bonassi, T. & Wolter, S. C. (2002). Measuring the success of transition: The results of a pre-study in Switzerland. *Education & Training*, 44, 4/5, 199-207.
- Coimbra, J.L. (2001). Formação: Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho. In C. Borrego, J. L. Coimbra e D. Fernandes (Eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho* (47-56). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação e Formação Profissional.
- Eby, L.T., Butts, M. & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 698-708.
- Gunz, H. P. & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 105-111.
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–176.

- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113-136.
- Herr, E. L. (1999). Theoretical perspectives on the School-to-Work transition: Reactions and recommendations. *The Career Development Quarterly*, 47, 359-364
- Maatta, S., Nurmi, J-E. & Majava, E-M. (2002). Young adult's achievement and attributional strategies in the transition from school to work: Antecedents and consequences. *European Journal of Personality*, 16, 295-311.
- Nicholson, N. & Wall-Andrews, W. (2005). Playing to win: Biological imperatives, self-regulation, and trade-offs in the game of career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 137-154.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.
- Oces (2004). *O sistema do ensino superior em Portugal (1993-2003)*. Edição revista. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Observatório da Ciência e do Ensino Superior.
- Reitzle, M., Vondracek, F.W. & Silbereisen, R.K. (1998). Timing of school-to-work transitions: A developmental-Contextual perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 7-28.
- Reitzle, M. & Vondracek, F. W. (2000). Methodological avenues for the study of career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 445-467.
- Sagen, H.A., Dallam, J.W. & Lavery, J.R. (1999). Job search techniques as employment channels: Differential effects on the initial employment success of college graduates. *The Career Development Quarterly*, 48, 74-85.
- Sagen, H.A., Dallam, J.W. & Lavery, J.R. (2000). Effects of career preparation experiences on the initial employment success of college graduates. *Research in Higher Education*, 41 (6), 753-767.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 0, 80-88.
- Steffy, B. D., Shaw, K. N. & Noe, A. W. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviours. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 254-269.
- Sullivan, S.E., Carden, W. A. & Martin, D. F. (1998). Careers in the next millennium: Directions for future research. *Human Resource Management review*, 8 (2), 165-185.
- Werbel, J.D. (2000). Relationships among Career Exploration, Job Search Intensity, and Job Search Effectiveness in Graduating College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-394.

“O envelhecimento activo”: A posição dos trabalhadores mais velhos no mercado de trabalho actual e algumas políticas, objectivos e instrumentos de intervenção que visam promover a sua participação na vida activa.

Marta Sousa Ribeiro

Joaquim Luís Coimbra

*Centro de Desenvolvimento Vocacional
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

Num período caracterizado por profundas transformações na natureza do trabalho e das carreiras, poderá afirmar-se que as transições involuntárias de carreira se tornaram num acontecimento normativo na vida dos indivíduos. Na primeira parte do presente trabalho, discutem-se questões relativas à maior vulnerabilidade dos adultos de meia-idade neste contexto, que advêm das suas características individuais e de factores relacionados com a discriminação baseada na idade que aceleram a sua saída das organizações e retardam (ou impedem) a sua reentrada na vida activa. Em seguida, tendo por referências principais as directivas anti-discriminação da União Europeia e o Plano Nacional de Emprego (período 2005-2008) apresentam-se e discutem-se algumas políticas, objectivos e instrumentos de intervenção que pretendem promover o Envelhecimento Activo.

Palavras-chave: envelhecimento-activo; trabalhadores mais velhos; medidas políticas

1. Relação dos trabalhadores mais velhos⁴³ com o mercado de emprego

1.1. Transições de carreira

As mudanças que têm lugar na noção tradicional de emprego, na estrutura de oportunidades de emprego (Arrowsmith & McGoldrick, 1997) e a deslocalização dos sectores primário e secundário da economia (onde a concentração de trabalhadores mais velhos era elevada) para os sectores terciário e quaternário (Jackson et al, 1996) conduziram necessariamente a que transições de carreira no grupo dos trabalhadores mais velhos (assim como em todos os outros grupos) se tornem cada vez mais comuns. Actualmente, estes trabalhadores têm maior dificuldade para se manter ou progredir no mercado de trabalho (Relatório *Employment in Europe*, 2004), apresentando maior risco de desemprego (Brewington & Nassar-McMillan, 2000) por serem mais vulneráveis ao despedimento que os trabalhadores mais novos (Cappelli et al, 1997). Diversos estudos têm demonstrado que a perda de emprego está associada

⁴³ O conceito de “trabalhador mais velho” não se encontra claramente definido na literatura que aborda a problemática do desemprego, e, tal como referem Shaie e Willis (2002), entre outros autores, existem diversas limitações em usar uma idade cronológica como definidora de limites dos estádios de desenvolvimento humano. Sendo assim, o presente trabalho referir-se-á aos trabalhadores de meia-idade e trabalhadores mais velhos sem a preocupação de se delimitar a sua idade cronológica.

muitas vezes com uma série de efeitos negativos ao nível psicológico, e que a idade parece ser uma variável moderadora na reacção dos sujeitos ao desemprego. As pessoas que se encontram na meia-idade apresentam frequentemente maior perturbação psicológica do que as pessoas mais novas (Rowley & Feather, 1987) ou do que as que se encontram mais próximas da idade da reforma (Warr & Jackson, 1984), e os efeitos adversos da duração do desemprego são também mais visíveis neste grupo (Jackson & Warr, 1984; Warr & Jackson, 1985, 1987).

1.2. Prioridade à saída dos trabalhadores mais velhos nos processos de reestruturação empresarial

Desde os últimos anos que em Portugal os trabalhadores mais velhos apresentam problemas específicos de sustentabilidade no emprego, no contexto de processos de *downsizing*, reestruturação, modernização e deslocalização empresarial, que estão a “empurrar” muitos destes indivíduos para o afastamento involuntário da vida activa. Como refere Centeno (2000) “aparentemente as empresas nos seus processos de transição mudaram os seus critérios de dispensa de trabalhadores que eram tradicionalmente os últimos a entrar serem os primeiros a sair – *last in-first out*-, para adoptar um sistema inverso, em que os trabalhadores mais antigos são os primeiros a ser objecto de despedimento – *first in-first out*” (p. 7), normalmente efectuado a partir de processos de negociação que culminam nos despedimentos por mútuo acordo mediante indemnização ou pelo recurso ao regime da reforma antecipada.

1.3. Discriminação no acesso a um novo emprego

A imposição, cada vez mais frequente, de um limite de idade como condição restritiva de acesso a um emprego é outro factor que explica as dificuldades de empregabilidade dos adultos mais velhos. De acordo com o Relatório “*Employment in Europe 2004*” os indivíduos entre os 16-24 anos e entre os 25-34 anos apresentam maior probabilidade de entrar no mercado de trabalho, quando comparados com o grupo etário 35-54 anos (mais 44% e 32% respectivamente). Pelo contrário, os trabalhadores mais velhos, com idades entre os 55 e os 64 anos têm menor probabilidade de encontrar emprego (estima-se que a redução seja de cerca de 62%). A idade parece ser assim o atributo individual mais forte que afecta o tempo que estes trabalhadores demoram a encontrar novamente um emprego (Glyptis, 1989). Relativamente à totalidade dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego em Setembro de 2005, 39,9% tinha idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos, e 19,5% tinha mais de 55 anos. De salientar, no entanto, a possibilidade das taxas oficiais de desemprego dos trabalhadores mais velhos não representarem a totalidade dos que de facto não possuem emprego pois excluem um número não contabilizado de indivíduos que, devido à falta de sucesso na procura de emprego, se sentem desencorajados e acabam por desistir da vida activa (Solomon, 1995). Centeno (2000) refere também uma forte taxa de abandono do

mercado de emprego pelos trabalhadores de meia-idade desempregados (20%), muito provavelmente por desencorajamento face à perspectiva de encontrar emprego.

A introdução da idade num critério regulador da relação dos indivíduos com o mercado de emprego está estreitamente relacionada com a discriminação baseada na idade nas políticas de recrutamento (Relatório *Age Concern England*, 2004) devida a estereótipos negativos relativos a aspectos como a produtividade, utilidade (Schaie & Willis, 2002) e capacidade de aprendizagem de novas competências (Walker & Maltby, 1997) dos trabalhadores “seniores”, mesmo em situações em que a sua competência e qualificações são comparáveis às dos trabalhadores mais novos (Warr, 1998).

Todos estes estereótipos resultam de generalizações e na sua grande maioria, de crenças erradas relativas ao desempenho profissional da população em questão.

Na grande maioria das ocupações, o desempenho profissional mantém-se inalterado na meia-idade (McEvoy & Cascio, 1989), ou melhora, principalmente em tarefas que exercitam com frequência (Bee & Boyd, 2003), devido ao conjunto de experiência e conhecimentos acumulados. Por outro lado, as diferenças encontradas no desempenho profissional são maiores intragrupo do que intergrupo etário (Berkowitz, 1988). A evidência empírica sugere também que são muito poucas, senão inexistentes, as diferenças no nível da aprendizagem de novas competências profissionais (Forte & Hansvick, 1999; *Age Concern England*, 2004).

1.4. Baixas habilitações escolares/qualificações profissionais e obsolescência do conhecimento e competências profissionais

Em Portugal, segundo dados do EUROSTAT relativos a 2002, a percentagem de pessoas que possuem habilitações iguais ou inferiores ao 6º ano de escolaridade, relativamente à população total, é de 85,4% nos adultos entre os 45 e os 54 anos e de 92% nos adultos entre os 55 e os 64 anos (no conjunto dos 25 países da União Europeia, as percentagens são de 39,1 e de 50,4 respectivamente). O défice de escolarização e qualificação da população portuguesa, em particular dos mais velhos, é ainda agravado pelo facto da reduzida taxa de participação da população adulta em acções de educação/formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito (de acordo com dados do EUROSTAT de 2004, esta taxa era de 4,8%, contrastando com os 9,9% da média dos 25 países da União Europeia), continuando muito longe da meta estabelecida para 2010 (12,5%). Os processos de modernização tecnológica e/ou administrativa emergentes a par da menor formação escolar e a falta de preparação técnico-profissional de muitos destes trabalhadores podem tornar as suas competências e experiências acumuladas desadequadas ou obsoletas e conduzir a maiores dificuldades de adaptabilidade. Assim, é compreensível que o nível de qualificação tenha um impacto forte e estatisticamente significativo na probabilidade de encontrar emprego, com uma redução de

14% e um aumento de 36% para aqueles com baixos e elevados níveis de qualificação, respectivamente. (Relatório *Employment in Europe*, 2004).

2. Meta: O Envelhecimento Activo

2.1. O papel da orientação vocacional

Alguns autores têm salientado a relação entre a intervenção de orientação e o desenvolvimento socioeconómico global (ex: Donohue & Patton, 1998).

Num mundo incerto de oportunidades e novas formas de organização e relações de trabalho, assistimos ao declínio de carreiras de longa-duração numa única organização, e à necessidade emergente que os trabalhadores desenvolvam um portfolio “transportável” para um mercado de trabalho cada vez mais aberto e imprevisível (Schaie & Willis, 2002).

Neste contexto, o papel dos profissionais de orientação reveste-se de particular importância, na medida em que o desenvolvimento da carreira ocorre actualmente não em pontos de decisão isolados, mas em diversos momentos na vida dos indivíduos (Donohue & Patton, 1998) e, consequentemente, a orientação vocacional deverá estar disponível ao indivíduo em todos esses pontos de decisão (Jackson et al, 1996), independentemente do seu estatuto face ao emprego. A intervenção de orientação vocacional deverá adoptar estratégias adequadas à população em análise, tendo em conta as suas características, vulnerabilidades e necessidades particulares. Desta forma, constitui um dispositivo importante de apoio aos indivíduos na promoção da sua empregabilidade e no assumir da sua parte de responsabilidade pelo desenvolvimento da sua carreira e de competências que os tornem mais capazes de enfrentar, de forma construtiva e autónoma, as transições de carreira.

2.2. Estratégias e medidas políticas

O contexto actual exige a adopção de estratégias globais e políticas que contemplem os principais factores da manutenção do emprego dos trabalhadores mais velhos e devem ter como princípio orientador a adopção de uma abordagem preventiva baseada na mobilização do pleno potencial das pessoas de todas as idades, numa perspectiva de ciclo de vida (CCE, 2004).

Discutem-se em seguida as estratégias de intervenção e medidas políticas relativas à promoção do envelhecimento em actividade, tendo por base o Plano Nacional de Emprego 2005-2008 e as Directivas Anti-discriminação da União Europeia.

2.2.1. Resumo dos Principais Instrumentos de Promoção do Envelhecimento Activo apresentados pelo Plano Nacional de Emprego 2005-2008

Está inserido no Plano Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego, e foi apresentado recentemente pelo governo português. Os seus objectivos globais estão presentes na Directriz nº 17 ("Executar políticas de emprego para atingir o Pleno Emprego, melhorar a qualidade e a produtividade do trabalho e reforçar a coesão social e territorial"), e as medidas organizam-se em três eixos de intervenção, cada um dos quais contemplando uma série de directrizes orientadoras das prioridades, linhas de intervenção, medidas a implementar e instrumentos disponíveis. Para uma descrição pormenorizada, poderá consultar-se o documento do Plano Nacional de Emprego, disponível em

http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/pne/pne2005_2008.pdf

→ **Estratégia Nacional para a Valorização e o Prolongamento da vida activa:** caracteriza-se por uma abordagem predominantemente preventiva de promoção do envelhecimento activo. Destacam-se sobretudo o investimento em melhores condições de higiene e saúde no trabalho, a promoção de regimes mais flexíveis e menos penalizadores de trabalho para os empregados mais velhos, a promoção de uma melhor situação económica (em termos ocupacionais), o desenvolvimento de incentivos adequados ao trabalho e desincentivos à reforma antecipada (suspensão e alteração dos regimes de flexibilização da idade da reforma);

→ **Programa de Intervenção para desempregados seniores (55 e mais anos):** através da promoção de forma mais intensa da reinserção profissional destes desempregados: (a) reforçando em particular os apoios à sua contratação ou à criação do próprio emprego ou negócio; (b) reforçando a economia social, enquanto mecanismo privilegiado de criação de emprego para activos mais velhos, relançando a inserção em actividades de interesse social, nomeadamente em Programas Ocupacionais e no Novo Programa de Voluntariado Sénior; (c) promovendo as condições de empregabilidade dessa população, através sobretudo da requalificação profissional, promovendo o ajustamento das suas competências às necessidades do mercado de trabalho, através sobretudo da mobilização e adaptação das modalidades de dupla certificação;

→ **Programa para o reconhecimento e desenvolvimento da responsabilidade social das empresas**

→ **Formação Contínua de Activos Empregados:** desenvolver e reforçar o aperfeiçoamento, actualização e especialização profissional, em particular dos menos qualificados, mais velhos e dos trabalhadores das micro e pequenas empresas, que têm mais dificuldades de acesso a oportunidades de formação, com especial incidência naqueles afectados por processos de reestruturação e modernização do tecido económico;

→ **Gabinete de Intervenção Integrada de Reestruturação Empresarial (AGiIRE):** através de actuação preventiva e proactiva (antecipação) coordenada e de proximidade (cooperação a nível local e institucional), pretende acelerar os processos de transição e reestruturação do tecido empresarial e minorar os impactos potencialmente negativos ao nível coesão social e territorial, resultantes desses processos;

→ **Núcleos de Intervenção Rápida e Personalizada enquadrados no AGiIRE** (incluindo neste quadro a possibilidade de criação de Centros de Emprego móveis): formados por técnicos do IEFP, da Segurança Social e de outros organismos relevantes, de forma a promover uma actuação concertada dos serviços públicos, mobilizando de modo coerente os diversos instrumentos de política de emprego e/ou protecção social para responder de forma individualizada às necessidades específicas dos trabalhadores afectados por processos de reestruturação;

→ **Programa FACE:** apoio à reconversão profissional, interna ou externa, dos trabalhadores das empresas enquadradas em sectores de actividade em reestruturação, ou que, sendo de importância sectorial e regional, se encontrem em processo de reestruturação, recuperação, reorganização ou modernização;

→ **Medida Rotação-Emprego:** dimensionando-a para facilitar a frequência de formação de média e longa duração por parte dos adultos empregados, dando simultaneamente uma oportunidade a um desempregado inscrito de desenvolver uma experiência profissional, no âmbito das funções desempenhadas pelos adultos em educação-formação;

→ **Iniciativa Novas Oportunidades:** no quadro do Sistema de Aprendizagem ao longo da vida, é uma iniciativa integrada para a qualificação dos portugueses, na perspectiva da recuperação efectiva dos níveis educativos e de qualificação da população. Contem, entre outras, medidas no sentido de: (a) reforçar, diversificar, flexibilizar e alargar as oportunidades de acesso à Educação e Formação de Adultos (EFA) - de dupla certificação (escolar e profissional) - e aos programas de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências escolares (RVCC) e profissionais (RVCC-PRO), que têm como objectivo reconhecer, valorizar, validar e certificar as competências que os profissionais adquiriram pela experiência de trabalho e de vida. (b) alargar os cursos EFA, e o referencial de competências-chave do sistema de RVCC para o nível do secundário; (c) promover uma campanha alargada de informação e sensibilização nos meios de comunicação social, dos empresários e trabalhadores com o objectivo de promover a valorização social e profissional do investimento em educação e formação ao longo da vida e do sistema de RVCC e, consequentemente, para o cumprimento do direito a um nº mínimo de horas de formação para todos os trabalhadores

(fixado no Código do Trabalho em 35 horas a partir de 2006), em articulação com os parceiros sociais.

2.2.2. Directivas Anti-Discriminação da União Europeia

Porque, como foi já referido, a discriminação baseada na idade constitui um obstáculo real para a reintegração profissional dos trabalhadores mais velhos, importa também referir medidas específicas de combate efectivo a esta situação. Assim, em 2000, a União Europeia (UE) adoptou um pacote de medidas, que abrangem todas as pessoas que vivem ou trabalham na UE, visando estabelecer um grau mínimo de protecção legal contra a discriminação e o reforço do respeito pelos direitos humanos por toda a UE. O pacote inclui a **directiva sobre igualdade racial** (2000/43/CE) que proíbe a discriminação com base na raça ou origem étnica e a **directiva sobre igualdade no emprego** (2000/78/CE). Esta última proíbe a discriminação com base na religião ou credo, incapacidade, idade ou orientação sexual, relativamente ao acesso: (1) ao emprego (incluindo critérios de selecção e recrutamento), criação da própria actividade profissional, acesso ao trabalho independente (por exemplo, as condições do exercício de determinadas actividades comerciais ou profissões liberais), bem como oportunidades de promoção; (2) a orientação profissional e formação a todos os níveis, bem como a experiência de trabalho; (3) a condições de emprego e de trabalho, incluindo em termos de despedimento e salário; (4) à adesão a sindicatos e entidades profissionais e acesso a quaisquer benefícios daí decorrentes. As directivas protegem todas as pessoas contra a discriminação directa, discriminação indirecta e assédio, e bane também as instruções de discriminação e a vitimização (ou retaliação contra as vítimas de discriminação ou aqueles que denunciam actos de discriminação). De salientar que estas disposições abrangem todas as fases do contrato de trabalho, desde o recrutamento do trabalhador até ao termo do contrato, e determina que as vítimas de discriminação têm o direito de apresentar uma queixa por via judicial ou administrativa e que sejam aplicadas *sanções efectivas, proporcionais e dissuasivas*, que podem incluir o pagamento de uma indemnização à vítima, aos responsáveis pela discriminação.

Na legislação Portuguesa, as directivas foram transpostas para a Lei do Código do Trabalho 99/2003 e a Lei 35/2004 regulamentando o Código do Trabalho, nas quais estão abrangidas todas as bases de discriminação especificadas nas directivas, juntamente com uma série de outras bases, tais como as opiniões políticas e a adesão a sindicatos. A violação do direito à igualdade e não discriminação com base nos diversos factores de discriminação constitui contra-ordenação muito grave. Outra legislação específica foi criada no sentido de transpor a directiva sobre igualdade racial, de definir medidas para a reabilitação e participação de pessoas com deficiência e de criar a Comissão da Liberdade Religiosa (CLR).

Na medida em que a legislação, por si só, não é suficiente para eliminar a discriminação, estas directivas são apoiadas por um programa de acção que promove medidas práticas para combater a discriminação. Neste sentido, foi lançada em Junho de 2003, uma campanha de informação à escala da UE com o slogan «*Pela diversidade. Contra a discriminação.*» Em Portugal, a campanha, entre outras acções, criou o folheto informativo nacional “As nossas diferenças fazem a diferença” que informa sobre a transposição das normas europeias anti-discriminação para a lei nacional, como actuar em caso de discriminação e a quem se dirigir. No âmbito da campanha a nível europeu, foi produzida uma caixa de ferramentas que está disponível on-line e em Português, no endereço: www.stop-discrimination.info.

3. Reflexões Finais

Os “trabalhadores mais velhos devem ser vistos não como mais um grupo vulnerável ao qual se deve prestar atenção especial, mas sim como um elemento central da oferta de mão-de-obra e um factor-chave do desenvolvimento sustentável da União Europeia” (CCE, 2004, p. 16). Tal como refere Centeno (2000), “a política de estreitamento da vida activa trava o dinamismo necessário ao próprio desenvolvimento da actividade económica e, mais importante, leva ao desaparecimento de uma parte substancial da sua memória técnico e organizacional da qual os trabalhadores de meia idade são detentores”(p. 39).

Consideram-se positivas todas as medidas que promovam a **qualidade do emprego** (definida pela presença de boas condições de saúde e segurança no trabalho, flexibilidade na organização do trabalho e acesso à formação), em particular dos trabalhadores mais velhos. Como indicado no relatório *Employment in Europe 2002*, citado pela CCE (2004) “a qualidade do emprego é, regra geral, um factor fundamental para voltar a atrair ao mercado de trabalho as pessoas mais velhas, sendo que, ao mesmo tempo, o abandono do mercado laboral pelos trabalhadores mais velhos que ocupam empregos de baixa qualidade é quatro vezes superior ao dos seus homólogos em empregos de qualidade mais elevada, mas também mais de duas vezes superior ao das pessoas mais jovens em empregos de baixa qualidade” (p. 11). Importante, também, será incentivar os trabalhadores para passarem à reforma mais tarde e de modo mais progressivo, garantindo-se que seja financeiramente vantajoso permanecer no mercado de trabalho. No entanto, é pertinente salientar que a promoção do envelhecimento activo não é (ou não deverá ser) sinónima de uma obrigatoriedade de permanência na vida activa após a idade legalmente estabelecida para a reforma actualmente. Mais do que aumentar a idade mínima de elegibilidade a este mecanismo, o desafio deverá consistir em conseguir que uma proporção mais elevada de pessoas actualmente no grupo etário de 55-64 anos se mantenha activa, e em melhorar a empregabilidade das pessoas que se encontram na faixa dos 40 e 50 anos que, como foi sendo referido ao longo do presente texto, apresentam na sua maioria dificuldades de sustentabilidade do emprego nas quais é fundamental intervir.

A recente suspensão da possibilidade de acesso à reforma antecipada por parte dos desempregados com mais de 55 anos (que estava disponível a quem cumprisse determinados requisitos, nomeadamente um número mínimo de anos de contribuições) poderá ter um efeito positivo, na medida em que retira alguns dos argumentos apresentados pelas empresas para justificar a preferência da saída destes trabalhadores em detrimento de trabalhadores mais novos nos processos de reestruturação empresarial que implicassem redução de pessoal. No entanto, não sendo para muitos destes desempregados uma escolha voluntária, o acesso à reforma antecipada era para um grande número a “última saída” e um garante de um mínimo de subsistência, terminado o período de concessão do subsídio de desemprego. Deste modo, a suspensão desta possibilidade necessita de ser acompanhada pela implementação de políticas activas de emprego que **de facto**, promovam a continuidade destes trabalhadores no mercado de trabalho. Por outras palavras, os incentivos à permanência dos trabalhadores mais velhos na vida activa devem traduzir-se em **perspectivas reais de emprego**.

Pelo menos no que respeita à apresentação de prioridades, linhas de intervenção e instrumentos concretos especificamente dirigidas à população em análise, o Plano Nacional de Emprego 2005-2008 parece representar um avanço relativamente aos anteriores. Salienta-se a ênfase numa intervenção **preventiva, proactiva e precoce sobre o desemprego**, que pretende reduzir os riscos de desemprego ou da entrada prematura na inactividade e evitar o desemprego de longa duração. Exemplos de instrumentos são a criação do **Gabinete de Intervenção Integrada de Reestruturação Empresarial (AGiIRE)** (e enquadrados neste, dos **Núcleos de Intervenção Rápida e Personalizada**), o **Programa FACE** e a **Medida Rotação-Emprego**. A promoção, reforço e valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida (educação e formação contínuas, e requalificação profissional) merece também ser destacada, na medida em que constitui uma resposta essencial às mudanças tecnológicas e estruturais da economia, facilitando a reintegração no mercado de trabalho após a perda de emprego na medida em que previne a obsolescência e aumenta a contínua empregabilidade dos indivíduos (Relatório *Employment in Europe*, 2004). É importante referir que, para que a promoção, desenvolvimento e concretização do PNE 2005-2008 seja possível, será necessária uma grande concentração e articulação de esforços por parte do Estado, dos Parceiros Sociais (Confederações Patronais e Sindicais) e da sociedade civil (PNE, p. 94).

Para que a promoção do envelhecimento activo e o aumento da empregabilidade dos trabalhadores mais velhos se verifique de facto, é fundamental não esquecer a questão da discriminação baseada na idade que, sendo um dos principais factores que dificultam a relação dos trabalhadores mais velhos no mercado de trabalho, não parece ter sido alvo de uma particular atenção neste Plano Nacional de Emprego, pelo menos ao nível da operacionalização de medidas concretas. Assim, é importante que se aposte na campanha “*Pela diversidade. Contra a discriminação*”, junto de todos os grupos-alvo (associações empresariais; sindicatos; potenciais vítimas; autoridades; órgãos de comunicação social) e

público em geral, se valorizem as boas práticas empresariais neste domínio e que existam mecanismos que fiscalizem o cumprimento da legislação anti-discriminação em vigor e a utilização criteriosa dos regimes de excepção no acesso a algumas actividades profissionais, que pelas suas exigências possam justificar a imposição de um limite máximo de idade nos processos de recrutamento.

3. Referências Bibliográficas

- Age Concern England Policy Unit (2004). *The Economy and Older People*. Disponível em: www.ageconcern.org.uk
- Arrowsmith, J. & McGoldrick, A. (1997) A Flexible Future for Older Workers? *Personnel Review*, Vol. 26 (4), 258-273
- Bee, H. & Boyd, D. (2003) *Life Span Development*. 3rd Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Berkowitz, M. (1988) Functioning Ability and Job Performance as Workers Age. In M. E. Borus, H. S. Parnes, S.H. Sandell & B. Seidman (Eds), *The Older Worker*: 87-117. Madison, WI: Industrial Relations Research Association
- Brewington, J. & Nassar-McMillan, S. (2000) Older Adults: Work-Related Issues and Implications for Counseling. *The Career Development Quarterly*, 49, (1), 2-15
- Cappelli, P., Bassi, L., Katz, H., Knoke, D., Osterman, P. & Useem, M. (1997) *Change at Work*. New York: Oxford University Press
- Centeno, L. (2000). *Os trabalhadores de meia idade face às reestruturações e políticas de gestão de recursos humanos*. Observatório do Emprego e Formação Profissional, Colecção "Estudos e Análises", No. 30.
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE) (2004). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Aumentar os níveis de emprego dos trabalhadores mais velhos e retardar a saída do mercado de trabalho*. Bruxelas, 3.3.2004
- Comissão Europeia (2004). *Igualdade e não-discriminação. Relatório anual 2004*. Direcção-Geral Emprego e Assuntos Sociais. Disponível em: <http://europa.eu.int>
- Comissão Europeia (2004) *Employment in Europe 2004. Recent Trends and Prospects*. Employment and European Social Fund, European Commission, Directorate-General for Employment and Social Affairs. Disponível em: http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/index_en.htm
- Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (2005) Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional – 2003. Disponível em: <http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/fpexec2003pub.pdf>
- Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (2005) Plano Nacional de Emprego 2005-2008, disponível em http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/pne/pne2005_2008.pdf

- Donohue, R. & Patton, W. (1998) The effectiveness of a career guidance program with long-term unemployed individuals. *Journal of Employment Counseling*, 35 (4), 179-194
- Forte, C. & Hansvick, C.(1999) Applicant Age as a Subjective Employability Factor: a Study of Workers Over and Under Age Fifty. *Journal of Employment Counseling*, Vol. 36, No.1, 24-35
- Glyptis, S. (1989) *Leisure and Unemployment*. Open University Press. Milton Keynes: Philadelphia.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (2005) *Centros de Emprego - Estatísticas Mensais, Setembro 2005*. Departamento de Planeamento Estratégico, Direcção de Serviços de Estudos
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (2005) *Síntese dos Programas e Medidas de Emprego e Formação Profissional, Setembro 2005*. Departamento de Planeamento Estratégico, Direcção de Serviços de Planeamento e Controlo de Gestão
- Jackson, P. & Warr, P. (1984) Unemployment and psychological ill-health: The moderating role of duration and age. *Psychological Medicine*, 14, 605-614
- Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N. & Wats, A. (1996) *Managing Careers in 2000 and Beyond*. Brighton: Institute for Employment Studies
- McEvoy, G. & Cascio, W. (1989) Cumulative Evidence of the Relationship between Employee Age and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74, 11-17
- Rowley, K. M. & Feather, N.T. (1987) The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 323-332
- Schaie, K. & Willis, S. (2002) *Adult Development and Aging*. 5th Edition. New Jersey: Prentice Hall
- Solomon, C. (1995) Unlock the Potential of Older Workers. *Personnel Journal*, 74, 56-63
- Walker, A. & Maltby, T. (1997) *Ageing Europe*. Buckingham: Open University Press
- Warr, P. (1998) Age, Work and Mental Health. In K. Schaie & C. Schooler (Eds) *Impact of Work on Older Workers*. New York: Springer
- Warr, P., & Jackson, P. (1985) Factors influencing the psychological impact of prolonged unemployment and re-employment. *Psychological Medicine*, 15, 795-807
- Warr, P. & Jackson, P. (1987) Adapting to the Unemployed Role. A Longitudinal Investigation. *Social Science Medicine*, Vol. 25, No. 11, 1219-1224
- Warr, P. & Jackson, P. (1984) Men Without Jobs: Some Correlates of Age and Length of Unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 77-85
- Consultou-se também: <http://www.stop-discrimination.info/index.php?id=1862>

Formación e inserción sociolaboral de menores tutelados

Yahel Martín Valcarce

IICEL

José David Fociños Fernández

Universidade A Coruña

RESUMEN

Un factor determinante de los/as menores que se encuentran tutelados/as es que a los 18 años deben tener un empleo que les permita una vida autónoma, ya que a esta edad finaliza el proceso de tutela. En la mayoría de los casos esto les obliga a dejar sus estudios precipitadamente y a realizar talleres que les permitan una rápida inserción laboral. La mayor parte de los/as menores se tienen que conformar con acceder a cursos relacionados con empleos de baja cualificación, que no son capaces de proporcionar una mínima estabilidad en la vida de estos chicos y chicas debido a su precariedad y temporalidad, reproduciéndose así el patrón de sus padres. En este trabajo hemos querido realizar un análisis del perfil de estos/as menores y de las posibilidades formativas y de inserción sociolaboral de las que disponen, con el fin de conocer la realidad con la que se encuentran estos/as jóvenes.

PALABRAS CLAVE

Formación, Inserción sociolaboral, Menores

INTRODUCCIÓN

Consideramos como **menores tutelados** a todos/as los/as menores de 18 años que por sus circunstancias personales, sociales y/o familiares han sido tutelados/as o guardados/as por la Administración Autonómica en la que residen. Partimos de la tesis de que estos/as menores tienen la necesidad y obligación de ser completamente autónomos/as a los 18 años debido a que en este momento finaliza su proceso de tutela. Esto limita las posibilidades formativas y laborales de estos/as menores, disminuyendo y recortando sus expectativas de futuro. De esta forma acceden a trabajos de baja cualificación y en condiciones precarias que no les dotan de unas condiciones mínimas para poder mantener una vida autónoma. No podemos protegerles hasta los 18 años y luego olvidarnos de ellos/as y de sus necesidades. Hace falta un planteamiento más integral y a largo plazo con ellos/as.

PERFIL DE LOS/AS MENORES TUTELADOS/AS

Realizaremos una aproximación al perfil de estos/as jóvenes atendiendo al ámbito familiar, laboral, escolar/formativo y social.

En cuanto al **perfil familiar** de estos/as menores, hay que considerar que se trata de un colectivo que en su mayoría procede de familias desfavorecidas con un bajo nivel de ingresos económicos y con una alta tasa de desempleo de la mayoría de los miembros de la familia. Muchos de los padres de estos chicos y chicas no trabajan; esto puede suponer una falta de recursos y de estabilidad para estas familias sobre las que hay que trabajar fomentando su plena inserción social y laboral, lo que a nuestro parecer favorecería una mejora en su situación social.

Más preocupante resulta que casi la totalidad de madres de estos chicos y chicas no trabajan. Esto implica que la mayoría desarrollan su vida dentro del hogar, dedicadas a las tareas domésticas. Esto puede transmitir un modelo, especialmente a las chicas, de falta de expectativas de futuro y de motivación para su inserción laboral, cuando estas niñas deben ser autónomas a los 18 años para iniciar su vida independiente fuera del núcleo familiar. Tampoco puede olvidarse el modelo que puede representar para los chicos: la mujer en el papel de ama de casa.

Otro factor muy relevante es el altísimo porcentaje de padres de estos chicos y chicas que presentan un escaso nivel de formación e instrucción. La mayoría de padres de estos chicos/as no han accedido ni siquiera a la educación secundaria. Esto implica, entre otras cuestiones, una falta de acceso a la cultura, a una formación básica que va a limitar sus posibilidades y que no les permite partir en igualdad de condiciones al resto de la población. Esto puede suponer entrar en un círculo vicioso donde solo se puede acceder a empleos precarios y temporales, y que explica también, en cierta manera, el alto porcentaje de padres y madres de estos chicos/as que no trabajan. Todos estos aspectos se pueden ver agravados por la habitual desestructuración familiar tanto estructural como funcional y con su pertenencia en algunos casos a etnias u otras culturas.

Atendiendo al **perfil escolar y formativo** nos encontramos con un porcentaje muy elevado de menores tutelados/as que carecen de formación básica, que no poseen el graduado escolar y que en muchos casos tampoco el certificado. Han arrastrado una historia de fracaso escolar, que les ha llevado a un rechazo a los estudios de cualquier tipo, incluso los orientados a la más elemental preparación para el empleo específico. Su trayectoria educativa se podría definir como *de no integración en el sistema educativo reglado*. En relación a sus competencias escolares diremos que tienen dificultades para leer y escribir, comprender, que desconocen los conceptos elementales de las matemáticas, muestran poca fluidez verbal y no tienen desarrollados hábitos de estudio. Además, se proyectan sobre ellos/as expectativas negativas y etiquetajes que afectan seriamente a su formación. Por otro lado, es común la falta de iniciativa y esfuerzo (falta de motivación) para salir de su situación carencial.

En relación al **perfil laboral** de estos/as menores podemos destacar que al no poseer formación tienen serias dificultades para acceder al mundo laboral. Por otra parte carecen en su mayoría de una correcta información y orientación profesional. Este hecho, hace que les resulte difícil hacer proyectos de futuro y tener un mínimo de expectativas dentro de la sociedad adulta. Algunos/as demandan apoyo en la inserción laboral, ya que tienen deficiencias en habilidades de búsqueda de empleo y desconocen como elaborar itinerarios de inserción. Por tanto, carecen de una formación profesional adecuada que les ayude a insertarse en el mundo del trabajo. Como es lógico, con la limitada formación a la que pueden acceder estos/as menores por la premura que implica una independencia precoz, sólo pueden demandar el acceso a empleos donde la precariedad es el factor predominante. Precisamente, todo lo contrario a lo que necesitan, ya que la estabilidad va a ser su principal aliado, y desde luego, en estos sectores (hostelería, construcción, etc.) es muy difícil que la encuentren, volviendo a sentir y revivir experiencias pasadas y que al menos, el tiempo que han estado en protección, habían recuperado en cierta manera. Por último, es interesante resaltar que el acceso a un puesto de trabajo se logra en muchas ocasiones por medio de convenios y diferentes contactos y vínculos establecidos con diferentes empresas. El problema no es tanto acceder a un empleo como que éste proporcione de estabilidad a estos/as menores.

En relación al **perfil social** de estos chicos y chicas es importante considerar que no han tenido un proceso de socialización normalizado y carecen de hábitos, actitudes y habilidades que les permitan establecer una relación adecuada con el medio, así como un desarrollo óptimo de sus recursos personales. También poseen dificultades para la integración y participación en la vida comunitaria y presentan tendencia al aislamiento en sus relaciones o interacciones sociales. En general, desconocen sus motivaciones e intereses, y tienen problemas para canalizarlos cuando los identifican. Todos estos aspectos afectan en gran medida a su integración e inserción sociolaboral.

La obligatoriedad de una emancipación anticipada de estos/as menores conlleva a no poder completar su proceso formativo y sobre todo, a no alcanzar un nivel óptimo de maduración personal y social, viéndose abocados/as al mundo laboral de una forma precipitada. A esto tenemos que unir las carencias sufridas en su infancia y por tanto los déficit en cuanto a su capacidad de adaptación social, en definitiva, tienen mayores carencias que los chicos y chicas de su edad, lo que no les permite partir en igualdad de condiciones.

Otra de las implicaciones más importantes es que para tener un empleo a esta edad que permita la independencia, es necesario haber empezado a trabajar a los 16 ó 17 años, lo cual obliga a renunciar a la formación ya que los trabajos a los que se puede acceder a estas edades y sin cualificación profesional, no suelen permitir compatibilizarlos con los estudios. No hay que olvidar que el empleo para cualquier persona es una gran fuente de estabilidad personal, emocional y social; y esto es precisamente lo que necesitan estos/as menores ya que

ha sido una de las principales carencias sufridas en su vida. Al cumplir la mayoría de edad no se continúa realizando ningún tipo de seguimiento, dejándolos/as de nuevo, a merced de las circunstancias que los /as llevaron a la situación de tutela.

POSIBILIDADES FORMATIVAS

Entre las diferentes alternativas formativas que puede elegir un/a menor al finalizar el período obligatorio de escolarización, es decir al cumplir los 16 años, principalmente encontramos tres opciones:

- Continuar los estudios de bachillerato o acceder a una titulación de Formación Profesional de grado medio. Esto implicaría dedicarle un mínimo de 2 años (hasta los 18). Para los/as menores tutelados/as es difícil optar por esta opción por la necesidad de ser independientes a esta edad. Una posible solución a este problema sería otorgarles prórrogas (por ejemplo de un año) que les permitiera finalizar su formación y acceder a su primer empleo.

- Dejar la educación secundaria a los 16 años y realizar un Programa de Garantía Social que les permita la inserción sociolaboral. Se trata de programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Se desarrollan distintas modalidades adaptadas a las características y expectativas de los alumnos. Con esta opción es posible además obtener el graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Es una de las alternativas más elegida por estos chicos y chicas ya que les permite acceder al mercado laboral de forma rápida, eso sí, en empleos de baja cualificación y por ello, mal remunerados.

- Dejar los estudios al cumplir los 16 años e incorporarse al mercado laboral. Por tanto el menor accede al mundo laboral no como la culminación del proceso de aprendizaje sino como último recurso (Valverde, 2002). Una vez más las opciones tras elegir esta alternativa se limitan a trabajar en el sector de servicios, construcción, etc. y en su escala más baja.

Como vemos, la baja cualificación que obtienen estos/as chicos/as limita sus expectativas y aspiraciones, sin embargo existen muchas posibilidades de formación continua o de compatibilizar el trabajo con los estudios.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Entre los diferentes programas de formación e inserción social y laboral para jóvenes que existen a nivel nacional destacaremos los siguientes:

Escuela Taller

Es un programa mixto de empleo-formación dirigido a jóvenes desempleados/as de 16 a 25 años que deseen recibir una formación en alternancia con la práctica profesional, con el fin de que a su término se esté capacitado para el adecuado desempeño del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mercado laboral. En ellos se integra la formación, la experiencia y la información en técnicas de búsqueda de empleo y autoempleo. Se trabaja aprendiendo y se aprende trabajando en obras (rehabilitación de monumentos, medio ambiente, jardinería, etc.) y servicios a la comunidad (de atención a la tercera edad, guarderías, etc.) de utilidad pública o social. Su principal ventaja es que se recibe una formación durante 6 meses en los cuales se recibe una ayuda económica y posteriormente se completa este proceso con una contratación donde el/la joven ponen en práctica lo aprendido y obtienen un contrato de trabajo.

Formación Ocupacional

El Programa de Formación para el Empleo tiene como finalidad proporcionar capacitación laboral a personas en situación de desempleo que desean mejorar su formación específica y que les permita su inserción en el mercado de trabajo. En este sentido es interesante, por ejemplo, la iniciativa que ha puesto en marcha la Consejería de Justicia y Administración Pública en Córdoba. Se trata de un curso de formación profesional ocupacional (FPO) dirigido a los/as menores que se encuentran en régimen cerrado que consta de unas 600 horas de duración y que se desarrolla conjuntamente en los centros de reforma juvenil Azahara y Medina, ambos en el término municipal de Córdoba. Es la primera experiencia de este tipo a nivel nacional.

Programa Mentor

Este programa comenzó en el año 1998 para ayudar a la inserción de los/as jóvenes que residían en centros de menores e iban abandonando los procesos de formación reglada. En la actualidad, trata de proporcionar información, formación y acompañamiento a la inserción de los/as menores tutelados, en guarda o en otros recursos de la Administración, con el fin de que puedan conseguir una inserción laboral y social plena, facilitando el desarrollo de su independencia y autonomía.

Programa Mentor 15

Mentor 15 está integrado en la iniciativa europea EQUAL, en la que además de Galicia participan otras cinco comunidades autónomas y la asociación VITA-ITALIA. Permite abordar el trabajo de acompañamiento de un grupo de jóvenes que no logran estabilizarse en el proceso de búsqueda de empleo. Este programa ofrece apoyo a chicos /as entre 16 y 22 años

tutelados/as por la Administración autonómica o que estén cumpliendo una medida judicial que no alcancen sus objetivos de inserción a través de las actuaciones del programa Mentor.

Existen dos líneas de trabajo:

- Inclusión de los/as jóvenes en campos especiales de empleo: los talleres prelaborales.
- Ayudas económicas y en el acompañamiento para facilitar el proceso de integración sociolaboral y más específicamente para ayudar en el proceso de independencia (alquiler de alojamientos, alimentación, etc.).

Proyecto Iuvenalis

Este proyecto, que se enmarca también dentro de la Iniciativa Comunitaria Equal y pretende mejorar la capacidad de inserción socio-laboral de los y las menores tutelados, ex tutelados y/o en situación de exclusión social, a través de un conjunto de acciones que faciliten el acceso al mercado de trabajo y la adquisición de hábitos, conductas y actitudes, que permitan el desarrollo de un proyecto de vida autónoma. Entre las acciones que se plantea destacamos en primer lugar la construcción y tutorización de itinerarios individualizados de Inserción Sociolaboral, con el objetivo de conseguir la plena incorporación laboral del 40% de las personas que inicien un Itinerario y en segundo lugar consolidar la participación de 200 empresas en los procesos de inserción sociolaboral.

CONCLUSIONES

La inserción laboral es un elemento clave para la integración: tener un trabajo retribuido es para muchos el principal elemento para la integración en la comunidad, ya que la precariedad genera inestabilidad para la persona y la sociedad. Por tanto y ya como valoración final consideramos que deben llevarse a cabo **programas específicos** para estos/as menores, que no solo garanticen su acceso sociolaboral en plenitud e igualdad de condiciones, sino que permitan a los/as chicos/as que así lo decidan completar su formación. De esta forma se debe trabajar en facilitar el acceso a la formación, dotándoles de las herramientas y competencias necesarias para la vida adulta compensando las carencias familiares (tanto educativas como sociales y laborales) coordinándose con los recursos de empleo y consolidando una red estable de empresas que faciliten que estos/as menores obtengan un empleo digno y una formación continua que les permita progresar personal, social y laboralmente. Se debería dar a conocer y sensibilizar al mundo empresarial en torno a la discriminación que sufren las personas jóvenes con medidas de protección en su acceso y mantenimiento en el mercado de trabajo, consiguiendo así, que las empresas colaboren en el

proceso de inserción sociolaboral del menor. Asimismo, estas acciones deben implicar e incidir en la familia de origen o adquirida, potenciando la participación en el proceso de inserción. Desarrollando así una labor integral sobre el núcleo de apoyo de estos chicos y chicas, de manera que cuando completen su período de protección, se hayan contrarrestado los déficit de las familias que los/las han llevado a la desprotección.

REFERENCIAS

- González, E. (1996): Menores en desamparo y conflicto social. Madrid: CCS
- Valverde Molina, J. (2002): El proceso de inadaptación social. Madrid: Popular
- www.proyectojuvenalis.org
- www.ot-genero.org (Observatorio Transnacional de Políticas de Género y Buenas Prácticas)

Itinerario formativo para a cualificación de profesionais de xénero, na perspectiva de mellorar as opcións actuais.

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Margarita Camba Fontevetra
Raquel González Ferrón
Fundación Comarcal Valdeorras

1 - RESUMEN

A igualdade de oportunidades entre mulleres e homes é unha das preocupacións máis importantes das políticas europeas no momento actual. En maior ou menor medida, en tódolos estados membros, existe a necesidade de profesionais de xénero, capaces de intervir nos distintos contextos nos que se detecta a existencia de factores de discriminación.

No ámbito do estado español xurdiron distintas ofertas formativas en resposta a dita necesidade, dende institucións públicas e privadas de diferente rango coa intención de concretar un itinerario formativo capaz de xerar unha cualificación e certificación recoñecidas no mundo profesional, para a inserción laboral de novas figuras profesionais. Producto de esta situación é a existencia de diversos programas formativos que veñen dando lugar a distintas cualificacións e certificacións.

Partindo da análise desta realidade, coa intención de aunar propostas e integrar perspectivas a Fundación Comarcal Valdeorras elaborou ao amparo do Programa Europeo Leonardo Da Vinci, tendo como socios Adesper (León), Umbría Training Centre - UTC (ITALIA), Business and Development Center - BD CENTER (POLONIA), UGAL UPA (León), A.P.P.C.-N.R.C (PORTUGAL), e contando coa colaboración do Ministerio de Educación e Ciencia, un proxecto sobre formación de Expertos/as de Xénero. Dentro do mesmo estase a desenvolver unha opción en dous niveis para contribuír ós procesos de mellora dos sistemas formativos de formación profesional, no horizonte de concretar a identificación das figuras profesionais recollidas no Catálogo Nacional de Ocupacións (CNO), coas denominacións de: AXENTE DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES e PROMOTOR ou PROMOTORA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.

Na presente comunicación, preténdese mostrar dita proposta formativa, concebida a partir dos seguintes principios:

- Aunar antecedentes e consecuentes.
- Dar contido ás profesións recollidas no CNO
- Partir da acción á intervención.
- Partir da práctica á teoría.
- Acotar coñecementos útiles e aplicables.
- Relacionar coñecementos coas funcións e responsabilidades de cada perfil profesional.

- Pensar en termos de logros
- Potenciar a investigación-acción

“Pensamos nun/nunha profesional capaz de comprender a realidade, comprometerse cos cambios, desenvolver a iniciativa positiva, investigar na acción e tomar decisións técnicas: por obxectivos, seguindo un método, utilizando recursos materiais, persoais e do medio, considerando principios e fundamentos e avaliando resultados para xenerar novos valores na sociedade”. (VALCARCE, Margarita, 2005).

2 - INTRODUCCIÓN

Nos Estados Unidos e en algúns países europeos, foron aparecendo especialistas en Igualdade que traballan en accións positivas nos distintos ámbitos: emprego, educación, participación cidadana e outros. Unha “acción positiva” e un intento de previr ou corrixir algunha das situacións que producen desigualdades reais entre homes e mulleres e que son consecuencia da discriminación por razón de xénero (Bianca, 1987). Recibiron nomes diversos: **“Conseiller(e)s d’égalité”**, **“agents d’égalité”** e **“responsables en égalité”**, en Francia; **“Gleichstellungsberater(r)”** e **“Gleichstellungsbeauftragte(r)”** (asesores en Igualdade de oportunidades), na República Federal Alemana; **“Equal Opportunity Officers”** e **“Equal Opportunity Advisers”**, no Reino Unido; e **“Emancipatiewerker”** nos Países Baixos. Estas profesións surxiron da preocupación crecente por garantir a igualdade entre homes e mulleres, que levara a moitos países a crear servizos de asesoramento específicos para mulleres. A misión de estas profesións é previr as discriminacións por razón de xénero e promover as condicións para a efectiva igualdade de oportunidades.

En España en 1990, os profesionais que traballaban na Igualdade de oportunidades recibían nomes diversos, como animadoras socioculturais, educadoras da comunidade, formadoras de adultos, e outros (normalmente se trataba de mulleres). O estatus das persoas que desenvolvían accións positivas nos Servizos Sociais dos concellos e axencias estatais era máis ben precario e globalmente se lles consideraba como “traballadores/as sociais” ou “educadores/as das persoas adultas”.

Como noutros países da Unión, en España as accións positivas contan cun respaldo legal na Constitución de 1978 (artigos 9.2. e 14) e na normativa xurídica. En aquel momento non existía unha denominación específica, pese a que se trataba dun colectivo en rápido crecemento (unhas 600 persoas) cun perfil particular orientado a combatir as discriminacións sociais, laborais, educativas. Por outra banda, a relevancia do seu traballo, que consistía en ocuparse dos Plans de Igualdade nas Administracións públicas, aconsellaba a homologación das vías de acceso e de especialización a través da Formación Profesional e Ocupacional. Nun principio, partíase da base de que as especialistas en Igualdade eran persoas que traballaban no campo dos “Servizos a Comunidade” e no “Ensino de Adultos”; tratábase dun colectivo de

profesionais asimilable aos traballadores/as dos servizos sociais e educativos, pero non existía un recoñecemento concreto do campo (máis amplo) das “accións positivas” en favor das mulleres. Actualmente a situación é moi diferente. Una serie de investigacións realizadas no marco da Iniciativa NOW (*New Opportunities for Women*, Iniciativa Comunitaria que ten por obxecto desenvolver a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres, especialmente no mundo do traballo) permitiron o recoñecemento dos perfís profesionais. En conxunto, estas investigacións tomaron como punto de partida o análise sistemático das ocupacións de especialistas na Igualdade e na investigación das necesidades formativas (FERNÁNDEZ, Julio y ARAMBURU-ZABALA, Luís, 2001). O resultado foi a inclusión na Clasificación Nacional de Ocupacións española dos perfís profesionais de Axente e Promotor/a de Igualdade de Oportunidades para as Mulleres.

Existen, pois, dous perfís diferenciados. Un deles ten que ver con funcións de planificación, asesoramento a responsables técnicos e políticos, e avaliación dos programas. Este conxunto funcional correspóndese coas persoas de formación universitaria e varios anos de experiencia no traballo con mulleres, e reciben o nome de Axente de Igualdade de Oportunidades. O segundo perfil profesional apunta as funcións de atención directa a usuarias dos servizos dirixidos a mulleres, así como animación das campañas de difusión, escolas de adultas, etc. Este perfil corresponde a *groso modo* a profesionais con formación non universitaria, e recibiu a denominación de Promotor/a de Igualdade de Oportunidades. Promotor/a de Igualdade de Oportunidades é a/o profesional que, colaborando con a/o Axente de Igualdade de Oportunidades, ou coa persoa responsable do departamento da muller, anima e coordina diferentes accións positivas, en contacto directo con mulleres, asociacións de mulleres e outras organizacións implicadas na problemática da igualdade (JATO, Elisa y VALCARCE, Margarita, 2003).

Pese a que se logrou por fin o recoñecemento de estas dúas figuras profesionais, no *Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional* e a vista do *Catálogo de Títulos de Formación Profesional* que se dispoñen na *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio de las Cualificaciones e de la Formación Profesional* (BOE 20/06/02) non se recolle o Título de Axente de Igualdad de Oportunidades, nin tampouco o de Promotor/a, de aí que sexa necesario cubrir esa laguna. A introducción desta figura profesional suporá un cambio en dito sistema. Se cooperará con institucións educativas de cada país para a impartición de ésta formación específica e para que unha vez implantada se proceda a inclusión do título no Catálogo de Títulos referido, e a súa homologación posterior. Así, nas *Estratexias Europeas no Campo da Formación Profesional*, alúdese á “falta de expertos en asuntos de xénero, concedéndose unha especial importancia ao desenvolvemento das políticas de educación e formación; na *Estratexia Europea para o Emprego* estableceuse como obxectivo a creación de máis e mellores empregos para Europa, fixando como prioridade que os parados adquiren un nivel de cualificacións que corrixa a escaseza detectada.

A todo isto intenta dar resposta a proposta formativa do proxecto europeo Leonardo que se desenvolve dende a Fundación Comarcal Valdeorras cos socios antes citados. En canto a isto, o proxecto pretende establecer bases para desenvolver un método de formación profesional que capacite para o exercicio da profesión de axente de igualdade e de promotor/a de igualdade, reforzando aptitudes e competencias no ámbito da igualdade de oportunidades dos/as desempregados/as e traballadores que desexen mellorar a súa empregabilidade, de forma que revirta na sociedade (especialmente no medio rural) a través da súa posterior intervención, na mellora da igualdade de oportunidades e na calidade de vida en xeral, e aportando así elementos para un maior recoñecemento social destas profesións neste campo emerxente.

3 - DESENVOLVEMENTO

Explicamos a continuación a natureza da proposta formativa, que trata de abordar distintos saberes:

Saber - Competencias de coñecemento

Saber facer - Competencias de habilidades e destrezas

Saber ser - Competencias persoais e sociais.

A proposta formativa concretase no seguinte curso piloto que conta cun total de 300 horas repartidas en dous niveis de cualificación profesional.

		Mód	Denominación	Duración
NIVEL 2 - AXENTE I.O.	NIVEL 1 (155h) PROMOTOR/A		Introducción	5
		1	A igualdade de oportunidades: Hª e conceptos.	20
		2	Plans de IO para as mulleres	15
		3	Técnicas de Información	25
		4	Técnicas de sensibilización	10
		5	Recursos para a IO	10
		-	Proxecto Prácticas	40
			Novas Tecnoloxías da información e comunicación	30
		6	Deseño e planificación da IO	25
		7	Metodoloxías de desenvolvemento da IO	20
		8	Deseño e elaboración de Recursos para a IO	20
		9	Avaliación de Plans para a IO	10
		-	Proxecto Prácticas	40
			Novas Tecnoloxías da información e comunicación	30
				300

Fig 1.: Elaboración: Margarita Valcarce Fernández,

O primeiro dos niveis é o de promotor/promotora. Para acceder a este nivel o alumno debe ser, maior de idade e ademais contar con estudos de Bacharelato / F. P. de Grao Medio /

equivalente. A impartición sería de 155 horas, deste total , corenta son de carácter práctico, trinta de tecnoloxía da información e as oitenta e cinco restantes de carácter didáctico. Nestas últimas presentaríanse os seguintes módulos a impartir:

- Introducción (5 horas): As profesións de xénero, perfís e competencias.
- MÓDULO 1. A igualdade de oportunidades: historia e conceptos (20 horas):

1. A loita feminina: periodos e reivindicacións.
2. Xénero masculino e feminino, e aspectos psicosociais: estereotipos.
3. Xénero e multiculturalismo.
4. Xénero, ciencia e tecnoloxía.
5. Xénero e igualdade de oportunidades: novos valores nas relacións interpersoais para a igualdade de oportunidades.

- MÓDULO 2. Plans para a igualdade de oportunidades (15 horas):

- 1.Ordeamento xurídico e a situación da muller. Aspectos civís, aspectos penais, aspectos laborais.
- 2.Políticas e plans de igualdade de oportunidades.
- 3.A transversalidade da igualdade de oportunidades. Un exemplo a nivel local.

- MÓDULO 3. Técnicas de información (25 horas):

- 1.Situación actual de mulleres e homes na sociedade. Identificación de factores de desigualdade: recollida de información.
- 2.Xénero e linguaxe.
- 3.Técnicas orais: habilidades de comunicación.
- 4.Técnicas escritas.
- 5.Técnicas audiovisuais.

- MÓDULO 4. Técnicas de sensibilización (10 horas):

- 1.Motivación e persuasión. Accións positivas. Participación do colectivo feminino.
- 2.A sensibilización na presentación da información: recursos e acceso á información. Técnicas de sensibilización.

- MÓDULO 5. Recursos para a IO (10 horas):

1. Mainstreaming e políticas de IO. Accións positivas; conceptos e experiencias innovadoras.

Para o acceso o segundo nivel ,axente, o alumno debe ter superado con valoración positiva o primeiro , promotor, e ademais debe cumprir os seguintes requisitos ser Tituladas e/ou titulados universitarios de grado medio e/ou superior, preferentemente en Ciencias da Educación e Ciencias Sociais.

A duración total en este nivel é de 145 horas que se distribuirán do seguinte xeito; 30 horas de tecnoloxía da información, corenta horas prácticas e as sesenta e cinco restantes de carácter teórico. Os módulos que se impartirán son:

- **MÓDULO 6. Deseño e planificación da igualdade de oportunidades (25 horas):**

1.Desenvolvemento de proxectos sociais que promovan a IO: análise da situación. Detección de necesidades. Elaboración dun proceso de investigación social para detectar necesidades, técnicas de planificación, elaboración de proxectos, xestión de proxectos.

- **MÓDULO 7. Metodoloxía e estratexias para a IO (20 horas):**

1. Habilidades sociais, técnicas de comunicación e negociación, dinámicas de grupo etc.
2. Educación: educación e coeducación na escola. Educación na familia, educación de adultos.
3. A promoción da igualdade de oportunidades. Ferramentas para paliar a discriminación por cuestión de xénero no ámbito da formación e do acceso o emprego e o autoemprego, orientación laboral e creación de empresas.
4. Exclusión. A IO ante a discapacidade física ou psíquica. O traballo dos/das profesionais de xénero neste campo.
5. Participación: dificultades, motivación, asociacionismo.

- **MÓDULO 8. Deseño e elaboración de recursos para a IO (20 horas):**

1. Deseño e elaboración de recursos para as técnicas orais.
2. Deseño e elaboración de recursos en técnicas escritas.
3. Deseño e elaboración de recursos en técnicas audiovisuais.

- **MÓDULO 9. Avaliación de plans para a IO (10 horas):**

1. Avaliación e seguemento dos resultados dun proxecto de IO: modelos, tipos de avaliación, técnicas e instrumentos para avaliar.

Vimos falando da presenza dun módulo de tecnoloxía informática. O que pretende é dotar o alumno/a das competencias necesarias para desenvolverse no mercado laboral, e no

mundo profesional, empregando axeitadamente todas as ferramentas disponibles, entre elas o mundo da informática.

O seguinte punto a tratar e o módulo de práctica de ámbolos dous niveis e conta cos apartados que enumeramos a continuación:

- Selección de institucións/ entidades.
- Firma de protocolo- compromiso.
- Elección de tutores.
- Elaboración do programa de prácticas.
- Execución do programa en paralelo o curso.
- Elaboración de un proxecto e memoria.

Entidades/institucións: toda-las entidades institucións seleccionadas serán tanto de carácter público como privado, asociacións, etc.. terase en conta en todo momento a diversidade das institucións co fin de que a información sexa máis variada e as prácticas por parte do alumnado máis enriquecedoras.

Para este periodo práctico firmarase un convenio con cada institución/ entidade de xeito que cada alumno conte cun titor tanto no centro de prácticas como na institución formativa.

No protocolo recóllense os seguintes compromisos:

Por parte da institución formadora:

- Seguro de responsabilidade civil.
- Organización e tutorización.

Por parte da institución receptora:

- Acolida e colaboración no desempeño e tutorización.

Ademais dos compromisos asumidos polas partes recollerá a natureza das prácticas, e dicir o tipo de prácticas que o alumno levará a cabo.

Elaboración do programa de prácticas: o inicio do periodo práctico o alumno realizará un proxecto a través da tutorización que guiará o transcurso da práctica.

Execución do programa en paralelo o curso: A cronoloxía que pretendemos levar a cabo consiste en realizar de forma paralela o periodo práctico e o académico, de forma que pola mañá se levarían a cabo as prácticas en institucións para pola tarde a asistencia o curso.

Elaboración do proxecto e memoria: O remate do periodo práctico o alumno/a realizará unha memoria na que recollerá a execución e avaliación do proxecto.

4 - CONCLUSIONES

Ata o momento, non existe unha unificación de criterios respecto da formación profesional que cualifique nas novas profesións en igualdade de oportunidades incluídas no *Catálogo Nacional de las Ocupaciones*, e que favoreza a seu recoñecemento oficial polo *Instituto de las Cualificaciones* no *Catálogo de Títulos*.

O curso piloto que se prepara dende a Fundación Comarcal de Valeorras trata de poñer a proba unha determinada fórmula de formación profesional en dous niveis de cualificación integrados: promotores/as e axentes; no que o primeiro nivel é necesario para a realización do segundo e a obtención da cualificación de axente.

5 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

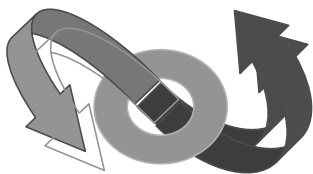
JATO SEIJAS, Elisa y VALCARCE FERNÁNDEZ, Margarita (2003). *“A/O Axente de Igualdade de Oportunidades: ámbitos de actuación e competencias profesionais”*. En JATO SEIJAS, Elisa y IGLESIAS DA CUNHA, Lucía (2003): *Xénero e Educación Social*. Ed. Laiovento, Santiago de Compostela.

FERNÁNDEZ, Julio y ARAMBURU - ZABALA, Luis (2001) *“Formación profesional para especialistas en el área de la igualdad de oportunidades para las mujeres”*. En *Revista Europea de la Formación Profesional* nº 23.

HAUCHARD, Jean Louis (2000): *Como diseñar un plan de formación*. Ed. Gestión. Barcelona

Proxecto “GENDER EXPERTS”: A PROFESSIONAL PROFILE FOR EQUALITY OF OPPORTUNITIES”, dentro do Programa Europeo Leonardo Da Vinci, dos socios Fundación Comarcal Valdeorras (Ourense), Adesper (León), Umbría Training Centre - UTC (ITALIA), Business and Development Center - BD CENTER (POLONIA), UGAL UPA (León), A.P.P.C.-N.R.C (PORTUGAL), e coa colaboración do Ministerio de Educación e Ciencia.

PROGRAMA



PROGRAMA

Horario mañá

Día 25 de outubro, xóves

9:30h Entrega de documentación e acreditacións

Conferencia:

"Os aprendizaxes non formais e informais: recoñecemento e certificación en Europa"

10:00h

Conferenciante:

D. José Tejada Fernández, *Universidade Autónoma de Barcelona*

Coordinación:

D. Joaquim Luís Coimbra, *Universidade de Porto*

11:30h

Pausa-Café

12:00h

Inauguración

Panel de experiencias:

"O recoñecemento da competencia profesional desde as organizacións"

Expertos Expertas:

D. Julio Mariano Carballo Fernández. *Servizo de Información e Orientación Profesional do Ministerio de Educación e Ciencia de España.*

D. Tomás Díaz González, *Universidade de Valladolid*

D. José Manuel Hermosilla Rodríguez, *Universidade Pablo de Olavide*

D. José Manuel Rodrigues, *Recursos Humanos da Salvador Caetano de Portugal*

D. Rui Valente, *Centros de Formación Profesional e de Novas Oportunidades de Oporto*

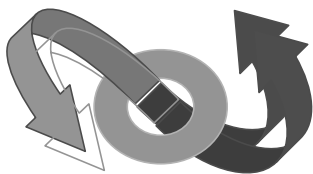
12:30h

Coordinación:

D. Miguel Carretero Díaz, *Universidade de León*

14:00h

Pausa-Xantar



PROGRAMA

Horario tarde

Día 25 de outubro, xóves

16:00h

Panel de experiencias:

"Recoñecemento e acreditación de aprendizaxes non formais, dende a perspectiva sectorial"

Expertos e Expertas:

- D. Vicente Giménez Marín, *Fundación Laboral da Construcción*.
- D. Carlos Miguel Tejada Artigas, *Facultade de Ciencias da Documentación da Universidade Complutense de Madrid*.
- D. Sampaio Rodrigues, *Centro de Formación Profesional da Industria de Construcción Civil e Obras Públicas do Norte de Portugal*.
- D. Ivo Adrião, *Centro de Reabilitación Profesional de Gaia (Portugal)*.

Coordinación:

D. Xosé Benito Núñez López, *Servizo de Orientación Laboral da Consellería de Traballo da Xunta de Galicia*.

18:00h

Pausa-Café

18:30h

Conferencia:

"Europa ante a avaliación da competencia profesional: modelos francés e inglés"

Conferenciante:

D. Emilio Souto Diez, *Instituto Nacional das Cualificacións de España*.

Coordinación: D. Avelino Leite, *Instituto de Emprego e Formación Profesional do Norte de Portugal*

19:30h

Peché da Xornada

20:00h

Organización actividade cultural

20:30h

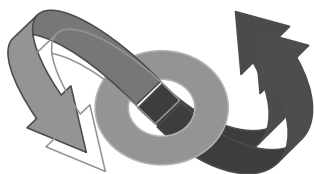
Visita guiada ao MUSEO PEDAGÓXICO DE GALICIA (opcional)

22:00h

Cea Congreso con actuación (opcional)

GRAN HOTEL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Avenida Maestro Mateo, 27, 15706 Santiago de Compostela



IX CONGRESO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO

"Desafíos e solucións dende a Orientación Profesional
para a certificación da competencia profesional"

25, 26 outubro 2007

www.usc.es/ice/webs/gefil/congreso/

Salón de Actos da Facultade de Ciencias da Educación - SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA

Horario mañá

Día 26 de outubro, venres

Panel:

"Experiencias de recoñecemento e certificación en España: País Vasco, Galicia"

Expertos e Expertas:

Dña. M^a Dolores Vázquez Frojan, *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.*

9:30h

D. Imanol López Lacalle, *Axencia Vasca para a avaliación da Competencia e a calidade da Formación Profesional (Gobierno Vasco)*

Dña. María Luisa Mallo Fernández, *Subdirección Xeral de Cualificacións da Consellería de Traballo da Xunta de Galicia.*

Coordinación:

D. Uxío Cortés Couselo, *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia*

11:30h

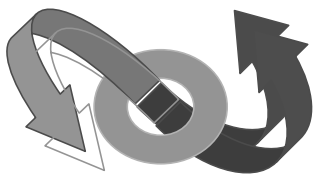
Pausa-Café

12:00h

Comunicacións simultáneas (Aulas Facultade CC.Educación)

14:00h

Pausa-Xantar



PROGRAMA

Horario tarde

Día 26 de outubro, venres

Mesa Redonda:

"Procesos de recoñecemento e certificación en Portugal: O funcionamento das administracións, as diversas experiencias vixentes e a organización das mesmas".

Expertos e Expertas:

16:00h

D. Luis Imaginário, *Universidade de Oporto.*

D. José Manuel Castro, *Instituto de Emprego e Formación Profesional do Norte de Portugal*

Dña. Olivia Santos Silva, *Dirección Rexional de Educación do Norte de Portugal*

Coordinación:

Dña. Margarita Valcarce Fernández, *Universidade de Vigo*

17:30h

Pausa-Café

Conferencia de clausura

"As competencias dos graduados e graduadas no novo marco europeo"

18:00h

Conferenciante:

D. Guillermo Bernabeu Pastor, *Universidade de Alacante. Asesoría Xeral de Universidades do Ministerio de Educación e Cultura de España.*

Coordinación:

D. Antonio Rial Sánchez, *Universidade de Santiago de Compostela*

20:00h

Clausura

COMITÉ DE HONRA

Presidencia

Excmo. Sr. D. Emilio Pérez Touriño
Presidente da Xunta de Galicia

Excmo. Sr. D. Carlos Cardoso Lage
*Presidente de Comisión de Coordinación de
Desenvolvemento da Rexión Norte de Portugal*

Excmo. Sr. D. Francisco Madelino
*Presidente do Consello Directivo do Instituto de Emprego
e Formación Profesional de Portugal*

Excmo. e Magnfco. Sr. D. Senén Barro Ameneiro Cardoso Lage
Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Excmo. e Magnfco. Sr. D. José María Barja Pérez
Reitor da Universidade de A Coruña

Excmo. e Magnfco. Sr. D. Domingo Docampo Amoedo
Reitor da Universidade de Vigo

Excmo. e Magnfco. Sr. D. José Angelo Mota Novais Barbosa
Reitor da Universidade de Porto

Excmo. e Magnfco. Sr. D. António Guimarães Rodrigues
Reitor da Universidade do Minho

Excmo. e Magnfco. Sr. D. Armando Mascarenhas Ferreira
Reitor da Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro

Excma. Sra. Dña. Laura Elena Sánchez Piñón
*Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria
da Xunta de Galicia*

Excmo. Sr. D. Ricardo Jacinto Varela Sánchez
Conselleiro de Traballo da Xunta de Galicia

Excmo. Dr. Francisco Madelino
*Presidente do Consello Directivo do
Instituto de Emprego e Formación Profesional do Norte de Portugal*

Excmo. Dr. Avelino Leite
*Delegado Rexional do Instituto de Emprego e Formación Profesional
do Norte de Portugal*

Excma. Sra. Dña. Margarida Elisa Santos Teixeira Moreira
Directora Rexional de Educación do Norte de Portugal

Excmo. Sr. D. Xosé A. Sánchez Bugallo
Alcalde de Santiago de Compostela

Sr. D. Carlos Cardoso Lage
*Presidente da Comisión de Coordinación de Desenvolvemento da
Rexión Norte de Portugal*

Sr. D. Antonio Fontenla Ramil
Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

Sr. D. Ludgero Marques
Presidente da Asociación Empresarial de Portugal

Sr. D. José Antonio Gómez Gómez
*Presidente do Consello Sindical Inter-Rexional de
Galicia e Portugal e Secretario Xeral da UGT de Galicia*

Sr. D. Xan María Castro Paz
Secretario Xeral do S.N. de CC.OO de Galicia

Sr. D. Xesús Seixo Fernández
Secretario Xeral da CIG

Sr. D. Serafín Pita Freire
Presidente da Federación Galega de Academias

COMITÉ CIENTÍFICO-TÉCNICO

Presidencia

D. Miguel Ángel Zabalza Beraza
Dña. Elisa Jato Seijas
Universidade de Santiago de Compostela

Dña. María Luisa Rodicio García
Universidade de A Coruña

Vicepresidencia

D. Joaquim Luís Coimbra
Universidade de Porto

Vocais

D. Leonard Mertens
Consultor da Organización Internacional do Traballo en Mexico

D. José Tejada Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona

D. Guillermo Domínguez Fernández
Universidad Autónoma de Madrid

D. Juan Antonio García Fraile
Universidad Complutense de Madrid

D. Angel Pío González
Universidade Rovira i Virgili

Dña. Mar Lorenzo Moledo
D. Miguel Anxo Santos Rego
D. Ramón Alberte Castiñeiras
D. Antonio Rial Sánchez
D. Agustín Requejo Osorio
Dña. María José Méndez Lois
Dña. Beatriz Cebreiro López
Dña. Carmen Fernández Morante
Universidade de Santiago de Compostela

D. Luís Imaginário
Universidade de Porto

D. Xosé Manuel Castro
CACE Cultural de Porto

D. Sergio Tobón Tobón
Universidade de Antioquia (Colombia)

Dna. Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Dna. Mery Muñoz Cadavid
Universidade de Santiago de Compostela

D. Alfonso Cid Sabucedo
Universidade de Vigo

D. Domingos Fernandes
IEFP Rexión Norte de Portugal

Dna. Pilar González Fontao
Universidade de Vigo

D. Camilo Isaac Ocampo Gómez
Universidade de Vigo

Dna. Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Vigo

D. Xosé Manuel Cid Fernández
Universidade de Vigo

D. Luís Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra

D. Fernando Sabio
Secretario Confederal de Formación Profesional da CIG

COMITÉ ORGANIZADOR

Dirección do Congreso

D. Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

Secretaría

Dna. María José Méndez Lois
Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Vigo

Vocais

D. Faustino Salgado López
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Dna. Elisa Jato Seijas
Universidade de Santiago de Compostela

D. Domingos Fernandes
Dna. Celina Gerâldes
Dna. Elisabete Pires
Dna. Susana Ribeiro
IEFP de Rexión Norte de Portugal
Dna. María Luisa Rodicio García
Universidade de A Coruña

D. Germán Conde Tarrio
Dna. Pilar Río Corbacho
D. Antonio Vara Coomonte
D. Rubén Ansedes Pérez
Dna. Belén García Magán
Dna. Raquel Mariño Fernández
Dna. Montserrat Mera Barreiro
Dna. Sabrina Molinos Castro
Dna. Isabel Vila García
Universidade de Santiago de Compostela

Dna. Carmen Hidalgo García
Técnica de Formación

Loxística e Protocolo

Dna. Iria Castro Pereiro
D. Pablo Rial González
Fac. de Publicidade e Relacións Públicas. Universidade de Vigo

Dna. Yahel Martín Valcarce
Instituto de Innovación Cultural, Educativa e Laboral

ORGANIZACIÓN E PATROCINIO:



COLABORAN:

